

Políticas culturales y performance en proyectos artístico-sociales: Un estudio comparativo entre sectores populares de Buenos Aires y Río de Janeiro.

Autor:

Greco, Lucrecia Raquel

Tutor:

Citro, Silvia Viviana

2013

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Antropología.

Posgrado

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

**Políticas culturales y performance en
proyectos artístico-sociales: un estudio
comparativo entre sectores populares
de Buenos Aires y Río de Janeiro**

Lucrecia Raquel Greco

Tesis de Doctorado.

Directora: Silvia Viviana Citro

Co-director: Rafael José de Menezes Bastos

Consejera de estudios: Alicia Martin

Buenos Aires. Mayo de 2013

Índice

Agradecimientos	7
Introducción	9
1. Tres proyectos artístico- sociales	13
2. Posiciones iniciales	16
2.1. La performatividad y las performances	16
2.2. Etnografías comparativas en dos Estados nacionales.....	22
2.3. Clase y raza en la nación	28
3. Direcciones del movimiento: Hipótesis	31
Primera parte. Documentar, Participar y Observar en proyectos artístico-sociales	34
Introducción: los proyectos artístico-sociales dedicados a performances en Rio de Janeiro y Buenos Aires	35
Capítulo 1. La etnografía en Rio de Janeiro	43
1. La comunidade Serrinha	43
2. La Escola de Jongo.....	45
3. La observación y la participación como extranjera	53
Capítulo 2. La etnografía en Buenos Aires	56

1. La villa 31.....	56
2. El proyecto Kuntur.....	60
3. La participación observante y la colaboración desde fuera del barrio....	64
4. El proyecto En Movimiento.....	68
5. La participación y la intercorporalidad en la producción de conocimiento.....	71
Reflexiones: la posición en el campo y los movimientos de análisis.....	74
Segunda parte: Los escenarios. La implementación de los proyectos y las políticas culturales en Brasil y Argentina	77
Introducción: micropolíticas y políticas culturales de y en los Estados	78
Capítulo 3. Una aproximación a las políticas culturales en Brasil y Argentina.....	81
1. Los proyectos sociales en las políticas culturales brasileñas	82
2- Identidades raciales y cultura popular en Brasil.....	84
3- Los proyectos sociales en las políticas culturales argentinas	89
4-La Argentina “blanca y homogénea”.....	91
5- Pivot. De la performatividad nacional al análisis de los proyectos.....	93
Capítulo 4. La implementación de la Escola de Jongo	95
1. El <i>jongo</i> , el <i>samba</i> y la violencia	95
2. Raza y etnicidad: <i>Pretos velhos jongueiros</i>	103
3. Religiosidad. <i>Os ancestrais</i>	107

4. El proyecto de la Escola	114
4.1. Financiamiento y organización formal. La ONG y el <i>Ponto de Cultura</i>	114
4.2. Vínculos con instituciones educativas, medios de comunicación y el campo artístico.	122
4.3. Objetivos de la Escola: formación de ciudadanos y <i>jongueiros</i>	128
4.4. Procesos de enseñanza-aprendizaje: historia local y cultura popular.	138
Capítulo 5: La implementación de Kuntur y En Movimiento	149
1. El tránsito por el barrio, el Galpón y los proyectos para mujeres.....	149
2. Posiciones identitarias: marroncitos, inmigrantes y blancas.....	160
3. El proyecto Kuntur	171
3.1. Financiamiento y organización formal: Un proyecto “voluntario”	171
3.2. Vínculos con instituciones educativas, medios de comunicación y el campo artístico	175
3.3. Objetivos: folclore como formación profesional y “para que los chicos no estén en la calle”	177
3.4. Procesos de enseñanza-aprendizaje: El saber del profe y los pueblos originarios	180
4. El proyecto de En Movimiento	184
4.1. Financiamiento y organización formal: Entre el Estado, las ONGS y las redes de danza	184
4.2. Vínculos con instituciones educativas y con el campo artístico	190
4.3. Objetivos: formación en procesos de composición y horizontalización de relaciones.....	195

4.4. Técnicas de enseñanza-aprendizaje: La “creación de materiales”	199
Reflexiones: un análisis contrastivo de las micropolíticas	205
Cuadro 1	205
Tercera parte. Los movimientos. La performance como micropolítica	223
Introducción: la descripción de los géneros performáticos	223
Capítulo 6. El jongo y las danzas populares en La Escola	226
1. Una genealogía del <i>jongo</i>	226
2. Cómo se mueven en el jongo	230
2.1. El taller de <i>jongo</i> danza.	231
2.2 El taller de danzas populares	239
2.3- Otros talleres.....	242
2.4- Ancestros y espectáculos: algunas percepciones, emociones y significantes prototípicos	244
Capítulo 7: El folclore de Kuntur	250
1-La constitución de las danzas folclóricas.....	250
2.2. Cómo se mueven en Kuntur	253
3.- Entre pueblos originarios y el espectáculo: algunas percepciones, significantes y emociones prototípicas del entrenamiento.....	263
Capítulo 8. Las danzas de En Movimiento	266
1. Una genealogía de la danza contemporánea y técnicas afines en Argentina.....	266
2. Cómo se mueven en “En movimiento”	269

3. Cuerpos que hablan y generan material: algunas significaciones, emociones y percepciones prototípicas	278
--	-----

Capítulo 9. Lo habitual en lo creativo: las experiencias corporales entre las vecinas de Villa 31..... 280

1. La experiencia corporal en las performances	280
2. ALCO, Kuntur y Tango: combatiendo el “sedentarismo”	284
3. Los talleres de expresión	289
4. Ojos que ven, cuerpo que siente.....	292
5. Relajación final...en el galpón del barrio	300

Reflexiones: Un análisis contrastivo de las micropolíticas del entrenamiento 307

Conclusiones 319

Bibliografía..... 330

Agradecimientos

Para llegar hasta aquí, contando y analizando de algún modo posible experiencias de trabajo y compromiso en los proyectos artístico sociales, conté con el apoyo de “demasiadas” personas.

En primer lugar, agradezco a Silvia, mi orientadora/directora, quien fue la persona que más directamente estuvo apoyando el proceso de investigación y escritura, con sus vaivenes, desazones y alegrías. Agradezco también la confianza de mi co director, Rafael Menezes Bastos, quien accedió a acompañar el proceso desde temprano, colaborando en encaminar las “fugas” comparativas. Y a Alicia Martin, por los impulsos iniciales.

También agradezco a todos mis compañeros del Equipo de Antropología del Cuerpo, especialmente a Mariana Gómez, Soledad Torres Agüero, Manuela Rodríguez, Yanina Menelli, Gabriela Iuso y Mayra Lucio, quienes en diversas ocasiones fueron interlocutoras atentas. En Brasil muchos interlocutores contribuyeron a que diera algunos pasos nuevos. Estos fueron principalmente Ana Claudia Silva, Marcio Goldman, Samuel Araujo, Nilton Santos, Cristhiano Kolinski, Eleonora Gabriel, Virna Plastino, Fernanda Marcon, Gretel Echazu, Luanda Morena, Laura Navalho y Marina Vanzolini, Belén Hirose, Laura Navalho, Eugenia Cozzi y Geraldine Maurotto.

Las alegrías que me dio el trabajo de tesis se deben casi en su totalidad a las personas que me recibieron en campo, que “profundizaron” mi vida. Así, especialmente les agradezco a Aila Machado, Luiza Marmello, Lazir Zynval, Vanda, Renato Mendonca, Aline Souza, Jessica, Anderson, Sandra y a todos los trabajadores y alumnos de la Escola de Jongu. Agradezco asimismo a Aldo, Ángel, Mauricio, Pablo, Walter y Sergio y, muy especialmente a Rossmery Pinaya, Mónica Rodríguez, Silvia Lobos, Gabi, Angélica, Verónica Vargas, Ana Girua, Carolina Herman, Lucia Russo y Eva Camelli, quienes reencaminaron mi experiencia en el Barrio 31, creando nuevos sentidos al hecho de estar investigando.

Fueron fundamentales el amor y el primer impulso que me dio mi papá cuando estaba aun andando por el mundo. Fueron igual de fundamentales los abrazos constantes de mi mamá Elba y mi hermano Eduardo, así como la compañía y contención de Cristhiano, Enrique (que tampoco está más y a quien agradezco infinitamente los abrazos, la dulzura y las “ñoñeadas”), Susana, Gerardo y Chela. Y también contuvieron y sostuvieron los abrazos de todas las amigas y amigos de la vida en Argentina: Julia, Silvana, Marina, Bárbara, Lucía, Anne, Gabriela, Luz, Valeria, Mariana, Yamile, Malena, Esteban, Felipe, Nicolás, Ariel y Carolina. Y los amigos de la vida más breve en Rio de Janeiro; Ingrid, Fernanda, Luciana, Virna, Marina, Tomás , Guille y Laura. Y por las casas y hogares y familias brindadas en Rio de Janeiro agradezco a Luanda, Sandra, Luciana, Fernanda, Virna, Nico, Celine, y a la familia Borges. Por las casas y abrazos por Brasil, a la familia Kolinski da Silva, a Fernanda y a Chuchu Flavia, Rafael Cameratta y Daniela Galdino. Y a la Asociación Capoeira de Rua Berimbau, que fue el hogar que me llevó a *rodar mundo afora*.

Más impulsos y profundidades fueron dados por Gretel, Cecilia y Luna, con quienes articulé algunos haceres y pensares fundamentales en este proceso. También agradezco a los coordinadores filipinos del programa SEASREP, quienes me permitieron repensar la investigación lejos de la realidad latinoamericana aunque cerca de la realidad de la subalternidad. Agradezco también a Lucía, Marta, Nilton, y el NUFEP y NARUA, quienes me recibieron en la UFF durante mi estadía doctoral.

Agradezco también a la Agencia Nacional de Promoción Científica, al CONICET y al Programa CAPES-SPU que me permitieron realizar esta investigación materialmente.

Este trabajo, lleno de movilidades y movilizaciones, también se hizo bailando y moviéndome con los colegas de yoga, los compas de afro, de fedora y de otras andanzas, y conociendo más y más al pueblo mbya y q om así como al pueblo carioca y bahiano en viajes y experiencias que dislocaron cuerpo y pensamiento. También mi agradecimiento a ellos.

Introducción

En el año 2005, una beca de intercambio académico me dio la posibilidad de vivir un tiempo en Santa María, Rio Grande do Sul, Brasil. Mientras cursaba algunas materias en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Federal, comencé a entrenar capoeira en la Asociación Capoeira de Rua Berimbau, un grupo compuesto mayoritariamente por hombres negros de sectores populares que pensaba la capoeira como una práctica para la “transformación social” trabajando en barrios periféricos de una ciudad que se representa como “blanca”. El grupo se definía a sí mismo como “proyecto social” y militaba activamente a favor de la ocupación de la “calle” con *rodas* de capoeira, como un modo de promover la práctica e integrar a cualquier persona en ella.

Durante mi participación en el grupo me impactó el modo en que la Asociación se organizaba autónomamente para sostener, divulgar y democratizar la práctica de capoeira involucrando a cientos de personas de diferentes posiciones de clase, raza y género. Habiendo sido partícipe de espacios de trabajo barrial con arte en el conurbano bonaerense, y habiéndome formado en diversas técnicas corporales, este modo de hacer en el mundo me conmovía. No obstante, debido a mi formación en una antropología donde lo “político” y lo “económico”, en un sentido estrecho, aparecían como los determinantes del mundo social, me resultaba difícil pensar que este tipo de experiencias estéticas y las “conmociones” que me suscitaban podían constituirse en un objeto de investigación.

Al volver a Buenos Aires, en una búsqueda latente por integrar algo de todas esas prácticas y conmociones, comencé a participar en el equipo de Antropología del Cuerpo, dirigido por Silvia Citro. La práctica social, la experiencia corporal y la investigación eran aún para mí tres instancias disociadas. Fue precisamente trayendo al grupo estas diferentes inquietudes, que Silvia me propuso integrarlas en mi investigación de grado, realizando mi tesis sobre la Asociación de Capoeira. El trabajo en el equipo me habilitó entonces a pensar cómo el entrenamiento de determinados cuerpos en determinados contextos, articulado con propuestas políticas concretas, producían cotidianamente transformaciones en las experiencias de los participantes.

Tras defender mi tesis, una de las jurados, Alicia Martin, señaló que uno de los puntos que más le habían provocado curiosidad en mi trabajo era el modo en que yo destacaba la proliferación de proyectos artístico sociales centrados en prácticas corporales en Brasil, y los modos en que estas prácticas se constituían *per se* en herramientas de transformación subjetiva para los sujetos de sectores populares que participaban de ellas. Esta observación de Alicia volvió a encaminar mis inquietudes. En este trayecto, decidí realizar mi investigación doctoral integrando mis experiencias como participante en proyectos artístico-sociales en Brasil y Argentina, los entrenamientos corporales y la inquietud por las búsquedas de “transformación social” que se dan en estos diversos espacios: la militancia barrial, el campo artístico y la academia. Así, se tornó claro que para seguir pensando en espacios de práctica artística en barrios populares, ya no podría desligarme del referente brasileño ni de los efectos que los entrenamientos de los cuerpos producían en los sujetos. Decidí entonces indagar en experiencias cercanas en Buenos Aires y, paralelamente, en Rio de Janeiro, por ser una de las ciudades brasileñas donde más proliferan proyectos artístico-sociales centrados en entrenamientos corporales.

A partir de este camino, el objetivo general que me propuse en esta tesis es describir y analizar comparativamente la implementación de tres proyectos artístico-sociales situados en barrios populares de ciudades centrales de Argentina y Brasil: los proyectos “Kuntur” y “En Movimiento”, en el Barrio Villa 31 de Buenos Aires, y la “Escuela de Jongo”, en el Morro de Serrinha, Río de Janeiro. Los tres casos se asemejan por dedicarse a la práctica de géneros performáticos en barrios populares que históricamente han sido caracterizados como “villas” y “favelas”, respectivamente, y por plantearse explícitamente fines de “transformación” o “inclusión social”. Para alcanzar este objetivo general, propuse tres objetivos específicos. El primero consiste en abordar la dimensión micropolítica de las “políticas culturales”, analizando el modo en que las prácticas llevadas adelante en estos espacios son influenciadas por la adopción de la modalidad “proyecto”, así como por las políticas culturales e identitarias locales y nacionales. Cabe aclarar que con el término micropolítica me referiré aquí a los modos en que se configuran las relaciones sociales en los proyectos analizados (abarcando tanto los entrenamientos en las performances como otras relaciones que hacen a su organización y gestión cotidiana) y a las prácticas de subjetivación que estas

relaciones involucran¹. El segundo objetivo es dar cuenta del modo en que las dinámicas sociales específicas de cada barrio así como las posiciones identitarias de los participantes de los proyectos inciden también en las relaciones establecidas entre ellos y en las diferentes prácticas de subjetivación llevadas adelante en los proyectos. El tercer objetivo consiste en analizar los modos en que la participación en los proyectos y especialmente en los entrenamientos corporales que involucran, incide en los posicionamientos identitarios de los sujetos, principalmente en lo que refiere a la clase, el género, la raza-etnia y la nacionalidad.

Las intervenciones aquí nombradas como “proyectos sociales” comenzaron a proliferar en Latinoamérica especialmente a partir de los años '90, en el marco del “neoliberalismo” hegemónico, caracterizado por la transformación de las relaciones entre Estado y sociedad civil, la transnacionalización de acuerdos económico-políticos y la intensificación de las condiciones de pobreza y marginación social. La mayoría de los proyectos se financian a través de ONGs, organismos multilaterales de desarrollo y recursos estatales, aunque muchos se sostienen con el trabajo voluntario de las personas que los integran. Otra de sus características es que mayormente se orientan a niños y jóvenes. Quienes llevan adelante estos proyectos suelen sostener una retórica que apela a las nociones de inclusión-exclusión, ciudadanía, diferencia cultural, y del arte y la cultura para la “transformación social” (Yudice, 2002:137) así como una “herramienta” o “recurso” para los procesos sociopolíticos y culturales que se busca desencadenar (Wright, 1998)². Además, suelen concebirse como actores en un campo “cultural” antes que “político”, aunque como veremos, la relación entre estos términos varía según el perfil de los espacios. La citada noción de cultura como herramienta puede entenderse así como un fenómeno cultural en sí mismo, en el marco de un proceso de “politización de la cultura”, donde el sentido de la misma se disputa en diversos campos de poder (Wright, 1998). Una de las acepciones identificadas por Susan Wright (ob.cit:9), que es la que aquí nos interesa retomar, es la de la “reciente incorporación del concepto de ‘cultura’ en los discursos de los organismos internacionales, como el emblemático (y poderoso) caso de la UNESCO...”.

¹ Así, este término que usualmente es utilizado para referir a un “nivel de análisis”, aquí pasará a usarse como sustantivo para referir a estas relaciones y prácticas.

² Refiero a un concepto de cultura que absorbe y anula las distinciones entre la definición de alta cultura, la antropológica y la masiva (Yudice 2002: 16, Wright, ob.cit).

Para aproximarnos a los modos en que operan estos proyectos, es útil comenzar citando una de las definiciones sustentadas por sus mismos agentes, tal es el caso de Paglilla y Paglilla (2007), quienes los definen como “...acciones sistemáticas y fundamentadas, con un objeto definido y metas claras y factibles... [que surgen] como una intervención grupal o personal buscando resolver un problema de conocimiento referido a la mejora, o a la corrección, o a la instrumentación de acciones novedosas, ante una necesidad personal o grupal...”³. Es importante destacar que tales “metas claras y factibles” se relacionan en muchos casos a lo que diversos organismos de financiamiento consideran mensurable desde sus convocatorias a proyectos. Aunque estos “proyectos” son en cierta forma un fenómeno reciente, pueden pensarse como antecedentes los espacios de militancia barrial, las sociedades de fomento, clubes de beneficencia, asociaciones de socorros mutuos, formaciones de carnaval y fiestas, grupos de música y danza, en tanto espacios presentes en barrios populares de América Latina a lo largo del siglo XX. En el marco de estos antecedentes, cabe aclarar que he elegido denominar a los casos estudiados “proyectos artístico-sociales”, por estar dedicados específicamente a performances consideradas artísticas. Aunque dicha denominación no es el único modo hoy existente para referirse a este tipo de prácticas, apareciendo también términos como “proyecto social”, “trabajo social” o “proyecto cultural”, esta expresión se hace presente en varias instancias del discurso de los sujetos (tanto en documentos escritos como en definiciones orales de la práctica) así como en investigaciones sobre el tema⁴.

Para comenzar, presentaré brevemente los casos estudiados, y luego, las “posiciones iniciales”, señalando las principales problemáticas que surgieron en la investigación así como los modos en que estas se fueron articulando con distintos abordajes teóricos. Para ello, en primer lugar introduciré las nociones de performatividad y performance, las cuales constituyen el marco teórico-metodológico más general de este trabajo. La primera fue fundamental para pensar las prácticas y experiencias de los sujetos en relación a la nación, la raza-etnia, la clase y el género. La perspectiva de la performance, por su parte, me permitió analizar los entrenamientos corporales en los proyectos, prestando especial atención a las experiencias dadas a

³ Para definiciones semejantes ver también Morán Esparza (2007).

⁴ Por ejemplo, Yúdice, (2002) refiere a proyectos sociales y Araujo et al (2006:7) a proyectos sociales y proyectos artísticos.

través del cuerpo. En segundo lugar, describiré la propuesta comparativa de la tesis, basada en la realización de etnografías en dos estados nacionales, destacando la fuerza performativa nacional en las prácticas de los sujetos. Es importante destacar que el análisis comparativo de etnografías efectuadas en Brasil y Argentina, implicó un peculiar desafío, por tanto reseñaré aquí las características generales que distingo en ambos contextos nacionales así como los aportes que puede traer a la etnografía este tipo de enfoques comparativos. Posteriormente, aclararé el uso que haré de las categorías de clase y raza para describir a las personas que participan de estos proyectos así como algunos aspectos de la implementación de estos últimos en los barrios. Ambos conceptos tuvieron una importancia fundamental en el análisis de campo, ya que estructuran parte de las experiencias de los sujetos. La clase resultó central pues estos proyectos parten, justamente, de la problemática de la desigualdad de clase y se centran en el trabajo con sectores a menudo definidos como “populares”. La noción de raza también se hizo importante especialmente ante el aspecto comparativo del análisis, pues permite dar cuenta de los procesos comunes que atravesó América Latina en virtud de su historia colonial, así como de las especificidades de los procesos de racialización y las políticas de identidad en cada país. Por último, presentaré en esta introducción algunas “direcciones del movimiento” o hipótesis para poder introducirme posteriormente en el desarrollo del análisis.

1. Tres proyectos artístico- sociales

La Escola de Jongo se define a sí misma como un proyecto “socio-educativo” creado por el Grupo Cultural Jongo da Serrinha, una ONG conformada por vecinos de Serrinha (Madureira, Rio de Janeiro) y diversos artistas ligados al *jongo*, un género musical-dancístico local considerado de raíz “afrobrasileña”, así como a otras artes “populares” (danza afro, teatro, narrativa oral africana, percusión, entre otras). El proyecto se sitúa en el Morro o “*comunidade*”⁵ Serrinha -una *favela* recientemente urbanizada cuya población es mayoritariamente negra y mulata, y ha debido cambiar su localización dentro del barrio en diversas oportunidades debido a los enfrentamientos entre los narcotraficantes y la policía. El objetivo enunciado por el proyecto es

⁵ Dado que “*comunidade*” es el término que emplean los sujetos con quienes realicé trabajo de campo, lo utilizaré para referirme al barrio a lo largo de la tesis.

fortalecer lazos “familiares, comunitarios y la identidad local... preservando el patrimonio inmaterial del *jongo* y creando alternativas de trabajo y renta”⁶.

La Escola trabaja con los niños de la comunidad y funciona en turno mañana y tarde todos los días hábiles del ciclo lectivo. Aunque no se encuentra entrelazada constantemente con ninguna institución, a lo largo de su historia, se ha financiado a través del Estado (siendo parte del programa Pontos de Cultura), Organismos Multilaterales (UNESCO-UNICEF) y empresas (estatales como Petrobras o privadas como L'oreal) para pagar a los profesores y adquirir insumos (trajes, materiales didácticos, viajes, meriendas).

Los proyectos analizados en Argentina se localizan en el Barrio Villa 31, un asentamiento informal muy cercano al centro de la Ciudad de Buenos Aires (Barrio de Retiro), a la vez que uno de los más antiguos y grandes de la ciudad. La mayoría de la población actual está constituida por migrantes de provincias del interior y de países limítrofes. La villa se divide en diversos barrios y está en constante expansión territorial, pese a las constantes amenazas de desalojo. Los vecinos señalan que la mayoría de los proyectos en el barrio duran poco tiempo, generalmente un año que coincide con el año lectivo formal.

El proyecto Kuntur se dedica a la enseñanza de danzas y percusión folclórica, y fue creado en octubre de 2008 por un bailarín y músico de folklore, acompañado por un grupo de bailarines, educadores y músicos que desarrollaban su trabajo de modo voluntario, y se mantuvo en funcionamiento hasta el 2012. La mayoría de los talleres eran frecuentados por niños aunque en algunos períodos se formaron grupos de adultos, en su mayoría compuestos por mujeres. En Kuntur se han practicado fundamentalmente danzas folclóricas argentinas, aunque se ha entrenado también *capoeira* y existió la intención de sumar danzas paraguayas, bolivianas y peruanas. Algunos de los objetivos propuestos por el proyecto fueron "integrar la práctica de diversas manifestaciones artísticas latinoamericanas", "impulsar procesos de

⁶ Estas citas corresponden a la página web institucional: <http://www.jongodaserrinha.org.br/v2/index.htm>. Consultada 5 de junio de 2012. La traducción del texto, como otras traducciones del portugués a lo largo de la tesis fueron realizadas por mí.

revalorización de las identidades" de los participantes y "recuperar el uso de espacios públicos del barrio"⁷ (proyecto escrito del grupo).

El proyecto En Movimiento fue creado en 2010 por un grupo de vecinas del barrio y por artistas del campo de la danza y la performance, a partir de una experiencia previa de talleres de yoga y trabajo corporal (*contact* y diversas técnicas de movimiento e improvisación), realizada en 2009. Los primeros talleres fueron coordinados por la antropóloga y bailarina Luna de la Cruz y por mí. En el marco de esta experiencia, las talleristas y vecinas entablamos relaciones con el grupo de artistas con quienes emprendimos el proyecto que se implementó en 2010. A partir de ese momento, las bailarinas comenzaron a impartir talleres de creación y composición en danza contemporánea, con el fin de “favorecer a través del movimiento la autoestima, la integración grupal y la solidaridad“, “permitir la expresión y la afirmación de la identidad cultural propia del grupo” y “generar un proceso creativo y un montaje artístico colectivo trabajando el concepto de horizontalidad”⁸. El proyecto se desarrolla hasta la actualidad en el mismo espacio donde se desarrolló Kuntur, y consiguió para el año 2010 un financiamiento del Centro Cultural de España en Buenos Aires y un mínimo apoyo del Gobierno de la Ciudad que se mantuvo desde 2010 a la fecha. Asimismo, hacia finales del año 2010, las docentes del proyecto formaron una cooperativa de trabajo desde donde buscan gestionar los recursos para este y otros proyectos de enseñanza, aprendizaje y montaje de danza y técnicas del movimiento, y por ejemplo en 2011, obtuvieron un subsidio del Instituto para el fomento de la Danza No Oficial de Buenos Aires- Prodanza para adquirir algunos materiales.

Cabe aclarar que en este caso, mi participación inicial como tallerista y, a la vez, investigadora, me colocó en una posición particular, donde fui parte activa del proceso que analizaba. La creación de este proyecto fue interpretada por el docente líder de Kuntur como una escisión de su grupo, trayendo conflictos en la relación etnográfica. Especialmente en la primera parte de esta tesis, analizaré las implicancias de esta peculiar posición y las posibilidades que me brindó para desplegar otras herramientas teórico-metodológicas, ligadas a la participación corporal y la experiencia de la intercorporalidad.

⁷ Estas citas corresponden al proyecto escrito del grupo.

⁸ Estas citas fueron extraídas del proyecto escrito del grupo.

2. Posiciones iniciales

2.1. La performatividad y las performances

Una de las problemáticas centrales de esta investigación es intentar comprender la agencia de los sujetos en relación a sus diferentes posiciones sociales. Para ello, fue de utilidad recurrir a la noción de performatividad⁹ de Judith Butler. Aunque la autora se centró principalmente en el género, que no será el foco de esta tesis, considero que la performatividad también nos permite pensar cómo los sujetos se producen a través de prácticas y experiencias reiteradas, relacionadas a las identidades étnico-raciales, la clase y la nación. Pensando la construcción del género, Butler define la performatividad como “...una repetición y un ritual que logra su efecto mediante su naturalización en el contexto de un cuerpo, entendido hasta cierto punto, como una duración temporal sostenida culturalmente...” (Butler, 2001:15). Butler considera la performatividad como “una explicación de la agencia”: “...no hay género sin reproducción de normas que pongan en riesgo el cumplimiento o incumplimiento de esas normas, con lo cual se abre la posibilidad de una reelaboración de la realidad de género por medio de nuevas formas...” (Butler, 2009: 322). Así, también se postula que en la misma repetición se encuentra la base de la subversión de las estructuras dominantes. El sujeto, producto de normas que lo producen como tal, no es anulado por estas normas, sino que en su agencia reproduce o contesta estas normas¹⁰.

En la acepción de Butler, la performatividad busca dar cuenta del modo en que se estabilizan y pueden subvertirse “los efectos del género y la materialidad del sexo” (Butler, 2002: 12), principalmente a través de discursos que poseen el poder reiterativo de producir los fenómenos que regulan e imponen como a través de aquello que este orden discursivo excluye, suprime y envía al ámbito de lo abyecto (ob.cit.:19-27)¹¹. En

⁹ La idea de performatividad fue desarrollada anteriormente en el campo de la lingüística cuando Austin la propuso para dar cuenta del modo en que las palabras hacen cosas (Duranti, 1997). Esta noción inicial de performatividad será retomada luego por diversos autores, para entender qué es lo que las prácticas analizadas “hacen” en el mundo sociocultural en que se insertan (Madrid, 2009:4).

¹⁰ Butler insiste en distanciarse de posiciones voluntaristas del sujeto. Así, entiende al sujeto y a su agencia situados en las normas que lo producen. Asimismo señala que esta posición no implica suprimir al sujeto sino que es afirmar un interés “por sus condiciones de formación y operación” (ob.cit.:25).

¹¹ De este modo, la autora se diferencia de Foucault, dado que ella entiende que la “represión” es una modalidad del poder productivo (ob.cit.: 48).

este sentido, la autora postula que “...no hay ningún poder que actúe, sólo hay una actuación reiterada que se hace poder en virtud de su persistencia e inestabilidad...” (ob.cit. 28).

La “construcción” de los cuerpos a través de la performatividad no niega su realidad material sino que da cuenta de cómo estos se construyen como cuerpos inteligibles culturalmente y de cómo, a partir de la exclusión o de la restricción constitutiva, se construye “...un dominio de cuerpos impensables, abyectos, e invivibles...” (ob.cit:14). Así, para Butler, los discursos no “causan” la materialidad, sino que la materialidad (que ella entiende como producto de procesos de materialización permanentes) es indisociable de las demarcaciones discursivas (ob.cit 17, 28). En la discusión de sexo-género la autora ilustra este argumento señalando que no hay un “sexo” prediscursivo que actúe como referencia estable sobre el cual se realiza la construcción cultural del género, sino que este funciona como “ideal regulatorio” (en el sentido de Foucault) que produce los cuerpos que gobierna, en un proceso que materializa las normas a través de la repetición en el tiempo (ob.cit:14-18).

Es importante destacar que para Butler, la heterosexualidad normativa¹² no es el único régimen regulador que produce contornos corporales o fija los límites de la inteligibilidad corporal. Así, reconoce también a la raza como un efecto de la historia del racismo y de interpelaciones que destacan diferencias raciales. Como el género, esta construcción tiene efectos en las vidas de las personas, y funciona tanto como norma que reproduce los racismos, cuanto como la base para la subversión del mismo (ob.cit.: 42). Profundizaré la discusión sobre raza más adelante.

Si bien la obra de Butler se centra en lo discursivo, la autora también reconoce la performatividad a través de la repetición de diversas prácticas (Butler, 2001:15). Este reconocimiento nos dará pie al análisis de los casos, que se basa primordialmente en prácticas, tanto discursivas como no discursivas. Asimismo, aunque la raza y el género analizados por Butler tienen efectos concretos en la producción de los límites de los cuerpos, nos interesa aquí pensar en otras experiencias, que aparecen como menos ancladas en la producción de estos límites, como la nación y la clase. En lo que refiere a esta última, Bourdieu (1986) ha señalado cómo en la lucha de clases se

¹² Los estudios feministas han reconocido a la heterosexualidad como una institución que sostiene al patriarcado, naturalizando específicas relaciones sexo-género basadas en ideales de masculinidad y femineidad (Espinosa Miñoso, 2003). Butler analiza el modo en que el género y el sexo se producen a través de esta norma heterosexual.

distribuyen propiedades corporales, produciendo cuerpos reales y legítimos¹³. Especialmente en el último capítulo, donde me centro en las particulares experiencias de un grupo de mujeres participantes de los talleres del Barrio 31, profundizaremos en las consecuencias subjetivas que poseen estas experiencias de clase.

Por otra parte, la noción de performatividad también es útil para pensar los efectos que las instituciones y prácticas de los Estados nacionales ejercen en la implementación de los proyectos así como en las prácticas y experiencias de los sujetos. Desde esta perspectiva, al comparar casos ubicados en Estados nacionales diferentes, no sostengo que existe un “carácter nacional” que determina las prácticas de los sujetos, sino que, siguiendo a Yúdice (2002) apunto a demostrar que la nación es performativa en lo que refiere a los modos en que se ejerce la cultura¹⁴. Como explica el autor (ob.cit., 60- 61) esta

”...se relaciona más bien con un campo de fuerza diferente generado por relaciones ordenadas diversamente entre las instituciones estatales y la sociedad civil, la magistratura, la policía, las escuelas y universidades, los medios masivos, los mercados de consumo, etc. Tomando en cuenta que estas instituciones tienen un alcance nacional, los campos de fuerza son ensamblajes sinérgicos específicos de los vectores constituyentes. Por cierto, no hay un sólo estilo performativo y mucho menos un estilo performativo nacional. No obstante puede decirse que el entorno nacional está constituido por diferencias que recorren la totalidad de su espacio...”

Esta “fuerza performativa” puede también pensarse desde una concepción “experiencialista” de la nación, analizando en las etnografías los modos en que la construcción de la nación sedimenta como experiencia histórica, sirviendo de base y referencia para las prácticas de los sujetos (Grimson, 2007:34). En este sentido, cabe aclarar que en los casos de Villa 31, algunos de los participantes de los proyectos provienen de países como Bolivia, Perú y Paraguay. Si bien tendremos en cuenta parte de sus experiencias en sus países de origen, el foco del análisis se centrará en los modos en que estas personas hoy participan de un proyecto implementado en Argentina y cómo sus experiencias como migrantes o hijos de migrantes se ponen en juego en este

¹³ Cabe resaltar que Butler señala que la dimensión ritual de la performatividad como repetición de prácticas se vincula a la idea del hábito en la obra de Pierre Bourdieu.

¹⁴ Yúdice (ob.cit:43) elige la idea de performatividad por dar cuenta de los procesos mediante los cuales “...se constituyen identidades y entidades de la realidad social por reiteradas aproximaciones a los modelos y a sus residuos...”

contexto nacional. En este sentido, su propia “extranjería” nos dará pistas acerca de los modos en que se construye performativamente, en diversos contextos históricos, la experiencia “nacional” en Argentina.

En este punto, es necesario introducir la diferenciación entre performatividad y performance, dado que ambos conceptos estarán presentes en la tesis y parten de tradiciones en diálogo. Utilizo performatividad en un sentido amplio que nos permite pensar cómo a través de las prácticas reiteradas se construye la agencia de los sujetos, en relación con la dimensión nacional (Yúdice, ob.cit), de género y de raza-etnia (Butler, 2001, 2002, 2009), así como de clase. En cambio, utilizo el concepto de performance para analizar la especificidad de las prácticas artísticas que se despliegan en los talleres de los proyectos. Los estudios de performance nos permiten hacer referencia a prácticas que combinan diferentes expresiones estéticas y que podrían encuadrarse explícitamente como performances, pensándolas no sólo como representativas de un determinado grupo sociocultural sino también como espacios de producción de la realidad social (Turner, 1992; Schechner, 2000). Es justamente en este sentido que sostendremos que las performances artísticas adquieren una dimensión performativa para la construcción de las posiciones identitarias de quienes las ejecutan.

Los estudios de la performance se desarrollaron desde diversos campos de conocimiento: lingüístico, como Bauman y Briggs (1990), socio-antropológico – Goffman (1959), Singer (1972), Turner (1992)-, teatral -Schechner (2000), Taylor (2001)- y dancístico -como Browning (1995)-. Hacia finales de la década de 1950, Singer (citado en Turner 1992: 23), definió las performances como actuaciones con un tiempo limitado, un comienzo y un final, un programa organizado de actividades, ejecutantes y audiencia que se desarrollan en un lugar y ocasión determinadas; constituyendo una “unidad de observación” en la que se expresan y comunican los componentes elementales o básicos de una cultura. El autor incluye en su definición diversos medios expresivos como la música y la danza, que exceden lo verbal. Esta concepción enfatizaba en la performance como una práctica que “comunicaba o expresaba” lo cultural, por lo cual se constituía, como apunta Citro (2006), en una perspectiva representacional y simbólica. Desde la década de 1960 algunos investigadores y realizadores de teatro comenzaron a usar el término performance para describir las experiencias de teatro “multicultural” y multidimensional, donde se

incluían danza, música y recursos visuales elaborados. Ligiero (2011:68) apunta que la categoría se utilizó en Brasil para analizar la ejecución de *folgedos* o *brinquedos* de carácter festivo o religioso de alto grado ritualístico, tales como algunos de los que se practican en los talleres de la Escola de Jongo. Como señala Zeca Ligiero (Ob. Cit. 69) la perspectiva de la performance cuestiona así algunos aspectos limitadores y etnocéntricos presentes en los estudios de danza y teatro tradicionales.

Uno de los aportes fundamentales de los estudios de la performance, proviene de los últimos trabajos de Turner (1982, 1992), quien destacó el modo en que las performances pueden propiciar entre los sujetos procesos de "reflexividad", que habilitan la transformación y el cambio, tanto a través de las propias actuaciones como de la observación de performances generadas por otros. De este modo, la perspectiva de la performance permite dar cuenta del papel productivo de las prácticas y experiencias corporales en la vida social, así como de la capacidad de agencia de los sujetos (Schechner, 2000), entendiendo a las artes performativas como prácticas significantes en sí, y no como mero medio de expresión de significados lingüísticos o sociales que están fuera del cuerpo (Islas, 1995; Citro, 2009; Carozzi, 2002). Así, se enfatizan los aspectos comunicativos y constructivos de la acción, analizando prácticas que si bien son restauradas o repetidas también involucran la creatividad, a través del cambio producido en cada repetición. Por ello, esta perspectiva nos permite pensar la *performatividad* (en el sentido anteriormente explicitado) de las performances, es decir, como prácticas estéticas que a través de su reiteración, son constitutivas e incluso a veces transformadoras de las posiciones identitarias de los *performers*, por ejemplo, en lo que refiere al género, los grupos etarios, la clase social o las adscripciones de etnia, raza y nación (Taylor, 2001; Madrid, 2009¹⁵). Las performances de entrenamiento que se realizan en los talleres de los proyectos analizados, pueden entenderse entonces como productoras de un grupo, en tanto a través de la repetición (siempre única), instauran "...permanentemente la tradición en el cuerpo y el pasado en el presente..." (Islas,

¹⁵ Desde el campo de los estudios de la música, Madrid señala que mientras los académicos de la música se han centrado en las performances de su área artística, entendiéndola en sus propios términos en determinados contextos socioculturales, preguntándose cómo estos procesos nos hacen entender a las performances; los teóricos de la performance se preguntarían por el lugar de estas performances como procesos dentro de prácticas sociales y culturales más amplias, enfocándose en cómo aquellas performances permiten entender estos procesos socioculturales (Madrid, 2009:4).

1995:243)¹⁶. Esta posibilidad de cambio estaría dada porque las performances a menudo involucran “técnicas extra cotidianas”¹⁷ (Barba y Savarese, 1988), que pueden promover el desafío a prácticas habituales, dado que en estos espacios los sujetos pueden experimentarse a sí mismos de otras maneras. Este rol constitutivo y transformador de la performance también fue destacado en diversos estudios de la antropología de la danza (Savigliano, 1993-4; Reed, 1998; Farnell, 1999; Mendoza, 1999; Henry et al. 2000; Williams, 2004; Citro, 2009). Autoras como Islas (1995: 239), señalan explícitamente que las danzas son prácticas políticas, por el hecho de generar ciertas modalidades de conciencia individual y por su incidencia en las formas de interacción social y en los niveles políticos de la cultura. La autora sostiene que en la práctica de danzas pueden detectarse “...el juego de fuerzas entre los diversos procesos técnico corporales y sus relaciones de poder (grados de determinación externa y grados de producción subjetiva del movimiento)...” (Ob.cit.; 233).

Estas posibilidades de cambio producidas en la performance, junto con la propuesta de Islas que destaca la politicidad de las prácticas dancísticas me llevaron a plantear que en los entrenamientos de los proyectos se intentan producir prácticas de subjetivación específicas, cuestión que abordaremos especialmente en la tercera parte. Mi intención con este último análisis es contribuir a los estudios de la performance, que sólo más recientemente han comenzado a examinar estas prácticas desde la perspectiva de la formación y entrenamiento de los *performers*.

Finalmente, a partir de la noción de performatividad y del reconocimiento del papel productivo de la corporalidad en las performances, pudimos analizar algunos de los cambios que el entrenamiento cotidiano de los cuerpos, en contextos sociales específicos, promueve en los sujetos¹⁸. Especialmente en el capítulo 9, analizaré las experiencias corporales de las mujeres en los entrenamientos de los proyectos Kuntur y

¹⁶ Islas no refiere a performance sino a “entrenamiento extracotidiano dancístico”. Dado que elegí posicionarme desde la performance antes que desde el estudio de la danza específicamente, me permito adaptar la propuesta de la autora y la cita.

¹⁷ Las técnicas cotidianas “...no son conscientes, están determinadas culturalmente y se basan en la ley del menor esfuerzo, son útiles en el marco de la condición social y el oficio de los individuos..., mientras que las extracotidianas no respetan estos condicionamientos habituales del uso del cuerpo, hacen un derroche de energía y se ligan a contextos de representación...” (Islas, 1995:198).

¹⁸ Entendiéndolos siempre como sujetos corporales (Churchland, 1988; Jackson, 1983, 1989, 1996; Csordas, 1993, 1999; Atlan, 2003).

En Movimiento y las transformaciones y reposicionamientos que dichas experiencias han promovido.

2.2. Etnografías comparativas en dos Estados nacionales

El abordaje comparativo ha estado presente en la antropología a través de diferentes corrientes teóricas, no sólo en el evolucionismo del siglo XIX sino también en el estructuralismo, el funcionalismo y el difusionismo (Barnars y Spencer, 1996:178-179. No obstante, y como ha señalado Viveiros de Castro (en Menezes y Rial, 2002:19-23), podría pensarse que la etnografía se realiza siempre desde un cierto “comparativismo inmanente”, relacionado con el planteamiento de las hipótesis que nos conducen a la investigación, incluso cuando esta última no se aboque explícitamente a comparar casos diferentes.

En esta investigación, tanto el comparativismo inmanente como la comparación “a posteriori” (ob.cit) de los casos estuvieron íntimamente vinculados. En lo que refiere al primero, fue constitutivo de la delimitación del objeto “proyectos artístico sociales”, en cuanto sólo pude pensar dicho objeto a partir de mi propia experiencia de participación en espacios barriales donde se dictaban talleres artísticos, tanto en Buenos Aires como en mi anterior investigación sobre la capoeira en Brasil (Greco, 2009). Asimismo, este comparativismo moldeó mi descripción etnográfica, donde pensé los relatos de cada experiencia teniendo en cuenta las otras. Luego, la comparación “a posteriori” cobró sentido ante el citado auge de este tipo de proyectos en las ciudades latinoamericanas así como por la constatación de que diversos participantes de este tipo de proyectos solían mencionar la importancia de la experiencia brasileña como referente.

Este interés comparativo también se vincula con un contexto sociopolítico que en los últimos años ha comenzado a fomentar diversas políticas tendientes a la integración latinoamericana, como el tratado UNASUR y, particularmente, el desarrollo del MERCOSUR¹⁹. Las políticas de complementariedad entre Argentina y Brasil son

¹⁹ García Canclini (1997) reconoce que los acuerdos comerciales regionales en el continente americano (Mercosur, Grupo de los Tres) y con Estados Unidos (Tratado de Libre Comercio entre Estados Unidos, México y Canadá), “... no sólo liberalizan el comercio, sino que conceden aunque sea un pequeño lugar a cuestiones culturales, se acompañan con un incremento del intercambio sociocultural multinacional y favorecen actividades que antes no existían o eran débiles”, tales como convenios entre medios de comunicación, editoriales, universidades y centros artísticos, o reuniones sobre la articulación de

novedosas, ya que pese a ser países limítrofes y con trayectorias similares en el mismo cuadro temporal, estos Estados nacionales han ligado sus procesos económico-políticos y culturales a los centros del Atlántico norte (Devoto-Fausto, 2008:7-9), los cuales han mediado sus relaciones mutuas (Menezes Bastos, 2005, 2007a; Hering Coelho, 2006). En este contexto, deseo destacar las diversas políticas volcadas a “proyectos sociales” que se han llevado adelante en ambos países.

Desde la década de 2000, Brasil se ha constituido en una suerte de referente latinoamericano en el campo de los proyectos artístico-sociales, debido al tipo de prácticas llevadas adelante, usualmente identificadas con saberes locales y ligadas a tradiciones afrobrasileñas de amplia difusión fuera de Brasil (tales como la *capoeira*, la danza afro, el *samba*, etc.). Asimismo, estos proyectos deben su fama a su relativamente larga duración y a su amplia divulgación a través de películas, medios o literatura académica²⁰. Un hito en la constitución de Brasil como referente en el campo de estos proyectos sociales fue la implementación de la red de Pontos de Cultura. Se trata de espacios de producción artístico-cultural desarrollados por la sociedad civil, que obtienen apoyo institucional y financiamiento del Ministerio de Cultura para llevar a cabo sus actividades. Como señalé, precisamente la Escola de Jongo es un Ponto de Cultura.

En Argentina se encuentra una menor cantidad de “proyectos” en barrios populares, aunque existen múltiples espacios de apoyo escolar, y diversos talleres artísticos ligados a iglesias o espacios de militancia en movimientos sociales y partidos políticos. El Estado no había desarrollado una política destinada a este tipo de proyectos hasta 2011, cuando implementó también un programa de Puntos de Cultura, basado justamente en la experiencia brasileña. Los casos con que trabajo en Buenos Aires, “Kuntur” y “En Movimiento”, han funcionado desde 2011 en un espacio, El Galpón, declarado Punto de Cultura, aunque ninguno de los dos proyectos fue beneficiado directamente por este programa. Así, la comparación de la implementación de proyectos artístico-sociales en las ciudades de Rio de Janeiro y Buenos Aires se dio

programas educativos, científicos y artísticos. Agrega que “...Están cambiando las imágenes que cada sociedad tiene de las otras y las influencias recíprocas en los estilos de vida...” (ob.cit: 47-48).

²⁰ Pude constatar esta influencia a partir del diálogo con diversos estudiosos del tema, tales como Mareia Quintero Rivera, Samuel Araujo, Alejandro Grimson, Alejandro Frigerio, así como con personas involucradas en la implementación de estos proyectos en Argentina (Luciana, Sebastián, Mariana Cavarozzi, Gabriela Iuso, etc).

en un contexto de diálogo, en el cual el Estado argentino acabó adaptando el programa brasileiro. Asimismo, como ya mencioné, en los relevamientos que he realizado, identifiqué que la mayor parte de los docentes involucrados en proyectos artístico-sociales tienen información o contacto directo con experiencias similares en el país vecino.

Mi investigación comparativa se situó en dos ciudades centrales de ambos países. Aunque Río de Janeiro no es la única ciudad central en Brasil, comparte con Buenos Aires el hecho de haberse constituido, por causa de su poder político-económico, en símbolo de lo “nacional”²¹ (Menezes Bastos 2005; Devoto-Fausto, ob.cit; Briones, 2005; Hering Coelho, ob.cit; Grimson, 2009; Domínguez, 2009). Asimismo, si tenemos en cuenta el papel de las danzas y otras performances corporales como instrumentos del Estado para la formación de ideologías nacionalistas y la creación de sujetos nacionales, debemos destacar que ambas ciudades fueron a inicios del siglo XX las productoras de los discursos verbo-musicales que representaron a sus países en el exterior y produjeron alteridad al interior, a través del samba carioca y el tango (Archetti, 2003; Menezes Bastos, ob.cit; Hering Coelho, ob.cit; Domínguez, ob.cit.)²². El papel preponderante de estos géneros perduró, aunque para el siglo XX deben mencionarse también la influencia de los géneros nordestinos, paulistas y *gaúchos* en Brasil, y el auge del “folclore” en Argentina en los años ´60 (Vila, 1982).

La comparación de estos casos no pretende ser una generalización de experiencias nacionales sino un ejercicio para dar cuenta de contextos específicos y de los modos en que la fuerza performativa nacional puede influenciar prácticas, representaciones y experiencias²³. En este sentido, a partir de las etnografías, pretendo entender los modos en que esta fuerza performativa se hace presente en la contestación

²¹ Debe tenerse en cuenta que en el siglo XIX la capital Imperial que fue Río de Janeiro recaudaba impuestos de diversos puertos, como Recife y Salvador, mientras que Buenos Aires era a la vez el puerto central y la sede de la mayor aduana (Devoto-Fausto, 2003: 53). También debe destacarse para Brasil la centralidad económica de la ciudad de Sao Paulo, y la actual ubicación de la capital en la ciudad de Brasilia.

²² Menezes Bastos (2005), Quintero Rivera (2009) y Garramuño (2009) identifican procesos comunes en la emergencia del tango y el samba como músicas nacionales. En el eje de relaciones incluyen a la Habana, señalando también la importancia de París y diversas ciudades estadounidenses en la producción y expansión de estas musicalidades.

²³ Existen algunos trabajos comparativos entre casos de ambos países, especialmente en el área de antropología política y de las religiones (Grimson y Seman, 2006; Grimson 2007; Pires, 2010; Veríssimo, 2011)

o reproducción de imaginarios hegemónicos²⁴ nacionales y en los posicionamientos de los participantes. Por otra parte, el análisis de los modos en que las experiencias de estados nacionales permean las prácticas de los sujetos no implica que los estados están formados de una vez y para siempre, sino entender los procesos específicos en que los estados se forman en el cotidiano (Steinmetz, 1999:9). Asimismo, comparar experiencias en países diferentes, no nos centra sólo en la especificidad nacional sino que nos permite, por el contrario, encontrar semejanzas en diversos espacios nacionales atendiendo al papel del internacionalismo en la construcción de un símbolo nacional, el tránsito de ideas y propuestas estéticas, y a las funciones de la mirada del otro en la construcción de la identidad nacional (Garramuño, 2009:23).

Por último, tomar la escala comparativa nacional, no implica dejar de lado la complejidad de la activación de diversas identidades. Retomando a Restrepo (2007: 26), considero que "...las identidades se activan dependiendo de la escala en las que se despliegan, esto es, una identidad local adquiere relevancia con respecto a otra, pero ambas pueden subsumirse en una identidad regional con respecto a otra...". En relación a este tema, es preciso señalar que entiendo a las identidades en el sentido que, siguiendo a Stuart Hall, propone Restrepo (2007: 29-30), como un punto de sutura entre la posición de los sujetos y las subjetivaciones. Así se articulan procesos de "sujeción", donde los sujetos son "...efecto de las estructuras y/o posiciones de sujeto disponibles...", y de "subjetivación", donde se enfatiza el modo en que los sujetos habitan de modos disimiles esas posiciones o se identifican con ellas de modo conflictivo (Briones, 2007:64).

En suma, los sujetos se constituyen como tales en dichos procesos, por tanto no son previos a las identidades sino que se constituyen como sujetos a partir de ellas. Así, la cuestión de la agencia en la identidad no postula el borramiento del sujeto sino su

²⁴ Retomo en la tesis el concepto de hegemonía que "... incluye (y va mas allá de) los dos poderosos conceptos... de 'cultura' como proceso social total en que los hombres definen y configuran sus vidas, y el de 'ideología' en cualquiera de sus sentidos marxistas, en la que un sistema de significados y valores constituye la expresión o proyección de un particular interés de clase... Hegemonía es una relación social de poder que articulare manera contradictoria, tensa, mecanismos de coerción y consenso (este último mediante procesos conscientes y no conscientes). Es una relación social activa por parte de ambos términos (dominantes subalternos) por tanto un proceso y no un sistema o una estructura..."(Williams, 1980, 129). El lugar teórico del consenso no implica diluir la relevancia del conflicto y la contradicción, sino distinguir "dominio" de "hegemonía".

reconceptualización pensándolo en una nueva posición (Hall: 1996: 14-15)²⁵. En este sentido, en consonancia con la propuesta de Butler, los autores citados señalan el modo en que si bien los sujetos son efectos de estructuras disponibles, también a partir de ellas estos constituyen performativamente su agencia, pudiendo subvertir las normas. Hall apunta que la propuesta de Butler permite interrogarse acerca de cómo los sujetos se autoproducen desde una perspectiva que trasciende el énfasis en la intencionalidad (que según el autor predomina en las últimas propuestas foucaultianas de la constitución del sujeto) y trae a colación la relación entre lo psíquico y lo corporal, a través de la noción de “materialización”.

Es importante señalar que en los casos que analizo podrá notarse tanto la influencia nacional atravesada por la raza y la clase, como la incidencia de procesos internacionales, más específicamente la proliferación de proyectos artístico-sociales en barrios populares, la implementación de políticas públicas dirigidas a los proyectos, el uso de cultura como herramienta y la construcción diferencial de símbolos nacionales en ambos países en su relación con los centros metropolitanos y la experiencia colonial.

En lo que refiere al fomento de proyectos sociales, analizaremos los efectos de las políticas culturales de Brasil y Argentina. En Brasil, la continuidad en las políticas públicas, la implementación del Programa Cultura Viva, y específicamente la creación de los Puntos de Cultura, sostienen algunas condiciones de posibilidad de implementación de los proyectos, al menos en una ciudad central, como es Rio de Janeiro. Estas condiciones son diferentes a las de Argentina, donde, incluso en la central ciudad de Buenos Aires, se presentan mayores complicaciones en la obtención de recursos frecuentes para llevar adelante los proyectos. En los últimos dos años estas condiciones se han visto parcialmente modificadas tras la aprobación del programa de Puntos de Cultura.

Otro tópico de interés para el análisis, son los efectos de las “formaciones de alteridad” (Segato, 2007a) en cada Estado nacional, donde los proyectos de Estado de

²⁵ El concepto de identidad que promueve Hall, lejos de ser esencialista es estratégico y posicional. El autor señala que “las identidades tiene que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser, no ‘quienes somos’ o ‘de dónde venimos’ sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos. Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella...” (1996:17-18).

Brasil y Argentina han colocado a sus poblaciones negras, indígenas (originarias) y mestizas en posiciones subalternas (Da Matta, 1987; Helg, 1990; Briones, 1998)²⁶. No obstante, existen diferencias en los modos que se han construido estas alteridades. En el caso de Brasil, desde fines del siglo XIX se gestó el reconocimiento de “tres razas” como componente de la identidad brasileña. Aunque esta “fábula de las tres razas” ha sido analizada como un dispositivo racista (Da Matta, 2001) construido desde una lógica del emblanquecimiento impuesta por las élites (Guimaraes, 1996; Wade, 1993), la misma ha hecho que a lo largo del siglo XX y lo que va del XXI, se valoricen manifestaciones culturales de los sectores subalternos, especialmente aquellas reconocidas como “afrobrasileñas”. Mientras tanto, en Argentina, la manifiesta intención de las clases dirigentes por identificar al país con lo europeo, produjo una invisibilización de las tradiciones indígenas y afro en las manifestaciones de la cultura popular. Esto es notable al analizar las narrativas hegemónicas vigentes hasta el presente, acerca de los géneros dancísticos y musicales que se incluyen en el folclore”, donde notamos que sólo excepcionalmente (como en el caso de la baguala) se reconocen influencias indígenas (Ver Vega, 1986) y no existieron referencias a influencias africanas o afroamericanas²⁷. Como veremos, estas configuraciones simbólicas inciden en el modo en que ambos países incluyen a los sectores populares en sus políticas culturales actuales. A lo largo del siglo XX, aunque ambos Estados atravesaron una etapa de “estatismo populista” con Getulio Vargas y Juan Domingo Perón (García Canclini, 1987) y sufrieron procesos dictatoriales, trazaron también trayectorias divergentes que son visibles en la actualidad, por ejemplo, en la valorización simbólica de las manifestaciones culturales de estos sectores.

²⁶ Tras las revueltas ocurridas en los procesos de independencia latinoamericanos, los racismos, elaborados desde una posición blanca, se sistematizaron en pos de mantener la hegemonía de las élites en riesgo (Quijano y Wallerstein, 1992). Los racismos latinoamericanos fueron producidos fundamentalmente a través de eugenesis negativas, de carácter prescriptivo ya que las técnicas duras de eugenesis de Estado Unidos y Europa (tales como la esterilización) no eran públicamente aceptables en América Latina, especialmente por causa del poder de la religión católica romana, el rol de las mujeres en la sociedad y la política de la ciencia (Stepan, 1991:17).

²⁷ Estas comenzaron a ser reivindicadas recientemente por un grupo de *performers* para algunos géneros como el malambo y la chacarera. Me explayaré sobre el tema en la segunda y tercera parte de la tesis. Asimismo, puede señalarse que sí se reivindican estos orígenes para el candombe y para la murga rioplatense (Ver Domínguez, 2009). Frigerio y Lamborghini (2009) estudian especialmente la apropiación del candombe uruguayo como contestación del hegemónico imaginario identitario de la ciudad de Buenos Aires como ciudad “blanca”.

2.3. Clase y raza en la nación

La clase social como categoría de posición, identidad y experiencia se ha hecho fundamental para analizar los proyectos, pues como adelanté, todos ellos están integrados por personas de clases populares y medias. A la vez, todos los proyectos analizados enfocan en algún aspecto en las desigualdades de clase al plantear sus objetivos de acción.

Por un lado, considerar la clase es fundamental en nuestras sociedades, donde la relación con los medios de producción continúa siendo uno de los rasgos dominantes de estructuración. No obstante, no utilizo aquí “clase” como una clasificación estática de los sujetos según su acceso a la propiedad de los medios de producción, sino como una herramienta para entender cómo una formación económica y cultural, en el marco de un determinado modo de producción, influye en la experiencia y categorías cognitivas de los sujetos. Así, retomando los trabajos de Thompson, entiendo a la clase es una categoría histórica que da cuenta de relaciones sociales dinámicas y conflictivas, de las instituciones y valores correspondientes y de la conciencia que los sujetos tienen de la situación (1992:82). Desde una perspectiva antropológica, Fonseca señala la necesidad de estudiar la alteridad de clase, como “uno de los organizadores significativos de ideas y comportamientos en la sociedad contemporánea, junto con sexo, etnia y generación” (Fonseca, 2005:134). Asimismo, la autora destaca que en un análisis de clase se pueden encontrar prácticas o experiencias compartidas en el ámbito de un determinado modo o patrón de vida cotidiano (Fonseca, 2005: 122). En consonancia con la citada concepción experiencialista de Grimson para pensar la nación, Fonseca (Ob. Cit.: 133) defiende pensar de este modo la clase:

“... Puede ser que los habitantes de morros, villas y periferias de las grandes ciudades reciban las influencias de sus contemporáneos más ricos....¿pero quién podría pretender que tiene las mismas experiencias cotidianas, los mismos horarios para comer, los mismos recursos para combatir el frío del invierno, el mismo éxito en la escuela, la misma relación con la policía?...”

Como en el caso de otras categorizaciones, como nación, raza y género, tener en cuenta la clase no implica homogeneizar las experiencias y prácticas de los sujetos, sino encontrar denominadores comunes que resaltan en contraste con sujetos de otras clases. Así, en el análisis de los casos, veremos cómo a través de las referencias al barrio de residencia, el lugar de procedencia, la escolarización y situación laboral,

entre otras experiencias, se advierten las diferentes trayectorias de vida entre los participantes de clases populares, y los docentes, que generalmente pertenecen a clases medias. Cabe aclarar que retomo aquí la noción de clase “popular”, presente en estos proyectos, en tanto permite pensar la especificidad de la experiencia de clase, distinguiéndola de otras experiencias de subalternidad como la de raza, etnia, género y nacionalidad, sin alejarnos de la conflictividad y desigualdad inherentes a la estructuración de clases. Así, por un lado, esta categoría marca la especificidad de clase que no estaría resaltada con el uso del término “subalterno” (término que utilizo a lo largo de la tesis cuando no refiero específicamente a la clase). Por otro, la categoría nos permite pensar en los pobres urbanos en términos positivos, a diferencia de la categoría “excluidos” que opera desde la negatividad (Alabarces, 2004; Fonseca, 2005). En lo que refiere a la identificación de clase media, me baso en características sociodemográficas, como el nivel educativo, lugar de residencia e ingresos, así como en la autoidentificación y el estilo de vida de las personas (valores, prácticas, consumos, entre otros rasgos)²⁸.

En lo refiere a las clasificaciones raciales, como todas las construcciones sociales, éstas tienen una existencia real y poseen implicancias en la vida de las personas (Butler, 2002: 42), siendo más o menos preponderantes en las posiciones y experiencias de los sujetos en diversos contextos históricos y geopolíticos. La especificidad de pensar en “raza”, en relación a etnicidad, clase o nacionalidad, es que aquella funciona como un signo inmediato, producto de la lectura (contextualmente informada) de la marca en el cuerpo de la posición que se ocupó en la historia, ante un ojo informado también en esa misma historia (Segato, 2010). Como cualquier otra identidad, el signo racial (socialmente producido, siempre en disputa y contextualmente variable) es poderoso, performativo, y como todo signo, real. Este signo no es una categoría montada sobre diferencias fenotípicas, sino un efecto histórico social de “procesos de racialización”, ligados a historias de colonización y opresión, un mecanismo que señala cuáles son las diferencias y cuáles serán relevantes para delimitar a los grupos (Omi y Winant, 2002; Appelbaum et. al, 2003). Asimismo, por su efectividad, las clasificaciones raciales están constantemente en disputa y son herramientas de lucha en diversos movimientos sociales (Smith, 1997; Burdick, 1998).

²⁸ Agradezco a Nicolas Viotti la ayuda para definir “clase media”. Ver Viotti, 2011, donde el autor nos aproxima a esta categorización.

En los barrios populares en que efectué mi trabajo de campo, la intersección entre clase y raza es bastante clara: en el caso de Serrinha en Río de Janeiro, la población se compone de una gran proporción de negros, mulatos o pardos. Estas categorizaciones son subsumidas por casi todos los participantes del *jongo* a la categoría de “negro”, por lo cual utilizaré exclusivamente esta última para el análisis, y realizaré especificaciones cuando sea necesario, en base a la auto-identificación de los sujetos o la identificación de otros hacia ellos. Es importante considerar que en Brasil, la ideología estatal de la “democracia racial” o “fábula de las tres razas” contribuiría a una explícita aunque conflictiva categorización de las experiencias en términos de raza y habría fomentado la aparición de movimientos políticos –y, para este caso, “proyectos sociales”- articulados en términos raciales, que contestan o adhieren a ella. También debemos tener en cuenta que mientras la cuestión racial atraviesa la constitución del campo de las ciencias sociales brasileras (Chor Maio, 2004), permeando una gran mayoría de los análisis empíricos de poblaciones urbanas; esta perspectiva ha sido escasamente utilizada en Argentina, restringiéndose a los estudios dedicados a las poblaciones afrodescendientes y pueblos originarios (Domínguez, 2004; Briones, ob.cit., 2005; Frigerio, 2006; Garguin, 2007; Geler, 2007). A la vez, en ambos países ha predominado el uso de categorías raciales para el tratamiento de poblaciones afrodescendientes y el uso de perspectivas étnicas para poblaciones originarias. Uno de los pocos trabajos conocidos que analiza el tema de la raza en Argentina sin remitirse a comunidades autoidentificadas como indígenas o afrodescendientes es el emblemático “El Cabecita Negra” de Hugo Ratier (1971), y más recientemente puede mencionarse también el trabajo de Grosso (2007).

En la Villa 31 de Buenos Aires, la mayoría de los habitantes pueden considerarse mestizos, aunque también hay muchos inmigrantes blancos de Paraguay y, en los últimos años, unos pocos migrantes africanos. La ideología “homogeneizante” de Argentina tendería a hacer de lo racial una categoría de la experiencia menos visible y que difícilmente se tornaría en un articulador político. Cabe notar que en los contextos que analizo, la mesticidad y la blanquitud son, como señala Restrepo (2007:29), identidades no marcadas y naturalizadas, desde las que se marcan otras como la indianidad o la negritud. No obstante, como veremos, la blanquitud y la mesticidad aparecen señaladas en algunos contextos por los sujetos, especialmente por parte de los

vecinos del barrio hacia quienes son “blancos”. Así, si bien el término “mestizo” no es usado habitualmente en la actualidad por los sujetos, decidí utilizarlo como categoría analítica, en pos de dialogar con otros estudios sobre raza en América Latina y poder dar cuenta así de la mutua implicación de las desigualdades de clase con los procesos de racialización²⁹.

En la segunda parte de la tesis, describiré con más detalle los procesos de racialización y las “formaciones de alteridad” en cada Estado. Aunque ambas ideologías estatales están reconfigurándose ante las políticas de la identidad y la diversidad cultural, en auge en las últimas décadas en el ámbito internacional, las historias nacionales han delineado experiencias que han sedimentado, dejando marcas en las prácticas que analizo. Asimismo, el análisis etnográfico, tanto en la segunda como en la tercera parte, nos permitirá vislumbrar el modo en que los sujetos hoy se posicionan en consonancia o resistencia respecto a estas ideologías, en el marco de los proyectos sociales.

3. Direcciones del movimiento: Hipótesis

La primera hipótesis que guió esta investigación es que las prácticas llevadas adelante en la Escola de Jongo, Kuntur y En Movimiento se constituyen en micropolíticas que se ven influenciadas por la adopción de la modalidad de “proyecto social” (emergente del proceso global que promueve el ya mencionado “recurso a la cultura”), así como por la fuerza performativa de las configuraciones sociohistóricas nacionales, más específicamente por las políticas culturales y de identidad de cada país.

Así, por un lado, la modalidad de proyecto social promovería que los agentes externos al barrio aparezcan a priori como proveedores de saberes orientados a la “transformación” de la realidad de los vecinos. Por otro lado, tal modalidad resignificaría las performances allí practicadas, convirtiéndolas en “herramientas” para alcanzar objetivos de transformación y generando diversos sentidos en torno a las finalidades asignadas a estas prácticas. En lo que refiere a las políticas culturales e identitarias de cada Estado, sostenemos que estas micropolíticas han sido especialmente

²⁹ Referiré como mestizos a quienes pueden ser percibidos como mestizos de indígenas con criollos o europeos, generalmente poseen tez oscura o algún rasgo que ellos u otros identifiquen como indígena. Cabe aclarar que en el caso brasilero, aunque mestizo no sea en la actualidad una categoría nativa en Rio de Janeiro, sí lo fue a principios del siglo XX (Barrickman, 2011).

influenciadas por las formaciones históricas de alteridad en cada país, la construcción de la categoría de “cultura popular” en Brasil y la de “folclore” en Argentina, los sentidos atribuidos a los géneros de performance practicados en estos proyectos, y las políticas de financiamiento y promoción.

Cabe aclarar que observar la influencia de la nación no implica pensar que todos los proyectos artístico-sociales de cada país tengan las mismas características sino que algunas políticas específicas inciden en la implementación concreta de los proyectos que analizo. En este sentido, no considero las políticas culturales como una estructura que se imprime sobre las prácticas de los sujetos sino como constituidas por ellos y a la vez constitutivas de los mismos. Para desarrollar esta hipótesis, en la segunda parte de la tesis examinaré las políticas culturales implementadas por cada Estado así como la producción cotidiana de micropolíticas en los proyectos, a partir de un abordaje etnográfico que indaga en los modos prácticos en que éstos se implementan y que tiene especialmente en cuenta la “fuerza performativa” de la nación, la raza y la clase. En la tercera parte de la tesis, me centraré en la práctica de las diferentes performances en cada proyecto, señalando cómo esta fuerza performativa también está presente en los modos en que desarrollan los entrenamientos corporales.

La segunda hipótesis es que las micropolíticas de los proyectos no se configuran solamente a partir de la fuerza performativa nacional y la modalidad específica de la forma “proyecto social”, sino que son fruto de procesos más complejos que también implican: las peculiaridades de los contextos locales y los espacios sociales en los que cada proyecto busca articularse, las posiciones identitarias de los colaboradores y vecinos participantes, los modos en que se configuran jerarquías en sus relaciones de saber-poder y, finalmente, la especificidad de los géneros de performances practicados. Así, a lo largo de la segunda y tercera parte de la tesis, también analizaremos cómo estos matices particulares de cada proyecto inciden en las micropolíticas que despliegan, examinando los vínculos entre los mecanismos específicos de financiamiento, las diversas articulaciones institucionales, las técnicas de enseñanza aprendizaje priorizadas, las relaciones entre vecinos y no vecinos, y sus diferentes posiciones identitarias, entre los principales temas.

Finalmente, la tercera hipótesis es que las micropolíticas desplegadas en los proyectos involucran prácticas de subjetivación de los *performers* que habilitan

procesos de reflexividad y de resignificación de algunas de sus posiciones identitarias subalternas o estigmatizadas (de género, clase, étnica-racial, nacionalidad). Esta posibilidad estaría dada por el modo de implementación de los proyectos y por la performatividad que posibilita la práctica reiterada de las performances, donde los sujetos pueden experimentarse a sí mismos de otras maneras, desafiando prácticas habituales. Desarrollaré esta hipótesis especialmente en la tercera parte. En la Escola de Jongo notaremos principalmente cómo los niños comienzan a entrenarse en la reivindicación de identidades colectivas afrobrasileñas. En el caso de Kuntur, observaremos cómo los niños se introducen en la práctica del folclore como una posibilidad de formación profesional y, por ende, de ascenso social, así también como a resignificar las identidades de origen (nacionales y regionales) de sus familias. Por último, en el caso de las mujeres que participaron de Kuntur y de En Movimento, veremos cómo éstas se reposicionaron como “creadoras” de material artístico, trascendiendo así su rol doméstico y disputando posiciones subalternas características de sus relaciones de género, especialmente al contestar ciertos límites impuestos por sus parejas.

Pasemos ahora así a la primera parte de la tesis, donde presentaré mi inserción en campo, las metodologías utilizadas y sus implicancias en el proceso de investigación.

Primera parte. Documentar, Participar y Observar en proyectos artístico-sociales

En esta primera parte de la tesis me adentraré en las problemáticas de los proyectos artístico-sociales dedicados a la práctica de performances y presentaré en mayor detalle los casos que analizaré. Para ello, en la introducción, delinearé un panorama de los proyectos artístico-sociales centrados en la práctica de artes performativas en Buenos Aires y Rio de Janeiro y trazaré un estado de la cuestión de los estudios dedicados a aquellos proyectos en Brasil y Argentina. En los capítulos uno y dos, describiré con mayor detalle los proyectos analizados, teniendo en cuenta los barrios en que se localizan, su historia y organización, qué tipo de performances se practican allí y la caracterización de sus participantes (centrada principalmente en la clase, raza, género, nacionalidad y generación). Asimismo, en cada capítulo daré cuenta de cómo desarrollé el trabajo de campo en estos espacios, discutiendo el uso de modalidades de observación participante, participación observante e investigación-acción. Más específicamente, en el capítulo uno caracterizaré a la comunidad de Serrinha, donde se localiza la Escola de Jongo, presentaré a esta última y analizaré el uso de la participación observante y la observación participante en el trabajo de campo allí realizado. En el capítulo dos describiré al Barrio Villa 31, sede de los proyectos Kuntur y En Movimiento, realizaré una presentación de dichos proyectos y analizaré mi inserción en campo en los mismos. Por último presentaré algunas “conclusiones iniciales” señalando algunas semejanzas y diferencias entre los proyectos analizados y mi inserción en los mismos, las cuales permitirán al lector adentrarse en los análisis que se realizarán en las partes dos y tres.

Introducción: los proyectos artístico-sociales dedicados a performances en Rio de Janeiro y Buenos Aires

Aunque la predominancia de proyectos artístico-sociales dedicados a la práctica de artes performativas es mayor en Brasil que en Argentina, existe una notoria tendencia en ambos países a la valorización de las prácticas corporales como “cultura”, “saber”, o más específicamente “herramienta de transformación social”. Este fenómeno no sólo da cuenta de la proliferación de espacios que consideran la “cultura” como herramienta, sino también de un nuevo lugar de las prácticas corporales en prácticas y discursos hegemónicos, que desafía el logocentrismo configurado por la colonialidad del saber y del poder (Quijano, 2003).

Como acabo de señalar, el proceso de valorización de estas prácticas adquiere características disímiles en los contextos nacionales en que trabajé. Quintero Rivera (2009) demuestra cómo en América Latina las músicas y danzas “mulatas” han disputado con el dualismo cartesiano constitutivo de la modernidad eurocéntrica. En el caso de Brasil, performances como el *samba*, el *pagode*, la *capoeira* o prácticas religiosas que implican un uso del cuerpo muy intenso, como el *candomblé* y la *umbanda*¹, han sido históricamente difundidas y promovidas por el Estado, en su búsqueda de la “producción simbólica de un Brasil ‘cordial’” (Yudice, 2002; 142) que invisibilizaría las estructuras de desigualdad de clase y raciales. No obstante, estas prácticas también fueron y son perseguidas por el Estado, y constituyen para muchos sectores sociales, prácticas de resistencia. Esta tensión entre la promoción y persecución, las ha hecho más presentes y difundidas (Yúdice, ob.cit; Lacarrieu, 2006), al menos en las ciudades centrales de Brasil.

En el caso de Argentina, las principales artes performativas promovidas por el Estado han sido el tango y los géneros que pertenecen al “folclore”. A diferencia del país vecino, se han reivindicando a lo largo del siglo XX raíces europeas o criollas para

¹ Se trata de dos sistemas religiosos afrobrasileños, que se practican también en otras regiones de Latinoamérica y algunos países europeos (Carvalho, 2002). El *candomblé* reivindica raíces afroyorubas, se basa en el culto a los *orixás* y es reconocido como oriundo de la región de Bahía, pese a que se practica en otras regiones de Brasil, como Río de Janeiro. La *umbanda* posee raíz afrobrasileña incorporando elementos del cristianismo, el espiritismo e incluso símbolos relacionados con algunas religiones y manifestaciones culturales indígenas. Esta última se expandió por todo Brasil, no prioriza la identidad africana y no es reconocida como oriunda de una región en particular (Prandi, 1997).

estas prácticas, las cuales han sido difundidas entre segmentos más focalizados de la población o en espacios institucionales más acotados. En el caso del tango, este ha cambiado a lo largo del siglo XX y lo que va del XXI su adscripción social, pasando de ser practicado casi exclusivamente por sectores marginalizados a ser practicado por sectores populares y clases medias en diversos momentos. En lo que refiere a los géneros del folclore, estos han sido tempranamente padronizados por las academias y son actualmente ejecutados en bailes y fiestas específicos -especialmente en “peñas”²- y en celebraciones de fechas patrias, aunque también en reuniones familiares del interior del país. Sin embargo, en el marco del apogeo de la ideología multicultural, el campo de las técnicas performativas se ha expandido, incorporando algunas provenientes de diversas tradiciones histórico-culturales, reconociendo orígenes afro indígenas para el tango y el folclore y ampliando el número de practicantes de las mismas (Citro y equipo, 2008). Aunque este proceso afectó también a Brasil, revitalizando diversas prácticas oriundas de pueblos afro e indígenas, es notoria en este país la influencia de la ideología estatal sostenida a lo largo del siglo XX, que hace que una gran cantidad de proyectos artístico-sociales se hayan enfocado en prácticas corporales performativas, mientras que en Argentina esto es menos común y más reciente. Introduzcámonos en la realidad de los proyectos sociales en las ciudades en que realicé trabajo de campo.

En la ciudad de Rio de Janeiro, existen innúmeras experiencias de proyectos artístico-sociales dedicados a performances realizados por ONGs y por el Estado en *favelas* y barrios populares. He logrado mapear múltiples proyectos donde predomina la práctica de *samba* (sobre todo dentro de *escolas de samba*), *capoeira*, danza afro, *hip hop*, circo, danza clásica y contemporánea y diversas danzas “populares” (*maracatú*, *jongo*), entre otras³.

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires, pese a que existen numerosos espacios de trabajo autogestivo con “cultura” y “educación”, la

² Las peñas son fiestas donde se baila y toca música folclórica, y usualmente se consumen comidas “tradicionales” (empanadas, humitas, loco).

³ Puede referenciarse esta situación también a partir del trabajo de Yúdice, (ob.cit., pp137-191), y de la Revista Conexões Urbanas (una publicación de la ONG Afro Reggae que se dedica entre otras cosas, a este tipo de proyectos). Para la ciudad de Río de Janeiro implementé una búsqueda basada en sitios de Internet de ONGs, entes de gobierno (Ministerio de Cultura, Ministerio de Educación, IPHAN) y centros culturales autogestivos. Asimismo, realicé allí breves experiencias de campo, en las que efectué observación participante y entrevisté a docentes y representantes de diversas instituciones dedicadas a la práctica de las performances: Afroreggae, Rio Maracatu, Jongo da Serrinha, Capoeira Senzala, Escola de Mangueira, Morro dos Prazeres, Teatro Do Oprimido.

práctica de performances corporales en barrios populares es menos común, y en muchos casos es llevada adelante mediante iniciativas de movimientos y organizaciones sociales de base, sin ningún tipo de financiamiento. Para el caso de la Ciudad de Buenos Aires, si bien desde al año 2000 la gestión cultural de la ciudad procura que aquella sea considerada “capital de cultura” (Carman, 2009), las acciones culturales de gobierno suelen consistir en eventos, festivales y encuentros en zonas centrales de la ciudad y mucho menos en políticas educativas permanentes. En el caso específico del Programa Cultural en Barrios del gobierno municipal⁴, la oferta de cursos de performances corporales decrece abruptamente en barrios populares (Citro et al. 2008). En Buenos Aires, pude constatar que las artes performativas practicadas en estos proyectos son la murga (Martin, 1997), el “folclore” (Unicef, 2008), el circo, el teatro comunitario, la *capoeira* (Greco-Iuso, 2012) y algunas danzas populares contemporáneas (*street dance*, *hip hop*)⁵.

Comparando el tipo de prácticas predominantes en Buenos Aires y Río de Janeiro, podría considerarse que la construcción ideológica de las “tres razas” en el Estado Brasileño (Da Matta, 1987) propicia que la práctica de performances afrobrasileñas esté ampliamente difundida en ese país. Mientras tanto, en Argentina, la invisibilización de los pueblos originarios, los afrodescendientes y de sus prácticas culturales en las construcciones identitarias nacionales a lo largo del siglo XX (Briones, 2005, Segato, 1999), habría incidido en que las artes performativas populares más promocionadas por las políticas estatales hayan reivindicado o resaltado mayoritariamente raíces criollas y europeas, tal es el caso de los diversos géneros del folclore y el tango.

La proliferación de proyectos sociales en Rio de Janeiro, es parte de un fenómeno nacional, que implica tal vez que los proyectos sociales dedicados a artes performativas hayan sido más estudiados en Brasil que en Argentina. Adentrémonos en los modos en que estas prácticas han recibido la atención de investigadores académicos.

⁴http://www.buenosaires.gob.ar/areas/cultura/cen_culturales/prog_barrios.php?menu_id=22037. Consultado 10 de enero de 2013.

⁵ En Buenos Aires, trabajé sobre la base del relevamiento efectuado por el equipo UBACyT F821 en Capital Federal (Citro et al. Ob.cit.), y mediante el método de “bola de nieve” para las experiencias de Gran Buenos Aires. Entre estas últimas puedo citar el Galpón Cultural (Claypole), Arbolito (Adrogué), Culebrón Timbal (proyecto itinerante que trabaja en las zonas Norte y Oeste), y la experiencia de Crear Vale la Pena, en Béccar, zona norte (Iuso-Greco, 2012).

Yúdice (2002:187-198) ha estudiado los modos en que las prácticas de la ONG Afro Reggae en Rio de Janeiro buscan producir “ciudadanía” para desmarcar a los jóvenes negros de las favelas de las identificaciones con la violencia y la victimización. El autor considera que en el proceso se refuerzan estereotipos que explican la participación de estos jóvenes en las batucadas como un modo de demostrar su autoestima y que los señalan como naturalmente dotados para la ejecución musical (ob.cit: 191). En esta tónica, Silva (2009) analizó procesos de “ciudadanización” y “ongización” y sus efectos en la búsqueda de “igualdad” en un *bloco* (grupo orientado a la participación en los carnavales) afro del grupo cultural Dilazenze (Iheus, Bahía). En el caso analizado la autora considera que la ongización como forma de subjetivación afecta a los *blocos* afro, imponiendo el objetivo de tornarse ciudadano, paralizando los procesos de singularización, disminuyendo la posibilidad de invención de otros modos de existencia, impidiendo la emergencia de lo intolerable, y adaptándose al mundo tal como está, a través del modelo de inclusión y exclusión. No obstante, reconoce que en la práctica del grupo que analiza emerge una novedosa búsqueda de los participantes de mostrarse singulares, la cual contrarrestaría el proceso anterior. Penteadó Junior (2001), Abib (2006 a y b) y mi propia investigación (Greco, 2009a) han trabajado sobre la práctica de *capoeira* y los significados que esta adquiere entre sectores populares, poniendo en relieve el modo en que la técnica es utilizada en proyectos de “inclusión social” y construcción de “ciudadanía”. Penteadó y Greco, se enfocan en los modos en que algunas de estas prácticas de la *capoeira* se insertan en proyectos de “ciudadanización”, señalando esta tensión entre la propuesta específica del género y los procesos mayores de proliferación de proyectos sociales. Por su parte, Abib se interesa por el modo en que los practicantes de *capoeira Angola*⁶ sostienen un modelo de transmisión de conocimiento ligado a relaciones informales y cara a cara, legitimando también en la transmisión de la técnica por parte del *mestre* en virtud de su experiencia de vida. Marcio Goldman (2006) estudió los modos de participación política en un “grupo cultural” de Ilhéus dedicado a performances afro-bahianas, analizando el funcionamiento de la política partidaria en las prácticas cotidianas del grupo. El trabajo de Varella et al, (2002), aunque desde el punto de vista de bailarines y arquitectos, da cuenta de la experiencia de un proyecto de formación en danza contemporánea en la

⁶ La *capoeira Angola* es junto con la Regional uno de los dos principales linajes de la *capoeira*, que incluye diversos otros como “*capoeira contemporánea*”, “*de Rua*”, entre otras.

Favela da Maré, y la atención que docentes y alumnos dedican al paisaje de la *favela* en este proceso. Así, los autores analizan cómo la corporalidad específica de quien vive en Maré se traduce en procesos de aprendizaje y composición en danza contemporánea. Por último, aunque basados en proyectos sociales centrados en deportes, el trabajo de Guedes et al (2006) problematiza la naturalización del valor pedagógico de los deportes en este tipo de proyectos.

Para el caso seleccionado en Río de Janeiro, diversos autores se ocupan la Escola de Jongo. Muchos de estos estudios, desde las ciencias sociales y estudios de patrimonio, analizan el modo en que la práctica de *jongo* adquirió un perfil de “trabajo social” y las tensiones dadas entre las formas tradicionales de transmisión y las establecidos por la Escola, así como entre la dinámica de la población local y las políticas de patrimonialización (Da Costa, 2004; Pinto Passos, 2004; Da Silva, 2006; Rodrigues de Carvalho, 2008; Lisfchitz y Barreto da Silva, 2008). Por otra parte, en su tesis de maestría en antropología, Lemos Oliveira (2011) analiza cómo el distintivo paso de *tabeado* del Jongo de Serrinha funciona como marca de identificación. El aporte de mi investigación etnográfica es centrarse en la construcción de la Escola como proyecto social, profundizando en los procesos de enseñanza-aprendizaje y señalando divergencias al interior del proyecto y entre los posicionamientos de sus participantes en diversas arenas políticas. Asimismo, el enfoque comparativo me permitirá dar cuenta de los efectos de la performatividad nacional en las prácticas cotidianas del proyecto.

Teniendo en cuenta que analizaré las prácticas de *jongo* y otras performances afrobrasileñas en el marco de la Escola de Jongo, es pertinente señalar los estudios dedicados a estos géneros, más allá de su práctica en “proyectos artístico-sociales”. Un grupo de trabajos se dedican a la práctica de *jongo* en el ámbito rural, relacionándola con la constitución de identidades *quilombolas* y “ancestrales” (Délcio, 2003; Perez, 2005; Penteadó, 2006). Para otras performances afrobrasileñas podemos citar a Carvalho (2004/2005) y Sansone (2001, 2002), quienes problematizan los procesos de producción, circulación y mercantilización de manifestaciones culturales afrobrasileñas en su relación con la situación socioeconómica históricamente desfavorable de las poblaciones negras en Brasil. Otro grupo de estudios se enfoca en las experiencias subjetivas de los *performers*. Por ejemplo, Lewis (1995) y Araújo Simões y Cardoso (2005) se abocan al análisis de estas experiencias entre practicantes del estilo de

capoeira Angola. Por su parte Prass (1998) describe las experiencias de “afinado de los cuerpos” en la “sincronicidad” colectiva en un grupo de percusión popular en Porto Alegre. En esta tónica Citro, Greco y Rodríguez (2008) exploran las implicancias que la práctica de danza de *orixás* posee en la subjetividad de los *performers* en un caso de reterritorialización (Rosario, Argentina) y en un grupo compuesto mayoritariamente por mujeres negras afrodescendientes (Santa María, Rio Grande do Sul, Brasil). Este último trabajo sienta un precedente para la realización de trabajos comparativos como el que desarrollaré.

En Argentina no se encuentra una producción considerable de trabajos dedicados específicamente a las performances en proyectos sociales, aunque sí existe bibliografía acerca de la práctica de artes performativas entre sectores populares. Estas han sido recientemente estudiadas desde la perspectiva del folclore (Martin, 2005), las políticas culturales y los procesos de patrimonialización (Lacarrieu, 2006) y en relación a la desigual distribución de las performances provenientes de diferentes tradiciones culturales, según los distintos sectores sociales (Citro y equipo, 2008). Para la práctica de danzas mestizas, afro e indígenas entre sectores populares de la ciudad de Buenos Aires, existen estudios abocados a las danzas peruanas y bolivianas entre inmigrantes de esas nacionalidades en Argentina, así como a performances afro-uruguayas y afrobrasileñas entre sectores populares. Gavazzo (2005), Sánchez (2005) y Cámara de Landa (2005) estudian la relación entre las prácticas dancísticas-musicales colectivas y los procesos identitarios entre grupos de inmigrantes bolivianos en Buenos Aires. Benza (2005) estudia procesos similares para el caso de las danzas peruanas entre inmigrantes de esa nacionalidad. Podhjacer (2007) se dedica a prácticas de reivindicación de lo “originario” o “autóctono” en bandas de *sikuris* y grupos de danza de la ciudad de Buenos Aires compuestas por inmigrantes bolivianos, sus descendientes y argentinos. Entre los trabajos dedicados a los géneros performáticos afrobrasileños, Domínguez (2004) indaga en los sentidos que ser “afro” posee para los trabajadores culturales brasileños que residen en Buenos Aires. Cabe mencionar las investigaciones de Frigerio (1992) dedicadas al análisis de performances afroamericanas y, más recientemente, los trabajos de Rodríguez (2008; 2011), que, aunque situados en Uruguay, analizaron la corporalidad femenina en el *candombe*.

En lo que refiere a los géneros de folclore como los practicados en Kuntur, deben citarse en primer lugar los estudios realizados desde la musicología por Vega, Aretz y Arico, los cuales tuvieron influencia a lo largo del siglo XX tanto en las perspectivas de estudio como en la práctica académica y profesional de estos géneros. Así, los estudios sobre danzas folclóricas, populares o tradicionales “nacionales” fueron inaugurados con los trabajos del musicólogo Carlos Vega (1986 [1952]) y continuados por Isabel Aretz (1954), quienes clasificaron las diversas danzas populares argentinas. Aunque Vega señaló la trascendencia de las danzas respecto a los límites nacionales, enfatizó las influencias europeas y criollas en desmedro de las tradiciones afro y originarias. Arico (2002) continuó esta tendencia centrada en la descripción estudiando las danzas “tradicionales” argentinas documentadas entre 1800 y 1959. Por su parte, enfocando la danza como sistema de comunicación, Colatarci (1994) trabajó expresiones coreográficas ceremoniales en el noroeste argentino, diferenciándolas no obstante de las danzas “sociales”. Centrado en el análisis sociológico, Vila (1982) analizó el auge del folclore en los años ´60, enfatizando su relación con el proceso de nacionalización de la clase media urbana. Desde la etnomusicología, Florine (2004) estudió el nacionalismo en el festival de folclore de Cosquín señalando los modos en que el folclore ha sido hasta el momento predominantemente relacionado con la identidad nacional e incluso productor de nacionalismos. Más recientemente, y desde una perspectiva antropológica, Hirose (2010) se enfoca en el proceso de profesionalización de la enseñanza de las danzas folclóricas, señalando su importancia en la experiencia particular de cada docente y la coincidencia de los discursos de los mismos con las investigaciones de Vega. En el marco de un estudio comparativo en Argentina, Bolivia y Perú, Benza, Menelli y Podhjacer (2012) analizaron los procesos de conformación y legitimación de las danzas folclóricas, señalando dos momentos: las décadas de 1940/50 y los procesos actuales de resignificación de los repertorios. Para este último periodo reconocen en el caso de Argentina la reivindicación de alteridades históricas por parte de algunos sectores del folclore, subrayando los rasgos “afro” e “indígenas” presentes en las danzas folclóricas nacionales. Retomaremos esta distinción para analizar algunas tensiones entre algunos modelos de práctica de danzas folclóricas que se ponen en juego en Kuntur.

Para el caso de la danza contemporánea, el *contact* y otros géneros performáticos practicados en el proyecto En Movimiento, si bien no existen estudios entre sectores populares o en proyectos sociales de Argentina, cabe mencionar el trabajo de Mora (2011), que analiza los procesos de construcción de cuerpos y subjetividades en la enseñanza-aprendizaje de danza contemporánea y clásica en una Escuela de Danzas de La Plata, centrándose en los procesos de disciplinamiento y agencia, mostrando algunas similitudes y diferencias entre ambos géneros performáticos. Esta investigación permite comprender algunas dinámicas empleadas en la enseñanza de la danza contemporánea que se ponen en juego en el entrenamiento de En Movimiento. Asimismo Osswald (2010) analiza desde una perspectiva antropológica el proceso de constitución del campo de la danza contemporánea en Argentina, señalando la institucionalización relativamente tardía del género. En cuanto al *contact*, Marina Tampini (2009) analiza el específico uso del cuerpo en la técnica, desde la perspectiva de las artes del movimiento. Aunque centrado en Norteamérica, se destaca el trabajo de la antropóloga Cohen Bull (1997), quien también analiza los modos en que la danza *contact* produce una sensorialidad, perceptividad y significados específicos, centrados en el propio cuerpo y en la kinestesia. Asimismo, la autora señala el rol del docente como guía antes que como proveedor de conocimiento. Este análisis del *contact* será útil para entender algunas prácticas de En Movimiento. Como puede notarse los estudios sobre estas danzas desde perspectivas socioantropológicas son recientes, y pueden pensarse en el marco de la creciente atención a la práctica de performances como parte de la realidad sociocultural.

Teniendo en cuenta este mapeo de los proyectos artístico-sociales dedicados a técnicas performativas en las ciudades de Rio de Janeiro y Buenos Aires, y los estudios abocados a estos proyectos y a algunas de las performances practicadas en ellos, podemos adentrarnos por fin, en los casos etnográficos.

Capítulo 1. La etnografía en Rio de Janeiro

1. La comunidade Serrinha

Las *favelas* comenzaron a proliferar en Rio de Janeiro ante el desplazamiento de las poblaciones anteriormente esclavizadas, hacia el final del siglo XIX y comienzos del siglo XX¹. Estas se expandieron en la primer mitad del siglo XX, cuando se observó un crecimiento de la ciudad en vertical en el centro y zona sur y una expansión horizontal en zona norte y suburbios (Ferreira, 2009). La dinámica de vida en las *favelas* se vio modificada especialmente desde la década de 1990, en el marco de la hegemonía neoliberal, la desindustrialización y el deterioro de instituciones estatales, cuando se construyó la hegemonía del tráfico de drogas como “poder paralelo” (Sánchez y Santos, 2006: 26). En esta dinámica, los líderes del tráfico de drogas establecieron con las comunidades políticas asistencialistas y de protección social junto a mecanismos coercitivos y autoritarios. Asimismo, el trabajo en las redes de tráfico de drogas se tornó la única alternativa de ascenso social o acceso inmediato a bienes de consumo para jóvenes y niños de las comunidades (Sánchez y Santos, ob.cit.:20). Aunque frente a esta situación han predominado políticas represivas desde el Estado, desde el año 2008 se ha promovido la instalación de Unidades de Policía Pacificadora (UPPs). Las UPPs pueden definirse como una política pública de la Secretaría Estatal de Seguridad Pública del Estado de Rio de Janeiro, que instala policías comunitarias en *favelas* que se consideran controladas por grupos narcotraficantes (Almeida da Silva, 2011:6), para desarrollar políticas “sociales” orientadas a la educación y capacitación laboral y desarticular a dichos grupos

En la década de 1900, periodo temprano de crecimiento de las *favelas* cariocas, el morro de Serrinha, cercano a Madureira, en la zona norte de Río de Janeiro, comenzó a ser habitado. Aunque es parte de la ciudad, la zona se encuentra a más de una hora y media de ómnibus del centro, desde el cual es percibida como “suburbio”² y atraviesa las problemáticas con el tráfico de drogas que afectan a casi todas las *favelas* cariocas.

¹ El término *favela* se trasladó de la ciudad a muchas otras ciudades brasileñas para designar áreas residenciales desasistidas por el poder público y controladas por el poder del crimen (Araujo, 2006).

² Serrinha, a diferencia de otras *favelas* como Maré o Rocinha, no es considerada desde el punto de vista administrativo como un barrio.

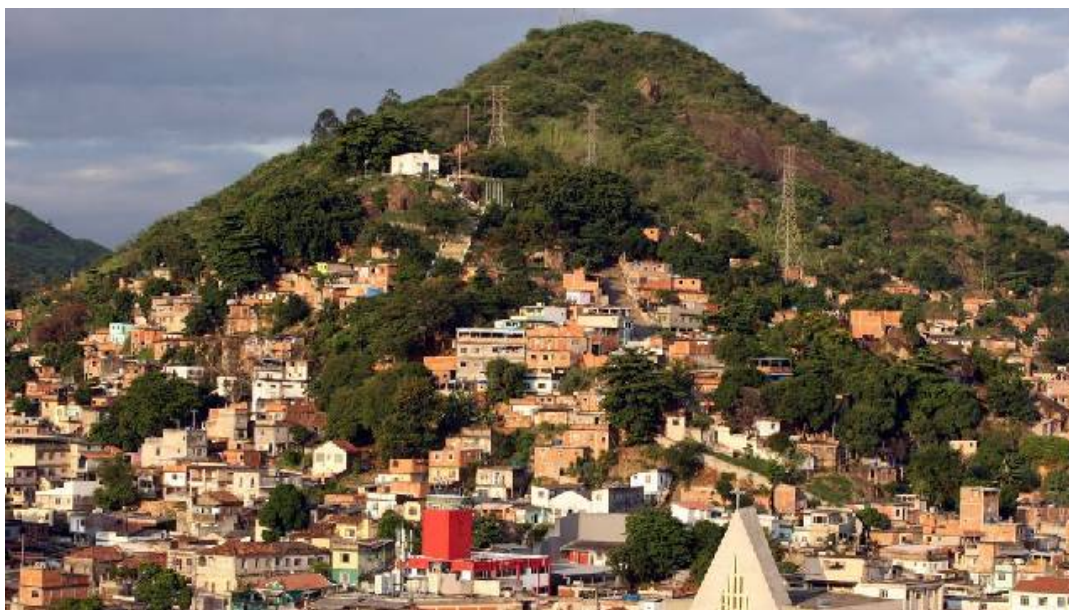


Imagen 1 Vista del morro da Serrinha. Obtuve esta foto, de un sitio web pues no es posible, o es riesgoso, tomar fotos en la calle, ya que está prohibido por las facciones del tráfico de drogas. <http://extra.globo.com/casos-de-policia/pm-aprende-drogas-armas-na-serrinha-2326820.html> consultado 10 de febrero de 2013

Dyonne Chaves Boy, coordinadora de la Escola de Jongo y habitual vocera de la misma, comenta que por haber sido fundada por sindicalistas y por ser lejana al centro, la *comunidade* de Serrinha tuvo una fuerte independencia política y una intensa politización (entrevista dada por Dyonne a la Revista Conexões Urbanas, de la ONG Afro Reggae en 2008). En 1946, un grupo de estibadores y obreros de fábricas de alrededores fundó la Escola de Samba Império Serrano, a la cual estos dedicaban gran parte de sus economías (entrevista a Dyonne a la Revista Idéias, del sindicato de empleados de Justicia, en 2009). Gran parte de este movimiento sucedía en la calle Balaiada, cerca de la casa de Vovó María Joana y de la actual Escola de Jongo. Vecinos y simpatizantes de Império Serrano se dedicaban al *samba* y practicaban el *jongo* en ocasiones religiosas.

Por causa de su politización, de la proliferación de espacios de *samba* y *jongo*, y por contar entre sus habitantes familias asentadas en el lugar hace más de 100 años, Serrinha se tornó un “*quilombo cultural*”³ o un espacio de “resistencia cultural” para el movimiento negro carioca y para personas afines a prácticas afrobrasileñas. Araujo et al (2006) y Varella et al (2002) señalan que a través de su historia, las favelas estuvieron

³ En Brasil se llamaron quilombos a las comunidades creadas por esclavos que lograban huir del cautiverio. Después de la abolición el nombre fue mantenido para comunidades remanentes de quilombos o nuevos asentamientos de comunidades negras.

sujetas a representaciones elitistas de miedo, como reducto de “clases peligrosas”, y de admiración, por su cultura singular y vigorosa, especialmente por la música. Así, como otras *favelas*, Serrinha se ha tornado mítica o “admirada” a la vez que es percibida como un lugar peligroso, tanto por quienes viven en barrios no *favelados* como por sus propios habitantes y por los participantes de la Escola.

La comunidad es habitada principalmente por negros, mulatos o pardos, migrantes del interior del Estado de Rio de Janeiro y estados vecinos (Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, entre otros). La mayoría de los habitantes del barrio trabajan en Madureira o en el centro de la ciudad, habitualmente en tareas de construcción, maestranza y limpieza, o como empleados comerciales.

2. La Escola de Jongo

En mi primer llegada a la “biblioteca” (espacio donde se situó la Escola de Jongo en 2008 y 2009), viví esa normalizada tensión entre la percepción de “peligro” y la admiración por la vida de la *comunidade*. Me llamaron la atención la arborización (Serrinha es bastante arbolada para ser una comunidad de zona norte), las inscripciones bíblicas en las paredes (en contraste con las inscripciones político partidarias habituales en las villas porteñas), y los troncos de árboles que, interrumpiendo el tránsito en la calle, habían sido colocados por el Terceiro Comando Puro (facción del narcotráfico), para poder detener a los automóviles y dar aviso ante la llegada de policías, paramilitares o facciones enemigas. En seguida, frente a los troncos, en lo alto de una de las escaleras que permiten el acceso al morro, un joven en guardia escuchaba *funky*, hablaba por *walkie talkie* y ostentaba un arma. Se trataba de una *boca de fumo*, un punto de venta de drogas ilegalizadas. Esa primera vez, y de ahí en adelante, recordé consejos que me habían dado en situaciones similares en otras *favelas*: no señalar, no fotografiar, no usar celulares en la calle. Estos consejos serían repetidos por los participantes de la Escola de Jongo a lo largo de mi estadía en campo. También comencé a conocer en el barrio el uso de los fuegos artificiales señalando la llegada de alguna facción o el comienzo de un tiroteo. En varias ocasiones los vecinos me han preguntado

irónicamente “¿Te gustan los fuegos?”⁴ cuando yo manifestaba mi voluntad de vivir en Serrinha durante el trabajo de campo. En 2011 y 2012 los fuegos fueron más frecuentes, probablemente por la instalación de UPPs en otras comunidades de la ciudad, que fueron trasladando el tráfico y la ostentación de armas hacia las zonas periféricas. Existen diversas posiciones frente a esta intervención estatal, pero los vecinos de Serrinha con quienes hablé comentaban que la instalación de UPPs en otras comunidades, había traído más violencia a Serrinha. Asimismo, muchos de estos deseaban que las UPP se instalen en su comunidad. Durante toda mi estadía en campo, fue habitual toparme en la calle con personas ostentando armas.



Imagen 2. El paisaje de las calles de Serrinha. Puede verse la denuncia al consumo de drogas y la influencia de las religiones cristianas en el barrio. <http://brasilnoticiasem1click.blogspot.com.ar/2012/11/rj-trafficantes-do-suburbio-do-rio.html>

En esta primer visita al barrio, frente a la *boca de fumo*, Aila (profesora de teatro del proyecto hasta 2009), quien me acompañaba a conocer el espacio, me mostró que estábamos llegando a la Escola de Jongo, mientras los niños que estaban en la puerta corrieron a abrazarla. Este movimiento de los niños fue el que marcó mi entrada en el proyecto. Los abrazos y bienvenidas de los niños nos dan otra entrada a la Escola, la entrada que busca alejarse del contorno opresivo de la violencia y que es la preferida por los colaboradores que eligen estar en el día a día allí. Quienes frecuentan el proyecto

⁴ Original en portugués: “*Gosta dos fogos?*”. Todos los testimonios de campo en portugués que consistan en oraciones enteras serán traducidos al castellano y colocados en la lengua original en nota al pie. Cuando utilice fragmentos de testimonios integrados en oraciones, los incorporaré al texto ya traducidos al castellano y no incluiré nota al pie con el texto original.

explican que no les interesa entrar en el discurso policial ni del tráfico. Ellos lidian cotidianamente con la violencia generada en el marco de estas disputas, y los niños que frecuentan la Escola son parte de esta realidad. Sin embargo, el proyecto no trabaja desde estos ejes: la prioridad es practicar *jongo* y transformar la realidad cotidiana de la violencia a partir de la práctica. Así, en las paredes pintadas de “verde esperanza, y blanco paz” (los mismos colores de la Escola de Samba Império Serrano), todos los días hábiles del ciclo lectivo oficial se dictan talleres de *Jongo* y otras prácticas ligadas a la “cultura popular”⁵ para los niños de la comunidad. Según el año, los financiamientos y las circunstancias dadas en el difícil mundo del trabajo en proyectos artístico sociales en regiones periféricas, se ofrecen diversos talleres, priorizando siempre los de *jongo* en sus aspectos de canto, percusión y danza. Como ya mencioné, el proyecto de la Escola, gestionado a través de la ONG Grupo Cultural Jongo da Serrinha, es un Ponto de Cultura, por lo cual recibe un financiamiento básico del Ministerio de Cultura, y está habilitada para recibir recursos de empresas privadas a través de la Ley Rouanet (o Ley de Incentivo a la Cultura), que desvía recursos privados a través de los impuestos para proyectos sociales. La Escola también ha contado con subsidios de Organismos Multilaterales y de empresas privadas en forma de donaciones. Estos recursos permiten pagar salarios a los docentes, materiales y solventar diversos gastos. El promedio de participantes es de aproximadamente 15 niñas y niños por turno. Una gran parte de ellos asisten regularmente, al menos unas tres veces por semana. La asistencia y la faja etaria de los niños es variable. En la actualidad hay niños cuyas familias son *jongueiras* hace décadas, otros cuyos hermanos mayores o padres han participado en la Escola⁶, y niños que son pioneros en la práctica en sus familias. Dado que el proyecto se dedica al *jongo* local, en los talleres se valorizan los conocimientos de los referentes *jongueiros* del barrio. Las letras de las canciones suelen ser composiciones de vecinos de Serrinha, y muchas veces los *jongueiros* más ancianos, como Tia María, enseñan a los niños la danza, música e historia del *jongo*.

⁵ “Cultura popular” es el término nativo para categorizar al *jongo* y a otras prácticas como el *samba*, *maracatú*, *griot*, *capoeira*, etc. En la segunda parte, analizaré en profundidad esta denominación al trabajar las políticas culturales del estado brasileño y las nociones de cultura popular de los participantes de la Escola. Puede notarse ya un uso del término cultura anclado en la circulación del concepto entre la academia, las políticas públicas y las poblaciones.

⁶ Por ejemplo, como comenta Lazir, Rafaelzinho es hijo de una ex alumna de la Escola. Lazir comenta que la madre acostumbra danzar y tocar *jongo* con él.

La historia de la Escola se enraíza en las prácticas de las familias *jongueiras* de la *comunidade*. Como señala Lazir (profesora de danza de *jongo* en la Escola, sobrina nieta de Tía Maria):

“Nosotros ya teníamos una escuela, que era la casa de la abuela María. Porque así, si yo fui a Serrinha a aprender *jongo*, si fui a la casa de la abuela María a aprender *jongo*, si yo frecuentaba la casa del *mestre*⁷, muchas otras personas frecuentaban la casa del *mestre*, entonces ya existía una escuela de *jongo* antes de que abriera la Escola de Jongo, de alguna forma...”⁸.

Como narraré en la tercera parte, el *jongo*, creado en los tiempos de la esclavitud, continuó siendo ejecutado por diversas familias, entre ellas algunas de Serrinha, tras el fin del *cativeiro* (cautiverio). El *jongo* era ejecutado por las noches, con un fuego encendido, y sólo participaban de él los adultos y ancianos de la comunidad. Sin embargo, hacia la década de 1970, la mayoría de las familias de Serrinha no lo conocían. Según Lazir “ya habían escuchado hablar, pero no sabían, no frecuentaban, no jugaban, no entraban en la ronda. Por varios motivos, por no querer, por no tener acceso”⁹.

En la década de 1970, Vovó Maria Joana (1902-1986), *mãe de santo*¹⁰ de *umbanda* y antigua matriarca del *jongo*, se dio cuenta de que cada vez eran menos las familias que encendían el fuego por las noches para ejecutar este género. Por eso le pidió a su hijo Darcy (1932-2001) que lo enseñara a los niños de la comunidad y lo hiciera conocer fuera de Serrinha. Luiza (coordinadora pedagógica y docente de canto de la Escola, miembro del Grupo Cultural Jongo da Serrinha), comenta que Darcy salía, “como cualquier loco”, con su niño de cuatro años bajo un brazo y su tambor en el otro a mostrar el *jongo* por Río de Janeiro. A lo largo de los años, Darcy transitó diversos ámbitos de formación y práctica artística, y fue tornándose *Mestre*, organizando el Grupo Cultural del Jongo da Serrinha, integrado por un grupo de *jongueiros* que

⁷ *Mestre* significa Maestro. Entre los *jongueiros*, el término identifica a los referentes de la “cultura popular”.

⁸ Texto original: “...a gente já tinha uma escola que era na casa de vovó Maria. Porque assim, si eu fui para Serrinha aprender jongo, si eu fui à casa da vovó Maria aprender jongo, si eu frequentava a casa do mestre, muitas outras pessoas frequentavam a casa do mestre, então já existia uma escola de jongo antes da Escola de jongo abrir, de alguma forma...”

⁹ Texto original: “... Já tinham ouvido falar mas não sabiam, não frequentavam, não jogavam, não entravam na roda. Por vários motivos, porque não querem, por não terem acesso...”

¹⁰ Jerarquía religiosa en algunas religiones afrobrasileñas como el *candomblé* y la *umbanda*.

practicaban en el barrio céntrico de Lapa¹¹ -entre quienes se encontraba Luiza- y un grupo de *jongueiros* de Serrinha, entre quienes se encontraba Tia María, Lazir y Deli (nieta de Vovó Maria Joana, sobrina de Darcy, cantante del Grupo Cultural Jonggo da Serrinha, colaboradora del proyecto)¹².

En este movimiento, Darcy agregó instrumentos melódicos al *jongo*, que hasta ese entonces se ejecutaba sólo con tambores, palmas y voces, generando tensiones con otros *jongueiros* del barrio que no admitían esta modificación ni la introducción de niños en la práctica¹³. Luiza comenta que existieron también algunas tensiones ante su llegada y la de otros *jongueiros* de afuera del barrio a Serrinha:

“...Mestre Darcy dijo, 'ya que cantás, tocás guitarra, vas a tocar en el grupo'. Ahí yo llegué con calma, pidiendo permiso, porque cuando se llega en la casa de las personas, hay que pedir permiso para entrar, y la casa era de Lazir, de Deli y de Tia Maria, no mía. Entonces tenía que pisar despacio. Tardaron un poco en aceptarme, pero me aceptaron gracias a dios (risas)... hacían caras feas. Deli tenía bronca porque Mestre Darcy siempre llamaba personas de afuera. Ensayaba muchos con ellas, les exigía mucho, pero si aparecía alguien con guitarra, por ejemplo, porque él siempre fue loco por la armonía, él se volvía loco y llamaba a la persona en el momento, sin ensayar, sin que conozca lo que es el *jongo*. Yo llegué invitada por él para continuar aprendiendo, sólo que él me metió en el grupo directamente, y a ellas no les gustó mucho al principio...”¹⁴

Puede notarse en el discurso de Luiza una tensión inicial entre vecinos de Serrinha y los recién llegados *jongueiros* de fuera de la comunidad, tensión que fue constitutiva de la dinámica de la Escola y del Grupo Cultural, los cuales se crearon precisamente en esta circulación del *jongo* entre el adentro y el afuera de Serrinha. Lazir comenta que Darcy llamaba “resistencia cultural” a ese ímpetu para que el *jongo* fuese practicado y conocido por personas de dentro y fuera de la *comunidade*. Estas tensiones

¹¹ Lapa es un barrio caracterizado en esa época y hasta hoy por ser sede de diversas prácticas artísticas y de la bohemia. En la actualidad se mantiene allí una roda de *jongo* mensual. Sin embargo, Lapa sufre el proceso de gentrificación que abarca la región centro y sur de la ciudad, proceso que se intensifica durante la organización del mundial de fútbol y las olimpiadas.

¹² Deli vive hasta hoy en la casa donde vivió Vovó Maria Joana y donde funcionó su *terreiro*.

¹³ Según cuentan algunos jóvenes ex alumnos de Darcy, el *mestre* dejó de vivir en la comunidad en 1995, debido a disputas internas entre *jongueiros* (Moreno de Melo, 2002).

¹⁴ “...Mestre Darcy falou, já que você canta, toca violão, você vai tocar no grupo. Ai eu cheguei com calma, pedindo licença, porque quando a gente chega na casa das pessoas, a gente tem que pedir licença para entrar, e a casa era da Lazir e da Deli e da Tia Maria, não era minha. Então tinha que pisar devagar. Demoraram um pouquinho para me aceitar, mas me aceitaram graças a deus (RISAS)... Faziam cara feia. Deli ficava com bronca porque mestre Darcy sempre chamava as pessoas de fora. Ensaivava muito com elas, cobrava muito delas, mas si aparecesse alguém de fora com violão, por exemplo, porque ele sempre foi loco por harmonia... Ai ele ficava louco e ele chamava a pessoa na hora, sem ensaiar, sem saber o que era jongo... Eu cheguei convidada por ele para continuar aprendendo, só que ele já me colocou no grupo direto, e elas não gostaram muito não, ao principio...”

fueron resueltas en gran grado y en la actualidad todos los participantes de las actividades del Jongo da Serrinha son considerados *jongueiros*. Así, en el año 2000 vecinos del barrio y diversos artistas ligados al *jongo* y a las artes populares crearon juntos la ONG Grupo Cultural Jongo da Serrinha. El Grupo existe hasta hoy, está integrado por varios miembros de la Escola de Jongo, y viajó por todo Brasil y algunos países de Europa cantando, bailando y contando el *jongo*.

En la *comunidade*, con la práctica activa del grupo cultural, Darcy se tornó, según Luiza, una “escuela viva”. Muchas reuniones se realizaban en la casa de Tía Maria, casa que ya era en ese entonces un lugar de reunión de niños, como lo había sido anteriormente la casa de Vovó Maria Joana. En 2001, año del fallecimiento de Darcy, el Grupo Cultural Jongo da Serrinha creó el “Projeto sócio-educativo Escola de Jongo” (Proyecto Socio-educativo Escuela de Jongo). El proyecto funcionó en un primer momento en la cima del morro de Serrinha hasta que la policía BOPE (Batallón de Operaciones Especiales, dedicado principalmente a los enfrentamientos con el narcotráfico) la ocupó en el marco de un operativo¹⁵. La Escola se trasladó posteriormente al jardín de Tía María y luego a la mencionada Biblioteca, que ocupó entre 2008 y 2010. El espacio era demasiado pequeño para las prácticas y exponía aún más a los niños a los enfrentamientos por su ubicación frente a la *boca de fumo*. Así, en 2010, la Escola se asentó en un predio propio, casi al lado del antiguo terreiro de Vovó Maria Joana-Casa de Deli, y durante 2011 y 2012 se estaba construyendo una oficina burocrática en esta última.

A continuación, realizaré una breve caracterización de algunos de los jóvenes y adultos que participan de modo estable de la Escola, y que serán citados a lo largo de la tesis. Me centraré en su lugar de residencia, género, edad, raza, función en el grupo, escolarización y religión, cuando esta es explicitada por los sujetos. Todos los adultos que integran o colaboran con el proyecto de la Escola son brasileños. Distingo entre ellos a los “coordinadores”, “docentes” y “colaboradores”. En esta última categoría se incluyen quienes trabajan en tareas de maestranza, administrativas, amigos de la Escola, vecinos integrantes del Grupo Cultural, ex alumnos y ex docentes¹⁶.

¹⁵ El Estado nunca indemnizó a La Escola de Jongo por los daños causados (Revista Idéias, 2009).

¹⁶ Utilizaré los nombres originales de las personas, porque ellas lo han autorizado y porque existen ya diversos trabajos sobre la Escola publicados.

Algunos colaboradores son vecinos de Serrinha, como Tia Maria (92 años), actual matriarca del Grupo, católica; Deli (aproximadamente 50 años) quien es cantante y bailarina del Grupo, Suellen (24 años), ex alumna y también bailarina del Grupo Cultural, con secundario completo, empleada de comercio, simpatizante de religiones afrobrasileñas y Fabio (18 años), ex alumno de la Escola y actual *passista* (bailarín) de la Escola de Samba Imperio Serrano, estudiante secundario, adepto del *candomblé*. Vanda, (52 años) es encargada de limpieza, de las meriendas y de otras tareas de maestranza, posee educación primaria incompleta, es la única integrante vecina que no participa del Grupo ni de ninguna Escola de Samba y se identifica evangélica. Puede notarse que el grupo de colaboradores vecinos actuales se compone en la mayoría por personas negras y mujeres.

La mayoría de los docentes, coordinadores y colaboradores de la Escola no residen en Serrinha, y comenzaron a trabajar allí por afinidad con el Grupo Cultural o con la propia Escola. La mayor parte del plantel de docentes y coordinadores está compuesta por negros (negros, morenos y mulatos)¹⁷ que poseen formación universitaria o técnica en carreras universitarias o terciarias de perfil popular (educación física, danzas populares), pertenecen generalmente a extracciones medias-populares, viven en la periferia o en barrios populares de la ciudad (especialmente de la zona norte), provienen de familias que ya valoraban positivamente la identidad negra, principalmente en sus áreas de trabajo (generalmente artístico o intelectual), religión u ocio (*samba, jongo*), y se han formado en escuelas de arte o universidades. Tal es el caso de Aila (30 años), ex docente de teatro del proyecto, formada en teatro en la UNIRIO, quien no practica religiones pero simpatiza con las religiones afrobrasileñas; Renato, (30 años), docente de danzas populares, graduado en educación física y *master* en bellas artes por la UFRJ, adepto del *candomblé*; Jessica (aproximadamente 28 años), pasante como docente de danzas populares, estudiante de educación física en la UFRJ, simpatizante de religiones afrobrasileñas; Luiza (52 años), docente de canto y coordinadora pedagógica, formada en la Escuela de Música Villalobos, cantante del Grupo Cultural, practicante de catolicismo y religiones afrobrasileñas y Lazir (aproximadamente 45 años), profesora de danzas, cantante y bailarina del Grupo

¹⁷ Por ejemplo, Luiza y Lazir, que son identificadas por otras personas prefieren auto considerarse negras, para reivindicar sus raíces afrobrasileñas. Analizaré este fenómeno en la segunda parte.

Cultural, formada en nivel técnico terciario como docente de danzas, familiar de los Monteiro, practicante de catolicismo y *umbanda*. Los únicos docentes que no realizaron educación superior formal son Anderson (39 años), docente de percusión, percusionista del Grupo Cultural y en otros ámbitos, simpatizante de la *umbanda*, y Fofão (aproximadamente 35 años) docente de *cavaquinho*, ex alumno de la Escola, miembro del Grupo Cultural, residente en Serrinha. A lo largo del trabajo de campo conocí también a la anterior coordinadora pedagógica, Marisa (aproximadamente 45 años), doctoranda en educación *quilombola*, simpatizante de religiosidades afrobrasileñas. Ella es considerada un referente por Aila y Renato. Todos estos docentes se auto consideran negros.

Los docentes, coordinadores y colaboradores de la Escola blancos suelen proceder también de extracciones medias, poseen escolaridad universitaria y en su mayoría valoran altamente las tradiciones afrobrasileñas. En 2011 y 2012 las únicas integrantes blancas del plantel docente y la coordinación eran Dyonne (aproximadamente 35 años), actual coordinadora de la Escola, bailarina, master en “bienes culturales y proyectos sociales” por parte de la Universidad Getulio Vargas (universidad privada), simpatizante de religiones afrobrasileñas; Aline (aproximadamente 28 años), docente de danzas populares en la Escola, estudiante de maestría en memoria social por la Universidade Federal de São Paulo, graduada en Educación física por la UFRJ, adepta al *candomblé*; Rosiane (aproximadamente 35 años), pasante docente de bellas artes en la Escola, estudiante de bellas artes en la UFRJ, quien no practica ninguna religión y Sandra (aproximadamente 45 años), una de las coordinadoras pedagógicas del grupo, formada hace aproximadamente 5 años como pedagoga, ex empleada comercial, católica. Lucio Enrico, primer coordinador de la Escola, con quien me encontré en diversas ocasiones, también es blanco, graduado en educación en la Universidad Federal Fluminense y practicante de *candomblé*.

Podemos notar que todas las personas blancas que participan de la Escola han transitado enseñanza universitaria, y que muchas de ellas han ocupado cargos de coordinación, como Dyonne, Lucio Enrico y Sandra, mientras que muchas de las personas negras no han tenido formación universitaria. Asimismo, todos los docentes y colaboradores que residen o han residido en el barrio y participan de la Escola son negros.



Imagen 3. Vista desde el Terreiro (patio) de la Escola. La foto fue tomada en ocasión de la visita del organismo de comunicación CUFA (Central Única das Favelas) en junio de 2011. Puede notarse que todos los que pertenecíamos a la Escola de jongo (fui incluida en esa instancia), llevamos la misma camiseta, especialmente para tomar la foto. De izquierda a derecha, quienes posan para la foto son; en la fila de arriba, yo misma, a mi lado una empleada de CUFA, luego Rosiane, docente de artes plásticas; la matriarca Tia Maria; la empleada de maestranza Vanda, la contadora Adriana y dos miembros de CUFA. En la fila de abajo, quienes tienen camisetas de la Escola son Sandra, la coordinadora pedagógica, y una vecina que es a su vez madre de alumnos de la Escola. El resto de las personas son miembros de CUFA-

3. La observación y la participación como extranjera

La Escola de Jongo fue el espacio donde más predominó la observación participante, en detrimento de la “participación” tal vez por causa de la distancia cultural (nacional, idiomática, racial, de clase) y por la habituación del espacio a la recepción de investigadores-observadores, de los que se espera un “retorno” en forma de tesis o documentos. La observación participante me permitió tomar notas durante mi estadía en campo, y obtener una visión más distanciada del proceso. Los participantes de la Escola consideran que las investigaciones son legítimas y se constituyen en un insumo para la práctica, como documento o perspectiva para la misma. En diversas ocasiones Renato y Aline quisieron discutir conmigo los objetivos de mi investigación y los ejes de indagación que yo encontraba (no obstante lamentablemente hasta la fecha, ellos no han tenido tiempo para una lectura de lo que escribo). Diversos investigadores y reporteros se acercan al proyecto para “observar”, y la presencia de cámaras fotográficas, filmadoras, grabadoras, libretas, fue corriente durante años, aunque a lo largo de mi proceso de campo la apertura a los investigadores fue disminuyendo. La frecuente

presencia de investigadores propició que mi posición se mantuviese como la de una de observadora: mi presencia en la sala no resultó, al menos explícitamente, incómoda para las personas presentes en la Escola. Cada año que llegué al campo evité utilizar cámaras, libretas o grabadores en las primeras visitas, modo de estar que, como investigadora, me diferenciaba de los reporteros o investigadores que acostumbran transitar el proyecto por períodos cortos. En los períodos en que utilicé estos dispositivos los niños se acercaban a mí para preguntarme acerca de lo que escribía o registraba, y estas interacciones resultaron en el fortalecimiento de la confianza. Mis retornos a Serrinha entre 2008 y 2010 me posicionaron asimismo como una investigadora con un grado de mayor confianza, permitiéndome compartir instancias diversas con las personas, como los viajes, almuerzos, e incluso la permanencia a solas en el local de la Escola, “cuidando” del espacio.

Dado que realizo una etnografía donde el análisis de prácticas corporales es central y teniendo en cuenta que entiendo la corporalidad como lugar de conocimiento y de producción de la vida social, en mi etnografía de la Escola, como en los otros dos casos elegí dar lugar a la “participación observante” (Wacquant, 2002:11)¹⁸, la cual permite generar registros de campo que no se basan puramente en la observación y la escucha, sino también en la práctica del investigador, que en estos casos se centró en el entrenamiento en las performances practicadas. Este uso del cuerpo del etnógrafo como herramienta de investigación fue promovido ya por las primeras antropólogas que se dedicaron al estudio de las danzas (Kurath, 1960; Kaeppler, 1972).

En el caso de la Escola, la participación observante me permitió entender el entrenamiento corporal y la distribución de saberes en el proyecto, pudiendo experimentar los modos en que los niños se posicionan como sujetos de saber, al enseñarme a ejecutar los movimientos, corregirme y estar atentos a mi performance. Por un lado, pude percibir algunas especificidades del entrenamiento corporal. Por ejemplo, los niños del *jongo* suelen tener mayor movilidad y plasticidad articular, y utilizan mucho las caderas y el torso, por su familiaridad con danzas de *samba* y *funky* además

¹⁸ Wacquant define la participación observante como “...inmersión iniciática e incluso la conversión moral y sensual al cosmos considerado, como técnica de observación y de análisis que, con la condición expresa de que ella sea teóricamente instrumentada, debe permitirle al sociólogo apropiarse en la piel práctica de los esquemas cognitivos, éticos, estéticos y conativos que ponen en operación cotidiana aquellos que lo habitan...” (Wacquant, 2002:11. Traducción propia del portugués al español.

del propio *jongo*. Asimismo, algunas veces les enseñé a los niños pasos de tango y de chacarera, y en ambos casos la primer reacción era mover más las caderas que lo que la coreografía de estas danzas estipula. En este sentido, la participación observante me permitió entender la práctica sobre todo a partir de recibir correcciones sobre “lo que está ‘mal’, lo ‘diferente’, lo ‘inaceptable’” (Kaepler, ob.cit). Esta posición de los niños como sujetos de saber está especialmente definida en la Escola por tratarse de un proyecto consolidado en el tiempo y por la explícita intención del mismo de señalar a los niños que son ellos los que hacen y saben. Como iremos viendo, estas posiciones son diferentes en cada uno de los casos que analizo.

Capítulo 2. La etnografía en Buenos Aires.

1. La villa 31

Los proyectos Kuntur y En Movimiento, desarrollan sus talleres en Barrio Villa 31, ubicado en la zona de Retiro, un barrio porteño céntrico y de intenso tránsito desde fines de siglo XIX, por ser cercano al puerto y sede de terminales de ferrocarril. En la actualidad la región continúa siendo una zona nodal, donde también se asienta la terminal de ómnibus de la ciudad.

En su estudio sobre las organizaciones de la Villa, la antropóloga María Cristina Cravino señala que los primeros asentamientos alrededor de Retiro, surgieron en la década de 1930, impulsados por migrantes europeos que llegaban a la ciudad por causa de la desocupación desencadenada por la crisis económica mundial en su continente (Cravino, 2009). Estos primeros asentados se ubicaron donde hoy es la terminal de ómnibus. Hacia fines de la década de 1940, se instaló en la zona un complejo de viviendas provisorias para inmigrantes sin recursos, que eran en su mayoría italianos. Este barrio constituye hoy parte de Villa 31, y es conocido como Barrio Inmigrantes dentro del complejo (ver Imagen 4). El barrio fue creciendo y desde la década de 1950 comenzó a ser ocupado por inmigrantes del interior del país y de países limítrofes. Hacia los años '60, la Villa 31 era la más poblada de la ciudad y contaba aproximadamente con un tercio de extranjeros, que en este momento provenían de países limítrofes. En la década de 1970, inmigrantes del interior del país que trabajan en los ferrocarriles aledaños ocuparon edificios de las compañías ferroviarias y construyeron casas precarias, con el apoyo de sus sindicatos (especialmente en el barrio Saldías). Eva Camelli, socióloga y allegada a En Movimiento, señala que, en contraste con el período neoliberal, este período es reconocido como un momento de un alto grado de organización y unidad de los villeros contra los intentos de desalojo y contra las condiciones precarias de urbanización (Camelli, 2011).

El barrio ha sido frecuentado por diversos agentes del Estado, especialmente desde la dictadura conocida como “revolución libertadora” (1955-58). En ese momento, se acercaron asistentes sociales que dialogaban con los vecinos, buscando deslegitimar al gobierno peronista derrocado (Cravino, ob.cit.:18), cuyas organizaciones de base eran



Imagen 4. Imagen aérea de Villa 31. Puede observarse el autopista que la atraviesa, las vías de ferrocarril y la proximidad con el centro de la ciudad. <http://argentina.indymedia.org/news/2006/03/384341.php> consultado 19 de marzo de 2013

hegemónicas en la militancia barrial (Camelli, ob.cit:3). En ese periodo se insertaron en esta y otras villas

“...organizaciones externas con fines asistencialistas o de desarrollo comunal. Los universitarios tomaron a los villeros como objeto de estudio, agrupaciones de izquierda intentaron con ellos la “verdadera revolución”, otros partidos buscaron voto, sacerdotes católicos y protestantes realizaron obras de apostolado y grupos de mujeres hicieron caridad...” (Cravino, ob.cit.: 18-19).

Durante el período, la Villa continuó su expansión -naciendo los barrios Comunicaciones, YPF y Güemes (este último es en el que desarrollé la mayor parte de la etnografía)- y se realizaron los primeros intentos de desalojo, ante los cuales los vecinos comenzaron a crear organizaciones para evitarlos. Durante el periodo dictatorial de Onganía (1966-1970), se sostuvo una política más agresiva de desalojos pero estos fueron impedidos por los vecinos, quienes, a través de comisiones vecinales y una junta de delegados, demandaban casas construidas dentro de la ciudad a cambio de abandonar el barrio. Estas demandas fueron apoyadas por la Confederación General del Trabajo de los Argentinos (CGT de los Argentinos) y el Movimiento de los Sacerdotes para el Tercer Mundo¹. Para 1971 la población del barrio era de 24.386 habitantes (Cravino, ob.cit: 20-22).

¹ La CGT de los argentinos (CGTA) fue una central obrera liderada por el líder del sindicato gráfico Raimundo Ongaro. La CGTA funcionó entre 1968 y 1972 nucleando a las dirigencias y movimientos

A las organizaciones mencionadas, en los años 70 se sumaron instituciones como clubes de madres, centros culturales y deportivos, ligas de comerciantes y agrupaciones de residentes de países limítrofes. Asimismo, organizaciones comunistas y peronistas disputaban espacios políticos en el barrio. El peronismo fue ganando espacio y contó con la figura emblemática del Padre Mugica, un sacerdote tecermundista asesinado el 11 de mayo de 1974 por la Alianza Argentina Anticomunista (Triple AAA)², que es hasta hoy una figura reivindicada en el barrio. El periodo de la última dictadura militar (1976-83) fue el más agresivo, deportando y erradicando a los pobladores y desalentando la militancia barrial (Cravino, ob.cit:28; Camelli, ob.cit:8). Aunque algunas familias resistieron al desalojo mediante alianzas estratégicas, especialmente con la institución católica Caritas, tras la recuperación de la democracia sólo permanecieron cincuenta viviendas asentadas en el barrio. Sólo entre 1986 y 1997 el barrio comenzó a poblarse nuevamente, con la ayuda de algunos vecinos ya asentados. En la actualidad, Villa 31 es la tercera villa más poblada de la ciudad de Buenos Aires y la de mayor densidad poblacional. De hecho cuenta, como puede observarse, con barrios internos y con una gran subdivisión entre Villas “31” y “31 bis”, en cuyo límite, se sitúa en el Galpón donde los proyectos analizados desarrollan sus actividades. Según Cravino, en 2007 existían en ella 17 comedores de organizaciones sociales y religiosas, y un centro de salud, numerosas iglesias católicas y evangélicas, guarderías, jardines de infantes y dos escuelas primarias (Cravino, ob.cit:37). Algunos comedores son subsidiados por el gobierno de la ciudad y otros pertenecen a iglesias, diversos movimientos sociales, como “Tupac Amaru”, “Barrios

sindicales que se escindieron de la CGT oficial, la cual había decidido negociar con la dictadura encabezada por Juan Carlos Onganía. La CGTA se opuso a este pacto, organizó actos públicos pese a las prohibiciones del dictador, impulsó la sublevación obrera del “cordobazo” y contó con el apoyo de artistas e intelectuales de izquierda (Gillespie, 1987; Dawyd, 2008). El Movimiento de los Sacerdotes para el Tercer Mundo, un movimiento de sacerdotes de la Iglesia católica que, basados en el Concilio Vaticano II, promovían el compromiso social de la Iglesia, realizando trabajo de base principalmente en barrios populares y villas, especialmente entre 1967 y 1976. Los sacerdotes implicados en el movimiento se vinculaban generalmente al peronismo de izquierda y al marxismo. Este movimiento fue un importante aliado de la CGTA.

² La Triple AAA fue una organización parapolicial de ultraderecha creada y dirigida por el ministro de Bienestar Social José López Rega, con la finalidad de eliminar opositores políticos al gobierno de María Estela Martínez de Perón, entre 1974 y 1976 (Román, 2007). La triple AAA consideraba opositores a diversos sectores del peronismo de izquierda y al marxismo, a los cuales persiguió, torturó y asesinó. El grupo acabó con sus actividades tras el golpe militar de 1976, cuya metodología de muertes, torturas y desapariciones forzadas de personas puede considerarse una continuación del tipo de operatoria de la Triple AAA.

de Pie”, “Quebracho”³, o diversas alas de partidos políticos tradicionales. Es habitual encontrar en el barrio diversos proyectos voluntarios. Mercedes, vecina del barrio, participante de Kuntur y En Movimiento, señala que es habitual que estos proyectos duren poco tiempo, pues quienes imparten los talleres “...son chicos que vienen a hacer un voluntariado... siempre son de la universidad, del gobierno de la ciudad. Son, tengo entendido yo, que son voluntariados que lo organizan no sé, en la parroquia, en la universidad o es como una tesis para ellos y que tiene que hacer algo, y están. Así que son cosas que están un tiempo, nada más...”⁴.

En el presente la mayoría de los habitantes desocupados o con trabajos informales recibe la Asignación Universal por Hijo, un programa del gobierno nacional iniciado en el año 2009 que reemplaza a diversos planes anteriores de alimentos y dinero (como por ejemplo el programa Ciudadanía porteña), otorgando un subsidio por cada hijo menor de 18 años a trabajadores desocupados o informales. Los habitantes más cercanos a la actual terminal de ómnibus, con quienes trabajan mayormente los proyectos Kuntur y En Movimiento, son los que acceden a más servicios y se encuentran en mejores condiciones de vida (Cravino: ob.cit). El barrio es percibido por personas de fuera como “peligroso”, un ejemplo es que cada vez que comenté con comerciantes de Retiro que entraría al barrio, me alertaron del “peligro”. Gran parte de los vecinos también comparte esta noción, aunque las percepciones de peligrosidad difieren. Una de las participantes adultas (aproximadamente 50 años) de Kuntur y En

³Algunos participantes de los proyectos se relacionan a la Tupac Amaru y a Quebracho. La organización barrial Tupac Amaru depende de la CTA (Central de los Trabajadores Argentinos). La organización desarrolla militancia de base en muchas provincias de la argentina, especialmente en el norte, aunque también es importante su presencia en la provincia de Buenos Aires y Capital Federal (especialmente en el Barrio 31). Las principales actividades son la construcción colectiva de viviendas e infraestructura, escuelas y salas médicas. A nivel ideológico se reconoce por la tendencia indigenista y la reivindicación de las figuras de Eva Perón y el Che Guevara. En la actualidad cuenta con el apoyo del Gobierno Nacional. Puede verse el perfil actual de la organización en su página web: http://www.tupacamaru.org.ar/noticia_seccion.asp?VarSeccID=20 (Consultado 10 de enero de 2013). Barrios de Pie es el brazo territorial del Movimiento Libres del Sur, movimiento de apoyo al gobierno Kirchnerista. Suele organizar comedores comunitarios y emprendimientos laborales. Ver <http://www.barriosdepie.org.ar>. (Consultado 20 de febrero de 2013). El “Movimiento Patriótico Revolucionario Quebracho” fue creado a mediados de la década de 1990 por diversas organizaciones de izquierda, desde el peronismo de izquierda hasta diversas corrientes marxistas. El movimiento desarrolla sus acciones en los “frentes” antirrepresivo, territorial, estudiantil y trabajador. (Ver <http://www.quebracho.org.ar/inicio/>. Consultado 20 de febrero de 2013). El Barrio 31 es uno de los enclaves más importantes para el movimiento, lo que no significa que el movimiento cuente con adhesiones mayoritarias en el barrio.

⁴ De hecho, la Universidad de Buenos Aires, como muchas otras, tiene en la actualidad un programa de voluntariado universitario.

Movimiento, nacida en el barrio comenta que, habiéndose criado en el barrio, vio “cosas terribles, morir gente apuñalar gente, ahora veo, a veces me toca ver gente que tiene sexo en la calle, droga ni hablar, robo ni hablar, indigencia total, veo la falta de este, conciencia, no, a todo nivel, siento que no hay conciencia en los políticos, en los curas”.

La vecina identifica la presencia de bandas organizadas:

“...anoche por ejemplo me desperté a las 4 de la mañana... y miro por la ventana porque siento un ssss. Y habían 15 chicos acostados, de la misma pared mía pero una casa más, drogándose, fumando porro, hablando, y planificando cosas que puede terminar en un homicidio... bueno y después está el crimen organizado en la villa tenemos sicarios, tenemos gente que va a buscarlos para que salgan a matar por 500 pesos, si hay, hay crimen organizado, hay gente de la droga muy pesada, hay tratantes de blancas, espero no hacer en una zanja después de hablar todo esto, borra mi nombre ya! (RISAS)...”.

En resumen, el Barrio ha sido marcado a lo largo de su historia por los cambios en su población, una importante presencia de agentes externos y las constantes amenazas de desalojo.

La mayoría de los vecinos adultos que participan de los proyectos que analizo ha participado en alguna organización (iglesias, comparsas, comedores, movimientos sociales, partidos). Asimismo, aunque estos han llegado al barrio en diversos períodos, todos se reconocen atravesados por la experiencia del riesgo de desalojo y las promesas de urbanización.

2. El proyecto Kuntur.

Una tarde de lluvia a fines de 2009, tras una presentación en el Barrio Correo Viejo, los “profes”⁵ Sebastián y Mariano, el alumno Dieguito, su mamá Andrea y yo, nos dirigíamos hacia el Barrio Güemes, despidiéndonos por el camino de algunos niños, a quienes dejábamos en sus casas o en la casa de algún conocido. En uno de los últimos trechos del recorrido nos refugiamos de la lluvia en una media sombra, frente de una panadería donde sonaba música folclórica paraguaya. Era la panadería de Juan, de Paraguay, y de Antonio, de Corrientes. Nos invitaron a entrar y sentar, circuló una cerveza. Juan tomó la guitarra y la hizo sonar. Después le pidió a Dieguito que haga algo. Él, en ese entonces con 5 años de edad, ejecutó un rasguido de chacarera. Antonio

⁵ Este es el término usado por los docentes para autodesignarse y por gran parte de los vecinos para designarlos.

decía que por la sonrisa y atención que Dieguito ponía al tocar le iba a ir muy bien. Mariano tocó algunas canciones, como “Recuerdos de Ypacaraí”. Juan tocó “Mis noches sin ti”, y otras canciones paraguayas. Sebastián le agradeció al panadero: “me hamacaste el alma”.

Escenas de este tipo, de andar por las calles y detenerse a tocar, fueron muy habituales durante el primer año y medio de funcionamiento del proyecto Kuntur, cuando éste era aún itinerante. Así, el proyecto nació andando el barrio, reuniendo alumnos a través de estas caminatas y presentaciones y escuchando gritos de los vecinos viviendo a sus provincias y pidiéndole al grupo que se detuviera para ejecutar alguna canción. Quienes solicitaban esta parada eran siempre hombres y solían acompañar la invitación con convites etílicos.

El proyecto Kuntur fue creado en octubre de 2008 cuando el bailarín de folklore Sebastián (aproximadamente 35 años) acompañado por otros artistas y vecinos, comenzó a impartir cursos de danzas y música folclóricas en el Barrio 31. El trabajo se desarrolló de modo voluntario, aunque el líder buscaba formar una cooperativa. Asimismo, en 2012 el proyecto se encontró funcionando en el espacio del Galpón, declarado Punto de Cultura. El proyecto formaba parte también la tesis de Sebastián en la carrera de comedia musical del Instituto Universitario Nacional de las Artes, donde proponía realizar talleres en el barrio y montar una obra acerca de una guerra entre la población de los Valles Calchaquíes y los invasores europeos, en la cual aquellos que identificó como los “marroncitos” del barrio podrían ocupar muy bien los papeles de pobladores originarios. De hecho, el proyecto fue bautizado Kuntur pues este era el título de la obra que Sebastián pretendía poner en escena⁶. Sin embargo, el proyecto excedía el propósito de la elaboración de la tesis, y efectivamente aún continúa, mientras que la obra teatral planificada aún no ha sido montada. Cabe notar que tanto el creador de Kuntur, como yo misma, llegamos al barrio, entre otras cosas, a desarrollar “tesis”, tal como vienen haciendo estudiantes desde la década de 1960, fenómeno que da cuenta de la perduración de relaciones de desigualdad y de la continuidad de las poblaciones subalternas como objeto de estudio.

Para implementar el proyecto, Sebastián contó con la colaboración de amigos y colegas de dentro y fuera del barrio, quienes participaron en el dictado de los talleres.

⁶ La palabra Kuntur significa “cóndor”. Asimismo, es el nombre del príncipe que encabezaba la resistencia en la novela que Sebastián pretendía poner en escena.

Ante las presentaciones del grupo, algunos vecinos se sumaron a colaborar tocando instrumentos, gestionando espacios, aportando meriendas, etc. En muchos casos estos colaboradores eran padres de los niños que tomaban los talleres e incluso se formó durante un tiempo un grupo de alumnas adultas. Tras un año y medio de funcionamiento itinerante, en el año 2010, el local de realización de la práctica se asentó en el galpón de la Asociación Civil por el Futuro de Nuestros Chicos, actual Punto de Cultura. Usualmente asistían a los talleres entre 10 y 20 niños, muchos de los cuales solían frecuentar los talleres durante algunos meses seguidos. Los encuentros variaron su frecuencia, pero se han realizado generalmente dos veces por semana, en horarios extra escolares (después de las cinco de la tarde o durante los fines de semana). Los niños conocían algunas de las danzas y músicas practicadas a través de su experiencia en sus escuelas, los medios de comunicación y sus familias. No obstante, en el proyecto eran los docentes los que comunican los modos de ejecución de las danzas.

Para finalizar la descripción, realizaré una caracterización de los participantes adultos del proyecto, siguiendo los mismos ejes que en el caso del *jongo*. Englobando a todos los adultos que se acercaron, coordinaron o implementaron el proyecto como participantes, distinguiré entre los docentes que dictan las clases y los colaboradores, quienes acompañan, frecuentan, y ayudan con otras tareas vinculadas⁷.

El plantel docente de Kuntur estaba compuesto por un grupo de trabajadores y estudiantes de música y danzas folclóricas no residente en el barrio. El creador del proyecto, Sebastián (aproximadamente 35 años), proviene de una familia tucumana (provincia del noroeste argentino con una importante proporción de población mestiza), se auto identifica como “marroncito”, es estudiante universitario de comedia musical, bailarín y músico de folclore y fue el que convocó al resto de los docentes. Los más estables entre estos fueron Mariano, Pedro y Andrés. Mariano (29 años), es nacido en Salta, otra provincia del noroeste argentino con una importante población mestiza e indígena), es músico de folclore y estudiante de comunicación social. Pedro (20 años), es hijo de jujeños (Jujuy es otra provincia del noroeste argentino con amplia proporción mestiza e indígena), bailarín y músico de folclore. Finalmente, Andrés

⁷ Pese a que la mayoría de las personas me confirmaron que sus nombres podían figurar en la tesis, en el caso de Kuntur y En Movimiento he decidido usar nombres ficticios para mantener su privacidad así como por un conflicto que se desarrolló durante el trabajo de campo entre un miembro de los proyectos y yo, conflicto que realataré en breve.

(aproximadamente 35 años), proviene de una provincia patagónica, Río Negro, y es bailarín clásico. Como puede apreciarse, ninguno de estos varones jóvenes es porteño y casi todos podrían considerarse mestizos, lo cual se evidencia, para retomar la categoría de Sebastián, en sus teces “marroncitas”. Asimismo, casi todos provienen de familias de extracción popular. Otro profe que participó del proyecto sólo durante sus primeros meses e incluso fue docente durante algunos encuentros, fue Ángel, (aproximadamente 30 años), hijo de bolivianos también mestizo, docente de escuela primaria y ex residente del barrio⁸.

Pueden mencionarse como colaboradores semi-estables a Adrián (aproximadamente 35 años), boliviano, de una región fronteriza con Argentina (Tarija), quien formado como abogado en Bolivia, proveniente de una familia relativamente acomodada, abandonó su carrera por motivos personales y es hoy en día cartonero⁹, ex compañero de Sebastián en el IUNA y residente en el “Barrio Chino” de la villa (uno de los barrios considerado más “peligroso” y más precarizado); Andrea (aproximadamente 35 años), boliviana, proveniente de Oruro, ama de casa, ex empelada administrativa, ex bailarina de grupo de saya y caporal del barrio organizado por su familia¹⁰, ex estudiante de agronomía en Bolivia y residente del barrio Güemes de la Villa; y José (aproximadamente 35 años), santiagueño, residente del mismo barrio que Andrea. También participaron como alumnas y colaboradoras de Kuntur un grupo de mujeres residentes en el barrio, quienes luego se incorporaron al proyecto “En Movimiento” donde participan hasta hoy. Se trata de Romina (aproximadamente 45 años), boliviana proveniente de Oruro, que trabaja como empleada doméstica y tiene su secundario incompleto en Bolivia; Mercedes (aproximadamente 50 años), salteña, cuentapropista, de religión mormona, y Sandra (aproximadamente 57 años), mendocina, peluquera y empleada doméstica, y de religión evangélica, del culto del Centro Cristiano Nueva Vida. Otras mujeres tuvieron una breve participación en el proyecto como alumnas. Puedo citar entre ellas a Alejandra, salteña, de aproximadamente 30 años, madre de

⁸ En los comienzos del proyecto, Gisella, una profesora de folklore vecina del barrio, también dictó los talleres junto con Sebastián (yo no llegué a conocerla).

⁹ Los cartoneros juntan papeles, cartones y otros materiales de los residuos urbanos para vender a recicladores. Adrián acostumbra seleccionar libros que guarda para sí o regala a amigos.

¹⁰ La saya es una danza que afroboliviana fusionada con influencias europeas y aymaras que se ejecuta en toda Bolivia. El caporal es un género derivado de la saya, donde se danza representando a los caporales, capataces de los esclavos negros. Ambas danzas se ejecutan en la actualidad a lo largo de toda Bolivia. En Argentina muchas comunidades bolivianas organizan grupos de saya y caporal, especialmente para las fiestas patronales. Tal es el caso de la familia de Andrea.

Jorge, un alumno del proyecto. Ellos participaron intensamente durante dos meses, antes de mudarse a Salta. Estas mujeres tenían asimismo experiencia en la participación en otros espacios colectivos en el barrio. Romina, Sandra y Mercedes llevaban adelante el grupo ALCO, de la Fundación Cormillot, una “institución de autoayuda que brinda apoyo a personas con “obesidad”¹¹. Mercedes era la coordinadora de este grupo, había gestionado e implementado “proyectos” diversos en el comedor de sus suegros (servir meriendas, actividades prácticas, apoyo psicosocial, etc), y participa de las actividades realizadas por los grupos mormones que frecuenta. Romina participa del espacio de coordinación del Galpón a través de su grupo de gimnasia. Sandra ha participado de diversos movimientos y hoy en día participa en la Organización barrial Tupac Amaru y en reuniones y actividades de su Centro Cristiano. Casi todos estos colaboradores vecinos pueden considerarse mestizos.

3. La participación observante y la colaboración desde fuera del barrio.

Conocí a Sebastián mientras me encontraba trabajando en el Museo Etnográfico de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El profe frecuentaba el Museo en busca de información para la obra de teatro que pretendía crear y yo estaba interesada en conocer un espacio de práctica de danza signado por identificaciones ligadas a los pueblos originarios en algún barrio popular, para realizar esta investigación comparativa. Sebastián me comentó de su proyecto y me permitió acompañarlo. Así, una tarde de octubre de 2008 lo encontré en la Terminal de Retiro, y él me introdujo en el Barrio 31. Esa fue la primera vez que pisé el barrio, aunque conocía ya otros barrios populares de la ciudad.

El hecho de ingresar al proyecto Kuntur casi desde el comienzo del mismo, y la relación de proximidad mayor con las personas (habitantes todas de la misma ciudad y país, hablantes de la misma lengua) hicieron que predominaran en Barrio 31 formas de estar en campo ligadas a la participación. Por esta entrada al campo en particular y por las relaciones que se generan en el barrio entre los vecinos y los agentes externos

¹¹ Sobre la fundación, puede verse <http://www.fundacionalco.org/quienessomos.php>. Consultado 8 de enero de 2013. La sigla refiere a “Anónimos luchadores contra la obesidad”.

(asistentes sociales, militantes, docentes) fue difícil a lo largo de mi investigación posicionarme ante las personas simplemente como investigadora. Esta posición debió ser remarcada constantemente por mí, incluso cuando las relaciones con los vecinos y docentes de los proyectos se tornaron relaciones de compañeros.

En el caso del proyecto Kuntur, la participación observante me permitió dos niveles de análisis. Por un lado, pude atravesar el entrenamiento y entender mejor el tipo de trabajo corporal que este demanda, tomando las clases como alumna, tanto con los niños como con las adultas. Por otro, mi participación fue especialmente útil para observar cómo los participantes vecinos del barrio se posicionan ante quienes no vivimos en el barrio: mi participación dio cuenta de relaciones de desigualdad que nos atraviesan incluso compartiendo un espacio de danza, ya que pese a mis escasos conocimientos de folclore y al hecho de participar en las clases como compañera de las vecinas, mi presencia era encuadrada como la de una profe. Asimismo, cabe resaltar que, a diferencia del trabajo en la Escola, la dinámica de Kuntur me permitió mantener importantes contactos con los adultos responsables de los niños.

Debo aclarar que mi análisis del proyecto Kuntur excluye las entrevistas a los docentes, por causa de un distanciamiento prematuro del proyecto, provocado por un conflicto entre Sebastián y yo. Este conflicto y las tensiones desatadas, me han llevado a tomar una mayor conciencia acerca de las posiciones del antropólogo en el campo, su subjetividad y los modos en que se legitiman las investigaciones participativas. Acerquémonos entonces brevemente a este conflicto y a algunas de las reflexiones metodológicas que suscitó.

Atravesé la “frontera” entre Retiro y Villa 31 pensando que, en virtud de la beca de investigación que recibía, debía dedicarme a trabajar para la comunidad que me acogiese en el campo. Por posicionamientos personales, ajenos a los objetivos de las agencias que financiaron mi tesis, pensaba que las estrategias colaborativas, participativas o la antropología aplicada debían ser parte de mi trabajo de campo con este tipo de proyectos. Así, al comienzo de mi inserción en el campo, la relación con Sebastián se basó en una negociación, en la cual yo podría asesorar antropológicamente al proyecto con informaciones acerca de pueblos indígenas, colocándome en un lugar de investigadora-colaboradora. Sin embargo, la función de la investigación no estaba tan clara para mí ni para los docentes del proyecto. Mi creencia en la posición de

investigación aplicada fue tan “performativa” que mi rol en el campo acabó dislocándose del lugar de investigadora observadora al de coordinadora de un taller de mujeres. El conflicto con el docente surgió por diversos motivos. Por un lado, considero que en el proceso de campo no logré colmar las expectativas en lo que refiere a investigación sobre pueblos originarios: mi colaboración se daba de forma oral, y en ningún momento articulamos con el docente un espacio de intercambio para pensar el tema. Por otra parte, como etnógrafa y a la vez “local” (habitante del mismo país, interesada en colaborar en el proyecto) no pude adaptarme durante el trabajo de campo a la forma de colaboración con la gestión del proyecto propuesta por el docente. Sebastián solía pedirme que escribiera cartas para conseguir subsidios o colaboraciones, pero lo hacía con un lenguaje al que no estaba acostumbrada y que me parecía algo jerárquico¹². Desde mi escasa experiencia para lidiar con ese tipo de discursos, no pude separar mi papel de etnógrafa de otras posiciones y creencias personales. Así, algunas veces el docente y yo tuvimos algunas discusiones en lo que refiere a ese tratamiento interpersonal, discusiones que se debían principalmente a este posicionamiento mío, donde mis propias “opiniones” se superpusieron e incluso limitaron las posibilidades de observación participante y la participación observante. No obstante, el mayor conflicto surgió cuando me relacioné con las alumnas adultas, formando un grupo de “expresión corporal” y yoga que luego daría nacimiento a En Movimiento. Este grupo, según las primeras charlas mantenidas con Sebastián, se articularía con las actividades de Kuntur. Sin embargo, con el tiempo, el docente interpretó esta situación como una fisión de su grupo y me atribuyó toda la responsabilidad de ese hecho, lo cual llevó a mi alejamiento de Kuntur y a mi imposibilidad de mantener mi posición como etnógrafa en el grupo.

En lo que refiere al grupo de mujeres, la historia comenzó cuando, en las clases de folclore de Kuntur, algunas alumnas adultas y yo decidimos crear el espacio de expresión corporal, para incrementar la elongación y la calidad del movimiento en la danza. A mediados del 2009, contando con el mencionado aval de Sebastián, propuse a las mujeres adultas crear un espacio de entrenamiento y expresión corporal para contribuir a un mejor aprovechamiento de las clases de folclore. El grupo comenzó a gestarse más concretamente cuando Mercedes invitó a algunas amigas, especialmente a

¹² Por ejemplo, el docente usualmente me decía que escriba cartas o me dirija a personas diciéndoles que él “me mandaba”.

las del grupo ALCO, al espacio de folclore. Ellas, y gran parte de las adultas que bailaban, comentaban que ellas “no tenían gracia” para bailar, o que carecían de elongación, o de agilidad, etc. Durante las clases de folclore muchas de ellas me preguntaban por pasos a mí (que poco sé de folclore) y me comentaban que les gustaba como yo bailaba. Así, la propuesta nació en virtud de algunas inquietudes de las mujeres participantes respecto a la danza, así como de mis propias ganas de trabajar en el barrio.

En septiembre de 2009 iniciamos entonces el taller propuesto a mediados de año. El inicio pudo darse por la llegada de Luna, una compañera antropóloga y bailarina salteña que, de paso por Buenos Aires, aceptó acompañarnos en la iniciativa. Para dar nombre al taller, lo bautizamos como “expresión corporal” aclarando que éste tendría elementos de yoga, estiramiento e improvisación. Aunque la convocatoria al taller era abierta, pueden identificarse como el núcleo a algunas mujeres con que lo iniciamos: Sandra, María, Romina, Susana y Mercedes, de entre 40 y 50 años de edad, del grupo ALCO; y Graciela, de 21 años, hija de Mercedes. Por este taller circularon ocasionalmente aproximadamente diez mujeres más, amigas o parte del grupo ALCO y algunas otras que se acercaban sobre todo por temas de salud. Estos talleres pretendían ser un complemento para la formación en la ejecución de danzas folclóricas y fueron aceptados por el docente en primera instancia. No obstante, ante las discusiones citadas y tras la formación del proyecto En Movimiento (proceso que relataré en seguida), el docente creyó que yo pretendía generar un proyecto propio, “robándole” a las mujeres de “sus” talleres. El docente también manifestó estar ofendido porque en la página web del Equipo de Antropología del Cuerpo (equipo de investigación al que pertenezco), yo había colocado una fotos donde estábamos Andrés, él y yo, y había escrito en la explicación que allí nos encontrábamos “los profes Sebastián, Andrés y yo (como ‘profe’), junto a los niños”¹³. Sebastián me dijo que no correspondía que yo me autodenominase profe pues para ser “profe hay que estudiar mucho” y agregó que él me llamaba profe delante de los niños para marcar la autoridad de los adultos. Por mi parte yo le contesté que había colocado las comillas precisamente para diferenciar mi posición como profe que en realidad no era tal. Este desentendimiento, que se condensó en una única discusión, hizo que a mitad del año 2010, cuando En Movimiento ya

¹³ www.antropologiadelcuerpo.com. Consultado 10 de junio de 2012.

funcionaba, yo deba abandonar el trabajo de campo en Kuntur. Lamentablemente esta ruptura también provocó que la opinión del líder del proyecto en lo que refiere a este conflicto no pueda presentarse aquí, ya que éste último decidió romper relaciones conmigo. En la parte que puedo describir, considero que fui responsable por este alejamiento prematuro, ya que no logré escuchar y aceptar la posición del docente ni logré que quedaran claros en el intercambio con él, los alcances y límites de mi rol de investigadora-colaboradora.

4. El proyecto En Movimiento.

El Barrio Güemes de la Villa 31 es un espacio muy transitado durante el día, donde es habitual ver personas pintando murales, jugando al fútbol, bebiendo, charlando, construyendo. Lo que no es nada habitual es encontrarse con dúos de mujeres dislocándose tímidamente a contramano, caminando hacia atrás, agachándose, manteniéndose inmóvil, realizando gestos extra cotidianos. Eso mismo sucedió en las calles aledañas al Galpón el 7 de junio de 2010, cuando las integrantes del proyecto En Movimiento realizaban experimentaciones previas a la realización de “suspensiones urbanas”, un tipo de performance que realizarían como cierre de su trabajo del año en el proyecto. Esta escena resume algunos rasgos de En Movimiento, que se caracteriza por su dirección a contramano, dado que es un proyecto dedicado a crear espacios de composición y creación corporal entre mujeres de clases populares y clases medias en una villa, donde los proyectos artísticos suelen ser enfocados en los niños y donde las mujeres no tienen acceso a espacios de ocio y formación artística. Asimismo, la etnografía en este proyecto irá también un poco a contramano de las otras dos, por mi mayor implicación personal en el mismo.



Imagen 5. Fotografía de las calles de Villa. El movimiento de las calles nos remite al desafío que fue para las participantes de En Movimiento realizar ejercicios con su cuerpo en la vía pública. Foto extraída de <http://www.argentinaindependent.com/tag/villa/> consultado 19 de marzo de 2013.

El proyecto En Movimiento nació a partir de la iniciativa conjunta de un grupo de mujeres vecinas del barrio, con las que veníamos desarrollando el conflictivo taller de expresión corporal citado, y un grupo de artistas de la danza contemporánea no residentes en el barrio. En Movimiento propone talleres de creación y composición en danza contemporánea y técnicas afines (acrobacia, *feldenkrais*, *contact*, yoga, técnicas de improvisación) con mujeres adolescentes y adultas.

El primer contacto con las docentes de En Movimiento fue cuando, al poco tiempo de iniciados los encuentros de expresión corporal, nuestro grupo recibió la invitación de un colectivo de danza amigo de Luna, para asistir a la última función de su trabajo “El borde silencioso de las cosas”, en un teatro céntrico de la ciudad, el teatro del Centro Cultural de la Cooperación. Tras la asistencia del grupo del Barrio a ver la obra, las artistas comenzaron a frecuentar el barrio realizando dos talleres de composición, e invitaron al grupo a asistir a otras obras. En esos encuentros, las artistas y las vecinas resolvieron comenzar en el año siguiente talleres de “trabajo corporal”, orientados al “montaje escénico”.

En 2010 el proyecto fue implementado en el Galpón, con un financiamiento del Centro Cultural de España en Buenos Aires y un mínimo apoyo del Gobierno de la Ciudad, gestionado por las artistas. El proyecto se desarrolló proponiendo

entrenamientos orientados a la producción de “material” (propuestas de las vecinas y de las artistas) para generar performances. Asimismo, se realizaron diversos intercambios de talleres con profesionales de la danza y de otras áreas artísticas, donde las vecinas muchas veces participaron también como docentes.

En el año 2011 el proyecto también articuló acciones con la Asociación Civil por el Futuro de Nuestros Chicos. Asimismo, las docentes del proyecto formaron hacia finales del 2010 una cooperativa de trabajo desde donde buscan gestionar los recursos para este y otros proyectos de enseñanza, aprendizaje y montaje de danza y técnicas del movimiento. En Movimiento continúa desarrollándose hasta la fecha, y es hoy una de las actividades del Galpón, que fue declarado Punto de Cultura. Una característica fundamental del espacio es la búsqueda de que las propias participantes se conviertan en gestoras de este proyecto y de otros posibles.

Pasemos a caracterizar a las integrantes estables del proyecto. Distinguiré entre docentes (o artistas, especialmente cuando relate el período previo a la constitución del proyecto En Movimiento), colaboradoras (no docentes y no residentes en el barrio) y vecinas, englobando una vez más a todas como participantes.

En el capítulo dedicado a Kuntur presenté ya a Mercedes, Romina y Sandra. En el proyecto también participaron de modo estable Graciela (la hija de Mercedes de 21 años que asistió la obra), estudiante secundaria, trabajadora de maestranza, nacida en Bolivia, criada mayormente en Buenos Aires), y Victoria (hija de María, 23 años), estudiante de sonido en un instituto y en la Universidad de Tres de Febrero, hija de bolivianos, activa participante de las reuniones del galpón. También participaron María, (aproximadamente 45 años), boliviana, ama de casa y Susana (aproximadamente 40 años), vecina del barrio, empelada doméstica. Casi todas estas pueden considerarse mestizas. Las docentes actuales del proyecto son Camila (39 años), intérprete y docente de danza contemporánea, técnica en química, y Anabella (31 años), intérprete de danza contemporánea, docente de acrobacia, ex estudiante de ciencias políticas. Durante el primer año del proyecto también fue docente Luciana (aproximadamente 38 años, intérprete y docente de danza contemporánea), quien fue también directora de la obra “El borde”, y es reconocida como una de las principales impulsoras del proyecto. Luciana trabajó en En Movimiento hasta 2011, año en el que pasó a residir en Rio de Janeiro. Asimismo, se incorporó como colaboradora Elisa (socióloga y bailarina,) quien

forma en la actualidad, junto con Camila y Anabella, parte de la cooperativa “La disentida”. En mi caso, (30 años), colaboré en el proyecto hasta el año 2011. Todas las docentes y colaboradoras de En Movimiento provienen de familias de clase media, generalmente intelectuales y con una historia de militancia en la izquierda o en el cooperativismo, todas accedieron desde jóvenes o niñas a la formación en danza y pueden considerarse “blancas”.

Puede notarse que en el caso de En Movimiento todas las integrantes son mujeres, las docentes provienen de sectores medios y poseen formación universitaria, y son en su mayoría “blancas”, mientras que las vecinas son de extracciones populares, la mayoría no realizó estudios universitarios y son en su mayoría mestizas.

5. La participación y la intercorporalidad en la producción de conocimiento.

El proceso de investigación en los tres espacios fue heterogéneo y a veces conflictivo. Como adelanté, cuando recibí una beca para investigar pensé automáticamente que mi deber como investigadora era trabajar para las personas con quienes me involucrara en el campo. Esa idea marcó mi proceso de trabajo de campo en Argentina y me llevó a grandes sobresaltos y confusiones-como en el caso del conflicto en Kuntur- pero también a la creación de relaciones más interesantes en el campo, tanto desde la propia investigación como en la producción de espacios de trabajo colectivos. Mi elección y posibilidad fue, en el caso argentino, comenzar a “hacer” junto con las mujeres con quienes investigué, acción que derivó en el proyecto “En Movimiento”. Aunque la participación en los procesos estudiados no se encuentre “instituida” en el campo académico como medio de conocimiento, considero que en este proceso de investigación, compartir las actividades con las mujeres me permitió conocer más, a la vez que conocer más me permitió crear nuevos espacios junto con ellas. Así, por un lado, la aproximación e incluso el compromiso, implican producir un tipo particular de conocimiento, tan válido y tan limitado como el que se genera a partir de una observación distanciada. Por otra parte, el proceso de campo me lleva a reflexionar acerca de la función social de la antropología. A partir del caso de En Movimiento puede considerarse que la mirada antropológica tiene el potencial de contribuir en procesos de creación de nuevos espacios sociales.

El surgimiento del proyecto En Movimiento estuvo atravesado por mi participación, dado que este surgió de un taller coordinado por una colega y por mí. Así, mi posición como investigadora implicó mayor esfuerzo, pues la posición de observadora era percibida por mí y por las participantes como un artificio, dado que yo había sido compañera de muchas de ellas en Kuntur, docente de ellas en el citado taller y era considerada parte del grupo de En Movimiento. La confianza con las participantes me permitió adoptar diversas posiciones, danzando, proponiendo ejercicios, improvisando, tomando nota, registrando y reflexionando colectivamente con ellas acerca del proceso. La reflexión colectiva y el hecho de haber iniciado en forma conjunta el proyecto acercan este proceso de etnografía a las modalidades de investigación acción participativa, donde el proceso de investigación, los objetivos, el desarrollo y las aplicaciones de la investigación se construyen conjuntamente con la comunidad, donde la investigación deja de ser propiedad del investigador (Araujo, 2008; Cambria, 2008)¹⁴. No obstante, el proceso tiene características particulares, dado que la modalidad participativa no fue planeada previamente por mí como investigadora ni por las mujeres, sino un emergente del mismo campo.

Este proceso de trabajo con las mujeres también se acerca a la modalidad de investigación que Citro, Aschieri et al (2009) propusieron llamar “etnoperformance colectiva”, donde se incluyen técnicas registro y escritura etnográfica que propician la inclusión de los conocimientos que devienen de la propia participación corporal del investigador y que problematizan la tensión entre “acercamiento” y “distanciamiento” en el campo, a la vez que incluye prácticas que favorecen la participación de los *performers* en la investigación, a través de la formación de grupos de reflexión y discusión, de la realización de talleres colaborativos de documentación y de la inclusión de métodos de investigación etnográfica en los procesos creativos encarados por algunos talleres.

No obstante, lo interesante es que en el caso aquí trabajado, la metodología no fue puesta en juego por mí, sino por las coordinadoras del proyecto, que decidieron escribir junto con Elisa y conmigo, un relato de lo acontecido tras cada encuentro, para poder avanzar en la planificación de los encuentros siguientes. Estos relatos

¹⁴ Este modo de investigar se relaciona con las propuestas de construcción dialógica del conocimiento que Paulo Freire desarrolló pensando en procesos educativos, y no siempre es aplicada ni colaborativa.

(“bitácoras”) se realizaron a través de una escritura conjunta, en un documento compartido por internet. En estas se reflejan las percepciones de todas las que integramos el equipo acerca de nuestra propia experiencia y acerca de las compañeras, por lo cual yo misma soy objetivada por mis compañeras. Las bitácoras no fueron pensadas para los fines de esta investigación, por lo cual la técnica de etnoperformance comenzó a funcionar retrospectivamente, cuando decidí, con la autorización de todas las autoras, recurrir a ellas como fuente de información.

Reflexiones: la posición en el campo y los movimientos de análisis

A lo largo de esta primera parte busqué introducir al lector en los espacios en que trabajé y en los modos en que me aproximé a ellos. El objetivo de estas conclusiones será sintetizar algunas similitudes y diferencias entre los contextos en que realicé las etnografías y los modos en que pude posicionarme en campo, para una mejor interpretación de la segunda y tercera parte de esta tesis.

Los tres casos analizados son proyectos artístico-sociales dedicados a la práctica de géneros performáticos en barrios periféricos o marginalizados respecto al centro de las ciudades en que se ubican. No obstante, es importante señalar la diferencia de investigar en una *favela* alejada del centro de Rio de Janeiro y una villa ubicada en el centro de la ciudad de Buenos Aires, siendo que en ambas ciudades existen diferencias entre los barrios populares, según se ubiquen en los centros urbanos o más alejados de los mismos. Especialmente en el caso de Rio de Janeiro, Serrinha constituye un tipo de *favela* menos densa a nivel poblacional, con un tránsito mucho menos fluido que aquellas que se ubican en el centro o zona sur de la ciudad (Rocinha, Cantagalo, Santa Marta, entre otras), o aquellas ubicadas en Avenida Brasil (como Maré). Asimismo, vimos que Serrinha es considerado un espacio de “resistencia cultural” de la población negra carioca. Estas características específicas de Serrinha, como un morro pequeño y relativamente tranquilo (en lo que refiere al tránsito y al sonido), considerado locus de identificaciones “negras”, hacen que el Jongo da Serrinha (tanto la Escola como el Grupo Cultural), junto con la Escola de Samba Império Serrano, sean actividades emblemáticas al interior del barrio. Asimismo, el *jongo* es una de las prácticas conocida por muchos vecinos, muchos de los cuales participan en Escuelas de Samba o se ligan a familias *jongueiras*. In embargo también muchos habitantes de la comunidad son evangélicos y deciden alejarse de estas prácticas.

En el caso de Villa 31, nos ubicamos en un barrio mucho más transitado, en continua expansión, habitado por migrantes internos y externos, con un flujo de población intenso, donde proliferan proyectos sociales y donde existen diversos tipos de agrupaciones. Pese a que la impronta de grupos militantes y movimientos sociales le da un gran dinamismo a iniciativas relacionadas con arte y diversos emprendimientos productivos con fines de transformación y/o inclusión social, “Kuntur” y “En

Movimiento” vienen iniciando en el barrio una línea de trabajo en artes performativas que no había sido abordada anteriormente salvo por el caso de los grupos de sayas y caporales y las murgas. Asimismo, En Movimiento ha inaugurado un espacio de formación artística para mujeres adultas, hecho novedoso en el Barrio.

A diferencia de Serrinha, identificada con la población negra, el *samba* y el *jongo*, Villa 31 no se identifica con un “único” tipo de población ni con un tipo de manifestación cultural, ya que existen comunidades paraguayas, bolivianas, peruanas y de diversas provincias argentinas, por lo cual lo que identifica al barrio es precisamente la inmigración. Por estas características, los proyectos Kuntur y En Movimiento no son emblemáticos para el barrio y son conocidos por poca gente dentro del mismo. Asimismo, mientras que en Brasil es habitual que se identifiquen las *favelas*, y especialmente a la población negra como productoras culturales (lo cual se vincula con la ideología de las tres razas y las políticas culturales brasileñas que describiré más extensamente en la próxima parte), no existe en Argentina una valorización de este tipo como puede notarse en el caso de Kuntur, donde quienes detentan el saber del “folclore” son fundamentalmente los docentes.

Otra importante diferencia es el uso del espacio público de los barrios. Como detallaré en la parte dos, la Escola de Jongo ve imposibilitadas algunas acciones en espacios públicos de Serrinha por la presencia de enfrentamientos violentos entre policías y narcotraficantes, hecho menos común en Villa 31, donde Kuntur, que se planteaba como proyecto itinerante, pudo desenvolver su trabajo en la calle y en diversos festivales del barrio. En Movimiento no se planteó el objetivo de aparición pública en el barrio, pero tampoco se encontró con impedimentos al realizar algunos ejercicios en la calle.

En lo que refiere a los integrantes de los proyectos, se advierte que en la Escola de Jongo la mayoría de los docentes y alumnos son negros y que entre los docentes existen personas de sectores medios y populares. En el caso de Kuntur, los alumnos y los docentes son mestizos, y casi todos provienen de sectores populares, aunque los docentes provienen de sectores más acomodados, pues ellos y sus familias no viven en asentamientos informales, han completado la enseñanza secundaria y continúan formación superior. En el caso de En Movimiento existe una distancia social mayor respecto a la posición de docentes y participantes vecinas. Estas últimas son de

extracciones populares y en su mayoría mestizas, mientras que las primeras provienen de camadas medias y son en su mayoría blancas y con formación universitaria.

Finalmente, en lo que respecta a la inserción en campo, las diversas posiciones que asumí en cada caso se relacionan con la dinámica de los proyectos. En la Escola de Jongo, me posicioné como investigadora y como aprendiz de los niños, por la distancia cultural y por la política del proyecto, que hace que los niños se posicionen como maestros y no reconozcan a cualquier agente externo como detentor del saber *jongueiro*. Asimismo, la consolidación del proyecto hace que la figura de quienes llegan a investigar se encuentre relativamente naturalizada, hecho que facilita la posición de observadora. En Kuntur, mi posición de investigadora se acercó a la de colaboradora, dado que el proyecto recién se iniciaba y se necesitaba de la participación de todos para llevarlo a cabo. Esta posición de colaboradora me colocó a veces en un lugar de profe, posición que asumí también por las mencionadas características del barrio en relación a los agentes externos, que suelen ser reconocidos como proveedores de un saber y por la especificidad de la performance de folclore en la actualidad que, como detallaré en la próxima parte, se caracteriza por relaciones más jerárquicas, donde los docentes se forman en academias y no en las comunidades. En el caso de En Movimento mi posición fue de investigadora, colaboradora, profe y compañera. Atribuyo este fenómeno a mi historia en el barrio (había trabajado allí intensamente antes de que el proyecto con las mujeres comenzara), a la especificidad de las relaciones entre mujeres, que generó mayor confianza, y a la propuesta de trabajo de los talleres (tanto el dictado por Luna y por mí como En Movimento), donde se promovían formas de trabajo no jerárquicas, basadas en la exploración de las posibilidades de cada una y donde, en consecuencia, la posición de agentes externos del barrio como profe se fue desdibujando en la práctica.

Para entender mejor estas diferencias, en la próxima parte analizaré la implementación y organización de los proyectos en relación con las políticas culturales desplegadas en cada país.

Segunda parte: Los escenarios. La implementación de los proyectos y las políticas culturales en Brasil y Argentina

“ Cultura? A mercadoría ideal: te obriga a comprar todas as outras. Não é estranho que queiram oferece-la a todos” (muro del barrio Santa teresa, Rio de Janeiro)

En esta segunda parte de la tesis analizaré la implementación y organización de los proyectos, señalando algunos vínculos entre estas micropolíticas cotidianas y las políticas culturales más generales adoptadas en cada Estado.

En la introducción discutiré algunas de las principales nociones acerca de políticas culturales, y en el capítulo 3, describiré las políticas culturales volcadas a proyectos sociales así como las políticas de identidad que las acompañaron en Brasil y Argentina. A partir de este análisis, intentaré destacar la fuerza performativa de lo nacional (Yúdice, 2002) antes mencionada.

En los capítulos 4 y 5 me centraré en las micropolíticas de los proyectos, examinando su implementación en relación con los contextos nacionales y locales analizados. Me enfocaré en su inserción en los barrios, en algunos posicionamientos identitarios de sus participantes y en su organización, teniendo en cuenta las relaciones de los mismos con los organismos que los financian, con diversas instituciones y actores del campo artístico así como en los objetivos planteados por los docentes y gestores y las herramientas pedagógicas utilizadas. Parto de considerar que estos modos de organización e implementación, como las performances que analizaré en la parte tres, son prácticas políticas, pues tienen efecto en la producción de subjetividades y producen específicos sistemas de saber-poder, de ahí la necesidad de profundizar en su análisis.

En las reflexiones finales de esta segunda parte realizaré un análisis comparativo de las micropolíticas de los tres casos tomando en cuenta las etnografías, algunos aspectos de la performatividad nacional y los posicionamientos de los sujetos.

Introducción: micropolíticas y políticas culturales de y en los Estados

Pensar las prácticas de los proyectos desde la perspectiva de las denominadas “políticas culturales” nos lleva a concebir la “cultura” no sólo en su dimensión estética o artística, sino también en su dimensión política.

Las políticas “culturales”¹ constituyen un campo en el que se desarrollan distintos tipos de luchas simbólicas y políticas, utilizando la cultura como un “recurso” (Yúdice, 2002) y/o como un “medio” para intervenir en el espacio público (Ochoa Gautier, 2002: 217; Escobar, Álvarez y Dagnino, 2001; García Canclini, 1984, 1987, 1988, 1990, 1993; Karasik, 2005). Estas políticas se realizan en “procesos de disputa por lograr fines de consolidación o transformación simbólica, social y política específicos” (Ochoa Gautier, 2002: 215) donde se involucran el Estado, los organismos multilaterales (principalmente la UNESCO), el sector empresarial, los movimientos sociales y otros actores sociales (García Canclini, 1987; Escobar et al. 2001; Wright, 1998). Desde esta concepción, estas políticas no serían sólo aquellas impulsadas *por* el Estado sino las llevadas adelante *en* cada Estado nacional. No obstante, cabe destacar que para América Latina, diversos autores resaltan que, si bien las políticas culturales abarcan un vasto conjunto de instancias, agentes, instituciones y organizaciones, el rol del Estado como principal gestor cultural ha sido considerable (Garreton, 2001; Ochoa Gautier, *ob.cit*; Bayardo, 2007, 2008a y b). Cabe señalar que uno de los aportes de la antropología en el análisis de las políticas culturales, es destacar que el Estado no constituye un bloque monolítico sino que abarca diversas instituciones que actúan de distintos modos en la sociedad civil (Ochoa Gautier, 2003). Asimismo, otro de los aportes consiste en la posibilidad de examinar cómo las políticas estatales funcionan como instrumento de gobernanza, vehículos ideológicos, agentes de construcción de

¹ Cabe aclarar que estas comillas pretenden llamar la atención sobre el hecho de que no considero que exista un campo de la política que es cultural y otro que no, sino que entiendo esta acepción de lo “cultural” desde los significados que adquiere en las prácticas analizadas, es decir, desde el punto de vista nativo que así las denomina.

subjetividades y organizadores de las personas en sistemas de poder y autoridad (Shore y Wright, 1997: 24, 35)².

Para los casos aquí analizados, aunque las instituciones estatales son actores de negociación política y limitan el accionar de los grupos, la práctica política no se direcciona solamente hacia estas instituciones. Así, las acciones de poder en la cultura no se restringen a disputas por políticas públicas o prácticas institucionales, sino que incluyen también modos de hacer cotidianos, cambios “en la cultura” y “de la” cultura (Chauí, 2006:10), prácticas que no necesariamente operan con racionalidades políticas canonizadas (Hopenhayn, 2001:3).

Es importante destacar que las definiciones de políticas culturales se relacionan con el tipo de intervenciones en espacios académicos, políticos y/o de gestión cultural con el que cada autor ha trabajado (Ochoa Gautier, 2002). Para el caso de esta tesis, consideraré entonces a las “políticas culturales” como prácticas de poder desarrolladas por diversos actores sociales en el ámbito de la cultura, y dentro de esta definición amplia incluiremos tanto las políticas de Estado como lo que aquí denomino micropolíticas de los proyectos artístico-sociales, las cuales se encuentran en relaciones de implicancia mutua.

La política, en el sentido aquí adoptado, no se limita a las disputas en torno del control estatal institucional, ni a las instancias económicas y los intereses implicados en ella, sino que también abarca la producción de subjetividad y los posicionamientos de los sujetos (Foucault, 1999:46). El uso de una noción de poder foucaultiana no implica el borramiento de los sujetos sino la comprensión de sus posiciones en tramas de poder en procesos históricos concretos. El propio Foucault, que a lo largo de su obra decidió no centrarse en el sujeto, acabó dando cuenta de la constitución de los mismos en las tramas de poder, especialmente en sus últimos trabajos referidos a las “tecnologías del yo” (Foucault, 1990). Hilda Islas (1995) retoma esta última noción para pensar las “tecnologías corporales”, analizando cómo en la práctica de danzas en determinados

² Aunque desde otra posición teórica, centrada en las elaboraciones nativas de conceptos utilizados en la implementación de políticas específicas, Goldman (2007: 13) también señala que la perspectiva antropológica gana su especificidad centrándose en el carácter micropolítico de procesos concebidos como globales.

contextos institucionales se producen específicas relaciones de los sujetos consigo mismos, cuestión que trataré en la tercera parte³.

Como adelanté, en esta segunda parte, reseñaré las principales políticas culturales e identitarias que se desarrollaron en cada Estado, para luego comenzar a analizar cómo éstas se vinculan con las micropolíticas desplegadas en cada proyecto. Para ello, examinaré las líneas de financiamiento posibles y las elegidas por cada grupo, los vínculos con diversos actores e instituciones y los posicionamientos ideológicos e identitarios de los participantes. Este análisis se complementará con aquel centrado en las formas estéticas o artísticas de las prácticas, que abordaré en la tercera parte de la tesis a partir de la perspectiva de la performance, ya que considero que en las prácticas de entrenamientos, las políticas culturales se desarrollan en las “formas” y en el “contenido”: en los aspectos formales del propio género y en las dinámicas sociales a partir de las cuales esta forma es comunicada (Ochoa Gautier, ob.cit:77)⁴. Estas “formas” estéticas no remiten sólo a representaciones sino también a prácticas y experiencias. Si bien las políticas culturales suelen ser entendidas como una “manipulación de tecnologías de la verdad para la construcción de sujetos cívicos” en la cual se movilizan representaciones (Miller, 1993, en Ochoa, 2003:65), en pos de articular esta perspectiva representacional con la de teoría de la performance, es importante agregar que estas representaciones están intrínsecamente ligadas a modos de hacer, a experiencias prácticas.

³ Debemos tener en cuenta que la noción de performatividad de Judith Butler (2001:18) también se inspira en la noción foucaultiana del sexo como ideal regulatorio y normativo. La autora señala que tal ideal, en su propia producción mediante prácticas reguladas, puede reproducirse o subvertirse desde la performatividad de género.

⁴ Así, entendemos que las prácticas performativas, como las artísticas en general, son constitutivas de la realidad social, aunque en la dinámica capitalista muchas veces hayan sido investidas de un aura de neutralidad o desinterés político (Araujo, 2010: 11).

Capítulo 3. Una aproximación a las políticas culturales en Brasil y Argentina

A lo largo de mi trabajo de campo en la Escola de Jongo y en otros proyectos sociales en Brasil (algunos de ellos referenciados en Greco, 2009a; 2009b), pude notar que los docentes y gestores se ocupaban de estar al tanto de convocatorias del Estado, Agencias internacionales, empresas u ONGs para la obtención de financiamientos, los cuales les permitían recibir algún tipo de estipendio para su trabajo y recursos para la adquisición de materiales y servicios para el desarrollo de las actividades. Asimismo, presencié frecuentemente discusiones acerca de los objetivos de formación ciudadana o artística de los participantes de los proyectos, la accesibilidad de las prácticas para la población y la relación entre maestro o profesor y alumno. Así, para el caso brasileño rastrearé algunos procesos históricos relacionados a las políticas culturales del Estado, la influencia estatal y extra estatal de la educación popular y la construcción de la ideología de las tres razas para señalar su incidencia en la implementación de proyectos artístico sociales y más específicamente en los imaginarios y prácticas de los participantes de la Escola de Jongo¹.

En Kuntur y En Movimiento también pueden notarse modos en que las políticas culturales y las políticas identitarias nacionales permean las prácticas de los sujetos. Aquí, la posibilidad de trabajar gratuitamente o pasar períodos sin financiamiento aparece como un fenómeno naturalizado, dado que la posibilidad de trabajar de modo rentado y relativamente estable en estos proyectos se está habilitando sólo recientemente. En lo que respecta a las políticas identitarias, Argentina ha tendido al borramiento de las marcas no blancas de la identidad nacional, lo que tiene implicancias en los posicionamientos identitarios de los sujetos y en las identidades atribuidas a las manifestaciones culturales legitimadas por el Estado. Para los casos argentinos buscaré dar cuenta de las políticas volcadas a la implementación de

¹ Si bien las políticas culturales como campo específico de gestión y como campo de estudios son un fenómeno relativamente tardío y de influencia internacional, "...contextos y acciones previas las anteceden y conforman matrices en las que comprenderlas..." (Bayardo, 2008a:17). Así, desde una mirada actual, pueden reconocerse diversas acciones históricas de los Estados en articulación con la sociedad civil, que podrían pensarse como una suerte de políticas culturales en su época y que influirían en políticas culturales actuales y en las prácticas analizadas en los proyectos.

proyectos sociales y las políticas identitarias que contribuyen a una mejor comprensión de las prácticas llevadas adelante en Kuntur y En Movimiento.

1. Los proyectos sociales en las políticas culturales brasileñas

Brasil es considerado una referencia en el campo de los proyectos artístico-sociales, debido al tipo de prácticas llevadas adelante, usualmente identificadas con saberes locales, y dedicadas a performances afrobrasileñas ampliamente difundidas fuera de Brasil (*capoeira*, danza afro, *samba*, *samba reggae*, etc). El país es también referente debido a la larga duración de los proyectos y su intensa divulgación a través de películas y otros medios masivos de comunicación así como de literatura académica.

Uno de los factores que permite la consolidación de estos proyectos es la centralidad del Estado en la historia del país (Devoto y Fausto, 2008: 16) así como la tendencia a planificar las políticas públicas para el “largo plazo”, en comparación con el “cortoplacismo” argentino (Pousadela, 2007). Estos procesos son fundamentales para que los gobiernos hayan encontrado el espacio de promoción e implementación de políticas culturales a gran escala, tal como sucedió desde la época del Estado Novo (Gruman, 2008)², hasta el más reciente paradigma político de acción cultural orientado a la democracia participativa (García Canclini, 1987). Este último paradigma se instauró desde la década de 1990, con la creación de la Ley de Incentivo a la Cultura³ y se consolidó especialmente en la década de 2000, con la gestión del Ministerio de Cultura por parte de Gilberto Gil, durante el gobierno de Lula da Silva⁴. Dicha gestión implementó el Programa Cultura Viva, destinado a poblaciones de baja renta,

² Gruman (ob. cit: 7) señala que precisamente en los momentos de mayor restricción a la libertad, el Estado Novo (1937-45) y la dictadura militar (1964-85), se implementaron las políticas culturales con mayor presencia del Estado, aunque esto no significa que el Estado alcanzara pleno control sobre la producción cultural. Especialmente en el período dictatorial, estas políticas culturales articulaba intereses de empresarios y del Estado.

³<http://www.cultura.gov.br/site/categoria/apoio-a-projetos/mecanismos-de-apoio-do-minc/lei-rouanet-mecanismos-de-apoio-do-minc-apoio-a-projetos/informacoes-gerais-lei-rouanet-mecanismos-de-apoio-do-minc-apoio-a-projetos-mecanismos-de-apoio-do-minc-apoio-a-projetos/legislacao-especifica/>
Consultada 9 de julio de 2011

⁴ Este gobierno dio énfasis especial al campo de la cultura y la política cultural en la agenda de políticas de Estado, en un contexto internacional en que las agencias multilaterales estimulaban este tipo de políticas, llevando adelante un discurso de democratización de la cultura como medio de “inclusión social”. Puede notarse la novedad del foco específico en las políticas culturales en el discurso de lanzamiento del Programa Mais Cultura, en 2007, cuando miembros del primer escalón gubernamental afirmaron y reafirmaron que el país nunca había tenido política cultural y que desde ese momento “la política para la cultura sería tratada como política de Estado” (Souza, 2012, p 1-5).

estudiantes de la red básica de educación, comunidades indígenas, rurales y *quilombolas*, agentes culturales, artistas, profesores y militantes que desarrollan acciones en el combate “a la exclusión social y cultural”, pensando en una “inclusión por medio de la cultura”. La adhesión a este programa se produce a través de la mencionada red de Pontos de Cultura, espacios de producción artístico-cultural desarrollados por la sociedad civil, que por medio de selección en concursos públicos, firman convenio con el Ministerio de Cultura, el cual les brinda apoyo institucional y financiamiento para desarrollar sus actividades. Así los grupos acceden regularmente a recursos públicos, ampliando sus posibilidades de acción. La gestión de los Pontos debe compartirse entre los poderes públicos involucrados y la comunidad local. Otras acciones de importancia del periodo fueron la jubilación para *pães* y *mães de santo* y la “Ação Griô”⁵ donde se reconocía el trabajo de los *Mestres* populares como transmisores de conocimiento.

Esta política gubernamental se articula con organismos internacionales (ONU, UNESCO, etc) y con diversas ONGs enfocadas en la “inclusión” social muy presentes en Brasil desde el advenimiento de la democracia formal en los años 80. Así, pese a poder ser entendidas como un refuerzo del Estado, este modelo se inserta aún en una lógica neoliberal orientada al mercado (Gruman, 2008), existiendo asimismo numerosos proyectos patrocinados por agencias e instituciones externas a las comunidades, planeados por personas que no residen en ellas y administrados financiera y operacionalmente por ONGS (Araujo et al 2006:7). La Escola de Jongo, como Ponto de Cultura, cuenta con el apoyo de estos organismos o de empresas privadas. Souza (2012) señala que el 62% de las transferencias regionales del Programa Cultura Viva se hicieron hacia instituciones privadas sin fines de lucro, y sólo el resto a dependencias del Estado. Esta distribución se basaría en la continuidad con iniciativas ya existentes, financiadas por leyes de cuño más liberal, como las leyes Sarney (7505/86) y Rouanet, a través de las cuales el Estado permanece como financiador de la actividad cultural privada. No obstante, como reconoce el autor, la actividad cultural financiada por el programa es en este caso la de “los de abajo” y se promueve que el mercado se organice

⁵<http://www.cultura.gov.br/culturaviva/category/cultura-e-cidadania/acao-gri/> Consultado 23 de noviembre de 2012. Ver también <http://www.acaogrio.org.br/acao-grio-nacional/o-que-e-gri/> El término Griô refiere a los *Mestres* se reconocen y son reconocidos por su comunidad como portadores de saberes y prácticas de la tradición oral.

en “bases solidarias”. Es interesante señalar que, a diferencia de García Canclini, Souza (ob.cit 9; 10) interpreta esta política como una ampliación del acceso a los bienes culturales e inclusión en el mercado cultural, o una democratización de tipo liberal en el marco de procesos de desmontaje del Estado, y que apunta a que las comunidades autoras o practicantes de una actividad cultural se transformen en productoras de “bienes culturales”.

Otro factor que puede considerarse para pensar la proliferación de proyectos artístico- sociales en Brasil es la influencia de la educación popular como práctica militante en barrios y como práctica institucionalizada y reabsorbida por el Estado. Las técnicas de educación popular freirianas han sido ampliamente divulgadas en el país⁶, hecho que también se evidencia en el caso de los docentes que trabajan en la Escola de Jongo, quienes, como veremos, suelen citar y emplear metodologías relacionadas a esta línea.

También las dinámicas y tradiciones de las poblaciones subalternas -tales como las tradiciones orales, las performances afrobrasileñas, aspectos de la religiosidad popular- se hacen presentes en estos proyectos y en la aplicación de metodologías de educación popular, basadas precisamente en la reivindicación de saberes locales. Así, diversos proyectos, incluso los que son propuestos por personas que no habitan los barrios donde se implementan, reivindican prácticas y saberes locales, reconociendo en muchos casos a los vecinos como maestros. Para desarrollar este punto con mayor profundidad, pasemos a la descripción de algunas políticas identitarias de Brasil, centradas en la raza y en la “cultura popular”.

2- Identidades raciales y cultura popular en Brasil

A lo largo de la historia de Brasil se configuró una política identitaria que produjo específicos procesos de racialización y experiencias concretas de identificación en el marco de una estructura desigual, procesos que pueden entenderse

⁶ Streck (2006) señala que las plataformas del PT y otros partidos de izquierda incorporaron muchas pautas y reivindicaciones de la educación popular. El autor señala que el tiempo en que Paulo Freire asumió la secretaría de educación de Sao Paulo entre 1989 y 1991, hizo que los límites entre educación formal y no formal se hicieran más permeables y la educación popular se aproximó al lugar donde se generan los discursos hegemónicos. Este proceso parece haber ganado difusión nacional, y es común encontrar discursos de educación popular en las actuales políticas estatales.

como performativos en lo que respecta a la raza, la clase y la nación. Uno de los paradigmas de estos procesos es la citada “fábula de las tres razas”, o de la “democracia racial”, el recurso ideológico que considera la existencia de negros, europeos e indígenas como “etnias” o “culturas” separadas que conviven en armonía, omitiendo enunciar las relaciones conflictivas entre los grupos sociales, buscando ocultar las estructuras racistas que legitima y produciendo una imagen interna y externa de un “Brasil cordial” (Da Matta, 1987; Yúdice, 2002).

La poderosa fábula comenzó a gestarse desde los inicios de la república, a fines del siglo XIX. Es bien sabido que la abolición de la esclavitud no modificó la situación de las poblaciones anteriormente esclavizadas, e inclusive, inauguró nuevas posiciones de subalternidad donde los ex esclavos pasaron a constituir los sectores socioeconómicos más pobres del sistema “libre” y a ser racialmente marcados (Segato, 2010:33). Durante el siglo XIX los intelectuales brasileños eran hostiles a considerar la herencia africana como parte de la tradición nacional brasileña (Garramuño, 2009:37). El mestizaje era considerado causa del atraso brasileño, y el ideal era formar una raza nacional blanca que no incluyera a estos sectores. Desde 1891, año de la promulgación de la constitución republicana, Brasil, atravesado por ideales modernizantes, fue consolidando las instituciones estatales en oposición a las instituciones rurales coloniales. Reliy (2003:3) señala que desde la elaboración de los proyectos republicanos la mirada cultural de las élites comenzó a promover la conciencia de una “cultura nacional” descentrada de Europa y enfocada, desde el exotismo, en las poblaciones locales, incluso las subalternizadas. Las décadas del '20 y '30 se caracterizaron aún más por una búsqueda por producir una noción nativista y mestiza de lo brasileño (Herschman y Messeder Pereira, 1994)⁷.

El período comenzado con la revolución republicana culminó con la Revolución liderada por Getúlio Vargas, que en 1930 comenzó a implementar un nuevo orden

⁷ Este fenómeno se dio de diversa maneras en toda América Latina durante ese periodo histórico. Quintero Rivera (2009:137) señala que “...en los países caribeños y Brasil, los más destacados progresistas e intelectuales de dichos países se lanzaron por campos y barrios populares a redescubrir el 'otro interior', el color y el sonido de la nación. Es significativo que los más importantes intelectuales en los debates en torno a lo nacional en estos países hubiera sido entonces, a su vez, estudiosos del mestizaje y de su música...” como Mario de Andrade en Brasil. Este último participó en la conformación del populismo de Getulio Vargas, redefiniendo la nación a través de sus estudios e interpretaciones sobre el mestizaje y su música (Quintero Rivera Mareia, 2000 2002, citada por Quintero Rivera Ángel, 2009: 145).

republicano acompañado de procesos de centralización, aceleración del proceso de urbanización, mayor participación de la burguesía en el poder, industrialización, crecimiento de la clase obrera y predominio del Estado por sobre la sociedad civil. En este marco, a través de ideologías populistas, surgió un contexto favorable para la legitimación de expresiones culturales regionales y de diversos sectores de la población, entre ellas las afrobrasileñas, consolidando la propuesta ideológica de las élites republicanas. Yúdice (2002: 142) también señala que desde la década del 30, prácticas como la *capoeira*, el *samba*, el *pagode*, el *umbanda* o el *candomblé* cifraron esta “cultura del consenso”, pues fueron movilizadas por “los medios masivos, las empresas (especialmente el turismo), la política (incluida la manipulación del carnaval) y otras instancias que mediaron a favor de la reproducción simbólica de un Brasil cordial, con el resultado de que las elites se lleven la parte del león de los beneficios materiales”⁸. La integración de estas prácticas en políticas públicas en Brasil, signó una política de la identidad donde las poblaciones negras y mulatas se incluían simbólicamente en la nación, en los términos del poder estatal blanco, mientras permanecían en las posiciones de menor o nulo poder político económico (Carvalho 2002/4/5; Sansone, 2001, 2002).

En este proceso histórico muchas prácticas culturales de las poblaciones subalternas fueron categorizadas como “cultura popular”⁹ e integradas en los imaginarios hegemónicos del Brasil cordial. Algunos momentos y factores claves en la consolidación de estos imaginarios fueron la emergencia de ideas antropófagas en la década de 1920¹⁰, la re-africanización del *samba* (Hering Coelho, 2006), la temprana creación de un organismo federal de protección del patrimonio (el Instituto do Patrimonio Histórico e Artístico Nacional o IPHAN¹¹), la adopción de la *capoeira* como

⁸ El autor no considera que estas prácticas sean ellas mismas alienantes o susceptibles de ser cooptadas, sino que se centra en estos procesos en su análisis de la producción de la “cultura del consenso”.

⁹ Vale aclarar que también se utiliza la categoría de folclore para dar cuenta de alguna de estas expresiones. Me centro en la categoría de cultura popular por ser la que más utilizaron los sujetos durante el trabajo de campo. En Brasil el folclore ha sido marginalizado en el ámbito académico (Viveiros de Castro Cavalcanti y Paixão Vilhena, 1990). Mientras tanto, en Argentina el folclore no sólo constituye un campo de estudios sino una categoría que agrupa diversos géneros dancístico musicales. Revisaré en mayor detalle esta categoría en la tercera parte de la tesis.

¹⁰ Me refiero a las discusiones y producciones artísticas que se hicieron conocer en la Semana da Arte Moderna, en São Paulo, donde se contestaba la reivindicación exclusiva de influencias europeas, proponiendo practicar en el campo de las artes el ritual antropofágico tupi, “comiendo” de modo antropofágico todas las influencias, apropiándose las y creando un estilo propio. El texto emblemático de este movimiento es el Manifiesto antropófago de Oswald de Andrade (ver Greco y Knaak, 2006).

¹¹ <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=11175&retorno=paginaIphan>. Consultado 10 de marzo de 2012.

deporte nacional (las dos últimas durante el gobierno de Getulio Vargas) y, para la actualidad, las citadas políticas volcadas a las “culturas populares” (ahora en plural).

En lo que refiere a esta noción de “cultura popular” Gruman (ob.cit:6) señala que existieron dos acepciones principales. La primera, impulsada principalmente durante el Estado Novo, pero producida desde finales del siglo XIX, refería a lo “popular” como “tradicional”, identificando las manifestaciones de las culturas populares como portadoras de esa herencia pasada, idealizada románticamente por los folcloristas. Otra acepción, más politizada, dataría de la década de 1950, cuando la cultura popular se atribuiría a las luchas sociales de los sectores subalternos contra la tradición colonial, desvinculándose del folclore y la identidad nacional. Por último, el autor agrega una tercera acepción relacionada a la cultura popular como mercado o productos de consumo. Como apuntaré, los participantes de la Escola de Jongo se basan en las dos primeras acepciones, reivindicando los rasgos ancestrales de las manifestaciones, pero entendiendo a la vez a las prácticas como forma de lucha pasada y presente. Asimismo, al insertarse en el mercado artístico, los *jongueiros* también participan de esta cultura popular ligada al consumo. Por último, la acepción de “culturas” en plural es oriunda de las políticas del PT y es también incorporada en la Escola.

Abib (2007:16) reconoce que en la actualidad se da un período de revitalización y resignificación por parte de los “grupos populares” de algunas manifestaciones de la “cultura popular” (estas últimas comillas son mías), tales como la *Capoeira*, el *Maracatú*, los *Reisados*, los *Blocos Afro*, el *Bumba-meu-boi*, el *Frevo*, la *Ciranda*, el *Samba de Viola*, el *Tambor de Crioula*, el *Côco*, la *Embolada*, y el *Jongo* (todas ellas se practican o se mencionan en la Escola de Jongo). El autor considera que estas manifestaciones, además de continuar siendo practicadas en sus comunidades, han ganado espacio en medios de comunicación masivos, multimedia, presentaciones turísticas, shows para grandes públicos, documentales audiovisuales, o como referencia para artistas “...que buscaron en las raíces de nuestra cultura el sustrato de su arte, a partir de una relectura actualizada de tales manifestaciones y ritmos...” (ob.cit. Traducción propia). El caso de la Escola se puede situar en este contexto, dado que la práctica de *jongo* en el barrio en la actualidad es inescindible del reconocimiento obtenido fuera de él. Mientras Abib reconoce este proceso como una resignificación por

parte de las mismas comunidades, Yúdice (ob.cit:154) enfatiza en las políticas de control. Particularmente para el caso de Río de Janeiro, el autor analiza como la política del *samba* actúa para que las clases marginales se sientan parte de la nación, al tiempo en que son expulsadas del centro para los eventos masivos. Es interesante confrontar estas lecturas en esta tensión entre la particularidad de la historia nacional de Brasil, la coyuntura actual, la reapropiación de los grupos y las políticas multiculturalistas a nivel mundial, problemas que son parte de la dinámica de la Escola.

Para el caso de la Escola de Jongo, los procesos de racialización tienen consecuencias muy claras (o han ejercido una gran fuerza performativa) en la vivencia de la “negritud” por parte de los docentes y colaboradores, quienes usualmente reivindican su negritud o afrodescendencia. Aunque la mayoría de los “blancos” brasileños pueden considerarse afrodescendientes¹², ser “negro” en Brasil significa hasta la actualidad compartir las consecuencias de ser percibido como un “derrotado histórico” en el contexto de la historia colonial esclavista (Segato, 2005). Esto se percibe claramente en estadísticas acerca de escolarización y empleos, donde las poblaciones negras resultan ser altamente desfavorecidas. Sin embargo, pese a que esta experiencia de marcación racial reproduce estructuras de desigualdad, también precisamente por ello, existen diversos espacios de resistencia articulados en términos raciales, y un movimiento negro que ha adquirido una importancia política fundamental, obteniendo importantes reivindicaciones en políticas anti-discriminatorias y acciones afirmativas desde fines de los 90 y especialmente durante el gobierno del Partido dos Trabalhadores (Mullings, 2005). Asimismo, la fábula de las tres razas propició a la vez la constitución de un imaginario sobre cultura nacional y “popular” peculiar, donde se reconoce como actores de esta cultura a los sectores subalternos. Así en el marco de la ideología de las tres razas, muchos blancos se reconocen positivamente como afrodescendientes y adoptan prácticas culturales reivindicadas como tales.

¹² Barrickman (2011:217) subraya que en la ciudad de Rio de Janeiro entre las década de 1920 y 1940 era normal que como consecuencia de la miscigenación muchos blancos tuviesen antepasados no europeos.

3- Los proyectos sociales en las políticas culturales argentinas

Para entender la fuerza performativa de las políticas nacionales en las prácticas analizadas vale la pena retroceder un poco en la historia. Como en el caso brasileño, en nuestro país se pensaron acciones culturales específicas para la nación a partir de los procesos de emancipación respecto a la metrópolis europea. Rubens Bayardo (2008a:17) señala que existió un interés por lo cultural desde los primeros gobiernos patrios a partir de la Revolución de Mayo de 1810, cuando fueron creadas nuevas instituciones, como bibliotecas, archivos, museos, teatros, escuelas, universidades, academias y se nacionalizaron las ya existentes en ámbitos provinciales o privados “redefiniendo las provenientes del período colonial, con el acento puesto en Buenos Aires y con una perspectiva centralista” (ob.cit:19). El autor señala asimismo que el proceso fue orientado por una concepción de la cultura ilustrada, elitista y eurocéntrica”, convocando científicos, intelectuales y artistas europeos, y promoviendo becas para estudiar en el exterior, especialmente en Europa¹³. Podemos notar ya la diferencia con Brasil, donde desde temprano la construcción de hegemonía se dio a través de una integración selectiva y simbólica de algunas prácticas y significados de sectores subalternos. Los gobiernos radicales (1916-1930) cuestionaron estos modelos recuperando la figura del gaucho, aunque manteniendo una visión de la cultura como ámbito de las bellas artes y el patrimonio. Posteriormente, los primeros gobiernos peronistas ampliaron el alcance del acceso a instituciones educativo-culturales, consideradas ya en esa época como recursos para la justicia social. Asimismo, durante estos gobiernos los pobladores mestizos del interior¹⁴ pasaron también a ganar un lugar simbólico en la construcción de la identidad nacional, especialmente con la llegada a Buenos Aires de la inmigración interna. Durante el golpe de Estado de la llamada “Revolución Libertadora” (1955) y el desarrollismo, se produjo un acentuado proceso de internacionalización en las artes. La dictadura de 1976 propició que las expresiones artísticas se confinaran al ámbito privado y se configuraran con un fuerte carácter metafórico para evitar la censura. En el retorno a la democracia de 1983, la cultura fue considerada por el estado como “fundamento de recuperación de la sociabilidad y el

¹³ Esta tendencia tendrá implicancias en la construcción de los géneros folclóricos argentinos, como veremos en la tercera parte.

¹⁴ Con “interior” me refiero a las regiones así consideradas desde la ciudad de Buenos Aires y la región metropolitana. Esta categoría opera en todo el país aunque, ciertamente, es cuestionada por los habitantes del “interior”.

espacio público, las libertades y los derechos humanos” y se estimuló el diseño e implementación de políticas culturales orientadoras de las acciones (Bayardo, ob.cit.:17). El periodo menemista, en la década de los 90, retomó por un lado una noción esencialista de la cultura, donde esta fundamentaría la unidad de la nación y la unidad latinoamericana. Por otra parte la cultura aparecía como un negocio: el lema dominante del período, “achicar el Estado para agrandar la Nación” resume la situación de las acciones gubernamentales en lo que respecta a la cultura (Bayardo, ob cit). Esta situación comenzó a modificarse en el 2004, durante la presidencia de Néstor Kirchner, especialmente a partir de la asunción del Dr. Nun como Secretario de Cultura cuando se amplió nuevamente el presupuesto para cultura, y se enfatizó como programa, entre otras cosas, en el apoyo a organizaciones populares, el rol social del arte, el fortalecimiento de la identidad nacional, ahora desde una perspectiva multicultural, y la captación de fondos adicionales públicos y privados estimulando la ley de mecenazgo. Estas políticas buscaron descentralizar las acciones aunque, por causa de la historia centralista nacional, la región más privilegiada por ellas continuó siendo Buenos Aires. Debemos tener en cuenta que estas políticas recientes del Estado se basaron en la resistencia mantenida por las organizaciones y proyectos sociales barriales durante el neoliberalismo y fueron impulsadas en virtud del proceso desencadenado tras la revuelta popular del 2001.

En este contexto surgieron políticas específicas, en virtud de demandas articuladas por los actores involucrados en proyectos artístico-sociales. Así diversos grupos de trabajo barriales realizaron convocatorias y anteproyectos destinados a implementar políticas culturales semejantes a las brasileñas¹⁵, logrando la citada implementación del programa de Puntos de Cultura. El documento emitido por el gobierno nacional reconoce la influencia de la experiencia brasileña¹⁶:

¹⁵ En noviembre de 2009 asistí en la ciudad de Buenos Aires al Seminario “Arte, cultura y democracia participativa” donde organizaciones de la sociedad civil nucleadas en las organizaciones Articulación Latinoamericana Cultura y Política y la Red Latinoamericana de Arte y Transformación Social, terminaron de diseñar un proyecto de ley que presentarían al parlamento del MERCOSUR, para que la política brasileña de Puntos de cultura se traslade a toda Latinoamérica. Ver <http://www.inesc.org.br/noticias-es/2009/noviembre/el-presidente-del-parlasur-juan-jose-dominguez-participo-del-201cseminario-latinoamericano-arte-cultura-y-democracia-participativa201d>. Consultado 15 de marzo de 2011.

¹⁶ <http://puntosdecultura.cultura.gob.ar/puntos-que-incluyen/> Consultado 27 de diciembre de 2011. Es interesante notar que en el documento no se menciona la movilización previa de sectores de la sociedad civil para la adopción de este programa, el cual se presenta como una iniciativa del gobierno.

“... Es importante destacar que ante el semejante desafío de construir una política como la de Puntos de Cultura no empezamos de cero. De hecho, el camino recorrido en estos últimos años nos está permitiendo lanzar durante 2011 el programa a nivel nacional tomando la experiencia implementada en Brasil como modelo y aprovechando todo el trabajo previo realizado....”

En comparación con Brasil, el menor apoyo del Estado argentino a proyectos en barrios, puede atribuirse a diferentes causas: una larga historia de menor influencia del Estado (Devoto-Fausto, ob.cit.), la inexistencia de una institucionalidad adecuada junto con el énfasis en políticas de gobierno y no de Estado (Bayardo, 2008b, 38- 40) o la relativa “discontinuidad del tiempo político argentino” (Pousadela, ob.cit: 54), especialmente acentuada por la sangrienta dictadura de 1976-83, durante la cual se aplicaron políticas represivas a las organizaciones populares y se erradicaron los asentamientos habitacionales informales (Snitcofsky, 2007: 75)¹⁷. Asimismo, se nota una ausencia de reconocimiento de los saberes de sectores subalternos, relacionada al foco en Europa y a la homogeneización identitaria.

4-La argentina “blanca y homogénea”.

A diferencia de Brasil, en nuestro país los sectores subalternos fueron excluidos de las construcciones simbólicas nacionales (Lacarrieu, 2006), construcciones que también ejercieron una fuerza performativa que buscaré señalar en el análisis de los casos. Las élites del Estado argentino en formación no dieron espacio a identificaciones ligadas a lo indígena o lo afro sino que procuraron borrar las marcas de origen de los ciudadanos, haciendo de la homogeneización eurocéntrica en una “etnia artificial”, una de las bases para el acceso a la “igualdad” (Segato, 2007a). Esta homogeneización se liga particularmente a la legitimación de los genocidios y la usurpación de tierras de pueblos originarios por parte del Estado y a la invisibilización de la población negra, diezmada durante las luchas armadas de los ejércitos nacionales y regionales; y opacada ante la llegada masiva de inmigrantes europeos¹⁸. Desde 1880 a 1930 el positivismo, el

¹⁷ Aunque Brasil también atravesó un largo y cruento proceso dictatorial, este no afectó de modo tan radical la continuidad de las políticas públicas de Estado.

¹⁸ La población negra en Argentina pasó de constituir un 25 % a un 2% en 1900 (Archetti, 2003: 55-56). Geler (2007: pp. 115-153) resalta que los procesos mencionados no explican por sí solos la invisibilización, sino que fueron acompañados por discursos de “desaparición” que se caracterizaron por colocar a la población negra en un pasado pre-nacional, extranjerizándola. Asimismo, en 1895 la proporción de extranjeros era del 34% sobre la población total del país, en 1914 el total se había

darwinismo social y otras teorías raciales producidas en Europa fueron sostenidas en Argentina de modo soterrado en políticas ligadas a la educación, la inmigración y el crimen. En la ciudad de Buenos Aires, tras la ola inmigratoria europea del período, tampoco cualquier “blanco” podía representar a la “nacionalidad argentina”. Se impulsaron campañas públicas y políticas educativas nacionalistas y xenófobas reivindicando la herencia española colonial, recurriendo a símbolos de los indígenas -recientemente masacrados y obligados a alterar su auto-representación (Grosso, 2007:15)-, y de los gauchos mestizos¹⁹ -originalmente perseguidos-; y estigmatizando a los inmigrantes europeos no deseados (Helg, 1990; Archetti, 2003: 56). Este nacionalismo racista se transformó durante el primer gobierno de Perón entre 1946 y 1955, cuando los mestizos del interior llegaban a las ciudades; enfocando el racismo en el “cabecita negra” (Ratier, 1971). Aunque muchos “rubios” eran parte de esta categoría, el racismo aquí se entrelazó con un discurso de clase racializado (Frigerio, 2006:92; Garguin, 2007:74). Este período puede ser analizado como una pequeña inflexión en la ideología del emblanquecimiento²⁰. Tras la caída del peronismo, parte de los cabecitas negras pasaron a ser los “villeros”, habitantes de barrios marginalizados, y fueron asediados por políticas de desalojo de los centro urbanos durante las dictaduras. Durante el período neoliberal de la década de 1990, cuando los argentinos comenzaron a competir por los puestos de trabajo tradicionalmente ocupados por inmigrantes, el racismo retomó aspectos nacionalistas. En este contexto, los migrantes bolivianos, chilenos, peruanos y paraguayos fueron, en todo el país, el blanco de campañas xenofóbicas del gobierno y los medios de comunicación, que los acusaban del desempleo creciente (Grimson, 2006). En la actualidad posliberal, estos discursos se encuentran en tensión, especialmente desde el año 2003, cuando a través de declaratorias y programas de la Secretaría de Cultura comenzó a expresarse una posición ideológica que enfatiza el multiculturalismo del país, promoviendo el respeto

duplicado, en tanto que la proporción extranjera había aumentado al 43%. En Buenos Aires, escenario principal del drama, tres de cada cuatro adultos no había nacido en este territorio (Blache, 1991: 70).

¹⁹ Archetti señala la construcción de la imagen de un gaucho viril, mezcla de indio y español. No obstante las élites intelectuales se posicionaban de forma diferente ante el gaucho. Para los nacionalistas era una imagen positiva mientras que para los liberales, como Sarmiento y Alberti, no lo era, pues estos últimos reivindicaban la inmigración europea (Archetti, ob.cit:63-64). Asimismo Lugones, como nacionalista, admitía que reivindicaba un gaucho que ya no estaba, como “sustancia”, y encontraba un hecho positivo la no existencia real de los gauchos por el vínculo con los indios que estos tenían.

²⁰ Si bien durante el peronismo se generó una nueva situación estructural para gran parte de la población mestiza, no se modificó la situación socioeconómica de los pueblos originarios, quienes sólo fueron reivindicados a nivel discursivo por el gobierno.

de identidades de pueblos originarios e inmigrantes (Bayardo, ob.cit). Muchas de las mujeres del Barrio 31 con quienes trabajé consideran que la xenofobia decreció y reconocen como un punto de inflexión la implementación del programa Patria Grande, que trajo facilidades para la legalización de la situación de inmigrantes²¹.

Como señala Segato (2007 b), los racismos en Argentina se han dirigido en gran parte contra quienes representaban una oposición firme a las elites, el “otro de la soberanía”. Desde la última mitad del siglo XX, en el caso de Buenos Aires estos “otros” han sido los “cabecitas negras”, los “villeros” y los extranjeros de países limítrofes. Todos ellos han sido sujetos racializados en diversos grados, aunque el país se haya pretendido “blanqueado” del racismo. Así, en la Argentina homogeneizante, la raza ha tendido a no ser nombrada y no ha funcionado explícitamente como categoría de los sujetos, aunque ha operado en las clasificaciones y posicionamientos sociales, como podremos notar en el análisis de los casos.

5- Pivot. De la performatividad nacional al análisis de los proyectos

En este capítulo he buscado reseñar algunos de los procesos histórico-culturales de Brasil y Argentina que considero parte del campo de fuerzas performativas nacionales y que son relevantes para introducirnos nuevamente en las etnografías y entender cómo las políticas culturales son vividas, creadas y contestadas por los sujetos en las micropolíticas desplegadas en los proyectos artístico-sociales.

Por un lado, debe tenerse en cuenta el innegable peso de la existencia de una política para sostener las acciones de proyectos sociales barriales hace más tiempo en Brasil. Como he señalado, diversos investigadores y algunos gestores y docentes de Argentina que participan de estos proyectos perciben a Brasil como un país de referencia en políticas culturales. Así, en Brasil puede notarse una menor dificultad para concretar proyectos sociales a largo plazo y con financiamiento, en contraste con

²¹<http://www.migraciones.gov.ar/prensa/noticias/02-129%20Regularizacion%20de%20Extranjeros%20Extendieron%20el%20programa%20Patria%20Grande.htm>. El programa, que entró en vigencia en 2006, facilitó algunos pasos para la obtención de la residencia precaria (paso previo a la residencia definitiva), que permite el tránsito, entrada y salida libre por el país, estudiar y obtener la documentación para trabajar en blanco. Elisa, integrante de En Movimiento, señala que desde la creación del programa la xenofobia también ha descendido

Argentina, donde el proceso de legitimación y consolidación de políticas aplicadas a la implementación de estos proyectos es más reciente.

Otro factor a tener en cuenta al pensar los casos, es el lugar de las manifestaciones de pueblos subalternizados en los imaginarios hegemónicos de cada Estado. En el caso de Brasil he querido señalar la mutua implicación de la fábula de las tres razas con la producción de la ideología de cultura popular y el desarrollo del movimiento negro. La fábula de las tres razas ha promovido el reconocimiento y valorización exotista de prácticas “indígenas” y “afrobrasileñas” en discursos hegemónicos de constitución de la nación desde principios desde fines del siglo XIX. En el caso de Argentina, la mirada hacia Europa propició que los saberes de las poblaciones subalternizadas fuesen ignorados o reformulados desde una posición elitista, como en el caso de la reivindicación de manifestaciones del gaucho y del indio, cuando estos actores ya no tenían poder social e incluso habían modificados sus prácticas. Las prácticas atribuidas a sectores subalternos sólo fueron valorizadas con este filtro, y el reconocimiento de identificaciones afro indígenas es un fenómeno relativamente reciente en estos sectores.

En los siguientes capítulos me abocaré al análisis de los casos.

Capítulo 4. La implementación de la Escola de Jongo

*Renato: Sabem o que é visão periférica?
Joao Paulo: a visão que serve nas periferias!
(Julio de 2009¹)*

En este capítulo describiré el funcionamiento y organización de la Escola de Jongo, analizando cómo se construye en una comunidad “periférica” un proyecto que se autodefine como de “resistencia cultural”.

1. El jongo, el samba y la violencia

La comunidad Serrinha es conocida por muchos habitantes de otras zonas de Rio de Janeiro, precisamente por la existencia del Grupo Cultural y de la Escola de Jongo, aunque también por ser la cuna de la Escola de Samba Imperio Serrano, de la que forman parte casi todos los miembros del Grupo y del proyecto y otros vecinos de la comunidad². El *jongo* es un emblema oficial en el barrio, siendo que una guardería y una escuela municipal llevan los nombres de Vovó Maria Joanna y Mestre Darcy, respectivamente.

Los vecinos que viven cerca de las instalaciones de la Escola conocen las actividades y a los colaboradores, especialmente a quienes frecuentan la comunidad desde hace más tiempo. Sin embargo, al caminar por Serrinha en zonas más alejadas de la Escola, no todos saben indicar dónde se ubica y algunos incluso ignoran su existencia. Vanda, la encargada de tareas de maestranza en la Escola, sabía que en el barrio había cantantes, pero sólo supo qué era el *jongo* y de la existencia del proyecto tras dos décadas de vivir en Serrinha, cuando fue convocada para trabajar allí en el año

¹ Este comentario se dio durante la realización de un ejercicio que consistía ir pasándose las palmas en ronda. Renato realizó la pregunta, refiriéndose a la visión lateral, a poder ver lo que no está frente a los ojos. Cuando recibió la respuesta de Joao Paulo, el docente sonrió y aclaró que ese no era el sentido al que se refería. Joao Paulo respondió que sabía que el sentido era otro (el de los ojos), pero que no lo había recordado.

² La sede de la Escola de Samba se encuentra en el centro de Madureira, a aproximadamente un kilómetro y medio de la entrada de Serrinha.

2008³. En una ocasión, una empleada de la verdulería de la entrada del barrio me preguntó si yo trabajaba en algún “proyecto” y cuando le respondí que investigaba en la Escola, ella me dijo que sabía que existía hacía poco tiempo, porque unas niñas le habían contado. Este desconocimiento de Vanda y de otros vecinos, en una comunidad relativamente pequeña como Serrinha, puede deberse tal vez a la dificultad de presentarse en espacios públicos del barrio, por causa de los enfrentamientos entre policías y facciones del tráfico de drogas. Muchos niños llegan al proyecto a partir de la invitación de otros niños y los adultos comienzan a conocer el *jongo* a través de ellos. Por ejemplo, Fabio, ex alumno y colaborador semi estable, llegó al proyecto por invitación de Suellen, ex alumna y colaboradora de la Escola. El joven *jongueiro* “ama apasionadamente” la Escola porque para él fue “una cuna...una madre”, que impidió que él se quedara “en la calle”. Fabio comenta que su madre no conocía el espacio y no quería que él lo frecuentara, pues consideraba que era una actividad que no le daría futuro. Sin embargo, comenzó a cambiar de opinión cuando vio que él se tornaba “más maduro” y “respetaba más al prójimo”. Así, a partir de la experiencia de Fabio, sus hermanas también participaron de la Escola.

Puede notarse cómo, a través de la participación en el proyecto, los niños generan dinámicas en el barrio, propiciando la participación de más niños y provocando que los adultos del barrio conozcan y deseen enviar a los niños a la Escola. Así, como comenta Aline, docente de danzas populares, los niños llegan independientemente de su relación biográfica familiar con el *jongo*. La mayoría de los niños

“son niños del morro de Serrinha, que no necesariamente nacieron en el *jongo* de Serrinha, pero que vienen a la Escola de Jongo por cualquier necesidad que tengan, sea porque la madre necesita trabajar y no tienen lugar para quedarse, sea porque la madre piensa que es bueno que el niño haga una clase que no sea en la escuela, fuera del horario escolar...”⁴

Así, el proyecto se convierte en un espacio que los parientes de los niños eligen para cuidar de ellos, para que no estén “en la calle”. Sin embargo, la presencia de

³ Antes ella no conocía la escuela ni siquiera por su hermano Marquinhos, miembro del Grupo Cultural, pues solamente una vez que ella entró a trabajar a la Escola, supo que él participaba del grupo. Probablemente esto se deba a que siendo Vanda evangélica, no se habría interesado en las actividades musicales y dancísticas no evangélicas de su hermano.

⁴ Original en portugués: “... são crianças do morro da Serrinha, que não necessariamente nasceram no jongo da Serrinha, mas que vem á Escola de Jongo por qualquer necessidade que tenham, seja ela porque a mãe precisa trabalhar e ai não tem lugar para ficar, seja porque a mãe pensa que é legal a criança fazer uma aulinha que não seja na escola, fora do horário da escola...”.

adultos allegados a los niños no es permitida durante los talleres, pues se considera que distraería a los niños. Los adultos pueden permanecer allí solamente en ocasión de fiestas y conmemoraciones, reuniones de padres, citas para conversar sobre asuntos particulares de los niños, inscripciones, etc. Cuando participan de los eventos festivos, los adultos suelen conversar entre ellos, y sólo participan de la performance bailando en una instancia final de la *roda* en que esta se abre al público. Estas decisiones generan un tipo de relación particular con el barrio, pues si bien los parientes colaboran, la Escola se gestiona de forma autónoma, independientemente de las familias del barrio que la frecuenten, adquiriendo una forma más institucional.

Las relaciones que cada uno de los participantes del proyecto establece con la comunidad difieren bastante. Luiza y Lazir, docentes de música y danza respectivamente, conocen mucha gente, pues frecuentan el barrio hace muchos años (Lazir desde pequeña y Luiza desde que entró al Grupo Cultural). Anderson, quien trabaja en el Grupo Cultural hace trece años, y en la Escola desde su inicio, decidió vivir un tiempo en la comunidad. Él cuenta que tomó esa decisión pues consideró “interesante”:

“...la idea de convivir un poco más en aquella comunidad que yo, no diría sólo de visita, pero llegaba y salía...fue interesante y, al mismo tiempo, vas observando, observando y viviendo las facilidades y dificultades también de quien vive allí. No es que haya sido novedad para mí, pues donde yo vivía antes también era una comunidad. Pero esa cosa, como estaba haciendo un trabajo ahí, de estar más cerca, y tenía muchos amigos que tocaban conmigo que vivían ahí, pensé que iba a ser una idea interesante...”⁵

Cabe resaltar que Anderson es el único docente que no siendo oriundo de la comunidad decidió vivir en ella. Como él comenta, se interesó en vivir allí por causa de su -trabajo, aunque para él no fue “novedad” pues ya había vivido en comunidades. Tal vez para otros docentes y colaboradores, esta posibilidad no haya sido evaluada o llevada a cabo precisamente porque no vivieron en *favelas*, y la actitud de ir a vivir a una es algo que no imaginan posible. En algunos otros proyectos cariocas que he

⁵ Original en portugués “... a idéia de conviver um pouco mais naquela comunidade que eu, não diria só de visita, mas eu chegava e saía... foi interessante e, ao mesmo tempo, você vá observando, observando e vivendo as facilidades e as dificuldades também de quem mora lá. Não que tenha sido assim novidade pra mim, porque onde eu morava antes também era uma comunidade. Mas essa coisa de como eu estava fazendo trabalho ai, de estar mais perto, e tinha muitos amigos que tocavam comigo que moravam lá, eu achei que ia ser uma ideia interessante...”.

mapeado existen casos similares, aunque en general se trata de extranjeros que se acercan a vivir a la comunidad⁶.

Los docentes y colaboradores que se incorporaron al *jongo* más recientemente conocen los locales de trabajo y las casas de los participantes de la Escola, como las de la matriarca Tia Maria o la de Deli, y algunos locales o casas de personas del barrio que prestan servicios, tales como la casa de Nande (la madre de Suellen), que prepara los almuerzos para los colaboradores de la Escola. Aline, Renato, y Yesica (docentes de danzas populares) comentan que les interesaría conocer mejor el barrio, pero no lo han hecho aun. Aila (ex docente de teatro) es la única docente que conocí que prefería ir ella misma a buscar la comida a la casa de Nande, en la cima del morro, mientras que en los últimos años se ha tornado habitual que los profesores den unas monedas a los niños para buscar la comida para ellos. Sandra no ha visitado la comunidad, y no considera que eso sea necesario, pues según ella, su función de pedagoga es dentro del proyecto, mientras que el mapeado de las casas sería tarea de una asistente social.

Como puede notarse, conocer la comunidad no es en la actualidad un requisito para trabajar en el proyecto, aunque la mayoría de los docentes y colaboradores evalúan positivamente este conocimiento. El uso del espacio de la comunidad Serrinha por parte de la Escola ha ido modificándose, en general dependiendo de las posibilidades de uso de espacios públicos, relacionadas principalmente a grados de control del barrio por parte de los grupos de narcotráfico⁷ y las incursiones policiales. Los docentes comentan que años atrás se realizaban fiestas abiertas, y que la Escola se presentaba en eventos barriales tales como fiestas *juninas* (fiestas de san Juan, realizadas en la ciudad entre junio y agosto, generalmente en la vía pública), pero como comenta Anderson, hace mucho tiempo que eso no sucede, particularmente por la intensificación de los conflictos, que tornan dificultosa la circulación en Serrinha. Anderson señala que es importante para el funcionamiento de los talleres percibir

⁶ El caso de Anderson es diferente ya que él señala la relación de vivir en Serrinha con la totalidad de su vida y su biografía (su trabajo en general, sus amistades, etc.).

⁷ Generalmente los colaboradores de la Escola utilizan el término traficantes o bandidos y menos el término *criminoso*, que sí es utilizado por otros vecinos de Serrinha. También suelen marcar el papel de la policía en la producción de la violencia en el barrio. Luiza comenta que cuando la policía llega, ella grita que no es así que se resuelven las cosas. Todos coinciden en considerar que las UPPs no solucionan el problema de la violencia.

“... los movimientos de la comunidad, por la cuestión de la seguridad, si vos no tenés certeza que aquel día, aquella hora va a estar todo bien, no hacés ninguna programación, no ponés a nadie en riesgo, ¿no? Eso es una cosa que de repente no tiene previsión, no sabés cuando la situación va a estar buena o mala...”⁸

Los docentes y colaboradores se dan aviso entre sí para no llegar al barrio los días de tiroteo. Por ejemplo, un día Luiza me avisó que no fuera a la Escola pues había tiroteo y “estaban armados hasta los dientes”.

En el camino desde la entrada de Serrinha hasta la Escola los colaboradores suelen estar atentos al movimiento del tráfico. Generalmente quien frecuenta Serrinha hace más tiempo, señala a los otros los movimientos identificados con los riesgos de enfrentamientos armados. Vanda suele alertarse si ve un movimiento de transportes anormal, por ejemplo, si hay un camión de mudanzas se cerciora de que efectivamente esté realizando una mudanza, pues comenta que cuando hay “invasión” (cuando algún grupo narcotraficante va a iniciar algún enfrentamiento en el barrio) suelen aparecer este tipo de camiones en el barrio. Los docentes y coordinadores comentan que vestir la camiseta del Jongo da Serrinha les produce tranquilidad y los protege de ser abordados por los traficantes. Renato le enseñó a Aline a usar la camiseta: en una ocasión una calle estaba llena de “bandidos”, con cartuchos en la cintura y cruzados, que apuntaron para ellos. Ante esa situación Renato mostró la camiseta del *jongo*, que tenía debajo de su otra camiseta, y los bandidos no se acercaron. Anderson señala que los traficantes respetan a todos los participantes del Grupo y la Escola: “...Creo que ellos deben respetar porque, qué se yo, es una cosa que le hace bien a la comunidad, le hace bien a los niños de la comunidad, porque nosotros no estamos compitiendo con ellos de ninguna manera...”⁹.

Sin embargo Luiza sostiene que el cuidado de los traficantes con la Escola está cambiando: hasta hace un tiempo, los traficantes eran vecinos y respetaban e incluso cuidaban la Escola, avisándoles a sus miembros si llegaba la policía. Sin embargo, cada

⁸ Original en portugués: “... os movimentos da comunidade, pela questão da segurança, si você não tem certeza que aquele dia, àquela hora vai estar todo bem, você não faz nenhuma programação, não põe ninguém em risco, né? Isso é uma coisa que de repente não tem previsão, você não sabe quando a situação vai tar boa ou ruim...”.

⁹ Original en portugués: “... Eu acho que eles devem respeitar porque, sei lá, porque é uma coisa que faz bem á comunidade, faz bem ás crianças da comunidade, porque a gente não ta concorrendo com eles de maneira nenhuma...”.

vez llegan más personas de afuera del barrio, que no conocen a los vecinos, motivo por el cual se avisa menos acerca de la presencia de la policía. Asimismo, además de que los enfrentamientos se fueron incrementando, los *chefões* (jefes) colocaban cada vez nuevas restricciones a los vecinos: por ejemplo en 2011, era prohibido hablar por celular en la calle y continuaba la prohibición anterior de tomar fotografías.

Los docentes notan que la actividad del tráfico modifica su presencia en el barrio, dado que deben transitarlo con mayor cautela. También reconocen que los traficantes respetan a la Escola, lo cual no impide que todos los presentes en el barrio se sometan a situaciones de riesgo durante los tiroteos. Casi todas las personas que frecuentan el proyecto han debido pasar alguna vez un enfrentamiento, habiendo incluso sido sorprendidos por el enfrentamiento debajo de la línea de tiro. Yo misma estuve en varias ocasiones durante tiroteos. En julio de 2011:

“Estaba llegando a Serrinha en ómnibus. Era la primera vez a lo largo de años de frecuentar el barrio en que estaba atravesando un embotellamiento en la avenida, a la altura del morro de Serrinha. Bajé del colectivo y empecé a caminar rumbo a la Escuela. Las personas que estaban en la calle andaban con paso rápido, y los fuegos artificiales se hicieron oír: probablemente comenzarían los tiros. Una vez en la calle, resolví que era mejor llegar a la escuela. Cuando subí la Rua Balaiada, la mujer del buffet me preguntó: ‘*viu o caveirão?*’ (¿Viste al *caveirão?*, refiriéndose al auto blindado del Batalhão de Operações Policiais Especiais, o BOPE). Negada a entender, o a frenar, solo respondí nerviosa que iba a la Escola de Jongo. Golpeé la puerta mientras los niños desde dentro me decían: ‘calma, Lucrecia’. Todos estaban dentro de la sala techada, lejos de las ventanas. Cuando se oían tiros todos se agachaban. Vanda comentó que había “gente en la calle”, a lo que Anderson respondió jocosamente ‘*gente normal ou de azul?*’ (¿gente normal o de azul?), refiriéndose a los policías. Los niños tomaban diversas actitudes; rezaban, reían, cantaban, jugaban a los títeres. Vanda me preguntó si era la primera vez que yo ‘eso’. Yo le dije que sí, y ella me respondió que allí, en Serrinha, siempre hay ‘guerra’. Los niños repetían que no querían vivir más en Serrinha. Luiza me comentaba por lo bajo que los niños dicen que la policía mata. Anderson me decía que no era cierto el discurso de que porque uno vive allí se acostumbra, pues ‘*Quando a coisa bate, bate*’ (cuando la cosa pega, pega). Mientras los tiros se calmaban, las madres iban llegando a la Escola para llevarse a los niños en grupos, habiendo combinado previamente con otras madres. La policía estaba lejos, en la región de la *boca de fumo*, cerca de la antigua sede de la biblioteca, pero cualquier tiroteo en cualquier parte pone en riesgo a todo el barrio...”

En esta descripción puede notarse la habituación de los integrantes del proyecto a sobrellevar estas situaciones, a la vez que las tensiones y el temor y la percepción de riesgo por parte de todos antes los enfrentamientos.

Los momentos de mayor tensión con el tráfico se vivieron cuando la Escola debió trasladarse, por un allanamiento policial, desde la cima del morro a la biblioteca, frente a la *boca de fumo*. Allí los tiroteos los afectaban más directamente y era muy frecuente la necesidad de suspender los talleres por causa de las incursiones policiales.

Puertas adentro, la realidad del tráfico se maneja con los niños sin entrar en conversaciones explícitas acerca de lo que acontece. Cuando se habla del tráfico se lo hace en voz baja y entre adultos, salvo que un enfrentamiento haga que se mencione alguna cosa acerca de los “bandidos”. Gran parte de los niños tiene parientes involucrados en el tráfico, o presos. Aila me contó que en una ocasión de invasión de la policía tuvieron que mantener a una niña dentro de la Escola a la fuerza, pues ella comenzó a gritar que quería salir para reunirse con su hermano que estaba en el conflicto.

El objetivo explícito de los docentes es quebrar esta cotidianeidad de violencia. Lazir comenta que no hablar del tráfico es una elección:

“... En la Escola sólo hablamos de cosas buenas, porque a las cuestiones así, que consideramos malas, acostumbramos a no enfatizarlas, porque acabamos perdiendo un poco de tiempo. A menos que sea necesario, reuniones, alguna cosa que esté afectando nuestro trabajo, pero de ninguna manera sufrimos algún tipo de problema con esas cuestiones, nosotros logramos hacer nuestro trabajo. Si por algún motivo no podemos tener clases un día, empezamos otro día de la semana...”¹⁰.

Pese a la presencia del narcotráfico, los temas y letras del *jongo* nunca remiten a esta realidad de la comunidad, sino que refieren a temas bucólicos, como me hizo notar Guilherme, un ex colaborador del proyecto, que trabajó en la Escola con la producción de material audio visual. Él me comentó que nadie escribió un trabajo sobre *jongo* con la visión del narcotráfico¹¹. Según él, “nadie cambia más de tres palabras sobre el tema pero todos tienen un pariente que murió o se enredó con las drogas”. Así en la Escola se

¹⁰ Original en portugués: “... na Escola a gente só fala de coisa boa, porque as questões assim que a gente considera ruim a gente não costuma dar ênfase, porque a gente acaba perdendo um pouco de tempo. A menos que seja necessário, reuniões, alguma coisa que esteja realmente afetando nosso trabalho, mas de maneira nenhuma a gente sofre algum tipo de problema com essas questões, a gente consegue fazer o nosso trabalho. Se por algum motivo a gente não pode ter aula num dia a gente começa num outro dia da semana...”.

¹¹ Cuando le pregunté a Lazir si las canciones hablan del cotidiano de los niños, ella me dijo que sí refiriéndose a una canción que no habla de estos problemas sino de la roda: “...abrí la ronda para que el niño realice el *tabiado* Tia María entró en la ronda, cotidiano de ellas...” (“... abre a roda para a criança tabiar, tia Maria entrou na roda, cotidiano delas...”). Es clara la percepción del cotidiano mediada por el *jongo* y el alejamiento de temáticas como la realidad de la violencia.

lidia con la problemática intentando invisibilizarla: el modo de trabajar para impedir que los niños se involucren en el narcotráfico se basaría en evitar que los niños piensen durante su práctica en la Escola en esa realidad, para poder concentrarse en las actividades de la Escola e idealmente profesionalizarse en el ámbito artístico. Este silencio selectivo también puede entenderse por el riesgo que implica nombrar a las personas involucradas en el narcotráfico en el mismo barrio.

Otra de las estrategias para enfrentar la situación de presión del tráfico es “llenar la vida de música”. Luiza dice que elige llevar a sus clases canciones tranquilas. Comenta que una vez, en ese trabajo, los niños se durmieron. Luiza me contó que cuando trabajan respiración muchos de los niños respiran en o con la parte superior del torso (más nerviosa), hecho poco habitual en niños. Como la mayoría de los colaboradores, Luiza considera que la proximidad con prácticas artísticas puede contribuir al bienestar de los niños. La docente señala que busca “trabajar con alegría”, “con liviandad” para que el trabajo no se transforme en algo “burocrático” y para que los niños encuentren un espacio de distanciamiento de la realidad cotidiana. La costumbre de que los niños saluden a los docentes con un beso al entrar y al salir es otra estrategia en este sentido. Aline comenta que siente que necesita:

“...dar mucho amor, mucho cariño, esa postura de dar besito en el final, de elogiar cuando debe ser elogiado. A veces salgo mal de acá por equivocarme con ello. Cuando me encuentro gritando, digo ‘Dios mío, debe haber otra forma de trabajar que no sea una guerra’. Porque ellos ya viven una guerra, una guerra social, una guerra dentro de su casa, tiene que haber otra forma. Entonces pienso exactamente eso, que los tengo que ganar por el afecto...”¹².

La situación particular de Serrinha como foco de enfrentamiento armado, limita entonces el uso del barrio por parte de la Escola, a la vez que desafía a los colaboradores a pensar e implementar modos de trabajo con los niños en el proyecto para sobrellevar y amenizar esta situación. Asimismo, puede notarse desde ahora el foco de la Escola en la enseñanza artística como recurso para la modificación de situaciones sociales.

¹² Original en portugués: “... dar muito amor, muito carinho, essa postura de dar beijinho no final, de elogiar quando deve ser elogiado. As vezes saio daqui mal por ter errado com eles. Quando me pego berrando falo ‘meu deus, tem que ter uma outra forma de trabalhar que não seja uma guerra’. Porque eles já vivem uma guerra, uma guerra social, uma guerra dentro de casa, tem que ter uma outra forma, eu então, penso exatamente isso que eu tenho que ganhar eles pelo afeto...”

2. Raza y etnicidad: Pretos velhos jongueiros

Además de la presencia de la violencia derivada de los enfrentamientos ligados al narcotráfico, otra experiencia que se hace evidente en las interacciones cotidianas de la Escola es la de raza. Aunque no existe una planificación para tratar el tema, este subyace en los discursos de los docentes durante los talleres, existiendo claras simpatías de la mayoría de los docentes y colaboradores con sectores del movimiento negro¹³.

Durante los talleres, al hablar de tradiciones e historia, los docentes del *jongo* enfatizan que no sólo debe pensarse la historia de los esclavos como “oprimidos”, sino también en los modos en que ellos “resistieron”. Renato explica que muchos niños no se identifican a sí mismos como negros, por causa del racismo y de la asociación de la negritud a la esclavitud. Asimismo, en los talleres se habla de la esclavitud, pero los niños no se refieren a los esclavos como sus propios bisabuelos o tatarabuelos. Sin embargo Renato señala que, a diferencia de otros espacios, el hecho de reconocer a los ancestros africanos del *jongo* y el hecho de que la mayoría de los docentes sean negros, contribuye para que los niños “absorban la importancia de ser negro” y “deconstruyan ese lugar del negro como esclavo”¹⁴. Renato comenta que cuando se trabajan temas raciales:

“...no es ‘vamos a trabajar raza’, sino nuestras experiencias cotidianas. Creo que la historia del *jongo* ya cae en ese contexto de raza tradicionalmente. Entonces, por ejemplo, ya vi a varias personas diciendo equivocadamente ‘ser negro es malo porque son todos esclavos’. Yo dije ‘puta, ¿todo negro es esclavo? ¿Vos pensás que vos sos negro?’; ‘no, porque el negro es esclavo’...ahí paso el concepto de esclavo, como concepto universal, hubo esclavos bancos también...”¹⁵

¹³ Los docentes reivindican los orígenes africanos de las manifestaciones que practican en diversos espacios. Por ejemplo, en el mencionado encuentro en UNIRIO, Aila dictó un taller llamado “*Dança afrobrasileira. A história impressa e expressa pelo movimento. Procura da dança pessoal na pesquisa da ancestralidade*”. Mientras mostraba el paso de *afoxé*, la docente comentó que si llevaba este tipo de danzas o tocaba tambores, el *preconceito* (prejuicio, otro término nativo muy recurrente para dar cuenta de la valoración negativa de un grupo por otro) provocaría que las personas digan que ella lleva *candomblé* o *macumba* a las escuelas. Aila subrayó que pese al mestizaje racial existía mucho prejuicio, construido históricamente en Brasil,

¹⁴ Renato comenta que en otros contextos el tema es más problemático. Así, en *Cidade de Deus* (otro barrio donde trabajó), notó que, cómo no había una manifestación local como el *jongo*, la cuestión racial era más “fuerte” y debía discutirse más. Así señala que lo bueno de la Escola es que los referentes y coordinadores son negros.

¹⁵ Original en portugués: “... não é ‘vamos trabalhar raça’, mas as experiências cotidianas nossas assim. Acho que a história do *jongo* já cai nesse contexto de raça tradicionalmente. Então, por exemplo, equivocadamente eu já vi várias pessoas falando ‘ah, ser negro é ruim por causa que é todo escravo’. Eu

Así, en la Escola existe una tensión entre discursos que reivindican la negritud y las experiencias cotidianas de los niños. En una clase de Aila en 2008, ante su pedido para que los niños digan palabras africanas, estos mencionaron solamente “esclavitud” y “racismo”, mientras que la docente pretendía trabajar con palabras de origen africano, tal como *caxixi*, *catete*, *bunda*, *bengala*, las cuales empezaron a surgir después de este pedido de la docente, quien señaló a los niños que existían otras experiencias “africanas” además de la esclavitud.

Muchos docentes han comentado su preocupación en relación a estas expresiones de los niños más pequeños. En un taller dictado por Aline en 2012, Juliana (negra de aproximadamente 14 años, que llevaba ese día un peinado de trenzas y el pelo pintado de rubio), denunció que Adilson (blanco de la misma edad) estaba haciendo *bullying* (burla) con ella, llamándola africana. Aline recriminó a Adilson pero a la vez señaló que decir “africano” no es *bullying*. También en el año 2009, en ocasión de una visita a la Feira das Etnias (una feria donde diversas comunidades exponían productos y performances, en la Baixada Fluminense, conurbano carioca), los niños se quejaron de permanecer en el stand angolano, pues señalaban que ellos no son “africanos”. Así, puede notarse que la marca de africanos resulta en primera instancia negativa para los niños del barrio, y que los docentes de la Escola trabajan para modificar esta percepción, transformando los diacríticos asociados a lo africano en positivos.

También en la presentación del grupo en la Feira das Etnias, les pregunté a algunas niñas si les gustaba un espectáculo de danzas afro que estábamos viendo, donde una bailarina ejecutaba movimientos espasmódicos. Una de ellas, de aproximadamente diez años, me dijo que no le gustaba, porque era cosa de *macumba* - modo de referir a las religiones afrobrasileñas que suele estar cargado peyorativamente, salvo en contextos de reivindicación explícita-. Además, creía que a la bailarina le había “bajado” un santo (refiriéndose a la incorporación de entidades por parte de los iniciados en las religiones *umbanda* o *candomblé*). Por contraste, su hermana mayor, de aproximadamente catorce años, comentó que ella respetaba esas danzas “ancestrales”. Es habitual que los alumnos mayores o quienes más experiencia tienen en el proyecto, expresen opiniones más favorables o matizadas respecto a las manifestaciones

falei, 'Porra, todo negro é escravo? 'Você pensa que você é negro?,' não, porque negro é escravo'.. tiverem conceito de escravo ele é universal, tiveram escravos brancos também...'

afrobrasileñas, tales como las religiones o las danzas. Esto puede deberse a su mayor experiencia en la Escola, donde estos temas son constantemente problematizados por los docentes, aunque también se relaciona con sus trayectorias individuales. Fabio, quien fue alumno del proyecto desde los seis años, decidió asumir hace dos años la religión del *candomblé* que su madre ya practicaba. Él reconoce que el mayor impulso para esa decisión fue su relación con el profesor de narrativa oral africano (blanco, practicante de *candomblé*). Así, tanto su participación en la Escola como su historia familiar se entrelazan en su vida y en sus elecciones. Procesos como este pueden observarse en el cotidiano de los talleres, donde los niños comienzan a resignificar experiencias y a posicionarse, dado que en sus familias -generalmente no blancas de sectores populares- no suelen conversar sobre estos temas.

Algunos docentes que practican y transmiten conocimientos de performances afrobrasileñas no enfatizan en su discurso oral ante los niños la identificación del *jongo* con otras manifestaciones afrobrasileñas, aunque sí sostienen en otras instancias discursos de reivindicación de la negritud. Anderson, por ejemplo no habla demasiado en sus clases, pero tiene un claro posicionamiento autobiográfico en relación al hecho de ser negro y haberse socializado en tradiciones “negras”. Como explica

“... me considero negro, y no soy de ningún movimiento político, ¿no? Pero el hecho de estar practicando la cultura negra, de estar manifestándome siempre en las cosas culturales que suceden, es una forma de estar contribuyendo para la cuestión racial, para esa cuestión de que el negro se muestre, estar en evidencia. Hasta porque es una situación de un cierto rescate, digamos así, de nuestra cultura. Porque aunque la sociedad quiera convencernos todo el tiempo de que no hicimos tantas cosas buenas o que no tiene tanta importancia, quien es negro intenta profundizar un poco en la historia del negro, sabe que muchas cosas que suceden hoy en día fueron tomadas de la cultura negra. Fueron los negros quienes lo dejaron como herencia, y vamos practicando nuestra cultura para que eso nunca muera, y vamos mostrando nuestra parte que hicimos y continuamos haciendo...”¹⁶

¹⁶ Original en portugués: “... considero-me negro, e eu não sou de nenhum movimento político, né? Mas o fato de estar praticando a cultura negra, de estar sempre me manifestando nas coisas culturais que acontece, é uma forma de eu estar contribuindo para essa questão racial, para essa questão do negro estar se mostrando, estar em evidência. Até porque é uma situação de um certo resgate, digamos assim, de nossa cultura. Porque embora a sociedade queira todo tempo vir convencer de que a gente não fez tanta coisa ou não tem tanta importância, mas quem é negro e tenta se aprofundar um pouco na história do negro, sabe que muita coisa que acontece hoje em dia foi tirada da cultura negra. Foram os negros que deixaram aqui como herança, e a gente vai praticando assim nossa cultura para que nuca morra isso, e a gente vá mostrando a nossa parte que a gente fez e continua fazendo...”

Así, Anderson explica que sin estar dentro de un movimiento “político”, su práctica contribuye a “evidenciar” la importancia de ser negro. Además, señala que fue precisamente por medio de estas prácticas “culturales” (tocar y participar de grupos culturales) que comenzó a pensar de ese modo la negritud. Podemos notar entonces que el docente reflexiona acerca de la politicidad de las prácticas “culturales”, al menos en lo que refiere a la raza:

“...creo que eso quedó más latente en mi cabeza tras la aproximación con la cultura negra en sí, porque antes de involucrarnos con las cosas culturales, no sólo culturales artísticas, sino en todo lo que tiene que ver con la cuestión negra, los ojos se van abriendo. Pasás a investigar más sobre esas cuestiones, es un descubrimiento. A pesar de que eso no esté tan abierto en escuelas, noticieros, vos abris los ojos y ves su real importancia en la sociedad, en el mundo. África exportó muchas cosas para todo el mundo, mucha mano de obra, cultura, personas importantes, maestros de varias áreas... como la mayoría de los jóvenes eso llega cuando alguien te conmueve. Hoy en día llegás a una escuela, a una comunidad pasando alguna cosa de la cultura. Normalmente se comienza, yo comencé con la *capoeira* ¿no? Después bailé, toqué, ya tocaba tambor, ayudé en una clase de danza afro, así fue la forma en que me aproximé de la cultura negra. Antes digamos que yo era un ciudadano negro, pero sin saber de la parte cultural o política de nuestra raza...”¹⁷

Como Anderson, la mayoría de los docentes y coordinadores, que pueden ser reconocidos por otras personas como morenos o mulatos, marcan su preferencia por autodenominarse “negro”. Por ejemplo Luiza, “morena” según algunas personas, se autodenomina “negra, negra mismo, negrona, toda mezclada”¹⁸. Puede notarse que la

¹⁷ Original en portugués: “... acho que isso ficou mais latente na minha cabeça depois da aproximação com a cultura negra em si, porque antes da gente se envolver com a coisa cultural, não só cultural artisticamente falando, mas todo o que tem a ver com a questão negra, os olhos vão se abrindo. Você passa a pesquisar mais ao respeito dessas questões, é uma descoberta. A pesar disso não estar tão aberto nas escolas, nos noticiários, mas você abre os olhos e vê a sua real importância dentro da sociedade, dentro do mundo. Que a África, ela exportou muita coisa pro mundo todo, muita coisa de mão de obra, de cultura, de pessoas importantes, de mestres de varias áreas... como a maioria dos jovens, isso vem de quando alguém, digamos quando alguém te comover. Hoje em dia chega numa escola, chega numa comunidade passando alguma coisa da cultura, normalmente se começa, eu comecei com capoeira, né? Depois eu fui dançar, fui tocar, já batia tambor, ajudei numa aula de dança afro, ai foi a forma que eu me aproximei na questão da cultura negra. Antes digamos que eu fosse um cidadão negro, mas sem saber da parte cultural ou política da nossa raça...”

¹⁸ Original em português: “*negra, preta mesmo, pretona, negona, toda misturada*”. Luiza explica su posición señalando que nadie es “pardo ni morenito siendo negro”: “...no somos, moreno es mezcla de blanco con indio, mulato es blanco con negro, e por ahí va, son nomenclaturas. Yo me considero negra y punto, pero tengo sangre india, indígena, que mi tatarabuela fue cazada en la selva para casarse con un gallego, con mi tatarabuelo, y yo tengo mucha cosa de negra en mi familia, más que de indio, porque el papá de mi papá, mi abuela era negrita, pero realmente negrita...” (“...*A gente não é. Moreno é mistura de branco com índio. Tem pessoas que são, cafuzo e negro com índio, mulato é branco com negro, e por ai vai, mas são nomenclaturas. Eu me considero negra e ponto, mas eu tenho sangue índio, indígena que a minha tataravó foi casada no mato para casar com um galego, meu com meu tataravó que era galego,*”

extracción media de los docentes, o el contacto con grupos culturales, como en el caso de Anderson, son en este contexto de reivindicación de manifestaciones afrobrasileñas, un facilitador para que las personas se identifiquen a sí mismas como negros y valoren positivamente este signo racial. En la tercera parte señalaré cómo estas reivindicaciones raciales también se ponen en juego en el entrenamiento.

En conclusión, puede percibirse que las prácticas afrobrasileñas y la marca racial negra suelen ser reivindicadas por la mayoría de las personas adultas que frecuentan la Escola. Esta valorización positiva se asocia sobre todo a su experiencia en prácticas culturales “afrobrasileñas”, como el *candomblé*, la *umbanda*, la *capoeira*, el *samba*, el toque del tambor y el propio *jongo*, y menos a otros espacios de la vida, donde el signo racial de negritud es valorizado negativamente.

3. Religiosidad. Os ancestrais.

Otra experiencia que permea la práctica de la Escola, y que se relaciona en gran parte a la experiencia de la raza, es la religiosidad. Los docentes y coordinadores señalan que ni el *jongo* ni la Escola se ligan a ninguna religión y enfatizan este discurso para que todos los niños puedan acceder a la práctica, para no influir en sus opciones religiosas y para fomentar el diálogo entre practicantes de diversas religiones. Este esfuerzo de desligarse de la imagen asociada a las religiones afro puede deberse también específicamente al rechazo que despiertan entre algunos practicantes de religiones cristianas pentecostales, de las que son fieles gran parte de los niños¹⁹.

No obstante esta situación, la Escola tiene un importante lazo con diversas prácticas y representaciones ligadas principalmente a la *umbanda*, el *candomblé* y el catolicismo que se ponen en juego en los cantos, simbología y performances y acaban formando parte del proyecto de “resistencia cultural”. Algunos hechos remarcables son que la matriarca Vovó Maria Joana era madre de santo, todos los docentes regulares

e eu tenho muito da coisa negra na minha família, muito mais do que índio, porque o pai do meu pai, meu avo era pretinha mas pretinha mesmo...”).

¹⁹ Debe tenerse en cuenta que desde el punto de vista de algunos practicantes pentecostales la práctica de ciertas músicas y danzas que no son integradas en su sistema religioso se consideran conflictivas con la práctica creyente pentecostal. Así, pese a que practicar *jongo* no implique directamente adherir a religiones afrobrasileñas, la presencia de diacríticos asociados a prácticas religiosas de este tipo son leídas por los pentecostales como señales de religiosidad.

practican o son afines al *candomblé* y la *umbanda*, y que en el edificio de la Escola hay un espacio consagrado a los *erês* (que encarnan a niños) y a los *pretos velhos* (que encarnan a “negros viejos”), así como imágenes de santos y *orixás*. A pesar de esta presencia, la religiosidad en el proyecto estaría desalojada de la esfera del ritual religioso y sería así redireccionada hacia el campo de lo “cultural” como práctica estética, para poder ser así aceptada por personas de diversa adscripciones religiosas. De hecho, en ninguna ocasión se han realizado durante las clases bendiciones por parte de padres o madres de santo.

Entre los adultos, la única colaboradora que se identifica con una religiosidad pentecostal es Vanda. Ella no danza, pero respeta las prácticas de la Escola. Vanda promueve “orar” en los momentos de las meriendas, pero suele repetir que ninguno de los niños ni los docentes está obligado a hacerlo. Generalmente todos los niños realizan el agradecimiento y los docentes no. Muchos de los primeros suelen pedir a Vanda que inicie las oraciones, mientras que entre algunos docentes existe una desaprobación a esta práctica. En una ocasión Vanda sugería a los niños recibir a todos diciendo “Bienvenido en nombre de Jesús”²⁰, mientras Renato le repetía a Aline la frase de modo socarrón.

Es frecuente que los niños asocien el *jongo* a la “*macumba*”. Sandra, coordinadora pedagógica, comenta que ha oído que algunas personas de la comunidad no permiten que sus hijos formen parte del proyecto, por causa de la religión, precisamente por los lazos con la religiosidad afrobrasileña. Sandra aclara que ningún adulto se acercó a la Escola a decir eso, sino que sólo lo escucharon decir. Así, señala que “donde hay humo hay fuego”, enfatizando que esos juicios sobre la Escola deben existir, ya que los niños se conocen entre ellos:

“... ¿por qué tal no está viniendo? La mamá de él es de otra religión, de una religión que cree que el *jongo* está orientado al espiritismo. Ahí no permite que se quede ejerciendo culto... ‘pero aquí no realizamos culto de nada, sólo realizamos talleres de arte’... el *jongo* es apenas una danza que forma parte de la cultura afro, nadie quiere intervenir en la religión de nadie...”²¹

²⁰Original en portugués: “*Seja bem vindo em nome de jesus*” .

²¹Original en portugués: “... ‘*por qué tal nao esta vindo? A mãe dele é de outra religião, duma religião que acha que o jongo está orientado ao espiritismo. Aí não permite que fique cultuando*’... ‘*mas aqui não cultuamos nada, só fazemos oficinas de arte*’...o *jongo é apenas uma dança que forma parte da cultura afro, ninguém quer mexer na religião de ninguém*’...”

Sandra señala que por ese motivo al matricular a los niños, ellos quieren que se acerquen los padres para poder explicar ese tipo de cuestiones. Puede notarse que Sandra asumió el discurso de la Escola, donde se enfatiza que las prácticas ligadas a la religiosidad afro pertenecen a una esfera artística y no religiosa.

Renato no considera que existan conflictos demasiado evidentes con las religiones afrobrasileñas en la Escola, y señala la presencia de Vanda como una prueba de esto:

“... Creo que hoy Serrinha es buena, por ejemplo, la figura de Dona Vanda, que es de otra religión. Para mí lo sagrado es una energía invisible, puede existir en un mismo espacio, independiente de la característica material. Si el tambor no se puede, no se puede pertenecer porque soy de otra religión. Pero el tambor toca para que las personas dancen, pero en principio no tiene esa connotación religiosa. Ahí considero que es bueno por eso, ese entendimiento de Dona Vanda y algunas niñas que también son evangélicas...”²²

El discurso de Renato marca la apertura del proyecto, a la vez que nos deja entrever que la Escola tiene una proximidad mayor con religiones que no son las evangélicas pentecostales, dado que señala que Vanda es de “otra” religión. No obstante, Vanda comparte la religión con la mayoría de los alumnos y promueve entre ellos la práctica del rezo, aceptada en la Escola.

En este tono de diferenciación de la religiosidad evangélica, Lazir también comenta que los problemas han sido más intensos en ese caso, pero con el tiempo se han atenuado. La docente comenta que en la actualidad el tambor es más respetado como instrumento:

“...Antes miraban al tambor y decían ‘es *macumba*, es *macumba*, es *macumba* y es *macumba*’. Pero creo que eso ni siquiera es culpa de otras religiones. Es culpa de algunos seres humanos que pertenecen a algunas religiones que crean esa reacción del hombre, esa demanda, ese mismo prejuicio: ‘no voy a entrar porque es *macumba* o demonio, no sé qué, eso no es de dios’. Hay mucho prejuicio, mucha gente loca en el mundo. Pero también mucha gente buena. Ya entramos con el tambor en la Iglesia, en la Iglesia de Tijuca se Santo Afonso (refiere a una iglesia Católica). Ya entramos y cantamos jongo dentro de la iglesia. Entonces,

²² Original en portugués: “... *Eu acho que hoje a Serrinha é legal, por exemplo, a figura de Dona Vanda, que é duma outra religião. Parece que, para mim, o sagrado é uma energia invisível, dá para existir num mesmo espaço independente da característica material, se o tambor não pode, eu não posso pertencer porque eu sou de outra religião. Mas é o tambor toca para as pessoas dançarem, mas a principio não tem essa conotação religiosa. Ai eu acho que é legal por isso, esse entendimento de dona Vanda e de algumas meninas que também são evangélicas...*”.

creo que no es que la religión realmente prohíbe, es el ser humano el que tiene actitud prejuiciosa...”²³

Puede notarse que Lazir también utiliza el adjetivo “otras” para referirse a religiones no afrobrasileñas y narra escenas de prejuicio con los tambores del *jongo*. Asimismo, el caso que narra en que los tambores fueron recibidos es el de una iglesia católica, la cual en la actualidad cuenta con algunos sectores más cercanos a las prácticas religiosas populares afrobrasileñas. Ella practica *umbanda*, religión de la que ha sido adepta a lo largo de toda su vida (sus abuelos y padres también tenían un cargo en la religión, eran *curimbas*²⁴ y frecuentaban el *terreiro* de Vovó Maria Joana). Muchas de las cosas que suceden en la Escola, el Grupo Cultural y en su vida son explicadas por la docente a partir de esta experiencia de la religión²⁵.

Luiza se declara católica pero añade que respeta la religión de los “ancestros”. De hecho, aunque sus padres eran católicos, el abuelo de su padre, su abuela materna y sus tías eran *umbandistas*, aunque estas se tornaron católicas de grandes. La docente comenta que ella iba a los encuentros de *umbanda*, veía a sus familiares recibir santos, pero no recibía pues era “*médium de berço*” (médium de cuna, que no necesita recibir santo, siente su influencia pero no la manifiesta). Esta afinidad de Luiza con la *umbanda* moldeó parte de su experiencia con el *jongo*. Esto se debe por un lado a la presencia de los tambores: “desde niña, siempre me gustaron los tambores, ese toque del tambor de Ogã siempre me fascinó de alguna manera...”²⁶, y por otro a su afinidad con los niños y ancianos, que son los protagonistas de la Escola de Jongo:

“... yo tenía mucha afinidad con los niños, que eran entidades manifestadas, que llamamos *erês*, y con los *pretos velhos*, ellos siempre me llamaban para

²³ Original en portugués: “... Antes olhavam para o tambor e falavam ‘macumba, é macumba, é macumba e é macumba’. Mas eu acho que isso é culpa nem das outras religiões. É culpa de alguns seres humanos que pertencem a algumas religiões que criam essa reação do homem, essa demanda, esse preconceito mesmo, ‘não vou entrar aí porque é macumba ou demônio, não sei que, isso não é de deus’. Tem muito preconceito, muita gente louca no mundo. Mas tem muita gente boa. A gente já entrou com tambor na igreja na Igreja da Tijuca de Santo Afonso. A gente já entrou e cantou jongo dentro da igreja. Então, eu acho que não é realmente que a religião proíbe, é justamente o ser humano que tem atitude preconceituosa...”.

²⁴ *Curimba* es un cargo de jerarquía religiosa en los *terreiros*.

²⁵ Por ejemplo, en una ocasión que se golpeó la rodilla, ella me contó que el golpe se había dado pues su espíritu se había salido de su cuerpo. En otras ocasiones ella y Luiza realizaron despachos para solucionar problemas relacionados al Grupo Cultural.

²⁶ Original en portugués: “... desde pequena sempre gostei dos tambores, aquele toque de tambor de Ogã sempre me fascinou de alguma maneira...”. Ogã es un cargo masculino en la *umbanda* y en el *candomblé*. Generalmente toca los tambores.

conversar, siempre tuve mucha cosa con los niños, los más viejos y los animales. Me gustaba jugar con las primas más grandes, quedarme en el volado de la pollera de mi abuela, que contaba historias, siempre adoré escuchar historias que los mayores contaban, siempre viví en ese universo de ancianos, de niños, ¿entendés? Y ahora estoy aquí en el *jongo* que es una cultura de *pretos velhos*, de los ancestros que vinieron de África y fueron colocados como esclavos aquí. Hay sólo cabezas blancas que danzaban *jongo* antiguamente, entonces yo tengo mucho respeto por el *jongo*, por esa cultura, por ser de más viejo, porque es algo muy importante, es una cultura muy seria, que nos abraza en la cultura, más viejo es más viejo, ¿no?...”²⁷

Luiza usualmente pone de relieve, algunos modos en que los practicantes de religiones “cristianas” (pentecostales) se distanciarían del *jongo*. Por ejemplo, comenta que el hijo de Darcy, Darcyzinho, abandonó el Grupo Cultural cuando entró en la iglesia evangélica, y se distanció del grupo que sí busca “mantener la tradición”. En otra ocasión Luiza me mostró unas fotos de un taller que los niños dictaron para ancianos, resaltando que una mujer bahiana que había nacido en el *candomblé* y era evangélica les mostró a los chicos cómo sonaba el tambor y movía las caderas mientras gritaba “gloria a Dios”, para no quedar en falta con su religión.

Tía Maria se bautizó católica en los últimos años y en el año 2011 tomó la primera comunión. La matriarca suele resaltar públicamente su opción, especialmente cuando es entrevistada para algún medio o cuando hay reuniones en diversos reportajes²⁸. No obstante, ella se había socializado al lado de la *mãe de santo* Vovó Maria Joana desde su infancia, y no se manifiesta en contra de las religiones “de los ancestros”. Así, posiblemente su nueva identificación se deba a un explícito distanciamiento de los evangélicos, que han tenido mayores fricciones con las

²⁷ Original en portugués: “... *Eu tinha muita afinidade com as crianças, em que eram entidades manifestadas, a gente chama de erês, e os pretos velhos, eles sempre me chamavam para conversar, eu sempre tive muita coisa com as crianças, com os mais velhos e com os animais. Eu gostava de brincar com as primas mais velhas, ficar na barra da saia da minha avó, que contava histórias, sempre adorei ouvir histórias que os mais velhos contavam, sempre vivi nesse universo de mais velho, de criança. Entendeu? E agora estou aqui no jongo que é uma cultura de pretos velhos, de ancestrais que vieram da África e foram colocados como escravos aqui. É só cabeças brancas que dançavam jongo antigamente, então eu tenho muito respeito pelo jongo, por essa cultura, por ser de mais velho, porque é uma coisa muito importante, e é uma cultura muito séria, que abraça a gente na cultura, mais velho é mais velho, não é?...”*

²⁸ Por ejemplo, en un reportaje hecho por la CUFA (Central Única das Favelas) le preguntaron cuáles eran sus emociones al ejecutar el *jongo*. Tía María comentó que no sentía nada en particular, que sólo respeta y le gusta pero que Vovó Maria Joana decía que a ella le bajaba santo. Le comenté a Rosiane que me había encantado la sinceridad de Tía Maria y ella replicó que ese discurso de Tía Maria se debería a la búsqueda de no identificarse con las religiones afrobrasileñas. Me comentó que conversando con ella, le dijo que no fue a filmar al *terreiro* de Vovó Maria Joanna porque no quiere confundir su propia imagen ni la del *jongo* con la religión.

manifestaciones afrobrasileñas en las últimas décadas, y/o a querer separar el *jongo* de la asociación inmediata con la religiosidad afrobrasileña.

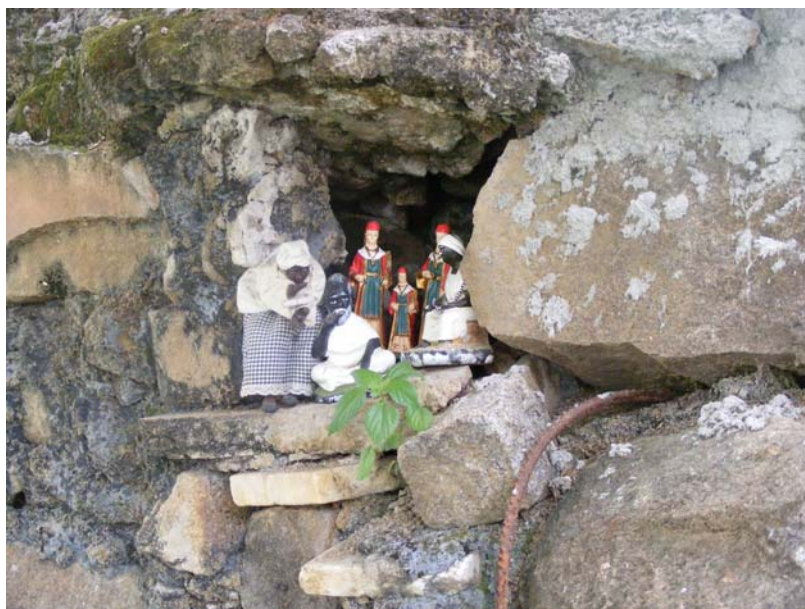


Imagen 6- El altar de erés (Cosme e Damiao) y Pretos velhos en los muros del Terreiro de la Escola. Las figuras son protectoras del espacio para muchos docente y coordinadores de la Escola.

Aline se declara practicante del *candomblé*. Ella es hija de un *pãe de santo*, su madre y ella también “hicieron santo” con una hermana de santo de su padre, y también coloca a la religión como parte de su narrativa biográfica:

“... yo crecí en la *macumba*, digamos así (RISAS) desde pequeña. Es muy gracioso que nací después de una fiesta de santo de *erê*... entonces, por eso creo que nací en la cultura popular, después de una fiesta de *macumba*. Mi madre me parió y dicen que exploté como *quiabo* (una verdura). Aline hace una onomatopeya, como un grito de recién nacida), dicen que mi madre comió mucho *carurú* (una comida bahiana)...”²⁹

Anderson se crió entre la *umbanda* y el catolicismo y también asocia la experiencia con la *umbanda* a su conocimiento y gusto por los tambores. Como el resto de los docentes, señala que no cree que las cuestiones religiosas deban ser discutidas en la Escola, pues en esta quieren “que los niños se diviertan y aprendan todas las artes”.

²⁹ Original en portugués: “... eu cresci na macumba, digamos assim (RISAS) desde pequena. É muito engraçado que eu nasci depois duma festa de santo de erê... então, por isso eu acho que nasci na cultura popular, depois duma festa de macumba. Minha mãe me pariu e dizem que eu explodi que nem quiabo, dizem que minha mãe comeu muito caruru...”.

Es habitual que los niños se burlen entre ellos con la palabra “*macumbeiro*”. Como señalé, la enunciación de esta palabra suele ser cargada de la voluntad de molestar al otro. En una ocasión en que esto sucedió en frente de Sandra, ella respondió que “ignorar es lo mejor” (en ese sentido Sandra no cuestiona que esto es un insulto). En contraste, la mayoría de los docentes problematizan estas situaciones, marcan que debe respetarse todas las religiosidades y señalan que *macumbeiro* no es un insulto. Anderson comenta que cuando alguien asocia directamente el tambor a la *macumba* (que en este caso refiere a la práctica de religiones afrobrasileñas), él aclara que tocar tambores no es *macumba* sino una “manifestación cultural”.

Aline, por ejemplo, me contaba contenta que uno de los niños ante esta escena con Sandra dijo “soy *macumbeiro* a mucha honra”. Yo misma mantuve diálogos con los niños acerca de las religiosidades. En una ocasión, los niños estaban observando la imagen de *Iemanjá* colgada en una de las paredes de la Escola, y uno de los niños me preguntó si era *macumba*. Yo la miré a Luiza para responder y, creo yo que a tono con la respuesta “oficial” del proyecto, negué que fuera de *umbanda*, diciéndole a la vez que se trataba de una entidad relacionada a las religiones afrobrasileñas. Mi explicación un tanto contradictoria y mi elección de no usar la palabra *macumba* se dio precisamente porque generalmente *macumba* es el término genérico para hablar de religiones afrobrasileñas desde un punto de vista “cristiano” evangélico³⁰.

En conclusión, la Escola promueve la libre elección religiosa y el respeto por todas las religiones, a la vez que desarrolla un trabajo especial de respeto por las religiones afrobrasileñas, las cuales están presentes en las prácticas de la Escola de un modo “artístico” o “cultural”. Aunque el proyecto busca no adherir a ninguna religión, la mayoría de sus integrantes adscriben a alguna religión e incluso asocian su experiencia en religiones afrobrasileñas a la elección de acercarse al *jongo*. Asimismo, es notable que teniendo el *jongo* referencias a prácticas y símbolos religiosos, los docentes y coordinadores no perciben esto como una señal de religiosidad, percepción que puede relacionarse a la fuerte presencia de la religiosidad en sus vidas, donde esta es una experiencia cotidiana y normal.

³⁰ Como yo les dije que *Iemanjá* era una “entidad”, me preguntaron si era un “bicho”. Una de las niñas, refiriendo a la fiesta de *Iemanjá* que se realiza en la playa de Copacabana, señaló que “ella” (*Iemanjá*) estaba en Copacabana.

4. El proyecto de la Escola

Tras haber contextualizado el modo en que la Escola se inserta en el barrio, así como algunos posicionamientos identitarios de los docentes, coordinadores y colaboradores, me centraré en la implementación del proyecto en lo que refiere a las relaciones que la Escola de Jongo establece con los organismos que la financian y avalan (instituciones estatales, ONGs, empresas, organismos multilaterales), las articulaciones que se generan con instituciones educativas, medios de comunicación y artistas, el proyecto específico de subjetivación y las opciones pedagógicas, donde se ponen en escena nociones de “ciudadanía”, formación artística profesional, “cultura popular” y modelos pedagógicos ligados a la educación popular.

4.1. Financiamiento y organización formal. La ONG y el Ponto de Cultura.

Las actividades de la Escola se financian a través de recursos que obtiene la ONG creada por el Grupo Cultural Jongo da Serrinha en el año 2000. Luiza señala que la decisión de crear una ONG se tomó por la “necesidad de institucionalización, para poder buscar patrocinadores, poder hacer show, poder grabar disco, esas cosas. Primero, para el grupo artístico...”³¹. La decisión de crear la Escola se debió a la voluntad del Grupo de dar continuidad a la aproximación de los niños a la práctica de *jongo*. Luiza explica que:

“... En el 2001, observando a los niños que ya formaban parte del Grupo, percibimos que podíamos hacer más para que ellos se fortalezcan también, creamos la Escola de Jongo...vimos a los niños (en su mayoría de la familia de Tia Maria) ensayando solos, intentando observar a los más viejos y bailando también, jugando al *jongo*, vimos la necesidad de crear una escuela por eso. Que ellos tuvieran un aprendizaje, que conozcan la cultura afrobrasileña, que conozcan otras culturas africanas, de matriz africana, tener esa familiarización y tener orgullo de eso. Entonces vimos la necesidad de que eso sucediera...”³²

³¹ Original en portugués: “... *necessidade de institucionalização, para poder buscar patrocínio, poder fazer show, poder gravar disco, essas coisas. Primeiro, para o grupo artístico...*”.

³² Original en portugués: “... *Em 2001 observando as crianças que já faziam parte do Grupo, a gente percebeu que a gente podia fazer mais para eles se fortalecerem também, a gente criou a Escola de Jongo... a gente viu as crianças (maioria da família de Tia Maria) ensaiando sozinhas, tentando*”.

Lazir también señala que la Escola se creó por una “necesidad” del Grupo Cultural:

“...Nosotras –yo, Deli, Dyone, Tía María, y Luiza- veíamos que muchos *jongueiros* iban muriendo, alejándose del *jongo*, y sentimos la necesidad de abrir una escuela para que todos pudiesen aprender, tuviesen acceso a esa cultura, para que no quedase en algo solamente familiar. Sentimos esa necesidad, que todos puedan aprender, no sólo las familias...”³³.

La necesidad que marca Lazir, como parte de la familia *jongueira*, es que el género continuase siendo practicado y fuese conocido por más personas, más allá de la familia.

Como Lazir y Luiza, Anderson también relaciona el origen de la escuela y la ONG a un proceso local, entendiendo la formalización de las actividades como un modo de dar continuidad a una “ideología” local:

“... La abuela Maria Joana tenía ese ideal, que el *jongo* fuese pasado para todas las personas, para los niños. Y, digamos que haya sido en términos de la ideología de la abuela Maria Joana, fue una continuidad. Las personas continuaron ese pensamiento que ella tenía y decidieron, digamos, formalizar eso, porque los niños ya bailaban *jongo*, ya practicaban en el jardín de la abuela Maria Joana, de Tia María do Jongo. Entonces, la apertura de la ONG fue una forma de formalizar, tornar oficial la Escola de Jongo...”³⁴.

En suma, los docentes atribuyen la creación de la ONG y luego de la Escola, a una “necesidad” de dar continuidad a prácticas que se estaban llevando adelante en la comunidad, como las relacionadas a la difusión del grupo a través de shows y medios y el aprendizaje de *jongo* por parte de los niños del barrio. Puede notarse aquí el enfoque de los docentes, preocupados por mantener dinámicas de enseñanza-aprendizaje locales,

observar os mais velhos e dançando também, brincando de jongo, a gente viu a necessidade de criar uma escola por conta disso. Que eles tivessem um aprendizado mesmo, que conhecessem a cultura afrobrasileira, conhecessem outras culturas africanas, de matriz africana, ter essa familiarização e ter orgulho diss. Então a gente viu a necessidade disso estar acontecendo... Notemos que Luiza resalta también la importancia de la aproximación de los niños a la “cultura africana”, tema que atraviesa gran parte de las prácticas del proyecto.

³³ Original en portugués: “... a gente -eu, Deli, Dyone, Tia Maria, e Luiza- ia vendo que *jongueiros* iam morrendo muitos, se afastando do *jongo*, e a gente sentiu a necessidade de abrir uma escola para que todo mundo pudesse aprender, tivesse acesso a essa cultura, para não ficar uma coisa só familiar. A gente sentiu essa necessidade, que todo mundo pudesse aprender, não somente as famílias...”.

³⁴ Original en portugués: “... vovó Maria Joana ela tinha esse ideal que o *jongo* fosse passado para todas as pessoas, para as crianças. E, digamos que tenha sido em termos de ideologia da vovó Maria Joana, foi uma continuidade. As pessoas continuaram esse pensamento que ela tinha e resolveram, digamos, formalizar isso porque as crianças já dançavam *jongo*, já praticavam no quintal da vovó Maria Joana, da tia Maria do *jongo*. Então, a abertura da ONG foi uma forma de formalizar, tornar oficial a Escola de Jongo...”.

al modo de una propuesta de “cultura popular” que se vincula a los métodos de educación popular propuestos por Paulo Freire.

La decisión de crear una ONG y un proyecto social estable emergió de forma concreta en la década del 2000, tras décadas de funcionamiento del Grupo Cultural, y en un período particular en las políticas culturales brasileñas e internacionales, donde la vinculación con ONGs o la adopción de la forma ONG pasó a ser una estrategia de grupos de trabajo barrial para continuar o emprender proyectos. Asimismo, podría pensarse que para el grupo fue posible acceder a esta forma jurídica de ONG por el hecho de estar localizado en una ciudad central como Rio de Janeiro y por contar entre sus integrantes con personas del ámbito artístico e intelectual, que conocían el funcionamiento de las convocatorias y la burocracia relacionada a estos proyectos.

La ONG funciona cotidianamente con recursos obtenidos a través del Estado, especialmente vía Ministerio de Cultura (por ser la Escola un Ponto de Cultura), de diferentes empresas privadas o estatales (por ejemplo, en 2011 recibieron apoyo de la empresa de electrodomésticos White Martins y del Banco de Desarrollo Social, en 2012 de AVON y PETROBRAS³⁵), de organismos multilaterales (UNESCO y Programa Criança Esperança de Unicef) y, aunque en menos casos, a través de productoras artísticas que pagan por presentaciones de los niños en shows. Estos recursos permiten mantener el funcionamiento de los talleres todos los días, pagar salarios, garantizar la regularidad del plantel docente, comprar insumos para las clases y las meriendas (“*lanches*”), pagar servicios, viajes, etc. Sin embargo, la forma de Ponto de Cultura y ONG no garantiza la posibilidad de cubrir satisfactoriamente todos estos gastos. Los docentes comienzan a trabajar generalmente de forma voluntaria³⁶, y cuando se incorpora o renueva el dictado de un taller, se buscan patrocinadores específicos para poder pagarles, pues, como apunta Luiza, consideran justo que los docentes trabajen recibiendo un pago. Durante los períodos en que no se logra gestionar financiamientos

³⁵ El financiamiento de PETROBRAS es uno de los más estables (en 2011 hacía tres años que la empresa estatal financiaba). No obstante este recurso también se gestiona y renueva año a año.

³⁶ Lazir explica que no se realizan convocatorias buscando profesores, sino que se hace “a través de la convivencia”, de las *rodas* en el centro, en Madureira, o en Serrinha. Agrega, entre risas, que “ni todos fueron elegidos, ellos se postularon...”.

para estipendios, casi todos los docentes, coordinadores y colaboradores fijos continúan desempeñando sus funciones³⁷.

Las elecciones de estas fuentes de financiamiento implican la posibilidad de trabajar con una relativa independencia de partidos políticos, movimientos sociales y grupos religiosos, agrupaciones de “cultura popular” y religiones afrobrasileras entre otros, los cuales mantienen indirectamente relaciones con la Escola, pero no condicionan sus decisiones. No obstante, el hecho de contar con el patrocinio de empresas privadas, organismos multilaterales y del Estado, también implica la necesidad de mostrar “resultados” para obtener y mantener los financiamientos. Como reconocen algunos docentes y coordinadores, proyectos como el suyo funcionan patrocinados para poder mantenerse, a la vez que el Estado necesita de ellos para ahorrarse trabajo, y el sector privado los necesita para pagar menos impuestos. Los resultados visibles para los organismos suelen ser la participación de la Escola en diversos eventos artístico-culturales, espectáculos, programas de televisión, fiestas, la presencia de los logotipos de los organismos financiadores en la difusión de actividades y en las remeras que los niños usan, y la producción de informes y documentación. La aparición en medios de comunicación y espectáculos es parte de la dinámica de la “resistencia cultural” del Grupo Cultural y de la Escola desde su creación, por lo cual el cumplimiento de estos requisitos no es una imposición³⁸. Lazir señala que realizar espectáculos es:

“... una tentativa de atraer más personas, más miradas, para el *jongo*. Es llevar al *jongo* a donde está el pueblo, es mostrar realmente lo que es, esto es el *jongo*. Y las personas escuchan, se interesan. Es batallar nuestra cultura.... Es parte de la resistencia cultural, hacer con fuerza y decisión, que esa cultura no se pierda, ¿entendés? No es sólo quedarse aquí en el *terreiro*³⁹ y hacer que las personas vengan. Es ir y decir ‘yo soy *jongo*, ¡mirá que cosa bonita!’. Ahí la persona dice:

³⁷ Vanda, que no es docente, continuó trabajando en varias ocasiones pese a la falta de sueldo, y justifica esta elección en términos religiosos. Dice que a veces hay periodos sin pago pero que ella continúa, dado que “Jesus enseña a ser honesto” y valorará el trabajo. El único caso que conocí en que alguien abandonara sus funciones durante un tiempo por falta de presupuesto fue el de Sandra, quien entró a la escuela contratada específicamente para cubrir el cargo de coordinadora pedagógica. Así, como en 2010 la Escola no pudo sostener el financiamiento para ese cargo, que implica la presencia diaria en la escuela, Sandra debió suspender sus funciones hasta 2011, cuando se logró nuevamente un financiamiento.

³⁸ En la página de la ONG puede leerse la valoración positiva de la aparición del proyecto en los medios de comunicación, y la producción de CDs, vídeos, etcétera. Esto incrementaría la “autoestima de la comunidad” y “abriría una perspectiva de vida para muchos”. No obstante, como veremos, este discurso también es cuestionado o criticado por varios de los trabajadores de la Escola (<http://www.jongodaserrinha.org.br/v2/index.htm>. Consultado 9 de marzo de 2011).

³⁹ Nombre metafórico dado al patio de la Escola.

‘no conocía ¿De dónde son?, ‘Madureira’, ‘Madureira, aqui, ¿cómo es que no conocía? Entonces, es resistencia cultural... Hay gente que dice que estamos en el escenario para aparecer. No. Estamos en el escenario para tener más *jongueiros* en el mundo, para mostrarle el jongo a mucha gente, para que el jongo no muera, para resistir, resistencia cultural...’⁴⁰.

Lazir comenta no obstante que los niños quizás no entiendan la práctica de espectáculo como “resistencia cultural”:

“... Cada uno tiene una visión, tal vez los niños piensen que el espectáculo es un lugar donde van a mostrar. Es así una referencia. Yo percibo que los niños y mucha gente creen que el escenario es para que los famosos aparezcan y para vender más. Los medios piensan así. Los medios, la televisión, para vender más. No, el escenario para nosotros es arte, para mostrar arte, mostrar talento...”⁴¹.

Así, la docente da cuenta de una tensión entre los propósitos de los docentes y coordinadores y los de los niños y sus familias. Esta tensión da cuenta de las reflexiones y discusiones internas llevadas adelante por los miembros de la Escola en la definición de sus objetivos.

La documentación de las actividades en formato de informes, el cumplimiento de determinados requisitos jurídicos (autorizaciones de viaje, de imagen, responsabilidad civil, etc.) y la contabilidad, son algunas de las actividades de gestión burocrática que se intensifican ante cada vínculo de la Escola con algún organismo que la financie o avale. Estas tareas ocupan gran parte del tiempo de trabajo de las coordinadoras y, progresivamente, de los profesores, quienes deben completar formularios y realizar informes de su trabajo⁴². Luiza, como coordinadora, suele

⁴⁰ Original en portugués: “... *uma tentativa de atrair mais pessoas, mais olhares para o jongo. É levar o jongo onde o povo está, é mostrar realmente o que é. ‘Isso aqui é jongo’, e a pessoa ouve, se interessa. É batalhar essa nossa cultura... É parte da resistência cultural, no peito na raça fazer com que essa cultura não perca, entendeu?. Não é só ficar aqui no terreiro e fazer com que as pessoas venham. E ir e falar ‘eeeeuuu sou jongo, olha que coisa bonita’. ‘Nossa!!’. Ai a pessoa: ‘cara, não conhecia! Onde é que vocês são’, ‘Madureira’, ‘Madureira, aqui, como é que eu não conhecia’. Então, é resistência cultural... Tem gente que diz, a gente está no palco para aparecer. Não. A gente ta no palco para ter mais jongueiros no mundo, para mostrar o jongo para muita gente, pro jongo não morrer, resistir, resistência cultural...”*

⁴¹ Original en portugués: “*cada um tem uma visão, espetáculo tal vez elas pensem que é um lugar que elas vão mostrar. É assim uma referencia. Eu percebo que as crianças e muita gente acham que o palco é para os famosos aparecerem, e para vender mais. A mídia pensa assim. A mídia, televisão, para vender mais. Não, palco para agente é arte, para mostrar arte, mostrar talento...*”.

⁴² Por ejemplo, cuando la Escola recibió en 2011 la donación de una computadora, una televisión, una heladera, *cavaquinhos*, mesas y sillas de White Martins y del Banco de Desarrollo, las gestoras debieron trabajar para reformular los pedidos ya realizados al Ministerio de Cultura, donde habían solicitado estos materiales. Puede notarse que esta gestión de financiamientos múltiples aumenta considerablemente el

mostrarse alegre cuando los organismos financiadores se interesan o realizan comentarios positivos sobre el funcionamiento del proyecto. En una ocasión me contó sonriendo que un gestor de la UNESCO elogió el trabajo y “se quedó enamorado”, la Escola ya había sido patrocinada por el organismo, que representó, junto al de PETROBRAS, el financiamiento más importante que obtuvo.

Además de los organismos que la financian, el proyecto mantiene vínculos con instituciones estatales de diversa índole. En primer lugar, el hecho de ser un Ponto de Cultura, hace que cuente con el apoyo institucional y financiero del Ministerio de Cultura. Asimismo, se encuentra articulada con algunas universidades públicas; es participante de reuniones del Instituto de Patrimonio Histórico y Artístico Nacional (IPHAN), relativas a la definición de políticas específicas para el *jongo* y manifestaciones de cultura popular⁴³, y de reuniones de articulación con otros proyectos sociales avalados por el Estado. Luiza marca la importancia de estar presente en estos espacios como forma de lucha. Por ejemplo, gracias a las reuniones con otros *jongueiros* se logró la patrimonialización del *jongo* a nivel nacional, la instauración del Día Estatal del *jongo* y el otorgamiento de la medalla Tiradentes (una medalla de la Asamblea Legislativa de Rio de Janeiro) a Tia Maria. Asimismo las reuniones permitirían que los *jongueiros* puedan intervenir en la planificación de las acciones volcadas al género. Luiza comenta que

“...encontramos esa forma de salvaguardar al *jongo*, porque estábamos viendo mucho abuso de personas de fuera queriendo entrar en ese universo y queriendo distorsionar, querer mandar en el *jongo*, hacer esa cosa de que vuelva la esclavitud, que el señor del ingenio quiera mandar en una cultura que no es de él...”⁴⁴.

Es notable el énfasis del discurso de Luiza en la necesidad de participar en las decisiones que afectan al grupo y a la Escola, y en la continuidad de una historia de

trabajo de la Escuela en lo que respecta a la gestión de recursos, disminuyendo el tiempo de trabajo para otras tareas.

⁴³ La Escola continúa discutiendo permanentemente la implementación de políticas estatales de patrimonio del *jongo* en las reuniones de *jongueiros*. En estas reuniones participan los *jongueiros* de diversos puntos de Rio de Janeiro, Minas Gerais y Sao Paulo y también los colaboradores del Pontão de cultura del *jongo* de la Universidade Federal Fluminense. Las demandas son que el estado implemente “acciones” más sólidas para el *jongo*, y no meramente convocatorias ocasionales para presentar proyectos breves. En una reunión que presencié (junio de 2011) se discutía como estrategia política la divulgación del *jongo* “entrar en las escuelas, como un movimiento político”.

⁴⁴ Original en portugués: “... a gente encontrou essa forma de salvaguardar o *jongo*, porque a gente estava vendo muito abuso de pessoas de fora querendo entrar nesse universo e querendo distorcer, querer mandar no *jongo*, fazer essa coisa da escravidão voltar, do senhor de engenho querer mandar numa cultura que não é dele”.

opresión desde la esclavitud a la actualidad. Este último discurso es frecuente en el proyecto, donde usualmente se hace referencia a la historia de esclavitud en la que el *jongo* se originó. Luiza no reconoce estas actividades como “políticas”, pues, según explica, se ligan exclusivamente a la actividad *jongueira* y no a cuestiones partidarias. De hecho, ante mi pregunta de si existía alguna política en esa práctica Luiza contestó que

“... Hubo una cosa sí política, pero el *jongueiro* hace sus cosas...y nosotros batallamos mucho, el Jongo da Serrinha junto con otra comunidad, para hacer ese dossier, ahí involucramos a la Universidad Federal Fluminense, que tomó partido....”⁴⁵

En este sentido Luiza entiende la acepción de política principalmente como partidaria y aclara que si las prácticas pueden considerarse políticas, se trata de un sentido de “política entre comillas, pero es una cosa más tranquila, no es del político engañador, sino que es una cosa de verdad”⁴⁶. Como otros miembros de la Escola, reconoce el proyecto como parte de un proceso de “resistencia cultural”, donde la política se subsume al significante cultural: la Escola “lucha” para “...mantener el *jongo*. Y para mantenernos unidos en esa cultura. Nosotros defendemos hasta la raíz del cabello al *jongo*, pero yo no veo una cosa política así. Cuando hay algo político en el medio no nos gusta....”⁴⁷.

En lo que refiere a los gobiernos y los partidos políticos, muchos integrantes de la Escola como los docentes Renato, Aline, Rosiane, Aila y Luiza o la matriarca Tia Maria manifiestan simpatía por las políticas implementadas durante el gobierno de Lula y por el PT en general, especialmente las volcadas a “cultura” durante la gestión de Gilberto Gil, siendo esta una posición que es compartida con participantes de otros proyectos sociales de Río de Janeiro y de otras regiones del país⁴⁸. Así reconocen un avance en la existencia de este tipo de ayudas para los grupos como ellos, aunque en el

⁴⁵ Original en portugués: “... Teve uma coisa sim politica, mas o *jongueiro* ele faz as coisas dele...e ai a gente batalhou muito, o *jongo da Serrinha* junto com outra comunidade, para fazer esse dossier, ai envolvemos a universidade UFF, que tomou partido...”

⁴⁶ Original en portugués: “... política entre aspas, mas é uma coisa mais tranqüila, não é do político enganador, mas é uma coisa de verdade...”

⁴⁷ Original en portugués: “... manter o *jongo*. E para a gente se manter unidos nessa cultura. A gente defende ate a raiz do cabelo o *jongo*, mas assim eu não vejo uma coisa política assim não. Quando tem uma coisa política no meio a gente não gosta não...”

⁴⁸ A lo largo de mi trabajo de campo y de mis estadias en Brasil en general he conocido a diversos agentes de Pontos de Cultura y de diversos proyectos sociales, especialmente de Bahía, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais y Sao Paulo que alabaron la política implementada por Gil.

cotidiano del trabajo, muchos docentes notan deficiencias en estas políticas. En 2011 Luiza comentaba que los proyectos eran cada vez menos beneficiados y que el presupuesto se volcaba cada vez más a los artistas consagrados, como en el caso de la polémica decisión de la entonces ministra de cultura Buarque de Hollanda de derivar gran parte del financiamiento para un proyecto de una página web de poesía elaborado por la cantante María Bethânia en detrimento de los proyectos sociales. Luiza me contó que en un encuentro de estos proyectos en la Universidad Federal de Rio de Janeiro, se discutió un discurso de una funcionaria del Ministerio de Cultura, quien habría dicho que los proyectos sociales eran “simpatiquitos”. Luiza habló en público y dijo que el comentario le parecía “idiotita”, y acto seguido rompió en llanto, junto con muchos de los colaboradores de proyectos allí presentes. Tras narrarme la escena, ante cada llamado telefónico que atendía o cada papel que firmaba o informe que redactaba, Luiza me decía “esto es simpatiquito” en tono jocoso, mostrando la intensidad del trabajo cotidiano. En este contexto comentó que hasta sus horas de descanso son “cargando piedras” pues debe ocuparse de responder mails, escribir informes, etc. Luiza argumentaba también con gran carga de ironía, que “bien o mal”, proyectos sociales como la Escola “cuidan de ellos” (de las personas ricas de la ciudad) para que quienes viven en el morro no les bajen a robar. También recordaba que recientemente habían logrado que 16 madres asistan a una reunión convocada por la Escola, y que estas comentaban que los niños en las casas ejecutan percusión de *jongo* en cualquier cosa (muebles, lavarropas, etc). Así, para mostrar el valor de los proyectos, Luiza, por un lado, desde la visión positiva de quienes trabajan en los proyectos, enfatiza el modo en que la Escola logra que los niños se comprometan con la actividad; mientras que por otro, se apropia del discurso de las elites o de quienes critican los proyectos para mostrar sus contradicciones, cuando señala que también los ricos resultan beneficiados⁴⁹.

La Escola de Jongo y el Grupo Cultural trabajaron para el Ministerio de Cultura en la aplicación de “políticas culturales” como la acción *Griô*, el citado programa federal en el cual *mestres* populares se acercaban a escuelas públicas para narrar las

⁴⁹ Este discurso de Luiza no es unilineal. Generalmente Luiza percibe que la delincuencia en el *morro* tiene que ver con la opresión, y reconoce la criminalidad de la policía. El discurso citado emergió en un momento de indignación, en una suerte de crítica irónica.

historias de sus comunidades y de sus prácticas⁵⁰. Así, Tia Maria, acompañada por otros docentes del proyecto cumplía la función de *Griô*, narrando historias del *jongo* en escuelas. Según Luiza, los miembros del Grupo Cultural estuvieron mucho tiempo sin cobrar por este trabajo y no recibieron apoyo para el traslado de Tia Maria, que es mayor y tiene dificultades para caminar, por lo cual el trabajo en este programa dejó de realizarse. Este tipo de actividad de divulgación, así como talleres de *jongo*, son realizados para instituciones no estatales, como algunos sindicatos (SESC⁵¹, Sindicato de los Trabajadores de Justicia) y para otros proyectos sociales en barrios populares. Además de generar recursos monetarios, este tipo de actividad forma parte de la mencionada “resistencia cultural”, haciendo conocer el *jongo* en nuevos espacios.

4.2. Vínculos con instituciones educativas, medios de comunicación y el campo artístico.

Un vínculo fundacional en la dinámica del Grupo Cultural, y posteriormente de la Escola, es el mantenido con instituciones universitarias o de educación superior. Luiza llegó al Grupo a través de la escuela de música Villa Lobos (una escuela privada muy conocida en la ciudad de Rio de Janeiro), donde conoció a Mestre Darcy en el marco de los cursos de tambores que él dictó allí entre 1992 y 1994. Fue en ese espacio académico donde Luiza vio *jongo* por primera vez, pues anteriormente sólo conocía al género a través de investigaciones bibliográficas. Darcy la invitó a unirse al Grupo Cultural porque ella aprendió rápido a tocar *jongo*: “Él me trajo para acá, para Serrinha, y ahí conocí a la familia: Tia Eva (la madre de Deli, hermana de Mestre Darcy), la propia Deli, Lazir, Tia Maria, los conocí a todos ellos a partir de la Escuela de Música Villa Lobos”⁵². Otros alumnos de la escuela Villa Lobos participaron también del Grupo Cultural, el más conocido es Jair Jongeiro, compositor de un tema usualmente cantado la Escola (“*vou para serra mãe*”).

⁵⁰ Es interesante señalar que la acción *Griô* fue propuesta en el Ministerio de Cultura por un amigo de la Escola de Jongo, la cual apoyó la propuesta. Así, puede verse como una política de Estado concreta fue forjada desde la experiencia práctica de proyectos sociales.

⁵¹ Los SESC (Servicio Social do Comercio) son locales de un Sindicato de empleados comerciales que funcionan como centros culturales comunitarios en varias regiones de Brasil.

⁵² Original en portugués: “... *ele me trouxe para cá para Serrinha e aí conheci a família, tia Eva (a mãe da Deli, irmã do mestre Darcy), a própria Deli, a Lazi, tia Maria, conheci esse povo todo a partir da escola de musica Villa Lobos...*”.

En la actualidad, la Escola se encuentra articulada directamente con estudiantes, grupos de estudio o de investigación de algunas universidades, principalmente públicas. Muchos de los docentes regulares y pasantes del proyecto provienen especialmente de facultades dedicadas a artes o educación física. A partir de estos vínculos, la Escola obtiene recursos y logra difundir sus actividades. Renato, Aline, Jessica y Rosiane se encontraban trabajando en la Escuela en 2011 en el marco de un convenio con la facultad de danza de la Universidade Federal de Rio de Janeiro (UFRJ), impulsado principalmente por Renato, quien como profesor de danzas folclóricas en la Facultad de Educación Física, estableció un proyecto formal entre las escuelas de danza y artes plásticas para convocar a estudiantes a realizar pasantías pagas como docentes en la Escola (en este caso Rosiane en artes plásticas y Yessica en danza, eran rentadas, mientras que Aline, que ya tenía relación con el proyecto trabajaba de forma voluntaria)⁵³. Renato, ante ese proyecto, decidió dejar de cobrar por su trabajo en el *jongo*, pues consideraba que teniendo él un cargo en la universidad, la Escola ya no necesitaba pagarle más y que su relación actual con ésta debía abocarse a promover estos convenios.

Aline y Renato señalan que su modo de trabajar y pensar en la Escola se relaciona con su experiencia en la universidad, como bailarines de la Companhia Folclórica de la UFRJ, donde ejecutan e investigan “danzas populares” en el marco de una política de comunicación, investigación-acción y memoria con comunidades locales⁵⁴, así como con su participación en grupos de investigación con alumnos de la universidad y personas externas a la misma. En esos grupos de discusión, Renato, Aline y otras personas que participaron o participan de la Escola (como Lucio Enrico o Yesica), discuten acciones políticas relacionadas a la “cultura popular”. Por ejemplo,

⁵³La relación con la UFRJ se debe sobre todo al contacto que tuvo Mestre Darcy con la Companhia folclórica. De hecho un miembro de ese grupo, Lucio Enrico, fue el primer coordinador pedagógico del proyecto.

⁵⁴ En un CD de divulgación de la compañía folclórica de la UFRJ puede leerse que: “la misión de la compañía es traer la sabiduría popular para una de las instituciones de enseñanza más importantes del país, para que haga parte de la construcción del conocimiento. Todo el proceso comienza con las investigaciones en campo. Es notable que este interés universitario motiva a las comunidades a reconsiderar su cultura local. La compañía participó de procesos de reactivación de grupos tradicionales, principalmente incentivando jóvenes a revigorizar sus manifestaciones culturales...todo el material aprendido en las investigaciones es estudiado en las materias sobre el tema en los cursos de danza y educación física de la UFRJ y es inspiración y motivación para la construcción de material didáctico y la creación de espectáculos”. Esta cita da cuenta de las discusiones y prácticas que circulan en el grupo. Volveré a este tema cuando me centre en las discusiones sobre cultura popular.

priorizan apoyar a las comunidades locales que piden financiamientos, pues señalan que muchos de los grupos tienen “condiciones precarias o casi mínimas de conseguir esos financiamientos”. Renato señala que extraer recursos de la universidad pública para la continuidad de la Escola u otros proyectos, es una “estrategia interesante” pues si los grupos esperasen a las convocatorias del Ministerio da Cultura, sería dificultoso obtener “materiales humanos” para ellos. El docente también considera que este tipo de prácticas por parte de la universidad debería multiplicarse y establecerse de modo más fijo, como una política concreta de extensión universitaria.

Aline valora su paso por la universidad, pues antes ella pensaba teoría y práctica “com muchas veces se piensa el cuerpo humano, teoría y práctica” (enfatisa la diferencia entre una y otra con las manos y la voz). Pero hoy piensa que

“... una cosa no vive sin la otra. Teorizar sobre algo es estar practicando algo, algo bien subjetivo, yo pienso con el cuerpo entero, entonces no sirve pensar en una clase que voy a dar aquí el lunes sin estar involucrada corporalmente totalmente con eso. Entonces, así yo veo que la práctica anda con la teoría...una de las cosas más puntuales...es el hecho de que yo indague ciertas cuestiones de mi práctica, ser crítica con algunas cosas y buscar fundamentos teóricos para eso...”⁵⁵

Aila, formada en la UNIRIO en performance, con maestría en arte educación, y en diversos espacios de circo, danza y teatro, también sostiene desde su formación en “cultura popular” posiciones semejantes a las de Renato y Aline, enfatizando la posición de los *jongueiros* locales como productores de saber. Este posicionamiento se hace evidente en los discursos de Aila, en los talleres que dictaba en la Escola y en otros espacios de trabajo. En el marco de unas jornadas de Educación Diferenciada que se realizaron en su universidad⁵⁶, al recibir el micrófono para presentar al proyecto, Aila comentó que consideraba que la universidad estaba demasiado elitizada y que no le correspondía a ella ni a los académicos presentar a la Escola si no a los propios

⁵⁵ Original en portugués: “... uma coisa não vive sem outra. Você teorizar sobre algo é estar praticando algo, algo bem subjetivo, eu penso com corpo inteiro, então não adianta eu pensar numa aula que vou dar aqui segunda feira sem estar envolvida corporalmente totalmente com isso. Então, é assim que eu vejo que a pratica anda com a teoria... uma das coisas mais pontuais... é o fato de eu indagar certas questões da minha prática, ser crítica com algumas coisas e buscar fundamentos teóricos para isso...”

⁵⁶ El núcleo de UNIRIO de educación diferenciada trabajaba en 2008 con un específico recorte de la “diferencia”, volcándose a la educación para poblaciones afrobrasileñas, indígenas, discapacitados y población carcelaria.

participantes de la misma, pues eran ellos los que “sabían”, tras lo cual pasó el micrófono a Suellen.

Aline, Aila, Renato, Jessica y Rosiane pertenecen a una misma generación de estudiantes universitarios. Es interesante resaltar que pese a provenir de facultades o universidades diferentes, todos comparten una noción de “cultura popular” y una concepción acerca de los modos en que la universidad debe relacionarse con los grupos como la Escola de Jongo.

La Escola es frecuentada usualmente por investigadores universitarios provenientes de diversas instituciones públicas y privadas, especialmente de áreas de comunicación, cine, ciencias humanas y sociales (entre ellos algunos antropólogos, como los citados en el estado de la cuestión de la primera parte), artes y educación física. En todos los casos que conocí se trató de investigadores brasileños, aunque me han mencionado la presencia de un norteamericano que habría frecuentado la Escola hace algunos años. Luiza valora la producción de investigaciones sobre *jongo*, como documentación y acumulación de puntos de vista, y enfatiza en la necesidad de que los investigadores dejen una copia de sus tesis, artículos, vídeos o cualquier producto de la investigación en la Escola. A la vez, valora la colaboración práctica de los mismos ante las necesidades del proyecto y considera que los investigadores deben tener un “juego de cintura” entre la implicación y el distanciamiento de la investigación. Así, ella considera que si a los investigadores les interesa “concebir lo que las personas piensan” ellos deben también “tener la vivencia” para que “el conocimiento no sea falso”, ya que “en la práctica se conoce mejor”. Luiza, como todos los profesores de la Escola, simpatiza con la ejecución de investigaciones, especialmente con las líneas de investigación-acción, tales como la desarrollada por la citada UFF.

Muchos de los docentes realizan sus trabajos de investigación para sus carreras a partir de su práctica en este u otros proyectos sociales, donde trabajan principalmente a partir de investigación en la acción. Aline también había decidido en un momento que el proyecto se constituya en su objeto de investigación. Ella se interrogaba por la memoria en el cuerpo, entre los niños. Las tres pasante de la UFRJ (Rosiane, Jesica y Aline) presentaron en la semana académica de la UFRJ un trabajo de reflexión sobre la práctica del *jongo*. Según Luiza, Aline “arrasó” porque al presentar su trabajo marcó que en el *jongo* se abre y se cierra con la ejecución de un *ponto* (canción), e invitó a Luiza a

cantar. Así, las docentes insisten en su práctica académica en la importancia de articulación entre teoría y práctica y la legitimación de diversos saberes.

En suma, puede notarse que muchos de los docentes y coordinadores, comparten la valorización positiva de la producción de investigaciones tanto para su propia práctica como cuando reciben investigadores. Las facultades más ligadas a este tipo de prácticas, en el caso de la Escola pero también de otros proyectos de la ciudad de Rio de Janeiro, son las de educación física y artes. En este sentido he notado una ausencia de los programas de antropología de las universidades locales en relación a involucrarse en programas de extensión⁵⁷.

Aparte del vínculo con instituciones educativas, la existencia de la Escola de Jongo es inseparable de la producción de espectáculos y de la difusión del *jongo* fuera de Serrinha. La visita frecuente de medios de comunicación y artistas profesionales suele contribuir a esta divulgación. A lo largo de mis estancias me encontré con diversos reporteros de revistas (del municipio de Rio de Janeiro, de sindicatos) y de emisoras de TV (Central Única das Favelas -CUFA, Telesur, de Venezuela). La llegada de los medios debe ser acordada con anterioridad e implica la realización de algunos trámites, como por ejemplo el derecho de imagen de los niños, quienes deben hacer firmar una autorización a sus padres. Es habitual que ante la llegada de algún medio se convoque a Tía María para realizar entrevistas, que los reporteros la visiten en su casa o realicen una vista al *terreiro* de Vovó Maria Joana (el cual está actualmente fuera de uso para fines religioso).

En la Escola se colabora con la llegada de los medios indicándoles taxis, o acompañándolos hasta la salida del barrio, hecho que si bien se repite con quienes provienen de organismos financiadores, no es habitual con otros visitantes, como investigadores o personas particulares que se acercan. Por ejemplo, en 2008 y 2009 cuando la Escola estaba instalada en la biblioteca, frente a la *boca de fumo*, se les pidió a las personas que trabajan en el tráfico de drogas, que sacaran los troncos para que la televisión venezolana pudiera pasar.

⁵⁷ Tal vez esta ausencia se deba al énfasis académico de la Antropología. No obstante, a nivel individual muchos antropólogos participan de proyectos de extensión. Una importante excepción a la tendencia academicista es el trabajo de investigación participativa en la Favela da Maré llevado adelante por el antropólogo Samuel Araujo hace más de dos décadas, desde su cargo en la Escuela de Música de la UFRJ (Araujo et al. 2006).



Imagen 7. Visita de la Televisión venezolana. Biblioteca del Jongo. Año 2009.

Si bien esta abierta recepción es una práctica habitual, algunos docentes cuestionan esta apertura y los modos particulares en que los medios se hacen presentes. Por ejemplo Renato prefiere que sus clases no sean fotografiadas ni filmadas pues considera que eso distrae a los niños. Otros docentes y pasantes a veces se incomodan cuando los fotógrafos se acercan demasiado a los niños sin conversar previamente con ellos. Por su parte, los niños no se quejan ante estas aproximaciones e incluso suelen mostrar entusiasmo ante las visitas de personas con cámaras. En la tercera parte analizaré en detalle una de estas visitas, que presencié durante mi trabajo de campo en 2011.

La Escola recibe también artistas profesionales que se acercan a conocer el proyecto (un caso emblemático fue la visita del hijo de Bob Marley) y productoras que se acercan para trabajar con ella o con el Grupo Cultural, situaciones en las que el proyecto suele recibir alguna retribución económica para la institución o para las familias de los niños. Cabe aclarar que estas propuestas son discutidas cada vez que surge la oportunidad de recibir dinero por un show. El Jongo da Serrinha es reconocido por estos artistas como un espacio interesante para investigar o para establecer colaboraciones en los trabajos artísticos. Esto también legitima a los docentes en otros espacios laborales. Anderson comenta que el hecho de trabajar allí le da “un cierto respaldo para llegar bien a los lugares”. Esta legitimación de un espacio de “cultura popular” entre sectores populares por parte de artistas reconocidos, podría relacionarse

también con la fuerza performativa de la construcción de la noción de “cultura popular” en Brasil.

4.3. Objetivos de la Escola: formación de ciudadanos y *jongueiros*.

Los docentes y coordinadores pedagógicos consideran que los objetivos del proyecto son la formación de los niños como *jongueiros* y ciudadanos, aunque estos significantes varían en contenido, priorizando según los casos la formación de los niños como artistas e incluso como profesionales del arte.

Lazir define que ser un *jongueiro*

“... no es sólo danzar *jongo*, es tener una personalidad *jongueira*, que es esa cuestión de la fe, de la caridad, de los elementos básicos, como un *terreiro*, un *terreiro* donde hay mucha unión, ¿sabes? Un sentimiento de saber recibir a las personas, de saber enseñar, de saber recibir a los otros, de saber dialogar, de tener respeto hacia los más viejos, de tener todas esas tradiciones...de formar parte de ese cotidiano, en el día a día, en la comunidad en la que practicas *jongo*, ¿sabés? Eso para mí es ser *jongueiro*, es una personalidad *jongueira*, una persona de fe, de mucha fe en la vida, amor al prójimo.”⁵⁸

Así, como se nota en el discurso de Lazir, un *jongueiro* no se caracteriza meramente por ejecutar el *jongo*, sino por su capacidad de pertenecer a una comunidad *jongueira*, comunicándose, aprendiendo y enseñando con otros y respetando a los mayores. Pueden señalarse también algunas referencias a la práctica religiosa afrobrasileña en la comparación que la docente realiza con la dinámica del *terreiro*. Con este uso del término *terreiro* como metáfora, como en el caso del uso de muchos otros ligados a tradiciones religiosas afrobrasileñas, Lazir refiere a la memoria local, a formas de socialidad, aunque también expresa una forma personal de traducir la experiencia de su religiosidad a la práctica de *jongo* en la Escola y promueve la reivindicación de religiosidades afrobrasileñas.

En esta búsqueda de contribuir a la formación de los ciudadanos-artistas-*jongueiros*, algunas reglas rigen al proyecto de la Escola. Para impedir que los niños se involucren en el tráfico de drogas y para estimular su integración en el sistema

⁵⁸ Original en portugués: “... não é so dançar jongo, é ele ter uma personalidade jongueira, que é essa questão da Fe, da caridade, dos elementos básicos, como um terreiro, onde ha muita união, sabe? Um sentimento de saber receber as pessoas, de saber ensinar, de saber receber os outros, de saber dialogar, de ter respeito aos mais velhos, de ter todas essas tradições... de fazer parte desse cotidiano, no dia a dia, na comunidade que você jonga, sabe. Isso para mim é ser jongueiro, é uma personalidade jongueira, uma pessoa de Fe, muita Fe na vida, amor ao próximo...”.

educativo formal, la Escola sólo admite como alumnos a niños de entre 8 y 12 años que sean a su vez alumnos regulares de las escuelas primarias (aunque algunos niños continúan participando cuando ingresan al secundario o después de los doce años). Las coordinadoras están atentas a que los niños no asistan a los dos turnos de la Escola, pues generalmente eso implica que faltaron a la escuela formal. Los docentes y colaboradores señalan que pese a estas y otras estrategias muchos de los chicos acaban luego relacionándose con el tráfico.

Lazir considera que la formación artística y ciudadana están unidas. Ella “no enseña *jongo*” sino que en la Escola

“...nosotros aprendemos principalmente hábitos y actitudes, es saber la hora para cada cosa, saber hablar, comunicarse, expresarse, respeto al prójimo, es una gran mezcla de enseñanzas mismo, de *jongueiros* preparando a los niños para la vida, para no ser solamente un *jongueiro*, para ser un ciudadano...”⁵⁹

Luiza también considera que la formación artística y ciudadana son inseparables. La docente y coordinadora valora la formación artística de los niños, y señala con orgullo los casos en que la Escola contribuye a modificar sus trayectorias de vida:

“...sabemos que no vamos a alcanzar a todos, porque, no sé, la vida da vueltas. Pero a quien podamos ayudar a ver otro horizonte, no ese de la miseria, de la tristeza, de la violencia, a quien podamos ayudar, vamos a ayudarlo, entendés. Vamos a buscar eso, vamos a colocar eso en la cabeza de ellos, que existe una historia, que ellos pueden formar parte de otra historia, que es una historia positiva, y vamos a luchar y batallar por eso...”⁶⁰

Puede notarse en las palabras de Luiza, la percepción de que en Serrinha los niños necesitan una “ayuda” que la Escola puede brindar. Luiza también valora los casos en que los niños se profesionalizan en manifestaciones ligadas al *jongo*. Varios alumnos y ex alumnos se tornaron profesores o tutores, como en el caso de Suellen, Marcelle y Fabio o Fofão, el docente de armonía. Luiza destaca frecuentemente el caso de Pretinho da Serrinha, hoy músico profesional, como alguien que salió “para afuera” y

⁵⁹ Original en portugués: “... a gente aprende principalmente hábitos e atitudes, é saber a hora para cada coisa, saber falar se comunicar se expressar, respeito ao próximo, é uma grande mistura de ensinamentos mesmo, de *jongueiros*, preparando a criança para a vida, para não ser somente um *jongueiro*, para ser um cidadão...”.

⁶⁰ Original en portugués: “... a gente sabe que não vai alcançar todos, hein, porque, eu não sei, a vida dá uma reviravolta. Mas quem a gente poder ajudar a ver um outro horizonte, não esse da miséria, da tristeza, da violência, quem a gente poder ajudar a gente vai ajudar, entendeu. Vai buscar isso, a gente vai colocar na cabeça deles, que existe uma história, que eles podem fazer parte de outra história, que é uma história positiva, e a gente vai lutar e batalhar por isso...”

que se acuerda de ella, pues fue su alumno. Luiza comenta que las madres también notan los cambios:

“...hicimos una reunión con los padres y pregunté cómo era la relación de los niños que estudian aquí dentro de casa, cómo era su relación con los padres y las madres. Las madres me dijeron lo siguiente: que antes de la Escola de Jongo los niños eran medio parados, no tenían una perspectiva, un objetivo, sólo vivían peleando, discutiendo. Después de la Escola de Jongo, viven tocando dentro de casa, buscan algo para tocar, cantan todo el tiempo, quieren enseñarles a los padres a danzar *jongo*. Eso es un trabajo que vemos que está dando un resultado, un resultado bueno. Porque el niño no tenía una perspectiva, un objetivo, un sueño. Creo que es una pobreza, una tristeza, porque eso. El niño tiene que soñar, tiene que buscar la propia esperanza, tiene que buscar sus sueños, realizar sus sueños. Hay muchos niños con mucho talento aquí, hay muchos niños talentosos para el dibujo, para el canto, para tocar el tambor, los instrumentos de percusión, el *cavaquinho*. Nosotros vemos latente eso, los niños con aptitudes y mostrando eso afuera. Yo soy alguien, porque sé hacer esto, ¿entendés? Eso para nosotros es muy importante, muy bien, la prueba de que el trabajo está siendo realizado, bien realizado...”⁶¹

Además del papel del proyecto en los cambios de comportamiento de los niños, Luiza se interesa en las posibilidades de formación artística dadas en la Escola, donde de descubrirían algunos “talentos” de los niños. También debe notarse el uso de Luiza de la palabra “fuera”, refiriéndose a la posibilidad de hacerse conocer fuera de Serrinha.

Renato y Aline también entienden que la Escola pretende formar ciudadanos, pero señalan que en los talleres el objetivo final es la construcción del espectáculo, y que éste hace parte de las características distintivas del Jongo de Serrinha. Por eso, Renato sostiene que aunque en otros espacios de “cultura popular” el entrenamiento para espectáculos es una imposición, el entrenamiento de la Escola no puede separarse de ese objetivo:

⁶¹ Original en portugués: “... a gente fez uma reunião com os pais e eu perguntei como era a relação das crianças que estudam aqui dentro de casa, como que era a relação deles com os pais e com as mães. As mães falaram para mim o seguinte: que antes da Escola de Jongo as crianças eram meio paradas, só viviam brigando, discutindo, não tinham uma perspectiva um objetivo. Depois da Escola de Jongo eles vivem batucando dentro de casa, procuram alguma coisa para batucar, cantam o tempo todo, ficam querendo ensinar os pais a dançarem jongo. Isso é um trabalho que a gente vê que esta realmente dando um resultado, um resultado bom. Porque a criança que não tem uma perspectiva, um objetivo um sonho, eu acho que é uma pobreza, uma tristeza isso porque a criança tem que sonhar, tem que buscara própria esperança tem que buscar seus sonhos, realizar seu sonhos, tentar realizar. E tem muita criança com muito talento aqui, tem muita criança talentosa, pro desenho, pro canto, por toque do tambor, de instrumentos de percussão para cavaquinho, A gente vê latente isso, as crianças tendo aptidões e mostrando isso lá fora. Eu sou alguém, porque eu sei fazer isso, entendeu. Isso para a gente é muito importante, é muito legal, é a prova de que o trabalho esta sendo realizado, bem realizado...”.

“...primero, yo valorizo el saber tradicional, el saber que es construido y transmitido por las personas del lugar, de la comunidad... entonces la historia del Jongo da Serrinha, para mí es una historia de la cultura del espectáculo. Darcy opta por crear un grupo de espectáculo, traer a los niños, legitima su postura. Entonces hoy para mí, Serrinha vive de la cultura del espectáculo. El saber es transmitido para que los niños estén en escena. Entonces es una forma de vivir el *jongo* que aquí es así, pero si vas a Angra dos Reis, en Guaratibeté, no va a ser así. Son formas de vivir el *jongo*. Para mí en Serrinha es la forma tradicional de pasar los conocimientos. Entonces, en ese contexto tradicional para mí es súper legítimo. En otros contextos ya es complicado...”⁶²

Es interesante notar la apreciación de Renato legitimando la “cultura del espectáculo” por ser “tradicional” y contestando perspectivas que valoran negativamente la producción de espectáculos⁶³. No obstante, el docente considera que para conocer el *jongo* u otro espacio de “cultura popular”, cualquier espectáculo ocultaría algo para quien no pretende adentrarse en la realidad del grupo que lo ejecuta:

“...Entonces, cuando vamos a otro espacio, el entendimiento de lo que estamos haciendo acá, se da para que vayas al lugar y veas el lugar de dónde vengo. Entonces ese es el conflicto que tengo con el espectáculo, y creo que el espectáculo no se ha dado como un acto político, básicamente. El espacio de reivindicación, el espacio ha sido el espacio para mostrar sólo esas cuestiones: lo lúdico, lo brillante, la luz. Y esas cuestiones ocultan un poco algunos problemas... Si pretendes mirar al Jongo da Serrinha sólo en el momento de la escena, claro que será limitante, porque para mí el espectáculo, de una cierta forma, al mismo tiempo que te permite crear un imaginario sobre las cosas, te limita, es un recorte. Entonces, considero que el camino sería ese, apreciar el espectáculo y entender lo que hay detrás de él. Entonces, en el caso del Jongo da Serrinha, no es diferente...”⁶⁴

⁶² Original en portugués: “... primeiro, eu valorizo o saber tradicional, o saber que é construído e transmitido pelas pessoas do lugar, da comunidade... então a história do Jongo na Serrinha, para mim é uma história da cultura do espetáculo. Darcy opta por criar um grupo de espetáculo, trazer as crianças, ele legitima sua postura. Então hoje para mim, a Serrinha vive da cultura do espetáculo. O saber é transmitido para que as crianças estejam em cena. Então é uma forma de viver o jongo que aqui é assim, mas si você for em Angra dos Reis, em Guaratibeté, não vai ser. São formas de viver o jongo. Para mim na Serrinha é a forma tradicional de passar o conhecimento. Então, nesse contexto tradicional, para mim é super legítimo. Em outros contextos já é complicado...”

⁶³ Este posicionamiento contrario al espectáculo suele ser sostenido por algunos colaboradores de la Escuela. Por ejemplo, Guilherme, ex colaborador, entiende que el problema de las ONGS es buscar la visibilidad, el show, perdiendo el foco en la tarea educativa.

⁶⁴ Original en portugués: “... Então quando a gente vai para outro espaço, o entendimento disso que a gente tá fazendo aqui, é para que você vá pro lugar ou veja o lugar da onde venho. Então esse é o conflito que eu tenho com o espetáculo, e acho que o espetáculo não tem sido dado como um ato político basicamente. O espaço de reivindicação, o espaço tem sido o espaço para mostrar só essas questões: o lúdico, o brilhoso, a luz. E essas questões ocultan um pouco alguns problemas... Si pretende olhar pro Jongo da Serrinha só pro momento da cena, claro que vai ser limitador, porque para mim o espetáculo, duma certa forma, ele ao mesmo tempo em que te permite criar um imaginário sobre as coisas, ele te limita. É um recorte. Então eu acho que o caminho seria esse, você apreciar o espetáculo, mas entender que há detrás dele. Então no caso do jongo da Serrinha, não é diferente...”

Así, Renato expresa sus reticencias y comenta que le interesaría construir espectáculos que sean actos políticos capaces de dar cuenta de la realidad vivida por las comunidades. Sin embargo, insiste que pese a tener sus reservas con el espectáculo, él no deja de ser alguien que llegó a Serrinha desde afuera, por lo cual "...problematizar, decir algo que pueda dar a entender que el espectáculo no es la opción correcta. Creo que es tocar en una herida, aún no estaría apto para estar problematizando eso..."⁶⁵. Por eso, para lidiar con la construcción de espectáculos, el docente mantiene una práctica de pedagogía específica ligada a la formación de ciudadanía:

"... Entonces, en verdad, yo uso como estrategia la cooperación, la inclusión, sí con la finalidad del espectáculo porque creo que es el lenguaje... ¡no! No intento salir de eso, si voy a presentar una manifestación, buscaré al máximo contextualizar históricamente, mostrarles los videos a los chicos, pero al final vamos a llegar a la producción espectacular, sin dudas. Entonces para mí, como en Serrinha se vive la cultura del espectáculo, creo que si voy a contramano no seré escuchado, ¿entendés? Y ahí creo que el diálogo ha sido súper positivo. Aún teniendo la finalidad del espectáculo, el procesos es súper, es muy importante. En realidad es esencial, es un proceso de elaboración esencial...la creo importante (la formación de ciudadanía). Creo que es la base, en verdad, creo que es la base, cuando estamos montando una escena vamos a hablar de respeto siempre. '¿Por qué no estás en frente ahora en el momento de la escena?', 'vamos a poner a otro coleguita, sabemos que tenemos que dividir, no sos sólo vos el que va a aparecer. Entonces creo que otras cosas son construidas, el espectáculo está siendo trabajado de una cierta forma, de una forma interesante. Creo que no tiene ese aspecto maléfico..."⁶⁶

Renato trabaja desde la elaboración de espectáculos resignificando y valorando el proceso de creación de los mismos, estimulando a los niños a ser ciudadanos respetuosos y cuidando no caer en la lógica dominante de las productoras artísticas. Así, refiriéndose a una selección de bailarines realizada por una productora en la Escola

⁶⁵ Original en portugués: "... problematizar, falar algo que possa entender que o espetáculo não seria a opção correta. Eu acho que é tocar numa ferida, ainda não estaria apto a estar problematizando isso...".

⁶⁶ Original en portugués: "... Então na verdade eu uso como estratégia a cooperação, a inclusão, com a finalidade sim do espetáculo, porque acho que é a linguagem... Não! eu não tento fugir disso, se eu vou apresentar uma manifestação, tentar ao máximo contextualizar historicamente, mostrar os vídeos para as crianças, mas no final das contas a gente vai chegar na produção espetacular sem dúvidas. Então para mim... como na Serrinha se vive a cultura do espetáculo eu acho que si eu vou nessa contramão eu nem vou ser ouvido, entendeu? E ai eu acho que o dialogo tem sido super positivo. Mesmo tendo esse fim do espetáculo, o processo e super, ele é muito importante, na verdade é essencial, e um processo de elaboração essencial... eu acho importante (a formação de cidadania). Eu acho base, na verdade, eu acho que é a base, quando a gente ta montando a cena vai falar de respeito sempre. 'Por que você não ta na frente agora na hora de momento da cena?', 'a gente vai colocar outro coleguinha, a gente sabe tem que dividir, não é só você que tem que aparecer'. Então eu acho que outras coisas são construídas, o espetáculo sendo trabalhado de uma certa forma, de uma forma interessante. Eu acho que ele não tem esse aspecto maléfico, ein..."

donde se eligieron algunos alumnos para realizar un show (experiencia que relataré en la tercera parte), comentó que creía que esta podría llevarse a cabo de otro modo:

“...La impresión que tengo sobre ese proceso es eso. Para mí es muy delicado, creo que podría tener otras formas, ¿entendés? Porque para mí el espectáculo va a acabar causando ese proceso, de que sólo quien está performativamente preparado para estar estará, y quien no, infelizmente es excluido. Y para mí esa preparación causa esas tensiones, esas diferentes tensiones como ‘yo soy bueno haciendo, vos no’. Y ahí sucede lo que pasó hoy, que un grupo tuvo que salir para que el otro se quedara, ahí tuvimos que administrar eso. Creo que es un camino súper interesante, y tenemos que tener cuidado, ¿no? Es como pensar en los proyectos sociales que hay aquí, muchos en Brasil, de fútbol por ejemplo. Todos creen que serán un maestro, Ronaldinho. Y ahí es entender que no estamos formando a la persona para ser una mega estrella. Es que a partir de ese entendimiento, se forma un ciudadano interesante, participativo. Entonces no tengo ningún recelo de parar la clase, si es para discutir sobre el prejuicio, que ese en la verdad sería el foco antes que si él está apto o no para escena...”⁶⁷

Renato resalta entonces que si bien la lógica del espectáculo es parte de la formación de los *jongueiros* de Serrinha, y que la construcción de espectáculos puede basarse en el proceso antes que en el producto, le interesa especialmente la formación de ciudadanos interesantes y participativos. Asimismo cuestiona el imaginario que presupone que a través de la participación de proyecto sociales los niños se convierten en “estrellas”.

Anderson también considera que el trabajo del proyecto es importante para la formación de los niños, tanto en cuanto artistas como para la vida:

“...es importante porque es una forma de sacar a los niños de la calle ¿no? Porque es claro que no imaginamos que todos ellos van a ser percusionistas o cantantes, ¿no?, cualquier otra actividad artística, pero es una forma de que ellos no estén en la calle, una forma de que se entretengan, ¿no? Porque el niño, todo lo que vaya a hacer más grande, normalmente comienza con un juego. Entonces, yo veo de esta forma, que es importante porque estas plantando alguna cosa allí

⁶⁷ Original en português: “... A impressão que eu tenho sobre esse processo é isso. Para mim ele é muito delicado, eu acho que poderia ter outras formas, entendeu?. Porque para mim o espetáculo vai acabar causando esse processo, de só quem é performativamente preparado para estar vai estar, e quem não é, infelizmente é excluído. E aí, para mim essa preparação ela causa essa tensões, essas diferentes tensões, que 'eu sou bom fazendo, você não'. E aí acontece o que aconteceu hoje, que um grupo teve que sair, para outro ficar, aí a gente teve que administrar isso. Eu acho que é um caminho super interessante, e a gente tem que ter cuidado, né?. É que nem pensar nos projetos sociais que tem aqui, muitos no Brasil de futebol por exemplo. Todo mundo acha que vai ser um mestre, Ronaldinho. E aí é entender que a gente não está formando a pessoa para ser um mega star. E que a partir desse entendimento, né, se forma um cidadão interessante, participativo. Então, eu não tenho receio nenhum em parar a aula, si é para a gente discutir do preconceito, que esse na verdade seria um foco antes que si ele tá apto ou não para cena ...”

con los niños. Aquella paz, ¿no?, de estar allí, con el entretenimiento, estar aprendiendo algo saludable, o quién sabe si ellos van a aprovechar eso para el futuro...”⁶⁸

Este objetivo de formar niños de modo “saludable, en la paz”, no se disocia para Anderson del foco en la enseñanza de percusión:

“cuando estoy dando clases, quiero que ellos al menos aprendan dentro de esa cosa de la educación, de respetar al coleguita, todo eso. Siento que estoy ahí para hacer que ellos toquen bien un instrumento, ¿no? Dentro de toda esa cuestión de la educación, hay que aprender bien el instrumento, estar respetando al coleguita y todo eso. Pero lo principal de mi clase, es que ellos aprendan a tocar...”⁶⁹

Anderson, especialmente enfocado en el comportamiento de los niños, comenta que observa cambios cuando éstos entran a la Escuela:

“... se hacen más sociables, ¿no? Creo que abre, abre la mente de ellos, abre su horizonte, de que ellos vean que hay más cosas así disponibles dentro de la sociedad además de los que viven en el día a día en el morro. Digamos que ellos se abren más a recibir cosas diferentes, informaciones diferentes...Y va a haber un momento en que uno se excede, un coleguita intenta calmarlo. Es un proceso lento, una semillita que plantamos y va creciendo. Tanto es que creo que estoy en la tercera generación de esos niños. En poco tiempo están trabajando, todo eso, y la manera en que van creciendo, vas notando que ellos van creciendo de una manera más, tipo, más sociables, vamos a decir así. Eso quiere decir que vamos haciendo, los vamos ayudando a ser personas normales, buenas personas, ¿no? Ya tenemos tantas malas personas, si podemos contribuir para que ellas sean buenas personas, independientemente de que sean doctores o ricos, si ellos fueran buenas personas, ya habremos contribuido bastante para la sociedad, para nosotros mismos...”⁷⁰

⁶⁸ Original en portugués: “... é importante porque é uma forma de tirar as crianças da rua. Né?. Porque, é claro que a gente não imagina que todos eles vão ser percussionistas, ou cantores ou, né?, qualquer outra atividade artística, mas é uma forma deles não estarem na rua, uma forma de eles entreterem, né? Porque a criança, todo o que a criança for fazer um dia mais velho normalmente começa com uma brincadeira. Então a gente, né? eu vejo dessa forma, que é importante porque você esta plantando alguma coisa lá com as crianças. Aquela paz, né?, de estar ali, no entretenimento, estar aprendendo alguma coisa saudável, ou quem sabe eles vão aproveitar aquilo pro futuro...”

⁶⁹ Original en portugués: “... quando eu tou dando aula, quero que eles pelo menos aprendam dentro dessa coisa da educação, de respeitar o coleguinha, essa coisa toda. Eu sinto que eu estou ali pra fazer com que eles toquem bem um instrumento, né? Dentro de toda essa questão da educação, tem que aprender bem o instrumento estar respeitando o coleguinha e essa coisa toda. Mas o principal da minha aula é que eles aprendam a tocar...”

⁷⁰ Original en portugués: “... ficam mais sociáveis, né?. Eu acho que abre, abre a mente deles, abre o horizonte deles, deles verem que tem mais coisas assim disponíveis, né? dentro da sociedade alem do que eles vivem dia a dia no morro. Digamos que eles se abrem mais a receber coisas diferentes, informações diferentes...E vai ter um momento que as vezes um se excede, um coleguinha intenta acalmar. É um processo lento, sementinha que a gente planta e vai crescendo. Tanto é que eu acho que eu tou na terceira geração dessas crianças.... Daqui a pouco estão trabalhando, essa coisa toda, e a maneira com que vão crescendo, você vai notando que eles vão crescendo duma maneira mais, tipo mais sociáveis, vamos dizer

Anderson enfatiza más que el resto de los profesores en el comportamiento, en que los niños puedan enfocarse durante la clase en el tambor y que se constituyan en sujetos “sociables” y “normales”. Asimismo, a diferencia de otros profesores, él nota que los problemas de comportamiento se acentúan más en los niños de Serrinha.

“...tenemos que estar llamando la atención siempre. Porque todos los niños son iguales, porque decís una cosa, pero tenés que insistir, repetir algunas cosas hasta que el niño entienda la cuestión del comportamiento, la cuestión de la no agresión verbal ni física al amiguito, que es lamentablemente el cotidiano de la *favela*, de la comunidad. Que es una práctica normal en el día a día de ellos, vos intentas sacar eso de la cabeza de ellos, que no es de aquel modo que se procede... Como es más difícil que la educación entre en las comunidades por la violencia y todo eso. Ellos están más, la propia cosa de ser pobre, digamos, es una cosa por la que ellos ya sufren violencias todo el tiempo. Ahí es difícil que lo saques, por la incomodidad, tener una casa no muy buena, una comida no muy satisfactoria, tal vez. Tal vez ellos inconscientemente ya tengan una revuelta dentro de sí, diferente de un niño de otro lugar que tiene una cama buena para dormir, una estructura mejor que creo que calma, ¿no? Porque, qué sé yo, el niño que tiene un *video game* de última generación, cosas que lo entretienen, lógicamente va a estar más calmo que aquel que no tiene nada y tiene que estar improvisando para divertirse, qué se yo, varias cosas...”⁷¹

Es interesante notar la percepción de Anderson, quien vivió su infancia en favelas. De las personas que entrevisté, es quien más resaltó en el discurso esta experiencia de la pobreza y la violencia y sus efectos en la conducta, y es quien más valora las posibilidades de “abrir” la mente y el horizonte de los niños a través de la asistencia a la Escola.

assim. Isso quer dizer que a gente vai fazendo, ai a gente ta ajudando eles a ser pessoas normais, boas pessoas, ne?. A gente já tem tantas más pessoas, si a gente poder contribuir pra que eles sejam boas pessoas, independente de serem doutores ou ricos, si eles foram boas pessoas a, gente já vai ter contribuído bastante para a sociedade, pra nos mesmos...”

⁷¹ Original en portugués: “... a gente tem que estar batendo a tecla sempre. Porque toda criança é igual, porque você fala uma coisa, mas você tem que insistir, repetir algumas coisas até que a criança entenda a questão do comportamento, a questão da não agressão (verbais físicas) ao amiguinho, que é infelizmente o cotidiano da favela, da comunidade. Que é uma pratica normal no dia a dia deles, você tenta tirar isso da cabeça deles, que não é daquela forma que procede... Como a educação em comunidade ela é mais difícil de entrar devido a vários fatores, violência, a coisa toda. Eles ficam mais, e a própria coisa de ser pobre, digamos que uma coisa eles já sofrem a violência o tempo todo. Ai é difícil você tirar, pelo desconforto, ter uma casa não muito boa, uma comida não muito satisfatória tal vez. Tal vez eles inconscientemente já tem uma revolta dentro de si, diferente de uma criança de outro lugar que tem uma cama boa para dormir, uma estrutura melhor que eu acredito que aclame, né? Porque, sei lá, a criança que tem um vídeo game de última geração, coisas que entretém, logicamente vai ficar mais calma que aquela criança que não tem nada e tem que estar improvisando para se divertir, sei lá, várias coisas...”

Así, encontramos que cada docente o colaborador de la Escola prioriza determinados objetivos, en parte, según su trayectoria de vida. Anderson, como habitante de comunidades desde pequeño, prioriza el “no estar en la calle” y tornarse “sociable”, en términos de la vida fuera de la marginalidad. Lazir y Luiza, *jongueiras* hace más de dos décadas, se enfocan en la resistencia cultural, y Renato y Aline, universitarios interesados en discusiones sobre la “cultura popular”, subrayan la importancia de los procesos educativos para tornarse ciudadanos solidarios y colaborativos. También se puede leer en esta clave el énfasis de dos de las coordinadoras pedagógicas del *jongo* en la formación de los niños más allá de lo artístico. Marisa, ex coordinadora pedagógica señala que la Escola “es una actividad complementaria a la escuela para que los niños valoricen su pasado, muy rico. Nuestro objetivo no es formar artistas sino educar a través del arte a los niños para que se apropien de su historia. La práctica es nuestro método de enseñanza” (entrevista otorgada a Revista conexões urbanas, n° 11, marzo 2008).

Sandra, también en el rol de coordinadora pedagógica, sostiene que la Escola se enfoca en la formación de ciudadanía, y enfatiza en menor grado los elementos de historia y arte. En 2009, cuando recién comenzaba a trabajar en el proyecto, ella reconocía algunas dificultades que se contrastaban con su formación en pedagogía para escuelas. Así, expresaba que le parecía difícil exigir a los niños que asistan regularmente a los talleres, porque esta exigencia haría que ellos decidan no volver a la Escola, y, según ella, una ONG como la Escola “necesita mantener al público”. En ese momento, su concepción de la necesidad de “mantener al público” se relacionaba más con la necesidad de sostener la existencia de una ONG en sí misma, como institución, antes que con la satisfacción de la necesidad de la población. De hecho, ella comparaba la gestión educativa de esta ONG con la de cualquier empresa, pues, según dijo, aprendió en la facultad que ese conocimiento se aplicaba también en “otros lugares además de la escuela, como proyectos sociales, empresas”. En 2011, su posición había cambiado, y a veces ponderaba en su discurso la formación de los niños en el *jongo*, en los saberes locales:

“...no queremos solo que aprendan un oficio y despierten para el arte...queremos que ellos sean ciudadanos mejores, que lleven para casa lo que aprenden, además de en los talleres, los valores, respeto a los ancianos, al prójimo, que

ellos puedan llevar, usar ese aprendizaje de esos valores a sus casas y donde vayan... ”⁷²

Esos ciudadanos y *jongueiros* que la Escola pretende formar serían personas que no se involucran en el tráfico de drogas, que pueden insertarse en el sistema escolar y laboral, y que conocen algunos valores. Por ejemplo, Lazir señala que en la práctica del proyecto “...existe una política, contra el racismo, a favor de la libertad religiosa, a favor de la cultura popular. Está subentendido en la resistencia cultural...”⁷³ y considera que la Escola, como otros centros culturales, cumple un papel activo en esa política: “...creo que deberían existir muchos proyectos, muchos centros culturales con clases gratuitas, como el nuestro, para los niños. Creo que la escuela no logra cumplir ese papeles de trabajar la cultura y transmitirla...”⁷⁴

Un último punto que deseo señalar al describir estos objetivos del proyecto, es que la lógica del espectáculo se desligaría de los objetivos meramente comerciales. Al narrar la historia de la Escola, docentes, gestores y allegados suelen mencionar una escisión dada en el Grupo Cultural. Entre los años 2005 y 2006, la Escola se subdividió y uno de los fundadores tuvo que salir del grupo, porque estaba organizando actividades y gestionando dinero con el nombre de la ONG y de la Escola, y había creado otra ONG y una casa de show usando el mismo nombre, sin participar de estas actividades a los otros miembros del grupo. Como narra Luiza:

“..Hubo gente del Jongo da Serrinha que nos traicionó...hacían cosas sin que sepamos con el nombre de nuestro grupo...llegaron a hacer otra ONG usando el nombre del Jongo da Serrinha como trampolín (hicieron una casa de show)...comenzamos a descubrir muchas cosas que los ancestros nos comunicaron, pues hasta entonces no sabíamos nada de lo que era hecho detrás nuestro...cosa que nosotros nos sentimos traicionados mismo, traición mismo. Ahí como descubrimos...llegamos al punto de expulsarlos de nuestra convivencia para seguir solos. Fue difícil, tuvimos que recomenzar el trabajo que ya estaba en medio del camino, pero no queríamos las cosas mal, queríamos las cosas correctas, porque creo que los *jongueiros* no merecían que hiciéramos las cosas mal, como estaba sucediendo ¿entendés?...porque hubo un joven que

⁷² Original en portugués: “... a gente não quer que eles aprendam um ofício e acordem para a arte...a gente quer que eles sejam melhores cidadãos, que levem para casa o que apreendem, além de nas oficinas, os valores, respeito aos mais velhos, ao próximo, que eles possam levar, usar essa aprendizagem desses valores nas suas casas e onde forem...”

⁷³ Original en portugués: “... existe uma política, ne? contra o racismo, a favor da liberdade religiosa, e a favor da cultura popular. Ta subentendido na resistência cultural...”

⁷⁴ Original en portugués: “... eu acho que deveriam existir muitos projetos, muitos centros culturais com aulas gratuitas, como a gente, para as crianças. Eu acho que a escola (formal) não consegue cumprir esse papel assim de trabalhar a cultura e passar...”.

quería ser nuestro empresario. Él tenía esa visión comercial, quería ser empresario, productor, pero quería que habláramos sólo con quien el eligiese...Y descubrimos que existía un boicot, que boicoteaban las cosas. Las personas querían acercarse a nosotros, personas importantes y ellos no dejaban. El *jongo* tiene sus misterios, imagino que debe haber sido un movimiento de los ancestros, incluso porque ellos duraron un tiempo con esa casa de show y esa casa cerró. La persona que la quiso hacer desapareció, nadie sabe dónde está viviendo hasta hoy...creo que fue un movimiento ancestral mismo, sucedieron cosas con esas personas que se alejaron de nosotros. Con el tiempo descubrimos que uno está como secretario de estado. Secretario de cultura y ciudadanía, pero vemos que no es una cosa correcta, entonces más tarde o más temprano también se extinguirá...”⁷⁵

Puede notarse en este fragmento el modo en que el objetivo “comercial” por sí sólo es valorado negativamente por Luiza. Asimismo es importante señalar la importancia dada por ella a los ancestros en el proceso de descubrir la “traición”, argumento que se relaciona a sus adhesiones religiosas.

Veamos más de cerca estas prácticas de subjetivación *jongueiras*, a partir de algunos otros ejes relacionados al tipo de técnicas de enseñanza-aprendizaje empleadas.

4.4. Procesos de enseñanza-aprendizaje: historia local y cultura popular.

Una tarde de 2011, mientras el sol brillaba en el *terreiro* de la Escola de Jongo, un grupo de niños tocaba el *cavaquinho* guiado por Fofão, adulto que, una vez, fue uno de esos niños en la Escola. Sonaban algunos desacuerdos de acordes y el ritmo se apuraba, a pesar de Fofão, mientras la célula rítmica de samba se mantenía. Entre esas disonancias de la juventud llegó Tia Maria. Sin hablar, sacó su cuaderno y le dijo bajito

⁷⁵ Original en portugués: “... teve gente do jongo da Serrinha que traiu a gente... Faziam coisas sem a gente saber com o nome do nosso grupo... chegaram a fazer outra ONG usando o nome do Jongo da Serrinha como trampolim... a gente começou a descobrir um monde de coisas que os ancestrais é que mandaram ai para nossa mão, que até então a gente não sabia de nada do que era feito por detrás da gente.... Coisa que a gente se sentiu traída mesmo, traição mesmo. Ai como nos descobrimos a gente...chegou no ponto de expulsar eles do nosso convívio para seguir sozinhos. Foi difícil, a gente teve que recomençar o trabalho que já estava no meio do caminho, mas a gente não queria isso, a coisa errada, a gente queria a coisa certa, porque eu acho que os jongueiros não mereciam que a gente fizesse a coisa errada do jeito que estavam acontecendo, entendeu?... porque teve um rapaz que queria ser empresário nosso. E ele tinha essa visão comercial, ele queria ser empresário, produtor, mas não queria que a gente falasse com ninguém, só as pessoas que ele escolhesse....E a gente descobriu que tinha um boicote, boicotavam as coisas. As pessoas queriam chegar na gente, pessoas importantes e essas pessoas não deixavam...”.

a uno de los niños: “ahora me van a enseñar ustedes”⁷⁶. Tia Maria, maestra niña, se hizo *jongueira* a escondidas: en su tiempo los niños no podían participar del *jongo* y espiaban por las ventanas el fogón donde los adultos lo practicaban. De solo estar allí sentada, aprendiendo siempre, Tia Maria resumía la lógica de la Escola de Jongo en la que se busca apelar a la participación activa de los niños del barrio para mantener la práctica del *jongo* de Serrinha.

Los colaboradores de la Escola comparten algunas nociones acerca de la posición de los saberes y la relación entre quien aprende y enseña. Asimismo, la mayoría nombra la citada noción de “cultura popular” como guía para sus prácticas, en cuanto reconocen el saber de maestros locales y alumnos y reivindican procesos de enseñanza-aprendizaje informales. Los saberes que se reivindican son seleccionados por cada docente: aunque todos ellos valorizan saberes acerca del pasado y el *jongo*, los docentes jóvenes también consideran otras prácticas dancístico musicales de los niños, como el *funk* carioca, prácticas que suelen ser rechazadas por las docentes mayores⁷⁷.

En la Escola se transmite un conocimiento acerca del *jongo*, a la vez que se apela al conocimiento que los niños tienen sobre el género, el cual es muchas veces adquirido a partir del contacto con la propia Escola, donde los niños se familiarizan con las narrativas del pasado (especialmente con aquellas relacionadas al linaje fundador del grupo cultural, como *mestre* Darcy, Tia Maria) y las incorporan como parte de su discurso. En algunos casos los niños también reciben este tipo de formación en sus familias, como en el caso de Fabio, cuya familia es fundadora de la Escola de Samba Imperio Serrano. Muchos de los niños tienen familiares que han practicado *jongo*. Según Luiza, es posible que las madres de los niños hayan aprendido desde pequeñas

“...porque es una cultura de aquí. Entonces muchos niños crecieron escuchando al *mestre* Darcy, conocieron a la abuela María Joana, que era consejera aquí, partera, hizo que a mucha gente de aquí llegar al mundo...entonces esos niños que están aquí, muchos no conocía, pero habían escuchado hablar...”⁷⁸

⁷⁶ Original en portugués: “*agora vocês que vão me ensinar*”

⁷⁷ El *funk*, género musical relacionado al *rap* y al *hip hop*, es una de las actuales formas hegemónicas de representación musical en las *favelas* (Araujo, 2009:183). El género ha sido estigmatizado, dado que en sus letras suele abordar temas como la violencia entre facciones del narcotráfico y la policía, así como la sexualidad. Tal vez por esto las docentes mayores rechacen el género mientras que los jóvenes docentes, más familiarizados con las problemáticas de la juventud contemporánea, saben lidiar mejor con estas temáticas. Generalmente cuando algún niño canta o baila espontáneamente *funk* en medio de algún taller, los docentes más jóvenes suelen pedirle que repita algún gesto o movimiento para incorporarlo al trabajo.

⁷⁸ Original en portugués: “... *Porque é uma cultura daqui. Então muitas crianças cresceram escutando*

Un ejercicio habitual en el proyecto es solicitar a los niños que investiguen en sus familias quien era *jongueiro*:

“... de repente tenés un tío tuyo y ni sabés...y van para la casa y empiezan a investigar, preguntar, que es importante saber de dónde venis, tu origen, quienes fueron tus ancestros. Eso mostramos al niño aquí. Nosotros creemos muy importante que ellos tengan orgullo de donde vienen. Mostrar que no es sólo que vos estás en el morro, sos *favelado*. Y no, hay una historia, un origen, una historia bonita que hasta podés contar. Ellos tienen orgullo de ser lo que son porque colocamos eso en la cabeza de ellos...”⁷⁹

Luiza considera que la apropiación de la historia del *jongo*, y el hecho de que los niños se sientan orgullosos de su origen, hace que se desmarquen de la posición de “*favelado*”.



Imagen 8. La apropiación de la historia local. Dibujo de uno de los niños representando el fuego alrededor del que se danzaba *jongo* en el pasado reivindicado por la Escuela.

La indagación del pasado, que va desde la infancia de los padres hasta generaciones que ya no se encuentran vivas, es un elemento fundamental en la búsqueda de saberes locales y en la producción de una subjetividad *jongueira*. Lazir argumenta que::

mestre Darcy, conheceram vovó Maria Joana, que era conselheira aqui, parteira, fez muita gente daqui vir pro mundo... então essas crianças que estão aqui, muitas não conheciam, mas a maioria elas já tinham ouvido falar”.

⁷⁹ Original en portugués “... de repente você tem um tio de você e você nem sabe... E eles vão para casa e começam a pesquisar, perguntar, que é importante saber de onde você vem, tua origem, quem foram seus ancestrais. Isso a gente coloca na criança aqui. Que a gente acha isso muito importante, eles terem orgulho de onde eles vêm. Mostrar que não é só você estar no morro, você é *favelado*. E não, tem uma história, uma origem, uma história bonita até que você pode contar. Eles têm orgulho de ser o que eles são, porque a gente coloca isso na cabeça deles...”.

“...no vivimos sin pasado. Pasado, presente y futuro está todo muy unido, para avanzar vemos atrás y los niños van viendo cómo era antiguamente la historia, escuchamos mucho del proyecto *Griô*, Tía María contando mucho cómo era aquí, cómo era Serrinha, que mi abuela vivió aquí, donde es este *terreiro* ahora, cómo era la vida de los negros en la *senzala*, cómo vino el negro, cómo era bailado el *jongo* en el pasado. Y eso consecuentemente es muy importante hoy. Realmente el niño abrirá la ronda de forma diferente, porque consiguió visualizar cómo era la ronda de *jongo* en el pasado, en un pasado bien distante en la *senzala* y en un pasado no tan distante con los *jongueiros* de la propia Serrinha. Claro que precisamos mostrar videos, mostrando el máximo de informaciones para ellos, acerca de quiénes eran esos *jongueiros*. Todo eso ellos lo pueden visualizar, imaginar y tornarse un *jongueiro* fiel, con la personalidad propia, con su forma, saber que él en el futuro puede ser referencia así como el *jongueiro*...ese niño puede ser una gran referencia para otros niños, para los hijos. Ese niño puede devenir *jongueiro*, como los de antes, no completamente diferente que ellos. Pues ellos (hoy) viven en un mundo que se olvida del pasado, que no consigue traer las cosas buenas del pasado y practicarlas hoy...”⁸⁰

Como marca Lazir, el conocimiento del pasado se relaciona con la práctica actual, tanto para realizar la performance como para que los niños se constituyan como referentes del *jongo* en el presente y en el futuro. Así, este modelo del pasado sería para Lazir una guía importante para crear una forma presente y futura de ser *jongueiro*. Como señalaré también en la próxima parte, esta valorización positiva del pasado es de gran importancia en las prácticas de la Escola, incluso en la imagen corporal que se pretende crear en el entrenamiento del *jongo*.

Pese a este énfasis en el pasado, en el discurso sobre la posibilidad de los niños de tornarse referentes, se encuentra una noción compartida por los docentes, quienes consideran que todas las personas pueden convertirse en *Mestres*, pues como expresa Renato, “los patriarcas y matriarcas son móviles”. Esta noción del pasado y las

⁸⁰ Original en portugués: “... A gente não vive sem o passado. Passado, presente e futuro ta todo muito ligado, para avançar a gente vê atrás, e as crianças vão vendo como era antigamente a historia. A gente ouve muito do projeto Griô, a tia Maria contando muito cómo era aqui, cómo era a Serrinha, que minha avó morou aqui, onde é este terreiro agora, como era a vida dos negros na senzala, como que o negro veio, como que o jongo era dançado no passado. E isso vai conseqüentemente ter uma grande importância no dia de hoje. Realmente a criança vai abrir na roda de um modo diferente porque ela conseguiu visualizar como era a roda de jongo no passado, num passado bem distante na senzala e num passado não tão distante com os jongueiros da própria Serrinha. Claro que a gente precisa estar mostrando vídeos, mostrando o máximo de informações para eles, de quem eram esses jongueiros. Todo isso eles podem visualizar, imaginar e se tornar um jongueiro fiel mesmo, com a personalidade própria, com jeitinho dele mesmo, saber que ele pode futuramente ser referencia assim como o jongueiro... essa criança pode ser uma grande referencia para outras crianças, para os filhos. Essa criança pode devenir jongueiro, semelhante como foram antes, não completamente diferentes. Que eles vivem num mundo completamente passado, num mundo que se esquece do passado, não consegue trazer as coisas boas do passado, e praticá-las hoje...”

tradiciones de las que los docentes hablan, se relacionan también a su entendimiento acerca de lo que es la “cultura popular”.

Los profesores que se formaron en la Compañía folclórica de la UFRJ y que frecuentan grupos de “cultura popular” (como los mencionados grupos autogestivos de investigación, diversas rodas de danza y música como el *cocô*, *jongo*, *capoeira*, etc.) comparten algunas discusiones y concepciones. En principio, esta noción de cultura popular no se remite únicamente a manifestaciones folclóricas (como performances y prácticas concretas). Aline comenta que ella construyó su noción de cultura popular en la facultad, para ella todas las personas son parte de dicha cultura:

“...pero sólo entendí eso en la facultad, sólo entendí eso porque, es muy gracioso, ¿sabés? Aquella elite del pueblo, quien no nace en la élite es pueblo sin cultura. Yo sólo entendí que todos tenemos cultura en la facultad. Como si para tener cultura yo debiera estar haciendo clases de danza, *capoeira*, inglés, ahí si yo tendría cultura, pero eso es algo súper, en fin, inducido, somos inducidos a pensar así. Ahí en la facultad los estudios me llevaron a reflexionar sobre mi propia práctica: ‘uy, esperá, nací en la cultura, tengo cultura, hago cultura, soy un ser cultural, social, en fin’. Entonces, pero ahí en la facultad fue cuando conocí a la Compañía Folclórica, y ahí comencé a investigar, a entenderme poseedora, constructora, productora de cultura...”⁸¹

Aline reconoce diferentes áreas de la cultura, y señala que todos tienen relación o son parte de la cultura popular:

“...Si trabajamos cultura popular como esa cultura que está todo el tiempo dialogando con todos los seres humanos, cuando dividimos, tenemos esa cosa sectorizada de cultura popular, cultura de élite, cultura de masa, yo creo que sí, que todas las personas nacen en ella porque por más que me digas que conocés una persona que nació en la élite, en una familia rica, etc., seguro vamos a encontrar elementos populares, de la cultura popular que formen parte de la vida de esa persona, dese un canto de cuna hasta un juego de escuela...”⁸²

⁸¹ Original en portugués: “... mas eu só fiquei entendida disso dentro da faculdade, só entendi isso porque, é muito engraçado, sabe aquela elite do povo, quem não nasce na elite, e povo sem cultura. Eu só fui entender que todos têm cultura na faculdade. Como si para ter cultura eu tinha que estar fazendo uma aula de dança capoeira, inglês, ai sim eu teria cultura, mas isso é uma coisa super, enfim, induzida, a gente é induzida a pensar assim. Ai na faculdade os estudos me levaram a refletir sobre a minha prática: 'opa, pera ai, eu nasci na cultura, eu tenho cultura, eu faço cultura, eu sou um ser cultural, social enfim'. Então, mas ai na faculdade, foi quando conheci a Companhia Folclórica, e ai que comecei a pesquisar e me entender possuidora, construtora, fazedora de cultura...”

⁸² Original en portugués: “... Pois é, si trabalharmos cultura popular enquanto essa cultura que está o tempo inteiro dialogando com todos os seres humanos, enquanto a gente dividir tem essa coisa setorizada de cultura popular, cultura de elite, cultura de massa, eu acredito que sim, que todas as pessoas nascem nela, porque por mais que você diga para mim que você conhece uma pessoa que nasceu na elite, numa família rica, etc. e tal, a gente com certeza vai encontrar elementos populares, da cultura popular que façam parte da vida dessa pessoa, desde uma cantiga de nana nenê até uma brincadeira na escola...”

Esta noción de cultura popular reconoce algunas manifestaciones culturales como específicamente populares. Por ello, en la conversación citada, continué el diálogo con Aline preguntándole si por cultura popular ella se refería a esas cosas, como las *cantigas* y *brincadeiras*, ante lo cual me dio una lección:

“...no, no es sólo eso, creo que hacen parte de. Mirá antropóloga, pará (RISAS). Yo considero como elementos de la cultura popular, claro que es mucho más amplia y va mucho más allá de eso, hay muchas cuestiones, vamos a hablar de dominio público, de muchas cosas...pero en mi vida nací en la cultura popular, pero es muy gracioso, ¿no? Porque nací en una familia, mi papá era militar, mi mamá peluquera, manicure...”⁸³

Así, Aline discutió conmigo la objetivación de su noción de cultura popular y mostró que trabaja cuestionándola constantemente⁸⁴.

Renato considera que la cultura popular es específica de los sectores populares:

“...es todo, es una forma de saber, una forma de conocimiento, de intercambio de saberes, en ese contexto de división de clases, que vivimos en estas sociedades, es una cultura que raramente está siendo allí vivida, experimentada por una clase social menos favorecida, tal. Yo pienso así, no que ella sea sólo eso. Ella dialoga con todas las otras culturas. Pero para mí cultura popular es saber vivir, lo que en verdad da base para mis conocimientos, para hacer relaciones con otras cosas, entonces es eso. Yo parto mucho de esas nociones micro, que escuchamos hablando a Tia María de las cosas pequeñas, para entender cosas mayores...”⁸⁵

El docente también señala que su noción de cultura popular se modeló en su formación universitaria (en las materias folclore y cultura popular) y sobre todo con el grupo Boi Daqui. En ese proceso comenzó a entender la cultura popular como “base para sus conocimientos”, entendiendo que esta no se reducía a los espectáculos y

⁸³ Original en portugués: “... não, não só isso, eu acho que fazem parte de. Olha antropóloga, pera ai, (RISAS). Eu tomo assim como elementos da cultura popular, claro que é muito mais ampla e vai muito além disso, tem muitas questões, a gente vai falar de domínio público, um monte de coisas... Mas assim na minha vida eu nasci na cultura popular, mas é muito engraçado, né? porque eu nasci numa família, meu pai era militar, minha mãe dona de casa, cabeleireira, manicure...”.

⁸⁴ Como muchos otros docentes (específicamente Jessica, Renato, Aila) Aline está interesada en conceptualizar su práctica y definirla en el campo de la “cultura popular”, incluso dialogando con quienes investigan en áreas afines, como en mi propio caso.

⁸⁵ Original en portugués: “... é todo, é uma forma de saber, uma forma de conhecimento, de troca de saberes, nesse contexto de divisão de classes mesmo, que a gente vive nessas sociedades, é uma cultura que realmente tá ali sendo vivida, experimentada por uma classe da sociedade menos favorecida, tal. Eu penso dessa forma não que ela se isole nisso, ela dialoga com todas as outras culturas. Mas para mim cultura popular é no meu ver, saber viver, o que na verdade dá base para meus conhecimentos para fazer relações com outras coisas, então é isso. Eu parto muito dessas noções, dessas coisas micro, que a gente escuta tia Maria falando, as coisas pequenas, daí que eu jogo para entender outras coisas maiores...”.

presentaciones sino que se manifestaba sobre todo en el “hacer cotidiano” diferente del espectáculo⁸⁶.

Anderson no refiere habitualmente a la categoría “cultura popular” en sus discursos, pero también considera que la educación no necesita ser formalizada y que existen múltiples modos y espacios de aprendizaje. Comenta que “su educación” no es “aquella cosa de la escuela pública”:

“...Creo que yo estaba estudiando ya tenía influencia del tiempo en que ya tocaba tambor, por la *umbanda* y esas cosas. Ahí tenés esos festivales de música que hay en la escuela, y como ya tenés esa musicalidad, querés hacer. Normalmente comienza con samba, siempre hay un *pagode*, y vas. Yo fui siempre entrando en ese movimiento, imagino que inconscientemente en esa época, haciendo alguna cosa...”⁸⁷

A la vez, Anderson considera que tuvo muchos maestros:

“...No tuve ningún profesor pagando hora de clase. Como empecé a tocar muy temprano, pasé a tener muchos amigos ¿no? Ahí tomaba informaciones con esos amigos, tocábamos juntos y ellos me pasaban muchas informaciones. Generalmente eran más grandes, ¿no? Siempre tuve, digamos, una facilidad para comunicarme con personas mayores, ser su amigo. Ahí fue bien fácil adquirir informaciones. Y es claro que dentro de eso, conversaciones con amigos y dentro de eso se abre un horizonte, una curiosidad, ¿no? De profundizar más, y pasas a leer algo del asunto, a investigar más...”⁸⁸

⁸⁶ Renato subraya que sólo en las fiestas populares entendió que algo puede suceder “en un contexto más leve”: “no preciso ser el hombre de la luz, la persona que está en el lugar principal de la escena para ser visto... puedo participar de la cultura popular de otras formas, un poco que haga, sea pelar una zanahoria, eso para mí ya es una gran participación...” (original en portugués: “... *eu não preciso ser o cara da luz, a pessoa que está no principal lugar da cena para ser visto... eu posso participar da cultura popular de outras formas, um pouquinho que eu faça, ou seja, uma cenoura que descasco para mim já é uma grande participação...*”). Asimismo entiende que las manifestaciones de cultura popular tienen reglas de pertenencia, basadas en el “estar ahí”. Agrega que el *jongo* puede entenderse como participante estando en la roda al hacer palmas, cantar, responder... “para mí estas ahí ya siendo entendedor de la convivencia, y para mí ya estás participando mucho de la Escola de Jongo. Las reglas son muchas, una pareja es una pareja de hombre y mujer, y hay que respetar ese tipo de cosas...” (original en portugués: “*para mim você ai já esta sendo entendedor do convívio, e para mim você ja ta participando muito da Escola de Jongo. As regras são muitas, um casal é um casal de homem mulher, tem que respeitar esse tipo de coisas...*”).

⁸⁷ Original en portugués: “... *Eu acho o tempo que eu estava estudando, eu já, até tinha influência do tempo que já tocava o tambor, por causa da umbanda daquela coisa toda. Ai tem a coisa desses festivais de música que tem na escola, e você como já tem musicalidade, você quer fazer. Normalmente começa com samba, sempre tem um pagode, e a gente vai, eu fui sempre entrando nesse movimento, imagino que inconscientemente em aquela época, mas já fazendo alguma coisa...*”.

⁸⁸ Original en portugués: “... *eu não tive nenhum professor de pagar assim uma hora de aula. Como eu comecei a tocar muito cedo, eu passei a ter muitos amigos, né? Ai eu meio que pegava informações com esses amigos que eu tinha, a gente tocava junto e esses amigos me passavam muitas informações. Normalmente mais velhos né? Sempre tive, digamos, uma facilidade em me comunicar com pessoas mais velhas assim, ser amigo deles. Ai fico bem fácil para adquirir informações. E é claro que dentro disso você conversa com amigo, e dentro daquilo aquilo abre uma, um horizonte, uma curiosidade, né? de você se aprofundar mais e você passa a ler alguma coisa, você passa pesquisar mais ao respeito*”.

En el marco de su concepción de aprendizaje y enseñanza, Anderson considera que él aprendió a dar clases porque él estaba “pasando cosas que dominaba” en un contexto de integración y cierta amistad con los grupos en que trabaja. En el caso de la Escola comenta que fue fácil precisamente porque él ya participaba del Grupo Cultural, y no veía “tanta formalidad”, sino que era un “intercambio tranquilo”. Es interesante notar que Anderson, quien no pasó por la universidad, comparte las ideas de quienes sí lo hicieron, señalando la pluralidad de espacios de aprendizaje y la horizontalidad en las relaciones de enseñanza aprendizaje. En este sentido puede pensarse que estas similitudes se deben al hecho de haber transitado los mismos ámbitos profesionales, tocando en grupos de música y danza popular y aprendiendo con *mestres* populares sin necesidad de métodos formales. Asimismo, debe citarse la difusión a nivel nacional y la performatividad de esta idea de cultura popular que he venido analizando.

Estas posiciones acerca de los saberes y la cultura popular podrían situarse como parte de una micropolítica de la Escola. Luiza considera importante que la educación sea “horizontal”. Asimismo, algunos docentes que provienen de la UFRJ mencionaron en algunas ocasiones la influencia de Paulo Freire como educador. Las resonancias de esta noción de horizontalidad y de aprendizajes informales se hacen patentes también en los no docentes y alumnos. Vanda, señala que en el proyecto “tanto enseñamos como aprendemos, aprendemos mucho”. Ella dice que observando que las coordinadoras y los profesores son buenos con los alumnos ella intenta “seguirlos, conversar, ver qué necesitan, llamar la atención con amor... ‘mirá, no podés hacer esto porque a papá del cielo no le gusta. Entonces intento seguir a los profesores, que aquí son todos muy amorosos...’”⁸⁹.

Otro punto a señalar en lo que refiere a las técnicas de enseñanza aprendizaje es la tensión dada entre la formalización y planificación y la lógica de la cultura popular, tensión que no siempre resulta conflictiva. Desde la asunción de Sandra como coordinadora pedagógica, se han venido proponiendo tareas tales como la elaboración de programas e informes de las clases con los contenidos dictados, donde el docente informa cómo se va acercando a los objetivos del curso así como los problemas que

⁸⁹ Original en portugués: “*seguir eles, conversar, ver o que precisa, chamar a atenção com amor... olha você não pode fazer isso porque papai do Céu não gosta. Então eu tento seguir os professores, eles aqui são muito amorosos...*”. Puede notarse en el discurso de Vanda su posicionamiento religioso.

surgen en cada clase. Este hecho entraba en conflicto con la modalidad de taller de los encuentros, que se caracterizaba como tal precisamente por no tener un programa a seguir. Sandra considera que la “institución” ha progresado en los últimos años, pues “a pesar de ser informal” habría “caminado por el camino que debería” pues los niños estarían “demostrando aprendizaje. Ella considera que este progreso de lo que llama “institución” se debe a la regularidad de las clases, la creación de rutinas y de horarios, la participación de padres en las reuniones y la redacción de los informes por parte de los docentes. Debe señalarse que Sandra es la única colaboradora actual que fue llamada especialmente para cubrir un cargo sin tener vínculos anteriores de ningún tipo con el proyecto, por lo cual su enfoque de la Escola comenzó relacionándose ampliamente con su propia formación y experiencia de vida. Anderson se queja usualmente de tener que completar los formularios, pues según comenta, eso le implica trabajo extra en su casa. En una ocasión asistí una discusión en la que el docente reclamaba diciendo que en diez años de trabajo nunca tuvo que hacer algo así, a lo que ella replicó que sólo le pedía que complete una planilla en cada clase, y que si así lo hiciera, no debería trabajar extra en su casa. Sandra ya me había dicho, en referencia a estas quejas, que a ella no le interesaba qué había pasado antes sino lo que iba a pasar desde ese momento. Puede notarse cómo estas prácticas relativas a la organización formal fueron en algún momento incómodas para Anderson, y el modo en que Sandra, desde su formación, naturaliza que la Escola debe funcionar como “institución”.

Renato, socializado hace años en la universidad y en instituciones escolares, no encuentra tan problemática la tensión entre las prácticas burocráticas y la dinámica de aprendizaje ligada a las relaciones cara a cara del cotidiano. Habiéndole preguntado si él notaba un proceso de “escolarización”, Renato señaló que si bien podía pensarse así, este proceso no debía valorizarse negativamente, tal como mi pregunta le hizo pensar que yo lo estaba haciendo. Él considera que el grupo atraviesa un proceso de escolarización, pero que los saberes propios del *jongo* deconstruyen eso. Asimismo, resaltó que si no quisieran relacionarse a la escolarización, no se llamarían “escuela” de *jongo*. Los aspectos que deconstruirían la escolarización formal se ligarían a la “cultura popular” a la que el *jongo* está ligada, la cual

“... Trae bastante esa valorización de lo ancestral, del más viejo, que deconstruye ese pensamiento capitalista de que el cuerpo más viejo es improductivo... Y no, creo que en el *jongo* y en la cultura popular, ese es el

cuerpo que sabe más que todos. Ese es el cuerpo que produce más que todos. Creo que eso deconstruye mucho el espacio de la escuela formal, el espacio de intercambio e la escuela formal ... entonces, por más que tome ese camino de la escolarización, creo que el jongo por sí sólo tiene elementos de enseñanza que balancean y hasta deconstruyen ese lugar de la escuela formal...”⁹⁰

Así, Renato defendió la forma “escuela” del proyecto, y me obligó a repensar las dicotomías valorativas que yo imponía al análisis. No obstante, el docente suele hablar con admiración de las coordinaciones pedagógicas anteriores, como las de Marisa y Lucio Enrico que, según él adscribían a modos de trabajar de la educación popular.

En resumen, entre los diversos posicionamientos de los docentes y coordinadores puede considerarse que la Escola asume una tendencia a trabajar de forma organizada e institucionalizada procurando, a la vez, no distanciarse de la lógica de la cultura popular, entendida como una lógica horizontal, informal y ligada a las tradiciones locales.

Para finalizar esta descripción de la Escola, deseo resaltar algunas características y tensiones que pueden notarse. Por una parte, he señalado que la implementación del proyecto, basada en la tradición de la comunidad, se da principalmente puertas adentro de la Escola y hacia fuera del barrio, en parte por la violencia de los enfrentamientos entre narcotraficantes y entre estos y la policía y en parte por la política de la Escola de difusión hacia afuera de la comunidad. Esto hace que, pese a su historia en el barrio, el proyecto adquiera una forma institucional, generando una relación específica con los vecinos que no son alumnos, quienes en muchos casos no conocen el trabajo del proyecto. Por otra parte, hemos notado que la política de identidad ligada a la reivindicación de la negritud, es un trabajo arduo en un contexto donde las experiencias de los vecinos muchas veces llevan a estos últimos a alejarse de las identidades negras o afrobrasileñas. Asimismo, se aprecia otra tensión entre la reivindicación de las religiosidades afrobrasileñas como prácticas estéticas y la proliferación de la religiosidad evangélica pentecostal entre los vecinos. En lo que refiere al financiamiento, la elección de adherir a convocatorias del Estado, empresas y

⁹⁰ Original en portugués: “... traz bastante essa valorização do ancestral, valorização do mais velho, que desconstrói esse pensamento capitalista de que o corpo mais velho é corpo improdutivo... E não, acho que no jongo e na cultura popular é esse corpo que sabe mais que todos. Esse corpo que produz mais que todos. Eu acho que isso desconstrói muito o espaço da escola formal, o espaço de troca de ensino formal, então por mais que tome esse caminho da escolarização, acho que o jongo por si só tem elementos de ensinamento que dão uma balanceada ate desconstroem esse lugar de escola formal...”.

organismos multilaterales, hace que el proyecto funcione de un modo relativamente regular (todos los años, todos los días del ciclo lectivo) a la vez que influye en algunas prácticas internas de la Escola, especialmente en lo que refiere a la burocratización, los aspectos legales y el vínculo con el mercado del espectáculo. Los vínculos con las universidades, los medios y el campo artístico han sido constitutivos de las prácticas de la Escola para sostener su proyecto de “resistencia cultural” y poder articularse con otros proyectos sociales y con el medio artístico profesional. Estas prácticas de la Escola pueden identificarse con micropolíticas específicas, donde, a través de determinadas pedagogías se busca formar ciudadanos *jongueiros* y artistas profesionales que puedan integrarse a la vida de fuera de la comunidad, reivindicando a la vez sus orígenes. Tras esta breve síntesis, pasemos entonces a describir los casos argentinos.

Capítulo 5: La implementación de Kuntur y En Movimiento

En este capítulo describiré el funcionamiento y organización de los proyectos Kuntur y En Movimiento. El primero fue implementado a partir de un proyecto de un artista y se sostuvo desde 2008 hasta 2012, contando con una amplia participación de los vecinos. Buscaré dar cuenta de los vínculos que el proyecto teje fuera y dentro del barrio y de los posicionamientos del docente líder del proyecto, los colaboradores y los alumnos, describiendo las técnicas de enseñanza-aprendizaje empleadas y las posiciones ideológicas de los mismos. En lo que respecta al proyecto En Movimiento, este se gestó durante el desarrollo de Kuntur, a través de la participación de vecinas adultas alumnas en el mismo y funciona en el mismo Galpón que aquel. La particularidad del proyecto es su origen en la confluencia de intereses de un grupo de artistas y uno de vecinas del barrio y la búsqueda de una gestión compartida entre todas las participantes. Describiré también las relaciones del proyecto con diferentes actores y su organización interna.

Comencemos analizando la relación de ambos proyectos con el barrio en que se sitúan.

1. El tránsito por el barrio, el Galpón y los proyectos para mujeres

En 2008 Sebastián decidió realizar su tesis de graduación de la carrera de comedia musical del Instituto Universitario Nacional de las Artes (IUNA) emprendiendo un “trabajo social” en Villa 31, con la intención de montar una obra, un centro cultural y un proyecto productivo en el barrio. El proyecto trascendió la realización de esta tesis y continuó funcionando, modificando sus objetivos, hasta fines del año 2012.

Sebastián llegó a Villa 31 a través de compañeros de la carrera del IUNA y de amigos vecinos del barrio. Los primeros colaboradores fueron Pedro, que era su alumno, Ángel, su amigo, quién en ese entonces vivía en el barrio y colaboraba dando talleres de zancos; Adrián, quien, como mencioné, había sido compañero de Sebastián

en algunas clases de danza del IUNA; Gisella, profesora de folclore, vecina del barrio, que dictó algunas clases en el proyecto; Andrea y Roberto, hermanos vecinos del barrio que habían dirigido una comparsa boliviana; y yo misma, que como investigadora colaboraba en el cuidado de los niños durante los talleres.

El proyecto Kuntur se caracterizó por hacerse visible en espacios públicos de diversos barrios de Villa 31. Primero fue a través de lo que Sebastián denominaba la “propaganda” (presentaciones de él y Pedro en espacios públicos para atraer alumnos) y luego con el dictado de talleres al aire libre en parroquias y comedores, las presentaciones de los alumnos en eventos del barrio y las caminatas realizadas con los niños desde un barrio a otro de la Villa, en las que los profesores iban tocando el bombo. En estos últimos recorridos muchos vecinos se acercaban a consultar acerca de las actividades realizadas por el grupo, y usualmente algún vecino varón invitaba al grupo a detenerse en las puertas de las casas para interpretar juntos alguna canción, beber y hablar de su provincia de origen. Asimismo, escuchando tocar a los caminantes se oían gritos desde las casas viviendo provincias argentinas (“viva Jujuy”, “viva Santiago”, “viva Salta”), aunque nunca escuché que alguien vivara un país, tal vez porque el toque del bombo se asociaba a géneros folclóricos reconocidos como argentinos. Podemos señalar que estas caminatas de “propaganda” se asocian a prácticas procesionales del catolicismo popular que se realizan en el noroeste argentino, del que son oriundos gran parte de los vecinos del barrio, y en el mismo barrio, a través de las parroquias locales y de las agrupaciones bolivianas que realizan algunas procesiones anuales, como la virgen de Copacabana y Guadalupe, entre otras. Esta familiaridad entre estas prácticas y la propaganda da cuenta por un lado del conocimiento por parte del docente de las prácticas legitimadas en barrios populares con población migrante del noroeste argentino y Bolivia, y de la recepción positiva de la “propaganda” por parte de los vecinos. Asimismo, podemos señalar que la mayoría de los familiares adultos de los niños que se acercan a las clases sostiene un discurso de reivindicación de su tierra natal, y/ o han participado de grupos musicales y dancísticos¹.

¹ Por ejemplo, Antonio (el papá de Mailen), quien suele acompañar a su hija para que esta participe más en las clases dice que acá es diferente que en la provincia (Jujuy): “ la comida, la actividad, hasta los años son diferentes”, “¿los años?”, pregunté yo. El me respondió que aquí todo es rutina y allá no, un año decidís plantar una cosa, otra, otro criar vacas. “En la ciudad es rutina y si no, no comes. Nadie viene a Buenos Aires sólo por gusto. En la provincia o estás en el estado o te contratan por dos años y ahí no te lo renuevan, acá pasas de trabajo en trabajo”. Antonio recalca que él vive en Buenos Aires por ese motivo y por Mailén, pero que se quiere ir.

La difusión en espacios públicos facilitó el acceso de cualquier persona de los diversos barrios de la Villa a los talleres, contrarrestando la tendencia habitual, según la cual éstos son difundidos de modo local en cada barrio. Romina, participante de Kuntur y En Movimiento, comenta que es difícil enterarse de talleres dictados en el barrio, pues

“...no hacen propaganda en otros barrios. Si no vives por ahí y no lo ves no te vas a enterar nunca... es muy sectorizado todo... tampoco te dejan poner una propaganda que no sea del lugar, tiene que ser ahí, por ahí si pones te lo van a arrancar... como que la gente incluso los que manejan el comedor, los punteros se manejan así y no hay manera... les importa trabajar para su grupito, su espacio y nada más...”.

El proyecto pasó a ser conocido por los vecinos como “las clases de folclore” y no como Kuntur, como era nombrado por Sebastián en las presentaciones públicas. A través de estas prácticas de difusión, Kuntur se fue armando no sólo de alumnos, sino de colaboradores vecinos, que se ofrecían a tocar en las clases, contribuir en la organización de eventos, conseguir lugares para dictar los talleres, etc. Por ejemplo, cuando Sebastián pretendía realizar sus clases en la carpa itinerante, encargó la herrería a un vecino, y cuando intentaba montar la estructura, niños y adultos colaboraban sirviendo agua, consiguiendo tornillos, trabajando en el armado, etc. A lo largo del tiempo muchos adultos, especialmente los familiares de los niños, o las alumnas adultas, acompañaron el proyecto en forma permanente colaborando con el cuidado de los niños o la merienda.

Sebastián describía la práctica de caminar por diversas regiones como una “bajada de línea” para que los vecinos transitaran los diversos barrios de la Villa, y pudieran conocerse y respetarse más, integrándose entre las comunidades de diversas nacionalidades. Este tránsito era cuestionado por algunos adultos responsables de los niños: las madres vecinas del Barrio Güemes evitaban en el cotidiano que sus hijos fueran al fondo del barrio, por lo cual cuestionaban a Sebastián cada vez que los llevaba al barrio Telecomunicaciones. Andrea solía desalentar que el proyecto funcionara en este barrio, pues sostenía que los vecinos de allí generaban un ambiente más “pezzuti”² y que eran “discriminatorios”³.

² Refiere a un ambiente “pesado”, peligroso.

³ Esta percepción se debe a su propia experiencia con la familia de su marido, en el marco de la cual sufre de discriminación por ser boliviana. Debe tenerse en cuenta que la mayoría de los habitantes de ese sector del barrio son argentinos.



Imagen 9. Kuntur en su fase callejera, finales de 2008. De espaldas Sebastián. Los otros adultos, de izquierda a derecha son Ángel, Adrián y Roberto.

Pese a estas reticencias de los vecinos, a lo largo de los años el grupo no sufrió ningún incidente de violencia al transitar entre los barrios. En una ocasión Andrés, Adrián y Sebastián caminaron hacia el Barrio Chino, el cual es percibido por los vecinos de los otros barrios como el más peligroso. En esta caminata, me contaron, se encontraron con turistas y con gente que ya los conocía por causa de las presentaciones, que los invitaba a tocar, a beber y a fiestas.

La Villa 31 es transitada por muchísimas personas de fuera del barrio que trabajan o militan políticamente allí. Estas personas suelen ser reconocidas por los vecinos y transitan el barrio con poco riesgo de ser asaltados, aunque generalmente caminan en grupo y muchas veces acompañados por vecinos del barrio. Por lo tanto, la elección de los miembros de Kuntur de transitar solos se relacionaba con decisiones y posicionamientos de los miembros del grupo, quienes incluso escogían las entradas consideradas más riesgosas para llegar al barrio⁴. Asimismo, el tránsito por las calles del barrio era posible en casi cualquier región para los integrantes de Kuntur, tal vez por el hecho de ser varones y conocer el manejo de los barrios populares⁵. No obstante muchas madres aconsejaban a los docentes que no caminen de noche con niños, y menos aún

⁴ Como, por ejemplo, aquella por las vías del tren.

⁵ Yo misma entraba sola al barrio mientras acompañaba al proyecto, mientras que cuando se inició el proyecto En Movimiento, tanto las vecinas como las artistas decidieron organizarse para entrar al barrio en conjunto.

con aquellos cuyas familias no son conocidas por ellos. Las vecinas identificaban riesgos especialmente debido a los problemas jurídicos que podría generar cualquier inconveniente con los niños y también debido a la existencia de “bandas”, generalmente ligadas al narcotráfico, que se enfrentan esporádicamente, y que están “arregladas” con la policía. Uno de los principales responsables del Galpón donde se asientan los proyectos, comentaba que “...mucha gente muere... todas las noches a eso de las once hay tiroteos de metralletas, no de una veintidós Hay diez muertos por semana...”. Además de los enfrentamientos entre bandas, es habitual que algunas familias de los alumnos se vean enredadas en peleas en la calle, venganzas, etc. Una de las niñas alumnas de Kuntur, nos contó que su papá encontró al ladrón que le había robado dos veces y “lo hizo cagar” (lo golpeó fuertemente). Asimismo, bastantes familias tienen integrantes que se encuentran presos. Otra niña me contó que su hermano, de 24 años, “estaba en la droga”, y que sale y entra de la cárcel. Estos temas no son charlados en las clases abiertamente pero es habitual que los niños cuenten sus historias de modo individual a los docentes y colaboradores.

Uno de los puntos de difusión más importantes de las actividades de Kuntur fueron las misas y celebraciones de diversas parroquias católicas, a las que Sebastián accedió a través de Ángel y su novia Mariela, quienes colaboraban en grupos parroquiales. En noviembre del año 2008, cuando el proyecto recién se iniciaba, nos acercamos a hacer “propaganda” a una de las parroquias que se encontraba realizando un momento musical de la misa. Los párrocos permitieron que Sebastián entrara y tocará un landó (“Toro mata”) y un festejo (“Saca la mano”). A la salida de la misa, en la puerta de la parroquia, Sebastián bailó malambo con boleadoras. El grupo también participó de celebraciones de las parroquias católicas, como la celebración de pesebre de navidad. Puede señalarse la apertura de las parroquias del barrio para la realización de estas actividades, a la vez que la aceptación por parte del proyecto de participar de estos espacios, pese a no querer vincularse a ninguna entidad religiosa. Esta aceptación se debía principalmente al mencionado arraigo de prácticas de catolicismo popular entre los vecinos, así como a la relación de estas prácticas con las performances folclóricas del noroeste argentino.

Así, aunque los docentes del proyecto no simpatizan con ninguna iglesia, aceptaban estas invitaciones de las parroquias católicas del barrio por la gran

convocatoria de estas, en cuyas actividades participan muchos vecinos de otras religiones⁶ y “por los chicos”, dado que muchos de ellos frecuentan las parroquias católicas, suelen comentar con entusiasmo cuando les toca tomar la comunión o la confirmación o participar de alguna fiesta religiosa, y narran sus experiencias de veneración a diversas vírgenes y santos (populares y canónicos)⁷. Sin embargo, para que el proyecto no aparezca ante los vecinos como ligado a la religión, los docentes han evitado realizar presentaciones dentro de las parroquias y han aceptado participar por ejemplo en un pesebre de una iglesia adventista ubicada fuera del barrio. Asimismo, durante los primeros meses, cuando el proyecto realizó sus actividades en la guardería de la parroquia católica Cristo Obrero, los docentes siempre consideraron este espacio provisorio, precisamente por estar involucrado con la iglesia.

En marzo de 2009, Ángel y Sebastián comentaron que durante el primer tiempo de trabajo en el barrio, el párroco no les había “dado bola” (no les había prestado atención) y que sólo tras notar la continuidad y convocatoria del proyecto comenzó a ofrecerles colaboración. En este sentido, debe tenerse en cuenta también que son muchos los grupos que frecuentan el barrio, lo que puede provocar reticencia por parte de los encargados de las parroquias. Para los docentes, las parroquias estaban queriendo aprovechar el trabajo del proyecto a su favor, por lo cual ellos evitaban desmarcarse de la pertenencia parroquial⁸. Notemos que la posición de negociación del proyecto con parroquias católicas se relacionaba también con la presencia de la Iglesia Católica Tercermundista en el barrio, de varios comedores tradicionales del barrio que son católicos, y de diversas fiestas populares masivas católicas (como las de las vírgenes y los homenajes a Mugica).

Durante casi un año, en su proyecto itinerante, los talleres de Kuntur se habían desarrollado en la guardería de la parroquia Cristo Obrero, en el barrio Güemes y en el playón del Correo Viejo, en el barrio Telecomunicaciones. En 2010, después de circular

⁶ Por ejemplo Mercedes, mormona, participa de las celebraciones parroquiales bolivianas, y Sandra, evangélica, participa de los encuentros en memoria del Padre Mugica.

⁷ Ana, una de las niñas del proyecto me contó la historia del cautivito de Vacaya, un “dios” que si lo visten las mujeres se pone duro y los varones blando. Me contó que su casa nunca es robada gracias a la protección de este “dios”. Otros niños hablaron frecuentemente de “duendes” (Jorge nos habló del duende de Güemes, en Salta, y Nico del de la Avenida 9 de julio, en Buenos Aires).

⁸ Las relaciones con los párrocos eran cordiales. Sebastián decía que pese a la simpatía que les ofrecían, “aunque quiera llevarnos al espacio de la parroquia no lo -van a lograr”. Ángel comentó que en una ocasión él organizó un taller de mural y que los responsables de la parroquia se apropiaron del taller, haciendo entender en la divulgación que eran ellos quienes lo organizaban.

en estos y otros espacios públicos y semipúblicos, el proyecto comenzó a recibir la invitación de participar en peñas en el Galpón de la “Asociación Civil por el Futuro de Nuestros Chicos” y de la ONG “Música Esperanza”, en el Barrio Güemes. La gestión y uso del Galpón se encontraba en ese entonces en disputa, y fue paulatinamente reconocido como perteneciente a la primera Asociación, por ser esta la que estaba efectivamente presente día a día. Tras la primera participación de Kuntur en una peña, las clases comenzaron a asentarse en ese espacio. Los integrantes del proyecto decidieron realizar los talleres allí porque el lugar había sido sugerido por algunas vecinas⁹, se podía utilizar gratuitamente, y no estaba explícitamente ligado a ningún grupo religioso, organismo de gobierno, partido ni movimiento social. Ignacio, el principal responsable de la Asociación civil, solía reivindicar la independencia del espacio de cualquier organización “política” (él repetía “la política es afuera, yo nada que ver con la política”). No obstante, en 2009 la Asociación permitía la organización de una cena que el Frente de Unidad Peronista (FUP) realizó a beneficio del Galpón¹⁰. Asimismo, en 2010, el Ministerio de Desarrollo Social hizo su entrada en el Galpón, para apoyar las actividades que allí se venían desarrollando¹¹. Desde el 2012, el Galpón es sede de la Asociación, de los talleres independientes y de actividades del Gobierno nacional (de hecho, existen carpas de diversos programas del gobierno dentro del Galpón). El espacio también abría las puertas a diversas ONGs, con las que hacían convenios. Además de Música Esperanza, con quien estaba en disputa, se mantenía un proyecto de la Asociación Civil “Voces de Barro”, que según Ignacio no trabajaba correctamente pues, tras la realización de talleres de pintura dejaba todo desordenado, y porque se “mezclaba con política” (refería a reuniones con movimientos sociales). En 2010, embarcó, vía Música Esperanza y Voces de Barro, la ONG española Latino

⁹ Romina era especialmente partidaria de que Kuntur, y luego En Movimiento, se asentaran en ese lugar, dada su experiencia con el grupo de aerobics del que participa. Romina comentaba que las actividades como esa son expulsadas muchas veces, y que con Ignacio era más seguro, que él no pide nada a cambio, sólo le interesa que cuiden a los chicos. Romina considera que mantener espacios como el de aerobics es “una lucha”. También se importante su percepción y la de otras vecinas en ese momento del espacio como lugar “de Ignacio” (y no de Música Esperanza, que según las vecinas no estaba presente cotidianamente en el Galpón), percepción que cambió tras la incorporación de agentes del Estado Nacional al trabajo en el Galpón.

¹⁰ Puede leerse en esta noticia la tensión que atravesaba en ese entonces el Galpón entre la Asociación y Música Esperanza, además de la explícita articulación del espacio con una rama del Partido Justicialista. http://www.noticiasurbanas.com.ar/info_item.shtml?sh_item=d0f7011531db8e470150ebdd2fe3f8da, consultado 10 de octubre de 2012.

¹¹ Ignacio me había contado en 2009 que estaba realizando este contacto a través de un primo suyo que trabajaba en dicho Ministerio, con el propósito de difundir las actividades de la Asociación.

Urbana, que propuso realizar un taller de teatro con mujeres, ligado a la problemática de violencia de género. Ignacio comentó que la ONG había ofrecido un retorno en materiales para el Galpón a cambio de realizar allí su proyecto. Como el retorno no se concretó, Ignacio y otros responsables del Galpón, no dejaron que las personas del proyecto siguieran utilizando el espacio. La gestión del Galpón era cuidada por la Asociación y, en la práctica cotidiana, sobre todo por Ignacio y Nancy (su esposa). Dado que en ese entonces el Galpón permanecía cerrado casi todo el día, Beatriz (docente, madrina de Mailén, una de las alumnas) contaba que ella consideraba que este era un espacio de reuniones de delegados, “punteros” políticos¹² y grupos de interés. En el proceso de contacto con el Ministerio, y en virtud de actividades como las de Kuntur, En Movimiento (que se incorporó allí en 2010) y otras allí desarrolladas, el espacio del Galpón (y no los proyectos) se convirtió en Punto de Cultura en el año 2012.

En el marco de Kuntur, no sólo se ha transitado el barrio con los niños sino que muchas veces se realizaron salidas fuera de la Villa como paseos (por ejemplo, un paseo al zoológico, otro al IUNA de danza, a presentaciones de ballets) y diversas presentaciones (en la Feria del Libro, en la citada iglesia adventista, en un teatro en el marco de un festival del IUNA, etc.). Las salidas implicaban pedido de autorizaciones y dinero a los padres y la toma de algunos datos, como teléfonos y números de documentos como recaudo, aunque estas actividades se realizaban de modo informal, sin contar con ningún tipo de apoyo legal formal en caso de que ocurra algún problema.

En las presentaciones fuera del barrio Sebastián solía contar que el grupo proviene de Villa 31 ante lo cual el público aplaudía, exclamaba o realizaba comentarios. Por ejemplo en la Feria del libro un hombre le dijo a Sebastián que cuando supo que los chicos eran “de la 31” lloró mucho, pues había creído que eran de Tucumán, y saber que eran de la Villa lo emocionaba¹³. Sebastián narró esta situación a los niños, aconsejándoles que no digan que son de “Retiro” sino que señalen con orgullo

¹² Los punteros son personas que trabajan para partidos políticos, convocando a los vecinos para participar de acciones de estos partidos. El término tiene una connotación despectiva, relacionada a prácticas clientelistas, pero los punteros pueden también considerarse “mediadores”, “referentes territoriales” o “solucionadores”. Ver http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/detallePrograma?rec_id=100134. Consultado 20 de febrero de 2013.

¹³ Puede notarse que en Buenos Aires, la producción artística en una Villa aparece como una novedad, a diferencia de Rio de Janeiro donde las favelas aparecen comúnmente como locus de cultura.

que son de Villa 31: “hay gente que tiene un prejuicio con los barrios como villas, etc. Hay que estar orgulloso, decirlo”.

La convocatoria de vecinos a los proyectos no se da sólo a través de la citada propaganda sino a través del mecanismo de boca en boca. Por ejemplo, las mujeres comenzaron a participar de Kuntur principalmente a través de Mercedes, quien empezó a tomar las clases para acompañar a su hija y para combatir “el sedentarismo”. Fue ella quien le propuso a Sebastián realizar los talleres para adultas:

M:-...Llevándola a Eliana, me enganché, me gustó y como estaba en el grupo de ALCO y algo hay que hacer para moverse, dejar el sedentarismo.... Entonces dije por qué no bailar. Entonces así empecé, que lo conocí a Sebastián, le empecé a decir para hacer folclore, nos invitó y ahí fue que me gustó.

L:- ¿vos le fuiste a decir a Sebastián que querías empezar a bailar?

M:- Sí, claro, porque cuando yo lo conocí a Sebastián, él me decía que era un proyecto de niños, y yo le había explicado el tema este de Cormillot, que necesitábamos hacer algo, que sería bueno y que como el baile. Lo primero que te dicen, anda a hacer gimnasia. Y a mí hacer gimnasia no me gusta. Y salir a correr, ir a caminar no le gusta a nadie. En cambio bailar le gusta a todo el mundo. Entonces ahí yo pensé, ‘mirá, bailar’. Así fue como yo le dije. Y él me decía, si vamos a armar, vamos a armar. Y siempre le insistí, entonces dijo, mira, ven tal día y empezamos. Y así fue que se dio...”

Puede notarse a través del comentario la disposición del docente de Kuntur a abrir espacios en función de las necesidades planteadas por los vecinos en la práctica. Es interesante también el comentario de Mercedes sobre el bailar, como algo “que le gusta a todos” y la función de ayudarla a adelgazar que los talleres adquirirían para ella, tema que desarrollaremos en breve. De hecho, Romina se unió al grupo a partir de la invitación de Mercedes, por su experiencia en el grupo de “gordos” (ALCO) y también por ganas de bailar en las peñas. Sandra, participante de Kuntur y En Movimiento, también comenta que comenzó folclore por invitación de Mercedes, quien en el marco del grupo ALCO le propuso ejercitarse y reducir peso con la danza, ya que en el grupo se proponía “... hacer ejercicios, para moverse y bajar quemar grasas...”

En los testimonios de las vecinas puede señalarse la importancia de los mecanismos de difusión oral para la participación en estos proyectos, así como su activa búsqueda por construir un espacio propio, en un contexto donde los proyectos artísticos suelen ser diseñados para niños. Este punto nos lleva al origen de la implementación y creación de En Movimiento.

El caso de En Movimiento se diferencia de Kuntur en lo que respecta al uso del espacio público, ya que el vínculo de las docentes con el barrio se generó a través del grupo de expresión corporal asentado en el Galpón, que integrábamos las vecinas, Luna y yo. El espacio para trabajar allí ya había sido ganado en el grupo Kuntur y fue también escogido por las vecinas para trabajar pues consideraban que “el lugar de Ignacio” (el Galpón) era más seguro, ya que no las expulsaría. No obstante encontramos algunas hostilidades dentro del Galpón. Ya durante la convocatoria para el taller impulsado por Luna y por mí, me acerqué -recomendada por Esther, la coordinadora de Música Esperanza- al taller de alfabetización y tejido, dictado por la señora Susana, que trabaja allí hace seis años, a través del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Cuando le presenté la idea, la docente me dijo que las vecinas “no tendrían tiempo” para hacer más cosas pues ya tenían actividades a la tarde con el grupo de gimnasia y con ella, que desarrolla talleres de alfabetización y tejido y un proyecto para confeccionar muñecas de tela para la venta. En marzo de 2010, mientras yo dictaba sola clases de yoga y En Movimiento recién comenzaba, continuaba siendo dificultoso usar el Galpón. En una ocasión Nancy, la esposa de Ignacio, dudó en darnos las llaves pues Sebastián no le había avisado que nosotras iríamos, gesto que implica que para ella nosotras no éramos aún referentes de una actividad. Sandra, incomodada, me dijo que “como tienen las llaves se creen que son los dueños del lugar”. En ese año me acerqué nuevamente al taller de Susana y algunas asistentes dijeron que tal vez la propuesta le interesase a una mujer que no estaba allí en ese momento. Susana, dijo delante de todas que esa mujer no tenía tiempo. Sandra respondió que el taller tenía efectos muy benéficos en la vida y que era recomendable realizarlo. Las asistentes al taller no dijeron nada, pero sonrieron.

La relación con el Galpón se torno más fluida con el pasar del tiempo y con la participación del grupo En Movimiento de las reuniones de coordinación, que frecuentaban las artistas, Romina (también representando al grupo de gimnasia) y Victoria (quien se integró a la comisión de pintura y organizó un festival de rock¹⁴).

Asimismo, el proyecto tuvo dificultades en ser recibido pues traía propuestas que habitualmente no llegan al barrio. Romina explica que

¹⁴ Victoria se aproximó al Galpón a partir del trabajo en En Movimiento y comenzó a participar de las reuniones del Galpón para conocer más gente del barrio. Ella señala que el espacio del Galpón le interesó porque no había tantos intereses de partidos políticos, o al menos no había intereses “que perjudiquen al barrio”.

“...Es que también vos viste que acá lo que yo he visto como que la gente tampoco, no sé si tiene que ver con el lugar con que vivimos, no está acostumbrada a otras cosas, la gente en la vida hace entrada y salida a trabajar, por ahí si viene un teatro muy poca gente lo hace, porque no lo conocen por ahí, porque no lo han llegado a ver nunca, lo que se no tiene opción, nunca lo han llegado a ver es que tampoco porque no se da acá, ese es el tema... a veces a la gente no le importa, no le interesa porque no lo conoce, hay muchas cosas, pero una lástima...”

La actitud inicial de algunos integrantes del Galpón contrasta con la de las participantes del proyecto, quienes demostraron que el espacio les resultaba necesario. Asimismo, otros grupos dentro del barrio también consideraban de importancia la apertura de espacios como estos para mujeres. Mientras buscaba lugar para el taller que dictaría con Luna, hablé repetidamente con los integrantes de “El campito”, un centro cultural ubicado en el camino del barrio Güemes al correo viejo. Julián y Nieves, los principales encargados del lugar, consideraban que valía la pena crear espacios para mujeres, pues contaba, existían ya muchos espacios para hombres (fútbol, rugby). En este proceso Mercedes también me presentó a quienes dirigen un entrenamiento de fútbol femenino tres veces por semana en la cancha del barrio Güemes. Las responsables del espacio marcaban la victoria de haber conseguido que aquel espacio exclusivamente masculino estuviera reservado para mujeres algunas veces en la semana.

Como puede notarse, el rol de las vecinas fue fundamental en el proceso de implementación de En Movimiento. Debe tenerse en cuenta que la mayoría de ellas eran responsables del funcionamiento del grupo de ALCO y tenían experiencia de participación en diversas actividades: Sandra acostumbra participar de movimientos sociales, su iglesia y diversos grupos del barrio. Romina ya había participado de la implementación del grupo de gimnasia y Mercedes contaba con experiencia de trabajo en un comedor del barrio dirigido por su suegro y había sido coordinadora de algunos “proyectos sobre niñez” en el comedor.

El uso del espacio del barrio por parte de En Movimiento se centra sobre todo en el Galpón. No obstante pueden mencionarse algunas otras instancias. Por ejemplo, durante los primeros tiempos las esperas en la puerta del Galpón hasta que nos abran las puertas fueron parte del contacto con el barrio. En una ocasión Luciana, docente del proyecto, se quedó charlando y jugando a tirar cosas dentro del container de basura que se ubicaba en la puerta del galpón con una mujer que seleccionaba basura. Luciana le

propuso jugar a embocar cosas en el container y reunirse la semana siguiente para seguir jugando, aunque la mujer no volvió. Este tipo de contactos le interesaban a las docentes para convocar nuevas integrantes al grupo. Otro espacio utilizado en el marco de En Movimiento fueron las casas de las vecinas donde usualmente nos reuníamos para celebrar cumpleaños y programar actividades. Asimismo, como mencioné en la primera parte, en una ocasión se desarrollaron discretamente entrenamientos para performances callejeras en las calles del barrio.

Tras haber situado a los proyectos en el barrio, consideremos cómo se posicionan los participantes de los proyectos en los mismos, en virtud de las experiencias de clase y raza, y en relación a las propuestas identitarias de los proyectos.

2. Posiciones identitarias: marroncitos, inmigrantes y blancas

“vayamos a la luz porque bastante marroncitos ya somos todos”

(Sebastián, en ocasión de tomarnos una foto)

Las relaciones entre quienes participan de los proyectos así como las prácticas de subjetivación llevadas adelante en ellos, son también atravesadas, como en el caso de Brasil, por experiencias ligadas a la raza y la clase así como algunas tensiones entre las propuestas identitarias de los docentes y las experiencias de los vecinos.

El proyecto Kuntur fue pensado entre otras cosas como un espacio de reivindicación de tradiciones indígenas. Sebastián es tucumano y se identifica como “marroncito”, considerando incluso que su cabello crespo y su rostro se relacionan con un antepasado africano, asociando así el “marroncito” tanto a lo “africano” como a lo indígena. En el primer proyecto que escribió en el marco de su trabajo de tesis, el docente postulaba que

“... Quisiera crear un lugar de formación artístico-profesional con un profundo conocimiento en los orígenes de identidad, la que pienso es fundamental y renovadora para la cultura popular de Sudamérica, en la que involucrando tanto formas europeas, africanas y, sobre todo ‘originarias’, raza propia de estas latitudes, poder llegar a crear un mapa cultural en base a esa herencia cultural y a los contextos actuales que nos toca vivir...”.

Todos los colaboradores que se sumaron convocados por el docente a los talleres estaban interesados de diversos modos en reivindicar a los pueblos originarios y

también en tradiciones “afro”. El profesor Andrés, quien reivindica sus ancestros mapuches, colaboró dictando *capoeira* y realizó el blog del proyecto, donde incluía leyendas y noticias de pueblos originarios. El profesor Mariano vivió toda su vida en Cafayate, Salta, y llegó a Buenos Aires para realizar sus estudios universitarios. Aunque su familia es de origen europeo (Italia), a él le interesa reivindicar las raíces indígenas de su región: interpretaba canciones en quechua para los chicos durante las clases y trabaja en una radio de Cafayate, creando programas de divulgación acerca de manifestaciones “culturales” de “pueblos originarios”. Adrián, colaborador del proyecto, solía hablarme frecuentemente del valor de la tradición indígena y del racismo en Bolivia. Comentaba que en su familia se hablaba *aymara*, pero él no aprendió porque hasta antes de la presidencia de Evo Morales, “no le hubieran dejado entrar en la escuela si hablaba esa lengua”. Adrián me ha explicado en tono crítico en más de una ocasión, que alguien como él, mestizo, de tez oscura, pero proveniente de sectores medios urbanos de Tarija, “se cree rubio de ojos celestes” y “argentino”. Puede notarse en este comentario, como el significante “argentino” se suma a la representación de “blanco”, señalando que la imagen que proyecta Argentina como blanca, se hace efectiva también en países limítrofes (Ver Archetti, 2003: 21-25). También comenta que mucha gente dice que las danzas argentinas y bolivianas son lo mismo, para negar la tradición indígena de las segundas. El profesor Pedro se interesa en la historia del folclore y los discursos que circulaban en el proyecto, aunque cuando se auto identifica no lo hace como descendiente de indígenas sino como perteneciente a una familia “jujeña”. Por último, como señalé anteriormente, cuando comencé a frecuentar el proyecto como investigadora, Sebastián consideró que yo podría apoyar con conocimientos histórico-antropológicos sobre los pueblos originarios. Como puede notarse, los colaboradores llamados por el líder del proyecto sostienen actitudes favorables a reivindicar símbolos indígenas y afroamericanos. Sin embargo, ninguno militaba en agrupaciones indigenistas ni se relacionaba directamente con las comunidades.

Sebastián considera que los habitantes del barrio, como él mismo, pueden reivindicar tradiciones ancestrales indígenas, que es deseable que los niños “...dibujen personas con caras marrones, que cuando se digan indios no sea insulto...”. El docente estimulaba las conversaciones acerca de los pueblos originarios en el proyecto. Por

ejemplo, en ocasión de la visita a la Feria del Libro, los niños propusieron jugar a la “mancha”¹⁵, especificando que realizarían una “mancha indio”, ante lo que Sebastián se sorprendió, me miró abriendo los ojos y les preguntó a los niños cómo era ese asunto (se trataba de que quien era tocado se convertiría en “indio”). El profesor comenta que adquirió conocimiento acerca de los pueblos originarios “de grande”, en diversos espacios de formación. Puede pensarse por un lado que esta formación reciente se debe a los espacios que Sebastián comenzó a transitar a lo largo de su carrera, donde conoció líneas de folclore más ligadas a estas reivindicaciones identitarias. Asimismo, como veremos en la tercera parte de la tesis, la adscripción de las performances a identidades indígenas responde a algunas nuevas tendencias que emergieron con fuerza en el campo del folclore local después del 2001.

El docente también buscaba reivindicar los orígenes de países limítrofes de los vecinos, en respuesta a posiciones nacionalistas xenófobas. En diversas ocasiones, cuando les proponía a los niños practicar danzas bolivianas, paraguayas, estos presentaban resistencias declarando que ellos eran argentinos, ante lo cual él enfatizaba que esas manifestaciones que él proponía eran propias “del barrio” (o “es lo de acá”).

Así, los niños que participaban de Kuntur solían tener otra percepción en lo que refiere a las identidades indígenas e inmigrantes. Los niños no se acercaban al taller de folclore para bailar danzas indígenas, sino sobre todo porque habían visto ejecutar danzas folclóricas en espectáculos, televisión o en la escuela, y porque a sus padres les parecía una buena alternativa para que pasen su tiempo. Tampoco consideraban que sus parientes fueran indígenas ni decían que en sus hogares les hicieran pensar eso. Esto no significa que ellos no tuvieran relación con la historia de sus familias, pues muchas veces mostraban entusiasmo por participar de las fiestas patronales bolivianas y peruanas de sus familiares. A la vez muchos hijos de inmigrantes buscaban desmarcarse de la nacionalidad de sus padres, resaltando que ellos eran argentinos, y era habitual que los insultos sean “negro”, “villero”, “bolita” (boliviano). Cabe agregar que algunos de estos niños, también se teñían el cabello de rubio. Una situación similar se aprecia en los niños provenientes de Jujuy, o todos los que tienen tez más oscura, quienes aclaraban constantemente, en las clases y en las conversaciones entre niños, que eran argentinos. Por ejemplo, en una ocasión, Andrea le dijo a Sebastián que la danza que él

¹⁵ Juego que consiste en que una persona sea “mancha”, y corra atrás de las otras. Cuando la “mancha” logra “tocar” a otra persona, esta última se convierte en “mancha” y el juego continúa.

estaba enseñando, bailecito, era como la cueca boliviana. Sebastián les explicó a los niños que Andrea se refería a una danza de Bolivia, “un país al norte”. Ante ese comentario, una de las niñas, hija de bolivianos, dijo: “yo soy argentina”. Pueden notarse las marcas de la experiencia de xenofobia en este tipo de reacciones. No obstante esto no se da en todos los casos. Eliana, la hija de Mercedes, se interesó en el tema y a la semana siguiente me contó que había visto el video del bailecito y que la danza aprendida no era bailecito sino cueca boliviana. Eli, nieta de bolivianos, suele interesarse en prácticas de ese país. En esta ocasión, ante el comentario de Eli, Nico, un alumno hijo de catamarqueños, le preguntó a Eli en tono acusador si ella era boliviana. Andrea me explicaba que los chicos chiquitos no bailan danzas bolivianas para que no les digan “bolitas”, y me sugirió que si bailábamos nosotros (los “profes” de afuera del barrio) los niños podrían apreciar más esas danzas. En el comentario de Andrea puede notarse aquí el valor asignado por las personas del barrio a los voluntarios, generalmente estudiantes o profesionales de sectores medios, también generalmente más blancos, que llegan al barrio.

La situación en lo que refiere a las identificaciones con los pueblos indígenas y las nacionalidades de países limítrofes también era menos homogénea entre los adultos vecinos del barrio que se fueron sumando por propia voluntad al proyecto y entre otros vecinos allegados a Kuntur y En Movimiento. José, por ejemplo, es un colaborador de Kuntur que toca esporádicamente la guitarra en las clases. Él tiene aproximadamente 35 años, tez oscura, es santiagueño, y percibe a los pueblos originarios como grupos con los que se debe ser solidario, de hecho en varias ocasiones me contó que le gustaba sumarse a los viajes para colaborar con comunidades. Ignacio, el coordinador del Galpón, es santiagueño, tiene aproximadamente 50 años, es también mestizo, y dirige el grupo de fútbol que entrena en el mismo Galpón, en el marco de la Asociación Civil “Por el futuro de nuestros chicos” creada por él y otros vecinos. Ignacio simpatiza con el proyecto de Sebastián, dado que le gusta mucho el folclore y cree que es una actividad interesante para el Galpón, pero a la vez no se interesa por los símbolos indigenistas y rechaza generalmente manifestaciones y personas de los países limítrofes centrándose en las marcas “nacionales” del folclore. Así, es frecuente que al hablar de la delincuencia y la droga, señale que “lo peor es que (los delincuentes) son paraguayos o peruanos, ni siquiera son de acá... en el barrio 90 % son trabajadores, 10% son

basura. Los basura son todos extranjeros: bolivianos, paraguayos, peruanos...”, enfatiza. No obstante, en el marco de las actividades del Galpón, Ignacio dialoga cotidianamente con extranjeros y es amigo de muchos de ellos.

Roberto, hermano de Andrea, boliviano, mestizo y enfermero, de aproximadamente 40 años, colaborador de Kuntur, comenta que cuando él está vestido de enfermero recibe un trato mejor dentro y fuera del barrio que cuando no lo está, y adjudica esta situación a su color de piel y su nacionalidad. Como adelanté, a Andrea no le gusta transitar el barrio Telecomunicaciones, donde vive la familia de su marido Diego (santiagueña y argentina), pues considera que en ese barrio las personas discriminan. La familia de Diego no simpatizaba con el hecho de que él se casase con una boliviana ni que aprendiese danzas bolivianas en el grupo “Nuestra raíces”, que ella había formado con su familia. Diego “se peleó con mucha gente porque le decían ‘paisano-boliviano’”, a modo de burla. También comenta que su hijo Dieguito es burlado en su familia paterna por “bolita”. A la vez que denuncia estos hechos, Andrea suele referirse a la población paraguaya y peruana del barrio con recelo, adjudicándoles el rol de delincuentes. Un día mientras me contaba que en su familia había muchos rulos le pregunte si había negros en su familia y me respondió que “por suerte no” retractándose jocosamente al instante de su comentario. Asimismo, ella se burla también de quienes buscan el blanqueamiento: por ejemplo lo cargaba a Nico, uno de los niños del proyecto por sus reflejos. Como podemos observar, la racialización es atravesada por el nacionalismo y por la experiencia de clase, dado que la misma persona en diversos roles puede ser más o menos respetada. Asimismo, quien es hijo de bolivianos, por sus rasgos físicos o su parentesco, también puede sufrir discriminación, independientemente de su nacionalidad efectiva. De hecho, la tez oscura implica ya la posibilidad de ser marcado como “bolita” y esa marca suele ser peyorativa.

Romina (boliviana, mestiza) reivindica su origen nacional, y reconoce que, en los períodos más xenófobos del país, ella no sufrió discriminación pues no suele ser identificada como boliviana por otras personas (tal vez por el modo de vestir, y el corte de cabello, generalmente corto). No obstante comenta que tuvo que ir a hablar a la escuela primaria de sus hijas en los años 90 porque ellas siempre volvían llorando a causa de la discriminación que sufrían por “bolitas”. Romina considera que la discriminación hacia los inmigrantes de países limítrofes ha descendido. Ella nota que la

gente en el barrio comenzó a respetar más las comidas de cada colectividad, incluso a adoptarlas, y que ya no es tan habitual que el insulto pase por la nacionalidad. Graciela, hija de Mercedes y participante de Kuntur y En Movimiento, comenta que antes “le molestaban los bolivianos y paraguayos” porque sus hermanos “la jodían” (la molestaban), recordándoles su nacionalidad boliviana (ella, a diferencia de sus hermanos, nació en Bolivia). Sin embargo, comenta que en el presente no sólo no le molesta sino que le gusta ser reconocida como boliviana:

“...L: ¿y por qué era “joderse” decirse boliviano...?”

G:- no sé, pero me sentía re discriminada por mis hermanos, después por amigos y eso, no nunca. Y mi mamá me jodía... Ahora no sé por qué pero me gusta, estoy más grande y empecé a conocer las fiestas, las costumbres, la comida y eso, me gusta, la música, me re gusta. Antes porque no concía nada viste, y me jodían, a mí entonces no me gustaba. Y ahora que conozco sí me gusta...”

Entre los parientes adultos de los alumnos de Kuntur existen posiciones muy diferentes en lo que respecta a las identidades propias y de los géneros performativos que se practican. En primer lugar, las danzas y músicas folclóricas practicadas en Kuntur (gato, chacarera, carnavalito) no son identificadas por los vecinos (ni por la mayoría de la población del barrio ni de Argentina) como manifestaciones étnicas, sino como danzas nacionales, del “interior”. Las madres provenientes de diversas provincias suelen defender los estilos de su provincia, o reivindicar su región como cuna del folclore. Mercedes, por ejemplo, comenzó a impulsar a su hija a asistir a los talleres, y luego comenzó a participar ella misma en parte por su relación con Salta:

“...con el tema de cuando empezaron acá folclore, yo lo vi cuando hicieron la presentación acá en el pesebre... Ahí le dije a mi hija (Eli) ‘mirá que lindo, folclore para que aprendas a bailar como bailan tus primas allá en Salta’, porque yo había visto en Salta lo bonito que bailaban, que estaban en un ballet todas esas cosas. Pero yo nunca bailé folclore tampoco... Allá en Amblayo está la fiesta de la virgen. Y en la noche en el fortín se hace el baile del pueblo, que bailan de todo, y entre todo bailan folclore. Y allá todos bailan, hasta el más chiquito sabe bailar folclore, cumbia, todo...”

También las vecinas bolivianas y peruanas solían comparar las danzas practicadas en Kuntur con las danzas de sus países, las cuales en ambos casos se clasifican por ser “criollas”, “afro” e “indígenas”. Andrea me comenta habitualmente que en Bolivia, a diferencia de Argentina, es una vergüenza no saber bailar las danzas autóctonas, que se aprenden en la escuela, que todos saben cuáles son de origen indígena, y cuáles africanas y criollas. Comenta que cuando con su familia organizaron

el ballet “Nuestras Raíces”, tuvieron que enseñarles a bailar a casi todos en el barrio porque eran hijos de bolivianos, nacidos aquí. También su hermano Roberto reivindica que en su ciudad natal (Oruro) los universitarios investigan y ejecutan danzas indígenas. Como puede notarse, la presencia de símbolos ligados a lo afro e indígena ha sido más visible en Perú y Bolivia, aunque esto no significa que los grupos subalternizados no sufran racismo¹⁶. En contraste, y como veremos en la tercera parte, en Argentina la constitución de los géneros del folclore ha sido hegemonizada por marcas identitarias europeas.

Algunas percepciones de los vecinos adultos respecto a los pueblos originarios, también dan cuenta de su propia experiencia respecto a lo “indígena” que el proyecto Kuntur busca reivindicar. Mercedes comenta que cuando su hermana se fue a vivir a Ingeniero Juárez, en Formosa (una localidad habitada por una gran proporción de aborígenes tobas y wichis), le “dio pena”:

“...los nenes de ella eran chiquitos y a mí me daba mucha pena y yo siempre le decía que no los tenga como los chicos de allá, porque yo no conocía, y ella me decía que había muchos aborígenes, mucho esto, mucho lo otro. Entonces yo me imaginaba otra cosa.

L:- ¿qué te imaginabas?

M:- claro, que ella iba a estar... como los aborígenes, ahí, nomás todo así, y que se yo, y cuando fui, desesperante ver la forma en que vivía, la casa, todas esas cosas porque antes de venir acá nosotros teníamos otro tipo de vida. Y cuando fui chica mis padres siempre estuvieron en buena situación, entonces nunca pasé muchas cosas, ¿viste? Inclusive acá tampoco pasé muchas cosas, a pesar de que vivo acá. Y mis hijos también siempre han tenido casi todo, entonces fue un error, fueron circunstancias de la vida, que me fueron...”¹⁷

En contraste con esta percepción de Mercedes, Victoria, participante de En Movimiento, reivindica el origen boliviano de su familia no sólo desde la nacionalidad sino desde las raíces indígenas. Ella conoció de pequeña las fiestas de la Pachamama

¹⁶ Adrián, quien, como señalé, reconoce una historia de racismo en Bolivia, sostiene una visión crítica del discurso acerca de las danzas folclóricas bolivianas. Según él, “lo que se dice indígena o afro se inventó todo en los 70”, y en realidad los bolivianos siempre renegarían de lo indígena.

¹⁷ Graciela, hija de Mercedes, también busca distanciarse de la identificación con los pueblos originarios. Transcribo un fragmento donde le pregunto por los sentidos de lo indígena en el proyecto: “L:-...¿lo indígena te interesa, te remite a algo, te gusta?/G (se ríe)/L:- por lo de folclore/G:- no, me acuerdo de mis primos que viven ahí en Formosa, porque viste cuando fui a Formosa el año pasado, los matacos, que están, que están las mujeres con los trajes, me jodía mi mamá que si iba me iban a confundir con una de esas, porque soy morocha, todo eso Y cuando yo fui me agarró un cagazo hasta las patas, estaba re asustada/L:-¿ asustada de qué?/G:- de la gente de ahí/L:-¿le tenias miedo a los tobas? ¿A los “matacos”?/G:- lo que pasa que yo fui y me miraban, me miraban...” Graciela refiere con el término “matacos” a los q’óm y wichis e la zona.

(Madre Tierra) que se organizaban hasta hace algunos años en el barrio y de las que participaba su familia, viajó más de cuatro veces en su vida a Bolivia (y pretende continuar haciéndolo) y le interesan grupos musicales que reivindican a los pueblos originarios. En ocasión de una reunión en el Galpón, cuando se definía cómo se pintaría un mural, Victoria fue a favor de que se pintara una *whipala* (símbolo de los pueblos andinos) en lugar de una bandera nacional. Para ella, los pueblos originarios significan

“...las raíces, es de dónde son mis papás, es todo (lo dice enfatizando afirmación), de donde es. Yo me siento re tocada siempre cuando escucho hablar sobre la cultura indígena, esas cosas, porque es de mi familia... Sabés que, esta vez que me fui de vacaciones me pasaron un montón de cosas así, raras, sabes que yo había ido ya antes a Bolivia, pero nunca me había pasado. No sentí como que, como que yo tenía que haber nacido allá, no acá. Y después me di cuenta también cuando volvía, me sentía muy mal, no quería volver. Unas ganas de quedarme allá, y no sé, es raro. Capaz que en otra vida yo viví ahí, por ahí en realidad yo soy de ahí y no tendría que haber nacido acá, capaz. Igual sigo acá por la gente conocida, las amigas y todas las cosas que tengo, pero por momentos siento sí a veces siento que tendría que haber nacido allá, no acá...”

En resumen, podemos distinguir dos modos de relacionarse con identidades étnico-raciales y nacionales entre los participantes de Kuntur y los vecinos en general. Por un lado, el plantel docente y algunos colaboradores de Kuntur reivindican identidades indígenas, afroamericanas y de países limítrofes para los géneros practicados y para los sujetos, valorándolas positivamente. Por otra, la mayoría de los vecinos identifica las prácticas del proyecto como oriundas de provincias del interior, sin señalar aquellas marcas identitarias. Asimismo, las posiciones identitarias de los sujetos en lo que refiere a la raza y la nacionalidad resultan conflictivas y se construyen en cada contexto y según las experiencias de cada uno.

En lo que refiere al proyecto En Movimiento, se ponen en juego otro tipo de problemáticas, ligadas a los procesos de racialización. Aunque las posiciones de clase y raciales no son abordadas discursivamente como tema de trabajo en el marco de los talleres, existen referencias a ellas, especialmente debidas a la extracción social de las artistas y colaboradores de fuera del barrio (generalmente blancas e hijas de profesionales de clase media) y las vecinas (de sectores populares, generalmente mestizas).

Las posiciones de las vecinas son diversas. Mercedes, salteña y mestiza, suele realizar, en el marco de los talleres, chistes acerca del color de piel y se comparaba en

contraste y burlonamente con las personas de tez blanca. Cuando Luna, blanca, rubia, y también salteña, dictaba clases de expresión corporal, Mercedes decía en broma que ellas eran compatriotas y “del mismo color”. También ha comentado su admiración por artistas de televisión rubios o blancos: uno de sus “sueños” (logrados), según ella, era unir su mano con la de Andrea del Boca –una actriz de tez muy blanca- para comparar sus tonos de piel, pues encuentra muy bonito el tono blanco de la actriz. Las percepciones relatadas por Mercedes están también permeadas por la ideología del emblanquecimiento. Aunque ella misma es de piel oscura, Mercedes comenta habitualmente que encuentra más bello lo blanco y que siente una cierta fascinación por las personas blancas que trabajan en los medios masivos de comunicación (de hecho, se autodenomina burlonamente “cholula”). Otras vecinas reconocen experiencias ligadas a posiciones étnico-raciales, nacionales y de clase pero no suelen ponerlas en juego en los encuentros.

Las docentes reconocen el atravesamiento de experiencias de clase, y también de la percepción fenotípica en sus interacciones con las vecinas. Por ejemplo, ellas evitan hablar de precios de actividades que realizan (viajes, osteópatas) pues “les da cosa” (les produce incomodidad).

El trabajo en el proyecto de Villa 31 y en otros barrios populares enfrentó a las artistas a nuevas experiencias respecto a sus identidades de clase y raciales. Ante mi pregunta por el impacto del proyecto en su vida, Camila me respondió:

“...Suma bastante una cuestión de la corporalidad que se viene pensando pero se te hace mucho mas presente por las comparaciones o ese tipo de cosas que a lo mejor no le das tanta bolilla¹⁸. Por ejemplo a mí me costaba entender si cuando me decían ‘qué chiquita, qué frágil, qué delicada que sos’ era una exclusión o una sobrevaloración, para mi esos dos extremos fueron durante un tiempo, incluso ir sola a la villa, el tema de tratar de entender qué me estaban diciendo, si ‘toda chiquita delicada, no se va a adaptar a estar acá’ o ‘no tiene la fuerza para sobrevivir junto a nosotras’ o una sobre valoración de quién era yo, que yo tenga los ojos claros no tiene nada que ver, es de nacimiento, no forma parte de mis méritos, digamos (risas), no es lo que yo hice, así viene, no forma parte de mí. Como tampoco parte ser... DNI 456 forma parte de mis méritos. En general, cuando con mis colegas puedo tener la cuestión de la formación, si venís del clásico, contemporáneo, *contact*. O sea, no pasaba por esa cuestión de las características genéticas, por decirlo de alguna manera. En el barrio sos distinta porque sabés que estás vestida distinto, hablás distinto, que desde esas pequeñas cosas hasta el trabajo que hacíamos dentro del Galpón que a mí me obligaba a

¹⁸ “Dar bolilla” significa prestar atención.

tener una atención, una demanda de atención muy grande, porque estoy acostumbrada a trabajar con gente que de por sí sola se concentra, entonces tenía que trabajar manteniendo una tensión que a veces no sabía si no les interesaba el material y había que cambiarlo, que si les interesaba pero que había que acostumbrarse a una cierta concentración, qué significa la puntualidad e impuntualidad, hasta dónde una respeta una costumbre y una necesidad y hasta dónde una se plantea lo que quiere seguro, si no esa otra manera de trabajar ya me parece que no es correcta digamos...”

Camila identifica diversas experiencias, desde la percepción de su corporalidad en el barrio hasta modos de trabajar distintos a los que está habituada en el ámbito profesional, y marca cómo debieron adaptarse como grupo a estos nuevos espacios de trabajo, negociando con las vecinas.

Elisa, colaboradora del proyecto, como socióloga y bailarina de clase media, con una formación e ideología política ligada al marxismo, considera que en el entrenamiento las experiencias de clase diferentes se hacen evidentes, por ejemplo, tanto en la recepción del trabajo por parte de las vecinas hasta en los modos de ejecutar los ejercicios:

“...Yo en el IUNA estudié expresión corporal, improvisar todo el tiempo. Ahora la improvisación en el barrio, a mí me parece que ahí me sale como el marxismo de pensar cómo uno concibe el cuerpo cuando está atravesado por determinada clase social, ¿no? Yo la verdad es que si vos me tenés que preguntar a mí qué sentí yo cuando descubrí la movilidad que tenía la columna o cómo conectaba la clavícula con el omóplato, yo ya no me lo acuerdo porque fue hace mucho tiempo. Y como yo también hice mucho deporte de muy chica es como que la conexión con el cuerpo es algo muy lejano, y me cuesta. Hay algo con la piel que sí lo tengo muy presente, cuando yo empecé a sentir un registro más desde la piel. Pero la de los huesos, que fue de mucho más chiquita cuando hacia gimnasia deportiva o patín es como que ya me la olvidé. Y yo con las chicas que participan del taller como que me remite volver a ese lugar. Yo siento que ellas están descubriendo cómo conecta el omóplato con la clavícula, y que lo están descubriendo mujeres maduras de 40 años por ejemplo y que es desde otro lugar, porque la edad es otra, porque la conciencia corporal pasa por otro lado, porque descubrir el cuerpo a esa edad es diferente que descubrirlo a los 8 a los 12 o a los 18, entonces, eh, como eso pensándolo en términos anatómicos, que te juro que a mí me flashea un montón, me sorprenden... Qué se yo, limitaciones corporales. Para mí ponerme en cuclillas es muy sencillo. Todas mis compañeras de danza se ponían en cuclillas con nada. Entonces yo ahí no encuentro espacios novedosos con mis pares en danza, no. En cambio con las chicas, las estrategias que ellas tienen para poder acomodarse sin llegar en flexión, me parecen maravillosas, como que son lugares a los que si no, yo, no tendría acceso...”

Así, Elisa señala las diversas posibilidades de mujeres de clases sociales diferentes para acceder a determinadas técnicas, que suscitan experiencias particulares. Elisa también percibe que las vecinas le hacen muchos comentarios sobre su aspecto, aunque no por el color de la piel sino por su figura. Ella también atribuye este contraste a experiencias de clase

“... yo no lo registro mucho en la cuestión del co...(se interrumpe) al menos conmigo porque con las chicas sí, porque tienen ojos claros, con Camila y Anabella, ¿viste? Pero a mí que también soy morena, a mí la verdad que lo que me llama la atención y hasta un poco me molesta es cómo ellas insisten mucho en mi físico, que soy alta y que soy esbelta. Me parece que ahí está la diferencia, ellas no hacen más que insistirme con eso, que no tengo panza, que tengo la panza chata, y ven un video y dicen ‘que alta que sos’. Romina cada vez que voy me dice, ella que es esbelta. Una cuestión de la longitud de ser larga y flaca, ahí claramente estamos atravesadas por la diferencia de clase, porque si yo me hubiera alimentado de hidratos de carbono toda la vida no podría tener la panza chata y tendría grasa acumulada, que ya a mi edad sería imposible bajarla. Yo eso hago una lectura de clase en eso, ellas me parece que no llegan a verla desde ahí...”

Anabella, docente de En Movimiento, ya sin caracterizar directamente experiencias de clase o raza, también comenta que al comenzar a trabajar en los barrios, muchas de las personas fueron confrontativas:

“...fue todo una experiencia nueva de enfrentarme a gente que yo no he tratado, de entrar a una villa, tratar con gente que tiene modos distintos, ofrecerle una actividad que es inexplicable, eso fue bastante complicado también, cómo entrar, decir bueno, queremos hacer un montaje, qué es un montaje, tratar de hacerlo amplio para que participen personas con intereses diversos y no que sea solamente una clase de danza, y al a vez ver también las necesidades de cada lugar, eso fue lo que marcó digamos...es bastante hostil, no es que te reciben, no es que vas a dar una clase para alguien que se anota en tu clase sino que vos vas a ofrecer algo y que un poco la imagen de Moni diciendo ‘yo les voy a demostrar que yo puedo’, es un poco eso la primer impresión... tienen un trato que es confrontativo...”

Aunque las identidades raciales y de clase no se pongan en juego en las adscripciones de las técnicas practicadas en En Movimiento (que, como señalaré en la próxima parte, se caracterizan en general por su origen “blanco”), las experiencias de clase y raza permean el trabajo de los talleres, dado que este se basa en técnicas de danza oriundas de sectores medios, donde existe una clara brecha entre la extracción social de las artistas y las vecinas. En la tercera parte notaremos que esto también se manifiesta en los entrenamientos.

Tras esta presentación de los proyectos de Villa 31 en relación con el barrio y las adscripciones identitarias de los vecinos, pasaremos a centrarnos en la organización interna de cada proyecto.

3. El proyecto Kuntur

3.1. Financiamiento y organización formal: Un proyecto “voluntario”.

El proyecto Kuntur se sostuvo con el trabajo voluntario de los docentes, no dependió de ningún organismo de financiamiento ni tuvo personería jurídica, aunque articuló acciones con espacios del Estado, asociaciones civiles, culturales, parroquias, instituciones educativas y artistas.

Las compras necesarias para los talleres (meriendas y algunos materiales), eran generalmente solventadas por Sebastián, con eventuales contribuciones de los otros colaboradores. Los únicos apoyos recibidos por el proyecto fueron ocasionales donaciones de material por parte de artistas amigos de Sebastián, meriendas o apoyo para viáticos en algunas presentaciones del grupo y entradas gratuitas a algunos espacios, como el zoológico. El líder del proyecto consideraba que dar merienda y regalos era una manera de “enganchar” (atraer) a los chicos, y por eso quería encargarse de que siempre hubiera algo¹⁹. Asimismo, el docente tenía la costumbre de realizar regalos personales a los alumnos, especialmente vestuario para malambo. Generalmente este regalo se realizaba en privado, con la familia del niño, y respondía al “buen comportamiento” y desempeño del niño. Esta costumbre parece ser habitual entre maestros de malambo y alumnos, al menos en los ámbitos en que Sebastián se formó.

El líder del proyecto estaba interesado en que el mismo tomase alguna forma jurídica para poder recibir donaciones de materiales de empresas privadas, realizar murales, artesanías y escenografías y gestionar diversos recursos. Para ello deseaba crear una cooperativa, forma que prefería por sobre una ONG, pues la primera le parecía una forma de organización más “popular” mientras que consideraba la segunda más “cheta” (de clases altas). En este sentido el docente se posicionaba en el proyecto

¹⁹ La organización y gestión de meriendas es habitual en proyectos que trabajan con niños y en las escuelas.

buscando crear una dinámica ligada al ámbito laboral cooperativo, contrarrestando la tendencia a la Ongización. En las tentativas de tomar forma jurídica se decidió en reuniones que Adrián podría ser el abogado del grupo. Este último, que había abandonado sus funciones de abogado en Bolivia años atrás, se mostró interesado en colaborar con el grupo desde ese lugar por un tiempo. Sebastián quería que yo me encargue de escribir a las empresas, aunque Adrián consideraba que primero debíamos conseguir algún aval institucional para hacerlo. Sebastián y yo nos acercamos a la Subsecretaría de Vinculación Ciudadana de la Facultad de Derecho de la UBA para recibir asesoramiento acerca de cómo constituir una asociación civil. Esta instancia de cooperativización quedó paralizada por falta de miembros suficientes para constituir la y por dificultades para gestionar el inicio de la misma (dinero, tiempo para asistir a reuniones, etc.).

En marzo de 2009 Sebastián abandonó la idea de constituir un centro cultural propio del proyecto y comenzó a pensar en construir un centro cultural ligándose con alguna Asociación Civil que ya funcionara en el barrio. En ese contexto se consolidó la relación del proyecto con el Galpón.

Pese a la relación activa con el Galpón y a su participación en las reuniones de articulación con el Ministerio en el marco del espacio, los miembros de Kuntur se negaron a participar en actos explícitamente partidarios o ligados a las gestiones gubernamentales, tanto nacionales como de la ciudad. Kuntur también evitó participar en actividades explícitamente organizadas por movimientos sociales. Sandra invitó al grupo a participar en eventos religiosos y de la organización Tupac Amaru, sin que el grupo aceptara. Sebastián también me comentó que Adrián lo había querido “arengar” (estimular y convencer) para que el grupo reciba la copa de leche del Movimiento Quebracho, a cambio de asistir a las manifestaciones del grupo, invitación que también fue rechazada, pues “no daba, menos con chicos que no opinan aun sobre el tema”.

El trabajo voluntario de los docentes y colaboradores se encontraba legitimado tanto por los vecinos como por los docentes. En noviembre de 2009, tras un año de sostener el proyecto, Sebastián me contaba que, a lo largo del trabajo en el barrio, se había sorprendido de conocer “gente buena,....porque es eso, gente buena, que lo hace por nada”. El docente en varias ocasiones me comentó que no le interesaba dedicar su tiempo a gestionar financiamiento, pues, aunque un presupuesto lo ayudaría, “no es la

guita lo que me va a dar más constancia”. Pedro coincidía con mantener el trabajo de manera gratuita. Según él, aunque a veces se pone en riesgo la continuidad por necesidades de los docentes de trabajar en otros espacios, es válido sostener el trabajo “por solidaridad”, “haciendo lo que se puede”. Muchos vecinos también valoraban que los docentes trabajen gratis, y que la asistencia al taller fuese voluntaria. Beatriz (madrina de Mailén) comentaba que era importante aprovechar el espacio pues los delegados de manzana (representantes políticos de sectores del barrio) generan habitualmente proyectos de este estilo que suelen involucrar dinero, tanto para ellos como para los asistentes, por lo cual restringen la información para un grupo reducido.

En muchas ocasiones los docentes del proyecto enfatizaban en sus discursos en los talleres que su trabajo era voluntario, utilizando este argumento para pedirles a los niños que modifiquen su comportamiento cuando no prestaban atención o no realizaban lo que los docentes pedían. Por ejemplo, una vez que los niños comenzaron a arrojar pirotecnia de baja intensidad durante la clase, Sebastián suspendió la clase y habló largo rato: “... vengo de lejos para enseñarles, es mi trabajo, yo no conozco otro trabajo que no sea la danza... parezco dibujado... ven que no los reto, no están obligados a estar”. Ese día Sebastián había invitado a un amigo suyo, Fernando, para que colabore con su trabajo de plomería. Este había ido a la casa de uno de los niños (Nicolás) a arreglar el calefón. Sebastián le dijo al niño que en lugar de tirar cohetes, debía como mínimo estar agradecido.

A la vez que sostenían un trabajo voluntario, los docentes de Kuntur y algunos vecinos consideraban que la gente del barrio estaba acostumbrada a recibir bienes o servicios de forma gratuita y valorizaban negativamente este hecho. En una de las habituales conversaciones mantenidas por el grupo en los bares del barrio, Andrés comentaba que “la gente está habituada a recibir, a que le tienen que dar, los chicos esperan que les demos... ¿y por qué te tengo que dar?”. Sebastián también contó que en una ocasión un niño se cayó de los zancos y algunos vecinos amenazaron que los denunciarían: “los voy a denunciar, ustedes trabajan para el gobierno, a ustedes les pagan”, fue uno de los argumentos. Comentando el incidente, el docente agregó “si me pagaran no estaría acá”. Puede notarse la tensión entre los habitantes del barrio, que por vivir en una villa, acceden a menos servicios del Estado, y las personas como los miembros del grupo, que trabajan de modo voluntario cubriendo estos baches, sin ser

parte del Estado o de algún organismo que les otorgue una renta. Los docentes comentaban que es habitual que los vecinos creyeran que ellos recibían dinero por estar allí, y que por ese motivo, reiteraban públicamente en las clases y presentaciones, que nadie los apoyaba para estar allí. Andrea, apoyando este discurso, solía criticar que los chicos del barrio, que están “acostumbrados a recibir, reciben becas y equipos de gimnasia muy buenos, y no saben valorar lo que reciben”. Estas tensiones entre lo que se debe dar y recibir permearon la práctica de este proyecto voluntario.

Algunos docentes de Kuntur simpatizan con las posiciones políticas de izquierda y con el peronismo de izquierda²⁰ aunque no adhieren explícitamente a ninguna línea partidaria. Asimismo, aunque los docentes no se identifican con instituciones religiosas, he señalado que el proyecto participó muchas veces de espacios católicos del barrio, especialmente de los encuentros por la memoria del padre Carlos Mugica, los cuales son emblemáticos del barrio y cuentan con una gran participación de vecinos y militantes de movimientos y partidos de izquierda. En estos espacios circulan discursos de reivindicación identitaria afines a los sostenidos en el proyecto, especialmente en lo que refiere a la valoración de las nacionalidades de países limítrofes y a las adscripciones étnico-raciales²¹.

Por no estar ligado a ningún organismo, no existían en Kuntur actividades a ser cumplidas (informes, presentaciones). No obstante, las presentaciones públicas fueron un medio para generar apoyos y convocatorias por parte de diversos actores. Por ejemplo, el hecho de presentarse y ensayar en espacios públicos del barrio contribuyó a que los gestores del Galpón convocaran a Sebastián para dar talleres allí. Asimismo, a partir de presentaciones en espacios fuera del barrio y de divulgaciones, el proyecto fue recibiendo invitaciones para participar en otros espacios así como las citadas colaboraciones para las meriendas, pasajes o materiales necesarios para alguna presentación.

²⁰ En una ocasión Sebastián invitó a un docente del IUNA, de teoría del folclore y a uno de cine. Ambos se consideraban militantes peronistas, pero ajenos al Partido Justicialista. Uno de ellos estaba articulado con el Movimiento Barrios de Pie, y había conocido el barrio a los 10 años, habiendo jugado para el equipo de fútbol de la iglesia del barrio, en el campeonato Evita.

²¹ Generalmente se ponen en acción símbolos indigenistas, en los discursos, decoraciones, murales y performances. Por ejemplo, en la conmemoración de Mugica de mayo de 2009, la murga “Los guardianes de Mugica” se presentó reivindicando los ancestros negros de la murga.

3.2. Vínculos con instituciones educativas, medios de comunicación y el campo artístico

Sebastián comenzó a trabajar en el barrio para desarrollar su tesis de graduación buscando el apoyo de las autoridades del IUNA para que legitimen su proyecto de tesis y solicitando recursos humanos de la institución, para lo cual intentó realizar acuerdos de estadías de práctica de estudiantes en el proyecto. La rectora de la institución se mostró interesada en la idea de “llevar al barrio” *hip hop* y danza clásica. El objetivo formulado para estas pasantías era pensado como un espacio de formación de los alumnos del IUNA como docentes pero no contemplaba el aprendizaje por parte de los docentes de expresiones del barrio. Estas prácticas no llegaron a tener estatus formal, aunque, como mencioné, algunos colegas del IUNA asistieron a algunas clases del proyecto.

Además de la propuesta de llegada de alumnos, Sebastián logró que se acercaran a las clases docentes del IUNA (los docentes mencionados en la anterior nota al pie). Otra de las instancias de articulación con la institución fue la autorización dada por la misma para que Sebastián realizara una visita con los niños a las clases allí dictadas. La visita se realizó el 18 de noviembre de 2009, cuando permanecimos una jornada observando el entrenamiento de danza clásica y jazz. El docente aprovechó para mostrar a los niños el trabajo subyacente a la formación de los bailarines y los modelos de disciplina que se siguen en las clases.

El IUNA fue la institución que más directamente se relacionó al proyecto. No obstante, muchos de los colaboradores del proyecto de fuera del barrio éramos estudiantes universitarios y, como tales, podíamos ofrecer recursos al proyecto. De hecho, recordemos que conocí a Sebastián mientras él realizaba una investigación acerca de los pueblos de los Valles Calchaquíes en el Museo Etnográfico de la UBA. En noviembre de 2008, mientras yo participaba del proyecto, Sebastián me solicitó que, como colaboradora, realizara una investigación sobre las regiones del NOA, Perú, Bolivia y Paraguay precolombino, para saber costumbres de esos pueblos, tales como cómo vestían o qué comían, para poder trabajar esos contenidos en las clases (investigación que no llegué a realizar). Así, el docente me posicionaba como investigadora-asesora del grupo. Mariano, como estudiante de comunicación de la Universidad de Buenos Aires, también adquirió el papel de contribuir en la difusión del

proyecto, especialmente a través de un programa radial interno del IUNA que él coordinaba.

En lo que refiere a la relación con medios de comunicación, el proyecto Kuntur ha tenido una actividad de divulgación más fuerte al interior del barrio que fuera de él, haciendo “propaganda” en espacios públicos para atraer alumnos. Entre 2008 y 2010 las actividades del proyecto no recibieron demasiada cobertura mediática, más allá que la dada por la Radio del IUNA y en una revista digital dedicada al folclore²². Asimismo, cuando el Galpón recibió a la televisión española, Ignacio le pidió a Sebastián y al proyecto En Movimiento que aparecieran para contrarrestar las imágenes que circulan del barrio, que lo relacionan generalmente con “la mugre”. Notemos en este sentido la necesidad de producir una nueva imagen sobre la villa, ligada a la producción cultural antes que a la pobreza y el descuido.

Además de los docentes y alumnos del IUNA, dos colegas de Andrés, bailarines chilenos de danza clásica, frecuentaron durante meses las clases de Sebastián con voluntad de aprender folclore junto con los vecinos del barrio. Esta actitud se diferencia del proyecto de las autoridades del IUNA, centrado en una transmisión de saber desde los bailarines de la institución a los vecinos, a la vez que se diferencia del caso de la Escola de Jongo, donde los artistas buscan aprender de la “cultura popular” de los vecinos. En este sentido cabe apuntar la incidencia de la ideología hegemónica nacional en las políticas culturales y educativas de Argentina, en las cuales las manifestaciones estéticas populares han sido valorizadas solamente tras las instancias de su mediación institucional y enseñanza formal²³.

A partir del asentamiento del proyecto en el Galpón, Sebastián se tornó una figura clave en la organización de fiestas del espacio, especialmente debido a las posibilidades que él tenía de invitar a artistas de renombre. En una de las peñas folclóricas realizadas, el docente logró que se acerque al barrio Jaime Torres, -un reconocido intérprete de charango, proveniente de Jujuy, asociado también con tradiciones “originarias”-, con quien él trabaja.

²² <http://www.boletinfocklore.com.ar/notas/.htm>. Consultado 9 de febrero de 2011

²³ Me refiero principalmente a la historia de academización del folclore, donde se instauró una dinámica de transmisión de los géneros dancísticos y musicales a través de espacios instituidos de enseñanza aprendizaje, negligenciando el espacio de la transmisión de saberes a nivel local y doméstico.

En estos casos, como en el del intercambio con el IUNA, también primaba una actitud de admiración hacia los artistas desde los vecinos del barrio y menos un interés de los primeros por conocer las prácticas artísticas locales. Sebastián sostuvo desde el comienzo de su trabajo en el barrio el objetivo de que los niños bailaran con Torres, objetivo que era señalado por él en las actividades de “propaganda”.

Los vecinos del barrio valoran la llegada de artistas de renombre, como Torres, y se mostraban entusiasmados cuando Sebastián o Andrés aparecen en medios de comunicación masivos. Ambos participaron de las celebraciones del bicentenario en 2010. En estas ocasiones, las vecinas alumnas adultas manifestaban estar “orgullosas” de que alguien que participaba de eventos de tanta importancia, estuviera colabrando en el barrio. Sandra, por ejemplo, me llamó por teléfono mientras se emitía el evento, para que pudiera verlo por la televisión.

Así, tanto en el caso de la relación con instituciones educativas como en el campo artístico puede notarse que, incluso siendo Kuntur un proyecto volcado a manifestaciones populares, donde se revalorizaban las manifestaciones de pueblos originarios y los saberes “populares”, el lugar del saber era atribuido principalmente a los profesionales y docentes y menos a los vecinos del barrio que también practican estas manifestaciones.

3.3 Objetivos: folclore como formación profesional y “para que los chicos no estén en la calle”

Durante las actividades de difusión o “propaganda” en el barrio, Sebastián solía comentar a los vecinos que los talleres que se dictaban no eran “sólo de entretenimiento” sino también “productivos”²⁴. En el comienzo del proyecto, el docente planeaba montar la obra de teatro para su tesis y “devolver” a los vecinos capacitaciones, como el conocimiento de danzas folclóricas, especialmente el malambo, talleres de cerámica para realizar artesanías (y el armado de una feria para su comercialización), la enseñanza de lengua quechua y guaraní, entre otras posibles actividades. Sebastián también pensó en dejar la obra montada para que los vecinos

²⁴ Notemos en el uso de vocablo “productivos” la asociación con el discurso cooperativista laboral antes mencionado. En el léxico de la “cooperativa de trabajo” que le interesaba crear a Sebastián, el adjetivo “productivo” cuadraba bien para enmarcar las actividades desarrolladas. Al mismo tiempo, desde su experiencia de clase y su biografía como artista profesional, el docente entendía que las actividades del proyecto deberían idealmente contribuir al sostén económico de los vecinos involucrados.

podieran trabajar con ella, presentándola una vez por mes y en realizar un mural para poder armar en el barrio una “movida turística”. Asimismo, en 2009 el docente deseaba “concientizar” a la gente para que se dedique a vender “productos originales”, como por ejemplo, urnas funerarias. Finalmente, sólo se implementaron los talleres de folclore (danza y música) y el montaje de pequeñas obras para presentaciones, especialmente con niños. Cabe mencionar que en la elaboración de estos proyectos, Sebastián mencionaba frecuentemente las experiencias de proyectos brasileños²⁵.

Aunque los objetivos fueron modificándose, podemos notar que Sebastián pretendía realizar un trabajo que, a la vez que fuera su tesis, fuera útil al barrio. Su proyecto se ligaba a una política extensionista del conocimiento, a generar una capacitación que provea una salida laboral para los vecinos y a la reivindicación de símbolos de los pueblos originarios. Asimismo, podemos notar que el docente llegó al barrio con ideas preconcebidas de lo que quería realizar.

En lo que refiere al objetivo de profesionalización sostenido en Kuntur, el modelo de formación artística para Sebastián se relacionaba a la formación académica de los docentes, su experiencia concreta en su oficio o al desempeño artístico de los mismos²⁶. Como señalé, en las primeras actividades de difusión, Sebastián solía mencionar su trabajo junto a Jaime Torres y el apoyo que los profesores de las escuelas de Maximiliano Guerra y Julio Bocca²⁷ daban a su trabajo. Así, la formación profesional a la que se refería era también legitimada en su discurso a partir de la cita de figuras conocidas en los ámbitos de la danza y la música.

El profesor Andrés también apoyaba que la formación de los niños se enfocara en la dedicación profesional, enfatizando que “la danza es una posibilidad profesional, no como la universidad, distinta”. Frecuentemente él contaba que, siendo hijo de

²⁵ Durante un período se encontraba muy interesado en un libro llamado “Axé” (la energía) que daba cuenta de un proyecto social basado en la práctica de danza afro en Bahía.

²⁶ Es interesante señalar la diferencia entre Kuntur y un taller de *capoeira* que se instaló también a través de una invitación de Andrés. Carlos, el profesor que comenzó a dar clases a los niños que participaban de Kuntur, sostenía que su objetivo era que aquellos se formen como *capoeiristas*, formación en la que “los movimientos son una excusa para todo lo otro, que es que los niños se junten y organicen entre ellos”. El proceso para él se centraba en que los niños “jueguen, perciban, busquen, tienen la *capoeira* en el cuerpo, sólo hay que no trabarlos”. Puede notarse que la concepción de aprendizaje es diferente, ya que el docente busca que los niños encuentren su modo de practicar *capoeira*, y prioriza cambios en las actitudes antes que la formación profesional. Este posicionamiento puede relacionarse a la formación del docente en *capoeira angola*, donde predominan este tipo de narrativas y posicionamientos (Abib, 2006).

²⁷ Dos bailarines de danza clásica argentinos con una gran legitimidad y muy conocidos a través de los medios masivos de comunicación.

policías, y viviendo en una ciudad pequeña de la Patagonia, había tenido la posibilidad de formarse con Maximiliano Guerra en un proyecto social instaurado por el bailarín. Notemos que, siendo adulto y profesional, Andrés sostenía un proyecto semejante al que le había proporcionado su formación inicial. Él comentaba con Pedro que los varones dedicados a la danza clásica provienen generalmente de una formación en folclore, ante lo cual Pedro se mostraba interesado y expresaba querer realizar un camino semejante. Así, los tres principales docentes del proyecto, coincidían en el potencial de la danza como salida laboral y se interesaban en que los vecinos que tomaran las clases pudieran atravesar un entrenamiento que proporcionara la posibilidad de profesionalización. Ángel, por su parte se interesaba en trabajar en el proyecto con un “para qué” diferente, que en su caso pasaba menos por la formación profesional y más por “estar con los chicos del barrio”.

Esta preocupación por llevar adelante una formación y no un “entretenimiento” era compartida por algunos padres. En septiembre de 2009, tras un año de seguir al proyecto, Mercedes me comentó que su hija Eli se cansaba de tener que empezar a aprender los pasos todo el tiempo por la llegada de nuevos alumnos y que le gustaría que el taller tuviera una continuidad. Ella comprendía que esa discontinuidad se debía a la “falta de apoyo del gobierno, a que todo lo tiene que hacer ellos mismos. Sebastián tiene voluntad pero no tiempo”, pero pensaba que una vez comenzado el proceso de aprendizaje le interesaba que su hija pudiera avanzar, por lo cual evaluaba enviarla a una escuela de folclore fuera del barrio. Asimismo, Mercedes señalaba que le interesaban los proyectos que tenían efectos en la formación educativa de las personas. En este sentido contaba que “conozco que por ejemplo a raíz de que hayan estado en un cur..., en un proyecto, la vocación de la persona haya tenido la posibilidad de ingresar a un lugar más oficial o algo así para seguir estudiando”, por lo cual esta expectativa también se activaba en un proyecto como el de folclore.

El padre del alumno Josué (constructor, que acostumbraba asistir a las clases), le dijo a Sebastián que a él “como a todo padre”, le gusta saber “en qué anda su hijo, dónde tiene la cabeza, que tenga un objetivo, que no vaya a folclore a jugar, que el día de mañana sería un orgullo saber que él está bailando”. Él remarcaba que veía el baile como una posibilidad pues a su hijo le iba mal en el colegio pero le gustaban mucho los bailes, como el *hip hop*, o el folclore. Así, vislumbraba en el proyecto una posibilidad

de formación para su hijo. Andrea distinguía la propuesta específica de Kuntur, de aprendizaje de danzas, de otros talleres del barrio, de recreación, a los que consideraba sólo “para pasar el rato”. Por otra parte, Adrián me contó que a él la danza siempre le pareció un “pasatiempo” y que le llamaba la atención, y le interesaba, el enfoque de mi investigación, pensando el lado “político” de la danza.

La formación profesional no era el único objetivo de Kuntur. Sebastián consideraba que él llevaba adelante un “trabajo social”, se ha mostrado preocupado por el comportamiento de los niños, y buscaba que estos lo modifiquen. Así, era habitual que cuando el comportamiento de los niños no acordaba con el esperado por el docente para el desarrollo de las clases, este repitiera frases como “No voy a parar, los voy a sacar buenos...”, refiriéndose a que en los talleres lograría modificar su comportamiento²⁸.

Puede notarse en estos discursos que el docente se posicionaba a sí mismo como responsable de los procesos llevados adelante en los talleres. Incluso en algunas ocasiones, especialmente en los inicios del proyecto, Sebastián llegó a expulsar niños del grupo por razones de disciplina: “...es una cadena, si se pelean las madres tienen miedo y no los mandan más a los hijos, etc.”. Acerquémonos a los modelos de enseñanza-aprendizaje implicados en la realización de estos objetivos de comportamiento y formación.

3.4. Procesos de enseñanza-aprendizaje: El saber del profe y los pueblos originarios

El modelo de enseñanza-aprendizaje sustentado por Sebastián se basaría en un saber profesional concentrado en la figura del docente (el profe o “maestro”, según la trayectoria), a la vez que en ciertos valores y actitudes referidos al cuidado y compromiso personal con los alumnos, siendo ambos elementos los que permitirían legitimar la autoridad del docente ante sus alumnos. Cuando lo conocí, Sebastián me habló de su primer maestro, Daniel, con quien no sólo tomaba clases sino que compartía

²⁸ En una ocasión, refiriéndose a un grupo de niños paraguayos que no mantenía un comportamiento acorde al esperado por él, Sebastián me comentó que quería “recuperar” a los “paraguayitos”, refiriéndose a que estos se integrarían al grupo modificando su comportamiento. Me comentó que los había “delegado” a Andrés y que como este no logró las modificaciones, él podría incluso “hacerse el copado” (tomar una actitud más “amable”) con tal de “recuperarlos”.

parte de su cotidiano. Me contó que al fallecer éste, él “le dio las botas a la tierra con él” (enterró sus botas con su maestro). Esta relación de discípulo-maestro se repetía con Pedro, quien seguía a Sebastián en diversos espacios y lo consideraba su referente. Asimismo, el parámetro específico para establecer quién puede ser docente del proyecto se relaciona generalmente a su experiencia y trayectoria. Al comienzo del trabajo, Ángel colaboraba con talleres de zancos, y era presentado como profe. También, en los primeros dos meses, parte de las clases eran dictadas por Gisela, la profesora de folclore del barrio que acabó retirándose del proyecto, según Sebastián, por “competencia” con él. Mi propio caso como colaboradora fue dificultoso. En una ocasión, Sebastián me preguntó si quería “pasar” (enseñar) capoeira, y como me mostré insegura para hacerlo, prefirió que no lo hiciera. En otra ocasión le dije que quería pasar *jongo*, me preguntó si lo sabía. Como le dije que podía estudiarlo, me dijo que era mejor si lo pasaba él.

Dentro de este modelo pedagógico adoptado por Sebastián, el docente acompañaba a los niños no sólo durante la clase sino, por ejemplo, tomaba la responsabilidad de llevarlos a sus casas, en el caso de que los padres no puedan venir a buscarlos. Dado que algunas veces se hizo de noche y Sebastián no estaba, Ángel, Pedro y yo, en los inicios del proyecto, nos hicimos cargo de esta tarea. Los dos primeros cuestionábamos este tipo de tareas y sosteníamos que debíamos esperar a que los padres llegaran, mientras Sebastián y Pedro consideraban que era correcto llevar a los niños. Sebastián comentaba que esto permitía relaciones más directas con los padres, y que no importaban demasiado las autorizaciones. En una reunión que tuvo el grupo en marzo de 2009 (de la que participamos Sebastián, Andrés, Adrián, Ángel, Andrea y yo), el docente dijo que él siempre había trabajado así, que su profe se hacía cargo de él si se lastimaba, que del mismo modo él se hacía cargo, que conocía a los padres y que él no se iba a detener por dudas como las presentadas por Ángel y por mí. Yo le dije que en “lo humano” coincidía, pero que también pensaba en el actual contexto y en que no era nuestra tarea llevar a los niños. Él dijo que precisamente era lo humano lo que le interesaba: “lo humano, yo trabajé así siempre: no quiero que el papel me impida hacer... ustedes no tiene por qué seguirme, si quieren háganlo y si no, no”. Así, el modelo del profesor se basaba en un modo de hacer las cosas por él diseñado y basado en sus experiencias con sus maestros de infancia, en barrios del conurbano bonaerense. La preocupación de Ángel y mía se debía a que circulaba el discurso de la

responsabilidad civil y de la posibilidad de denuncias. Ángel, que trabajaba en diversos proyectos del barrio desde hacía años, se posicionaba así desde esta experiencia.

Otro elemento fundamental y generador de tensiones que surgió en la misma reunión, es que Sebastián partía del supuesto de que la gente debía apropiarse de la “cultura antigua”, aludiendo a los pueblos originarios. Yo decía que eso “no es de la gente”, y él no coincidía, pues entendía que yo me refería a que la gente no podía apropiarse de ello, ante lo cual aclaré que lo que intentaba decir es que no le podíamos asignar nosotros una cultura a las personas. En el marco de esta discusión, Sebastián subrayó que su noción de cultura refería a “reelaboración, cambio constante”. En esta misma reunión Sebastián sintetizó una parte de los motivos de estar allí, todos juntos trabajando, era “explotar” la riqueza cultural presente en el barrio. Agregó inmediatamente: “sé que explotarla no es la palabra”. Así, el docente se guiaba por la posibilidad de restituir algunas prácticas de los vecinos para ponerlas en juego en el proyecto. Cada vez que enseñaba un género lo historizaba y contextualizaba, preguntándoles a la vez a los niños si lo conocían. Ante estas preguntas, muchos niños hablaban de sus parientes que bailaban en el interior del país. Por ejemplo Eli, frecuentemente se refería a sus parientes gauchos en Salta que bailan y otros niños se han referido a parientes que cantan coplas, forman parte de ballets folclóricos, etc. Es decir, los niños conocen las prácticas realizadas en Kuntur por sus familias, por la televisión o por la escuela. No obstante, estos saberes de los niños no eran puestos de relieve durante los talleres, pues como veremos en la tercera parte, el trabajo se enfocaba sobre todo en la transmisión de contenidos por parte de los docentes y menos en las indagaciones sobre estas experiencias de los niños.

Así, la posición del saber docente, incluía también este peculiar modo de relacionarse con los saberes locales. Sebastián pretendía que los niños aprendiesen danzas de los países y regiones de los que provienen la mayoría de los habitantes del barrio (Perú, Bolivia, Paraguay y provincias del norte argentino) y celebrasen las fechas patrias de los mismos, y buscaba convocar al proyecto a vecinos que ya estuvieran bailando. De hecho muchas personas, adultos y niños, querían realizar caporales y morenadas (practicadas en Bolivia) en el marco del proyecto. Sebastián creía que era

importante rastrear las historias de pueblos originarios para que los habitantes del barrio las reivindicasen como propias y se reconozcan como “marroncitos”²⁹.

Por otra parte, Sebastián pretendía incluir también clases de danza clásica, para desarrollar la técnica, y de hip hop, dado que se veía un interés de los niños en este género. Comentaba por eso mismo que si no hubiera hip hop entre los planes, él “sería un hijo de puta” por ignorar esta demanda. No obstante, en el tiempo del proyecto, Sebastián se dedicó sobre todo a promover las danzas folclóricas. En una ocasión comentó que los niños les pidieron el paso *flogger* y él “los pudo convencer” de entrenar malambo.

En conclusión, podemos sintetizar algunos de los modelos de enseñanza-aprendizaje y de figura de saber que se producían en Kuntur. Por un lado, el maestro buscaría ser no sólo un profesor de prácticas artísticas sino un consejero del discípulo en lo que respecta a su formación y tal vez en la vida cotidiana. Aunque este modo no era activado totalmente en Kuntur, este es el modo en que se formó Sebastián con quien considera su maestro, era la tendencia adoptada en la relación de Pedro y Sebastián y era el modelo que se ponía en juego con situaciones como los regalos entre alumno y docente o la búsqueda de adquirir confianza y familiaridad con los grupos familiares de los alumnos. Por otra parte, el docente en Kuntur debía ser alguien legitimado por su formación y experiencia en espacios académicos o laborales, ya que el saber que allí se transmite provendría de un corpus que se estructura en estos espacios específicos. Por último, el proyecto buscaba trabajar con saberes locales, aunque su propuesta se centraba en las informaciones de los docentes antes que en la de los vecinos.

Para finalizar la descripción de Kuntur, a modo de síntesis puedo señalar que el proyecto ha mantenido un interés en insertarse territorialmente, buscando producir relaciones nuevas entre vecinos de diversos barrios de la Villa, articulando las actividades con los vecinos y logrando, además de la formación específica, su objetivo de que los niños “no estén en la calle” (no estén “en la calle” sin una actividad concreta). En lo que refiere al proyecto identitario sostenido por los docentes, vimos como se buscaba apelar a los vecinos en cuanto inmigrantes o descendientes de pueblos originarios, aunque los puntos de partida para la reivindicación de identidades no

²⁹ Por ejemplo, en una ocasión conversando sobre esta historia indígena, Sebastián me dijo que “para ver la historia sólo había que mirar al lado”, refiriéndose a Adrián, quien tiene rasgos “andinos”.

siempre coincidían entre docentes y vecinos. En lo que atañe a la lógica voluntarista del proyecto, esta coincidía con la de varios otros proyectos presentes en el barrio, no obstante, la frecuencia de los talleres y la duración del proyecto en general, fueron relativamente excepcionales, ya que usualmente este tipo de proyectos tienen menor duración en el tiempo y menor compromiso con la asistencia. Asimismo, la articulación con el Galpón fue orgánica a la búsqueda de líder del proyecto de contribuir y sostenerse a partir de prácticas propias del barrio. Las relaciones con instituciones educativas, en cambio, han tenido una escasa articulación. Finalmente, en lo que refiere a los vínculos con artistas consagrados, ha sido un componente esencial en la difusión del proyecto, respaldando también la expectativa de formación profesional por parte de los familiares de los alumnos y los docentes. Esta formación, se daba a través de una pedagogía basada en una lógica maestro-alumno, donde, pese a ponerse en juego saberes populares, quien en la práctica detentaba la legitimidad del saber era el primero.

4. El proyecto de En Movimiento

4.1. Financiamiento y organización formal: Entre el Estado, las ONGS y las redes de danza

El proyecto En Movimiento nació del encuentro entre algunas intérpretes de la obra de danza “El borde silencioso de las cosas”, que conforman un colectivo artístico y el taller que llevábamos adelante Luna de la Cruz y yo con las mujeres del barrio.

Cuando conocimos a Luciana, ella tenía el proyecto de trabajar en barrios populares y se encontraba barajando esta posibilidad junto con una gestora pariente de ella (Soledad). Como parte de la organización Cultura Senda, ellas solicitaron financiamientos en el Centro Cultural de España en Buenos Aires (CECEBA) y en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) para desarrollar talleres de montaje escénico en barrios populares. Soledad trabajaba en esta organización “especializada en la investigación, desarrollo y formación sobre tecnologías de red”, donde un grupo de profesionales de la sociología, comunicación, ingeniería, gestión y cultura se dedican a

impulsar proyectos colaborativos en Latinoamérica desde 2004³⁰.

En febrero de 2010, a través de las gestiones de Cultura Senda, el proyecto ya había obtenido el financiamiento del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA), consistente en un salario para Anabella y subsidios destinados a materiales para trabajar en las villas Lugano y Soldati, y un subsidio del Centro Cultural de España en Buenos Aires (CECEBA) para materiales en general. Así, las artistas comenzaron el trabajo directamente con financiamiento, organizándose para poder desarrollar el proyecto también en Villa 31 con los recursos obtenidos para los otros espacios. El apoyo del GCBA se recibió a través de Anabella, quien fue contratada como monotributista. Ese sueldo y el subsidio del CECEBA se dividieron entre Anabella, Camila y Luciana, para sostener los talleres en tres espacios (Soldati, Lugano y el Barrio 31) y comprar materiales. El sueldo del GCBA se destinaba a que Anabella trabaje en dos espacios del gobierno de la ciudad en los dos primeros barrios, pero las artistas buscaron incluir el Barrio 31 porque les interesaba el vínculo creado con las vecinas. Las docentes comentan que se fueron involucrando principalmente con el espacio del barrio pues el grupo ya estaba armado y las condiciones de trabajo allí eran menos hostiles o “confrontativas” que en los otros barrios, en los que los “promotores” no se encargaban de generar las condiciones de trabajo que ellas necesitaban³¹.

El trabajo en el Barrio 31 fue subsidiado oficialmente por el GCBA solamente a fines de 2010. Anabella comenta que

“... esto fue muy gracioso, recién en septiembre cuando a ellos (el personal del programa Cultural en Barrios) les cae una auditoría de las horas de los docentes, me llamaron para ver dónde estaba trabajando y cuántas horas trabajaba. Entonces, bueno, que entendieran que éramos tres docentes que nos repartíamos

³⁰ <http://www.culturasenda.com/> Consultado 16 de octubre de 2012.

³¹ Anabella comenta que en Lugano y Soldati, el GCBA no realizaba la difusión que debía hacer y las enviaba a espacios gestionados por punteros políticos, que formalmente serían los promotores culturales: “...era un lugar de punteros que nos decían ‘sí, sí, va a venir gente, va a venir gente’ y terminaban llamando a la prima para que bajara y tomara el taller, finalmente nunca se difundió, nunca hubo gente interesada, salvo una vez que cayeron dos nenas de doce cuando nosotras queríamos trabajar con gente de 16 en adelante. Había sólo un muchacho que era parte de la Asociación quería venir, se cobra y todo pero era el único y a la vez trabajaba en el lugar levantaba paredes, pintaba, entonces no concurría con asiduidad; L- ¿y en la 31?; A- No. Vos eras nuestra promotora cultural (risas)...” Este último comentario de Ana, en la que jocosamente me posiciona como promotora cultural, se relaciona al proceso que veníamos llevando adelante con Luna y las vecinas.

las horas fue imposible, ya en los otros dos lugares que el GCBA había propuesto había fracasado el proyecto...”.

En este marco, Anabella negoció que el proyecto se emplazara en Villa 31, y que allí prosiguiera. En una primera instancia, desde el GCBA le dijeron que las actividades no podrían continuar realizándose en el Galpón, pues ellos no tenían vínculos allí. De hecho, como mencioné, el espacio tiene fuertes vínculos con “nación” (el Estado nacional). No obstante las artistas consiguieron continuar allí y renovar el financiamiento del GCBA. Mientras tanto el apoyo del CECEBA se mantuvo en el 2010 pero no pudo ser renovado.

Puede notarse que las artistas buscaban desarrollar el proyecto en un lugar donde su trabajo fuera recibido por los vecinos, y que los espacios seleccionados por el GCBA no cumplían con estas características, pues según ellas, no había grupos constituidos previamente que buscasen tomar talleres de danza.

Luciana, Camila y Anabella no simpatizan con la gestión del GCBA, aunque han podido dialogar con los trabajadores del programa que las subsidia. Según Camila, los programas del GCBA, como otros, no logran una “apertura social” y se conforman con “las muestras”:

“... con lo que disiento un poco son con los programas más oficiales, no todos porque no los conozco, las posibilidades de encuentro que he tenido este año con áreas del gobierno que trabajan también con proyectos en barrios, y todo esto, me parece que todo tiene que ver con la clase que se da y la muestra de fin de año y la posibilidad que tiene el trabajo artístico de apertura social a veces se pierde, no lo digo en todo, porque sé de oído que hay gente que está trabajando muy bien... justo me ha tocado con cosas de ciudad que las cosas que se han organizado no estaban del todo buenas y no estoy tan vinculada a gente de ciudad que haga otras cosas...”

Las artistas buscaron estrategias para recibir los financiamientos sin tener que modificar su forma de trabajar, dado que los programas de financiamiento solían exigir la realización de presentaciones públicas para exhibir el trabajo de los talleres. Así, fueron creando espacios de presentación de su trabajo que no las obligaran a generar muestras ni espectáculos y les permitieran realizar diversos procesos de experimentación. Asimismo, el grupo ha aprovechado algunos recursos del GCBA para los talleres, evitando publicitar al gobierno. Por ejemplo, el piso que instalan desde 2011 para trabajar es un cartel del GCBA que ellas solicitaron en una oficina del gobierno, y en los encuentros se usa dado vuelta, ocultando la publicidad del gobierno.

En otra ocasión, invitaron a un profesor del Programa Cultural en Barrios (del GCBA), a que diera una clase de *hip hop* en el barrio, de forma independiente de cualquier evento organizado por el GCBA. La contrapartida ha sido presentarse en reuniones de los programas del gobierno y realizar algunas presentaciones con alumnos de otros espacios, coordinando con otros talleres.

Las artistas manifiestan que tampoco adhieren al gobierno nacional, pero aceptaron articularse en las reuniones propuestas por el Ministerio de Desarrollo para mantener el trabajo en el Galpón, porque adherían a la forma de trabajar que el organismo implementó en el barrio: una forma de participación asamblearia y que buscó articular proyectos que ya venían llevándose a cabo en el espacio del Galpón.

Para continuar y desarrollar más el trabajo en el barrio y en otros espacios, las artistas crearon a fines de 2010 una cooperativa (“La disentida”) desde la que gestionan en la actualidad este y otros proyectos. La organización cooperativa resultó sencilla para ellas pues todas ya conocían o habían transitado experiencias cooperativas o de asociación, incluso desde sus familias, y además muchas de ellas, reiteramos, son hijas de militantes de izquierda y del cooperativismo.

Las artistas han trabajado sin financiamiento y en la práctica trabajan muchas más horas de las que les pagan los organismos. No obstante, no adhieren a la lógica del voluntariado, porque consideran que el trabajo debe ser pago y porque, de no ser rentados sería más fácil que en ese tipo de trabajos se adoptara una perspectiva asistencialista. Camila sostiene que:

“...sé también cosas, gente que trabaja de una manera más de voluntariado o con la enseñanza con una supuesta ignorancia. Siempre pareciera que el vínculo lo necesita el pobre y no el que sabe algo, el rico, la clase media o eso. O que los discursos sobre ‘qué bueno, qué lindo estar con toda esta gente’, se vuelven discursos poco críticos y muy políticamente correctos, entonces tampoco se ponen de parte de los pobres porque eso está mal visto y podés tener problemas, esas cosas sí las he escuchado...”

Elisa nota que la implementación del proyecto sorprendía a las vecinas del barrio, dado que se tomaba con mucha responsabilidad el proceso de trabajo, la asistencia y el cumplimiento de las actividades programadas, a diferencia de otras “prácticas culturales coordinadas por agentes externos”:

“...En el primer momento como que yo sentí como que las bailarinas exigieron mucho, el tema de la asistencia, el tema de la puntualidad, el tema del

compromiso. Que es más, en un principio a mí me resultaba como, lo que tenía miedo yo en ese momento es que las cansaran, me acuerdo todavía cuando a Camila le dije esto, 'pero bueno, fijate que la puntualidad, a lo mejor, viste'. Pero de todas maneras me parece que está re bueno. Pero por otros comentarios... Moni les decía a las chicas que ella siempre tenía la sospecha de que iban a faltar, ¿no? Mirando como los dos actores en escena, que sería las chicas por un lado y las coordinadoras del grupo por el otro. Para mí desde la mirada de Moni, por ejemplo en este caso relatando esto, lo que deja traslucir es como la experiencia que ellas tienen en las prácticas culturales coordinadas por agentes externos, ¿entendés? Que tienden a la irregularidad, al descompromiso, a faltar si llueve, a llegar tarde, a suspender porque sí... yo entendí ese comentario de Moni, 'bueno yo tengo la sospecha de que no van a venir más, de que por la lluvia no van a venir', es como cierta constante en los agentes externos que van a la villa ya se a hacer apoyo escolar, eh, no sé, gente, como los que hacen trabajo barrial en villas a dar plástica a los nenes. Hay grupos que funcionan re bien, pero lo más común es como que haya irregularidades, ¿viste? que los grupos se formen y se desarmen, que se falte mucho, que haya un montón de variables, un montón, porque la gente lo hace a pulmón, porque tiene ganas, y a veces la vida te va llevando. Nada, el compromiso que a vos te implica un laburo que estés cobrando no es lo mismo que si lo vas a hacer porque tenés ganas. Y por otro lado a mí me parece que la pata de la militancia política también te lleva a varias irregularidades. Si el movimiento Evita viene a hacer un laburo barrial en la villa y de repente se desata un conflicto en Matanza probablemente lo que quieran será ir a la Matanza. Y entonces ahí también te va llevando por vericuetos que complican la cuestión de una constancia en los trabajos ahí adentro..."

Es interesante en el comentario de Elisa la diferencia que ella nota con otros grupos de trabajo, incluso rentados, y con grupos con otras perspectivas, como la militancia política, los cuales no se centrarían ya en la performance.

Las vecinas también reconocen que el trabajo llevado adelante por las artistas implica y requiere responsabilidad. Cuando Luciana comenzó a frecuentar más seguido los ensayos, Mercedes dijo en un encuentro que había “dejado de soñar” (refiriéndose a conversaciones anteriores donde las vecinas decían que podrían salir de gira con el trabajo) pues se dio cuenta que el trabajo era serio, que Luciana quería enseñar “con seriedad, como en la universidad”. Dijo que, entre la gente que conoció como colaboradora en proyectos en el barrio, nunca había notado tanta responsabilidad como la que veía en este proyecto. Comentó asimismo que ese compromiso le quitaba el miedo de que las artistas se retiraran del proyecto. En este sentido comentó que ella cuidaba su propia asistencia para no dar pie a que otras vecinas falten. Es interesante notar los aspectos en que Mercedes reconoce la “seriedad” del proyecto, particularmente la imposibilidad de plantarse grande objetivos, como las giras, y el estilo “universitario”

de enseñanza. Así, como puede notarse, la implementación del proyecto comprometió “seriamente” tanto a las artistas como a las vecinas y a las colaboradoras.

Además de los organismos de financiamiento, las artistas que coordinan En Movimiento se encuentran articuladas con diversas redes latinoamericanas en las que incluyeron al proyecto, tales como la mencionada Cultura Senda, o la Red Sudamericana de Danza, que se articula al a vez con la Red movimiento.org³². En estas redes participan artistas independientes, profesionales de diversas áreas y otros proyectos sociales. La Red Sudamericana es, según Anabella, “una plataforma de relaciones, personas que se vinculan para trabajar en proyectos y potenciarlos”³³. En Movimiento está impulsado por “Lazos”, que es parte de la red, donde, según Anabella:

“...hay proyectos como este por estar relacionados con la comunidad, diversos proyectos de danza comunitaria en Latinoamérica, danza y comunidad, danza con sectores vulnerables o danza en los márgenes de la ciudad, cada uno lo va nombrando como puede en su contexto...”.

En este marco, Camila y Anabella viajaron a Venezuela a presentar la experiencia en los barrios. Este tipo de contactos de las artistas se debe a su inserción en el campo de la danza contemporánea.

El proyecto apunta a la gestión conjunta entre artistas y vecinas en todos los aspectos; no obstante, durante los dos primeros años fueron las primeras las gestoras de recursos y espacios fuera del barrio y las difusoras del mismo (como en el caso del citado viaje a Venezuela); mientras que las segundas gestionaron el uso del Galpón y de alguno materiales allí existentes (alfombras usadas en talleres de box, por ejemplo) y las convocatorias a otras mujeres del barrio para sumarse a los talleres.

Las mujeres se comprometieron con la organización del espacio desde el comienzo, asistiendo regularmente a los talleres, y en la mencionada gestión de materiales. Algunas de ellas venían desarrollando talleres en el barrio, pero el tipo de trabajo propuesto por las artistas les resultaba novedoso. Sandra fue la única que asoció

³² <http://www.movimiento.org/> consultado 16 de octubre de 2012

³³ Anabella comenta que ella utilizó la red para establecer contactos. Explica que este tipo de plataforma puede utilizarse en la gestión de proyectos: “...eran como los sellitos, cuantos más sellitos tiene tu proyecto más vale...” En la Red no hay cargos, pero hay “...grupos de trabajo, personajes más arraigados, una chica que esta hace diez años y no se corre del lugar, pero si hay grupos de trabajo donde la gente va pasando...”.

el taller a experiencias anteriores con expresión corporal, pero, como contaba, esas clases habían sido pagas, y fuera del barrio.

4.2. Vínculos con instituciones educativas y con el campo artístico

En Movimiento no se asocia directamente a ninguna universidad, aunque Luciana fue docente del IUNA en danza contemporánea y Anabella estudiante en la misma carrera. Desde ese vínculo, las artistas realizaron diversos encuentros con alumnas de la institución, buscando horizontalizar las instancias de enseñanza, aprendizaje y composición en la danza dentro de los espacios académicos y entre estos espacios y proyectos como el del barrio. En el marco del proyecto las vecinas también han transitado espacios fuera del barrio donde las docentes dan clases. Por ejemplo, en una ocasión fueron a un taller de tela dictado por Anabella. La visita generó que durante 2011 funcionara por un tiempo un taller de tela en el Galpón, dictado por Anabella.

Anabella, Luciana y Camila se reunieron como colectivo a partir de actividades en común en el ámbito de la danza contemporánea. Las dos primeras se conocieron en el IUNA, en el año 2006, cuando Luciana, Natalia y Lucas, quienes formaban parte del mismo colectivo artístico, dictaron allí un seminario de composición. Anabella se interesó en el grupo pues este acercaba una propuesta diferente al IUNA: “...venía de una crisis de la composición con la carrera y dije ‘uy, buenísimo. Un seminario de alguien de afuera’. Ahí los conocí, me enganché con el laburo que ellos hacían... Me enganché en esa movida más independiente...”.

En ese proceso Anabella tomó un seminario con un maestro invitado por Luciana y Lucas, y conoció a Camila, quien, mientras se insertaba en el grupo, le ofreció realizar la divulgación de una obra suya. Camila también invitó a Anabella a trabajar en el festival COCOA de danza independiente³⁴, y, según relata Anabella “...medio que ahí empezamos a plantear cosas grupalmente...”, en ese entonces Camila y ella eran “como satélites del colectivo de Luciana, Natalia y Lucas, para luego formar los cinco juntos un nuevo colectivo, que se encontraba un poco disuelto por viajes de Lucas y Nati...”.

Camila también se unió al grupo buscando un espacio diferente, aunque ella caracteriza su momento de aproximación como un modo de implicación política en la

³⁴<http://cocoatei.blogspot.com.br/> Consultado 10 de enero de 2013.

danza. Primero fue alumna de Luciana en un seminario de Casa Dorrego (un espacio de talleres de danza independiente). En ese momento Camila comenzaba a crear obras solistas, lo que la llevó a involucrarse de modo directo con los problemas de conseguir espacios, para presentarse en la ciudad de Buenos Aires:

“...y ahí empezó mi vínculo político, en el 2005/2006, empecé a reunirme con otra gente para lidiar con problemas de salas... en el 2006/7 se dictó el seminario en casa Dorrego, y yo por algún motivo, por intuición, dije voy a hacer ese seminario, me parece que ahí hay algo’, y entonces ahí volví a cambiar de relaciones, más bien sumar ... y ahí volvió a haber un vuelco en lo que yo estaba intentando hacer porque me encontraba con gente que además tenía una manera de concebir el trabajo en danza que a mí me interesaba, que era la que yo estaba intentando encontrar acá (en Buenos Aires)...”

Después del seminario, Luciana invitó a Camila a presenciar el ciclo “diálogos” en Montevideo (organizado por la Red sudamericana de danza). Camila comenzó a vincularse a Casa Dorrego, y desde ese espacio se integró al colectivo, con el que invitaron artistas de Montevideo y organizaron un seminario. En esa instancia, Anabella y ella se unieron al mencionado colectivo y pasaron todos a llamarse Casa. Desde ese colectivo, realizaron la producción artística de “El borde silencioso de las cosas” y diversas tareas de gestión de ciclos y seminarios. Camila comenta que paralelamente se fueron haciendo amigas: “...hoy los vínculos son las tres cosas, lo artísticos, gestión, trabajo docente y lo afectivo...”.

Elisa se incorporó al trabajo del grupo tras una entrevista que le realizó a Luciana para Prodanza en el marco de su trabajo en el IUNA, institución de la que la primera es estudiante. Así, mientras conversaba con Luciana, le contó que realizaba investigación sociológica en Villa 31, ante lo cual Luciana le contó del proyecto y la invitó a sumarse:

“...lo primero cuando (Luciana) me comenzó a contar del proyecto, me agarraron ganas de conocer más, cuáles eran los objetivos, cómo iba a funcionar, me parece que esas ansias más se notaron, entonces también le empecé a contar que era lo que yo investigaba en ciencias sociales. Y me parece, que ese espacio a lo mejor, lo que a mí me motivaba, era que tenía como la esperanza de que fuera un lugar articulador de dos pasiones que yo tengo, la sociología y la danza. Y justo la sociología me lleva directamente al barrio hoy, porque es donde hago trabajo de campo, de todas maneras lo abordo desde un lugar completamente diferente porque voy ahí a bailar ahora, no a ver cómo están funcionando las organizaciones del barrio, es desde otro lugar, pero nada, me parece que es como un lugar de confluencia y que excedió un montón las expectativas que yo tenía, como que las superó por mucho más, como que ahora lo siento un espacio de

investigación del movimiento. Que por la tangente también termino haciendo sociología, pero me parece que centralmente lo que me interesa hoy del espacio es como redescubrir la improvisación...”³⁵

Es interesante señalar que pese a “articular dos pasiones”, el trabajo de En Movimiento es para Elisa principalmente formativo en la danza. Volveré sobre esto en la descripción de las prácticas de enseñanza aprendizaje dadas en el proyecto.

En el marco de estas relaciones con instituciones educativas y con colectivos artísticos, En Movimiento se encuentra atravesado por trabajos de investigación académica, como el mío o lateralmente el de Elisa; o de investigación artística, como el de las docentes. La investigación, en cualquiera de estos aspectos es valorada por las artistas y admitida por las vecinas, quienes no se involucran en la presente investigación como proceso de conocimiento antropológico, pero están al tanto del trabajo y lo apoyan. En este marco de producción de investigaciones, fui invitada por Luciana a publicar unas primeras reflexiones sobre el proceso en una revista relacionada a la red Movimiento.org (Greco, 2010). En el año 2011, el grupo entero se presentó en un congreso de La Plata, que está vinculado al grupo de investigación de la Universidad de Buenos Aires del que soy parte (esta experiencia fue gestionada por las artistas, sin relación conmigo, y sin saber que formaba parte de esa red más amplia). Asimismo, durante el proceso de trabajo, las artistas propusieron armar la mencionada bitácora, una reflexión crítica cotidiana de la práctica a través de la escritura, en la que participamos también Elisa y yo, y no las vecinas. En esta participación diferencial, que excluye a las vecinas de la bitácora, se marcan los roles de las artistas, de Elisa y mío como coordinadoras del espacio, que pueden realizar una reflexión escrita sobre la práctica, y se diferencia del grupo de las vecinas, creando una contradicción con la propuesta de cogestión integral.

Los vínculos con la investigación académica en humanidades son parte de la formación de las artistas y de su trabajo. Anabella se formó en ciencia política durante un tiempo, Camila siempre se interesó en el cooperativismo, y en las relaciones entre tecnología y sociedad (a través de su esposo y de su propia formación en química). Elisa es socióloga y bailarina, yo soy antropóloga y me dedico a técnicas del movimiento, y

³⁵ En esta conversación Elisa señaló que percibía una diferencia entre el método sociológico y el antropológico, pues el primero no estimularía a priori generar vínculos estrechos y de cotidianidad con los sujetos en el campo.

Luciana se formó en la carrera de Artes de la UBA, realizó parte de la carrera de psicología, se relaciona con teóricos del arte y trabajaba en el CCC como investigadora. La obra “El borde silencioso de las cosas” era de hecho un proyecto de investigación, para realizar un trabajo en colaboración, entre el colectivo de artistas y el CCC, y fue creada por Luciana junto con Héctor, un filósofo que trabajaba con ellas.

La mayoría de las veces que el trabajo de En Movimiento fue difundido fuera del barrio, fue en revista académicas y especializadas en danza, como la IDANCA. TXT, de Movimiento.org y la publicación del espacio en esta última página. Asimismo, el grupo debió realizar un artículo para la revista Gazpacho del CECEBA, en retribución por el subsidio. El caso de esta publicación fue conflictivo, sobre todo para las artistas, pues la edición fue realizada por la revista y el trabajo no se presentó desde el ángulo que las artistas esperaban³⁶. Asimismo, puede contarse entre las actividades de difusión la ponencia presentada en La Plata y el artículo que yo misma he escrito (Greco, 2010; Camelli et al, 2011).

Entre las vecinas, Mercedes es la que más se ha interesado en estos espacios de divulgación. Respecto a la aparición del grupo en la página de Movimiento.org, ella dijo que se veía “muy chica en una cosa tan profesional”, dado que la página se especializa en espacios de danza profesional. En este sentido podemos marcar la brecha existente entre el campo profesional de la danza y las experiencias de las vecinas del barrio, donde estas últimas aparecen como ajenas a tal campo.

Las docentes buscan establecer vínculos con diversos artistas de las artes escénicas y otros campos. Los contactos con estos últimos, así como aquellos con los de alumnos del IUNA, suelen tomar la forma del encuentro dado entre las artistas y las vecinas a partir de la obra “El borde silencioso de las cosas”. En una ocasión, el grupo fue a ver una obra y luego los artistas se acercaron, como en el caso de Mayra Bonard e Ignacio Mona, directora e intérprete respectivamente de la obra “Cariño”, que el grupo fue a ver al Centro Cultural Rojas. Posteriormente este último se acercó con su colectivo artístico a impartir otros talleres en el espacio. En otra ocasión, durante la realización de las “Suspensiones urbanas” (performances en la vía pública, que cité anteriormente y describiré en la tercera parte), se trabajó en conjunto con Pablo Méndez, un fotógrafo amigo de las artistas que comenzó a frecuentar el grupo y que es hoy parte de la

³⁶ La edición de los testimonios no contó con la aprobación de las docentes y el artículo utilizaba terminología con la que ni ellas ni yo coincidíamos, tales como “tolerancia”, y “otredad cultural”.

cooperativa “La disentida”. Asimismo, el grupo participó de una muestra interactiva de fotografía “Cosa Brotada”, también creada por un amigo de las artistas. La participación en ese evento también fue publicada en la página Movimiento.org³⁷. En 2012, estando ya fuera del proyecto, me acerqué con Eleonora Gabriel, la directora de la Compañía Folclórica de la UFRJ (la compañía de la que participan Renato, Aline y Jessica de la Escola de Jongo), quien dictó un taller sobre danzas populares brasileñas. Aunque este taller fue coordinado por la docente, antes de acercarnos al espacio consultamos con las artistas y con las vecinas, y yo misma sostuve conversaciones previas con Eleonora, para que el taller fuera acorde a la trayectoria del grupo: un grupo de mujeres adultas, interesadas en la improvisación y el movimiento expresivo.

Las vecinas del barrio valoran asistir a las presentaciones de danza pues para ellas resultan novedosas. Victoria cuenta que no participa del proyecto para tornarse bailarina pero que ver obras le interesa

“...porque son algo que no vi antes y entonces me resulta interesante por eso, para conocer, para ver, aunque a algunas cosas no les veo mucho sentido, a veces yo también soy que lo que no tiene sentido para mí no tiene mucha importancia...en las obras que vamos a ver, por ejemplo, hay muchas que yo no les encuentro mucho sentido, no les encuentro como una historia, típico que es introducción, nudo, desenlace. No, no les encuentro, por ahí porque yo soy media tarada (se ríe). Por eso y mucho por ahí me resulta medio raro...”

Como ella señala, las obras no le parecen atractivas por no tener una historia, pero a la vez le interesan para conocer este tipo de producciones. Graciela también comenta que la motiva la posibilidad abierta en el proyecto de salir al teatro, pues había ido pocas veces en su vida y durante el año del proyecto fue un “montón”.

En suma, las propuestas de En Movimiento han llevado a las vecinas a transitar nuevos espacios y estéticas, percibidos como ajenos para quienes habitan el Barrio 31, pero que tal vez por ello mismo, generar cierta curiosidad e interés.

Pasemos a la organización interna del proyecto, donde, además de la mencionada búsqueda de gestión colectiva entre vecinas y artistas, se pone en juego la danza como proceso y no como espectáculo.

³⁷ <http://movimientolaredsd.ning.com/profiles/blogs/en-movimiento-en-cosa-brotada>, (consultado 17 de octubre de 2012)

4.3. Objetivos: formación en procesos de composición y horizontalización de relaciones

Como vimos, las docentes de En Movimiento decidieron trabajar en el Barrio 31 a partir del encuentro con las vecinas. Anabella comenta que al grupo le interesaba entrar en contacto con gente externa al ámbito de la danza:

“... cuando se dio esta oportunidad de ir nosotras a escuchar lo que tenían las chicas para decirnos, no sé, me pareció copado, porque aparte, era algo que no pasaba en los diálogos del Centro Cultural de la Cooperación (donde presentaban la obra). Cada vez que se armaba un diálogo, siempre venían personas relacionadas o con la danza o con algún arte escénico, o filósofos o antropólogos, o alumnos, que fue lo más ajeno que yo percibí, alumnos de acrobacia, ponele, que no tenían tanto contacto con la danza, pero bueno, como gente ajena a la obra no se había acercado, que era un poco la intención nuestra también, que se acerquen personas a ver la obra de otro ámbito. Entonces estuvo bueno haber ido también. Yo no había entrado nunca a la villa, nada, escucharlas hablar y ver que tenían para decir de la obra era un poco mi inquietud...”

En el encuentro con este nuevo punto de vista sobre su performance, las artistas intensificaron su voluntad de trabajar en el barrio. Según Anabella:

“... en principio fue gratificante, o sea, poder escuchar voces, y que en algún punto algunas de sus palabras habían tocado cosas que habíamos trabajado. Una preocupación mía de la danza es qué se ve de lo que se hace, qué le queda al público, qué se transmite, que sé yo, por más que la obra no tenga un relato lineal, si queda algo de la temática que queríamos tocar. Si, por ahí, creo que fue Moni la que dijo, “hablaba sobre la inmundicia del mundo” eso fue como ‘ah, bueno’... Y fue un poco lo que hemos trabajado durante seis meses de creación de la obra, salir a la calle. Ver, tratar de reproducir cosas corporalmente, fue fuerte recibir de alguien que no sé cuántas veces había visto danza contemporánea en su vida, algo así tan concreto y que tenía que ver con lo que realmente nosotras queríamos decir. Así que fue como, para mí, bueno, el encuentro. Y a la vez también me preguntaba qué iba a pasar si les ofrecíamos hacer algún ejercicio, si se iban a enganchar o no. Y a pesar de que costó creo que se interesaron ellas también, se divirtieron, también hay algo de que es una actividad con la que yo me divierto, la paso bien, entreno, un poco una pasión, qué le pasa a otra persona con eso... Fue como tirar una onda y listo, podían no tomarla nunca más o no tomar nunca más una clase de danza o composición, y pasar sin pena ni gloria, una cosa así... pero bueno, ahí estaba medio que el proyecto de Luciana dando vueltas, pero bueno, de alguna manera lo encausamos, eso estuvo bueno...”

Anabella señala el impacto positivo de notar que la obra que ellas escenificaban había sido entendida por las vecinas y de la aceptación de su propuesta de trabajo en el barrio. Las vecinas también señalan que el acercamiento del grupo al barrio las impulsó a continuar el proceso.

“... M:-Me tiene soñando, ya de aquella vez que yo les dije a ellas que yo quiero hacer algo... ¿Sabés cuándo me dio ganas, ganas? Cuando yo lo vi acá, porque era como que ellas vinieron, de verlas. Que si yo las fui a ver a ellas, ellas me vinieron a ver a mí. Eso a mí me llenó muchísimo, verlas, que ellas vinieran, qué hacer... y después yo dije por qué no hacemos algo nosotras...”

Mercedes destaca la relación de reciprocidad que terminó de definir el interés de llevar adelante el proyecto. Romina, que no pudo ver la obra del Centro Cultural de la Cooperación, también se sintió interesada tras la visita de las bailarinas y comenta que tras ver una obra de Camila en San Telmo:

“... ahí dijimos ‘¿por qué no hacemos eso?, está bueno, a ver si hacemos eso’, porque para nosotras era un desafío expresión, por la sincronización, era todo tan justo, justo, los movimientos eran muy precisos, para nosotras era imposible hacerlo pero como reto estaba bueno, no entendíamos muy bien el concepto de expresión, queríamos saber qué era expresión, y bueno, ‘¿por qué no hacemos?’...”

Esta confluencia entre artistas y vecinas en el origen del proyecto tiene implicancias muy concretas en su implementación. Elisa comenta que el modo de trabajo de En Movimiento se diferencia de las lógicas clientelares comunes en el barrio:

“...es como fundacional, el hecho de que ellas (las vecinas) hayan sido las primeras interesadas, que fuera un interés que nació de ellas, a veces esas cosas que parecen, no me quiero poner en mística, pero como mágicas, y parece que hubo como una energía como súper, como que confluyó de una forma muy potenciadora, las ganas de las chicas y la coordinación... es la misma línea que siguen las chicas, que es ‘esto nació de ustedes’, ¿entendés?, es como pensar la inversa de esta lógica clientelar. No es que viene el Estado a darte, acá es ‘vos me pediste y yo vengo’ y esto, estamos laburando juntas pero porque es un ida y vuelta y vos aprendés y yo aprendo, esto es como para mí, esto sería la propuesta de una organización horizontal, pero genuina. Entendés, entonces, yo no me acuerdo porque, yo esto cuando lo entendí lo valoricé mucho más todavía al espacio... No es porque me traen una frazada entonces yo doy. Yo llego puntual porque las chicas le están poniendo pasión...”³⁸

³⁸ Podemos recordar que el “interés” de las vecinas nació del trabajo previo en los talleres con Luna y conmigo, que a la vez nacieron del interés de las vecinas en Kutur por entrenar más.

A nivel formal, por parte de las artistas, En Movimiento se planteó como un “proyecto de formación y difusión en danza contemporánea y trabajo corporal, un proyecto de montaje escénico, que se basa en procesos de sensibilización y reconocimiento de las potencias de cada cuerpo y en la producción de discursos corporales” (proyecto escrito por el grupo para presentar ante diversos organismos financiadores). Camila explica que En Movimiento es un proyecto porque “...justamente tiene una proyección. Esa proyección se ha ido definiendo en el año, primero definiendo objetivos, una cuestión del trabajo con el cuerpo, lo que para nosotras implica filosófica y políticamente trabajar con el cuerpo, etc. en los barrios...”. Es interesante notar que en el proyecto escrito las artistas identifican la figura de “docentes” y “asesores” y no otra categoría como “alumnos”. Durante los talleres en varias ocasiones las artistas solicitaron a las vecinas que fijen sus “objetivos” para realizar nuevos proyectos. En este marco las vecinas dijeron que necesitaban a alguien profesional para realizar esta tarea y las docentes insistieron en que eso podía realizarse de forma conjunta entre todos.

En la implementación de En Movimiento, Camila nota que se dio lugar a la posibilidad de “apertura y cruce entre artistas o profesionales de diferentes áreas y gente que proviene de diferentes cosas, sectores sociales, profesionales, países diversos”. Esa posibilidad, hacia fines del 2010 se había convertido también en un objetivo importante: “...entonces el barrio sigue siendo parte de la concreción de ese proyecto mayor, que tiene como objetivo central seguir trabajando en áreas de cruce y de experimentación...”. Camila comenta que a ella personalmente le interesaba circular por espacios diversos:

“... la primera vez que trabajé en barrios fue con esto. Por eso cuando pensamos el proyecto, yo no tenía los antecedentes de haber trabajado así en barrios, pero sí las ganas. Pero sí las ganas, hacía tiempo que tenía ganas de trabajar en barrios por dos motivos, por lo que me interesan los barrios, sentía así esa necesidad de pasar esta barrera de un espacio físico muy cercano pero que socialmente parecía inabordable, y también porque estaba cansada del ámbito cerrado de la danza contemporánea y tenía ganas de abrirme con mi trabajo a otro espacio, pero no, nunca había trabajado...”

En el trabajo en el barrio, como en su trabajo en general, las docentes coinciden en pensar el arte como profesión, considerando todas las ocupaciones ligadas a él, tales como la gestión, producción, etc. Camila explica que

“... para mí todo tiene que ver con el trabajo de colaboración, con no establecer que el trabajo es una sola cosa sino todo lo que rodea. Por ejemplo, un ensayo no es nunca sólo el trabajo estricto del calentamiento y de entrenamiento, sino todo lo que necesitas en el medio, llevar el mate, barrer la sala, cubrir los gastos de la sala... el colectivo que tenés que tomar, llevar los papeles para ver si el proyecto en el que estás trabajando es subvencionado. Esa manera de compartir todo lo que rodea el trabajo artístico a mí me interesa, y dentro del trabajo artístico, el diálogo entre los que dirigen, los que interpretan, la rotación y superposición de roles, me interesa...”

Este modo de trabajo artístico es el que las docentes buscan llevar adelante con las vecinas. A fines de 2010, Anabella me contaba que ellas habían presentado un proyecto al Fondo Nacional de la Danza para continuar con los talleres y que les gustaría “que las chicas (las vecinas) puedan encarar este tipo de proyectos”. Citando nuevamente el primer proyecto escrito:

“Con esta modalidad buscamos profundizar la formación de multiplicadores en el grupo original, ampliar este grupo a otros posibles adultos interesados, trabajar en la educación infantil, recreación y contención social a través del arte, dar una sustentabilidad económica, vincular a las participantes del taller con las concurrentes a otras actividades del galpón y ampliar la difusión de la actividad corporal y danza contemporánea en la zona...”

Cabe mencionar que en algunas ocasiones conversé con las docentes respecto a experiencias semejantes en Brasil. Camila me comentó que le parecían interesantes algunos aspectos. Por ejemplo, Luciana le había contado que en Brasil los niños de diez años ya daban clases (semejante a lo que sucede en la Escola de Jongo), lo cual le parecía admirable en el sentido de dislocar el lugar de conocimiento de los docentes. También marcó su interés por espacios de “inclusión” del país vecino, que ya está generando la profesión de promotor ciudadano³⁹, donde se valora que la comunidad tiene algo que los demás no tienen, y donde no existiría tanta diferencia entre la figura del gestor y la del vecino. Por su parte, Luciana se acercó en diversas ocasiones a experiencias de danza en barrios populares de Rio de Janeiro (especialmente el trabajo de Lia Rodrigues en la Maré y el de Ivaldo Bertazzo)⁴⁰, y reflexionaba a partir de estas experiencias, en las cuales encontraba puntos interesantes y otros que no le interesaba reproducir, tales como la lógica de formación de artistas favelados para el espectáculo o

³⁹ Se refiere a los proyectos donde se estimula que los propios vecinos aprendan a gestionar sus proyectos.

⁴⁰ La bailarina Lia Rodrigues sostiene una compañía de danza y un centro de arte en la favela Maré. Ver: <http://www.liarodrigues.com/page46/page46.html>. Consultado 10 de febrero de 2012. El trabajo del bailarín Ivaldo Bertazzo fue el antecesor del de Lía.

la reproducción de metodologías verticalistas de enseñanza de la danza académica que había notado en estos proyectos.

Otro aspecto de los objetivos principales de En Movimiento es el modo de enfocar el trabajo artístico. Las artistas enfatizan que en el proyecto buscan:

“Crear multiplicadores dentro mismo del barrio que fomenten la actividad corporal desde una perspectiva sensible, lúdica y creativa, y no necesariamente disciplinar o deportiva – competencia, etc. Que fomente otro tipo de relacionamientos entre las personas que habitan el barrio” -Crear nuevos focos de difusión para las actividades corporales, en especial la danza contemporánea...”

Elisa considera que la particular contención dada por el grupo habilita la producción de espacios creativos y de este modo particular de enfocar y vivir el proceso artístico:

“...si bien las artes del movimiento como que toman un atajo con respecto a la intimidad que se puede generar en un grupo, tampoco es que se genera de un día para el otro, a mí me parece que hacer un trabajo sostenido en el tiempo es lo que te permite la confianza para decir una idea que es totalmente disparatada y animarte a proponerla. Y eso me parece que por ejemplo Moni, no estoy diciendo que Moni tenga ideas disparatadas, me parecen muy buenos los relatos que arma, pero ella puede escribir lo que se le ocurra y está habilitada para poder contarlo en ese espacio, y sabe que va a ser escuchada con respeto, eso no es poco, no es poco en un espacio creativo, para nada...”

Puede notarse el énfasis colocado en que la actividad corporal desarrollada no se vincule a lo disciplinar ni a la competencia. En este sentido, las artistas sostienen una lectura particular de la formación profesional, e incluyendo entre sus objetivos la formación de los vecinos para poder trabajar en gestión, no apuntan a la profesionalización en el campo de la danza tal cual está constituido. Por otro lado, a través de estas prácticas las artistas pretenden también transformar el campo de la danza contemporánea, creando nuevos diálogos e introduciendo nuevos actores en él. Profundizaré el modo en que se producen las artistas de En Movimiento al analizar el entrenamiento en la tercera parte de la tesis.

4.4. Técnicas de enseñanza-aprendizaje: La “creación de materiales”

En el proyecto se apunta a crear herramientas para que todos los participantes puedan generar “materiales” así como a la cogestión del espacio. Tanto docentes como

“asesoras” entienden el trabajo como una formación. Como notamos, este vínculo fue construido de este modo desde el primer encuentro entre artistas y vecinas.

Luciana comentaba usualmente que ella estaba aprendiendo en el proceso. En una charla grupal, dijo que antes de empezar cualquier intervención siempre le dan cosquillas en la panza, hasta hoy, y que por eso le gusta este trabajo, que es como seguir trabajando consigo misma.

Camila relata su propio proceso de aprendizaje en el proyecto, a la vez que señala la peculiaridad del trabajo con las mujeres del barrio, que sería diferente a un proceso de aprendizaje con otros artistas. La docente resalta también en este sentido el caso de las “suspensiones” como un proceso de aprendizaje para ella:

“... Lo de la suspensión era Luci que volvía de viaje, que tenía esa idea en la cabeza que estaba buenísima y que en todo caso a medida que se fue armando me fui implicando y entusiasmando, entendiendo qué era lo que Luci estaba proponiendo, entenderlo lo entendía, digo entenderlo corporalmente, imaginarlo. Así que en ese sentido también a mí me resultaba artísticamente un cierto riesgo. Lo pude atravesar en el lugar lo que pude, en el lugar que todos fuimos construyendo, lugares de confianza que uno se anima a hacer cosas que a lo mejor en otros lugares no se animaría tan rápido, creo que pasa eso un poquito en este espacio. Entonces te da una cierta libertad y un cierto desprejuicio que capaz si lo estuviera haciendo con un grupo cerrado de profesionales no sería tan fácil. A veces te saltas de un prejuicio a otro...”

En el señalamiento de Camila puede notarse su disposición al aprendizaje pero a la vez la asimetría existente en las relaciones sociales en que ella está inserta, donde resulta más fácil trabajar con “libertad” cuando se trata de trabajar con un grupo de mujeres no profesionales, o que no son pares en la disciplina.

Como señalé, las artistas priorizaron desde el comienzo el trabajo de composición y el proceso por sobre el producto. Según Anabella, les interesa “tomarnos ese tiempo que necesitamos para terminar de crear y ver qué queremos hacer todas con eso”. En ese sentido agrega que no le interesa divulgar el trabajo a través de una muestra de fin de año en el barrio sino que prefiere el “boca en boca” u otros mecanismos que hagan que la gente llegue porque les interesa el trabajo:

“... porque las muestras de fin de año son tremendas. Porque en general estás trabajando para mostrar un producto que sea lindo y agradable y que a la gente que lo va a ver le guste, es un poco que estás trabajando para otro. Entonces ahí ya te corres de lo que estás trabajando vos y de tus ganas de hacer algo. Porque también ahí entra el ojo del espectador, el que juzga, y es mucha exposición

para algunos. Y me parece que si queremos seguir trabajando así para hacer una muestra, ponela en la peña, como hicieron los chicos de folclore, nos exponemos mucho, y más sobre todo en un contexto así donde esa gente nunca vio danza contemporánea, que nos vamos a poner a revolear diarios⁴¹, no sé, es jugado...”

Camila también insiste en que les interesa realizar un montaje, pero que este no esté guiado por la necesidad de mostrar:

“... queríamos montaje pero no a costa de cualquier cosa, hacer que la gente se sintiera mal, insegura, esa cosa demagógica, eso sabíamos que no lo queríamos... Bueno también para mí estaba, descubrí que en ese tiempo no podía montar algo honesto artísticamente, más allá del trabajo que en ese tiempo representaba mucho más trabajo llegar a un lugar, pasaban muchas situaciones donde estaba buenísimo como íbamos utilizando las diferentes personalidades para encarar los diferentes problemas...”

En esta resistencia a producir un montaje para ser mostrado, las artistas se posicionan en su estrategia, centrada en el tiempo de apropiación del trabajo y de producción colectiva del material. Una vez más en los testimonios se nota la asimetría de las posiciones de las artistas, formadas y con recursos económicos (aunque precarios) para desarrollar su trabajo y las vecinas. No obstante en el reconocimiento de esta asimetría, las artistas buscan evitar una “exposición” de las vecinas.

Camila critica los proyectos que forman a los vecinos para participar de eventos donde estos son presentados como artistas formados en proyectos sociales, diferenciándose de los profesionales de la danza formados en espacios convencionales⁴². Según ella, estos enfoques son “paternalistas y políticamente correctos”, y colocan a los vecinos en otra posición, dado que “con esa gente no se compite, no es competencia entre pares”. Además, resalta que tanto en su propia formación como en el proceso de En Movimiento, ella le otorga un papel importante a la técnica. Si bien ella no se sentía cómoda en la danza clásica, entrenó con mucha disciplina, y no coincide ni con esa disciplina ni con el discurso “todos podemos bailar”. Este último le parecía

“...una cosa re mediocre y mentirosa... porque me parece que no tenía un punto intermedio entre el autoritarismo de cómo se enseñaba clásico hace 100 años, a decir todo se puede, para lo cual tenés que tener un trabajo, una idea, para sostener una posición, opinión. No vale cualquier cosa, todo es posible, pero no

⁴¹ La docente se refiere a un encuentro en que en las improvisaciones acabamos rompiendo diarios y arrojándolos.

⁴² Camila refiere a proyectos donde se presentan espectáculos valorando el trabajo social de los proyectos por sobre el artístico, separando dos ámbitos de la danza: por un lado el que se da entre profesionales y por otro el de bailarines formados en proyectos sociales.

cualquier cosa. Y me parecía que había una cierta vagancia para llegar a expresiones un poco más lúcidas...”

Para contrarrestar esta disociación entre el campo de la danza profesional y el campo de la danza en proyectos sociales, en el marco de En Movimiento se realizaron los diversos encuentros con estudiantes del IUNA y otros artistas. Las alumnas del IUNA se han acercado a dictar talleres y a aprender y componer con el grupo, valorando el saber generado en el proceso. A modo de cierre del primer año de trabajo se realizó un encuentro en el MARQ (Museo de Arquitectura y Diseño de la Sociedad Central de Arquitectos, que suele prestar el edificio para la realización de eventos artísticos) donde estas últimas y las vecinas se encargaron de dictar talleres y realizaron prácticas de improvisación en conjunto. Las vecinas, en su rol de talleristas, marcaron movimientos de secuencias que ellas habían creado en el marco de los encuentros de En Movimiento.

Con el pasar del tiempo, este lugar docente fue adoptado por las vecinas habitualmente en los talleres. Romina fue una de las primeras vecinas que se ubicó en esta posición, “pasando” secuencias que aprendía en su grupo de gimnasia y danzas bolivianas. Respecto a estas últimas danzas, los comentarios de Romina muestran como “materiales” que tal vez no son considerados inicialmente como saberes, se utilizan en el marco del grupo:

“...R- yo te puedo bailar acá en la casa pero no bailaré así públicamente porque me da vergüenza

L- pero el otro día nos enseñaste, sabes, de donde

R- sé bailar, todas esas cosas las aprendí acá, porque yo allá tenía tías que bailaban, había visto, pero yo bailaba en boliche, cuando era chiquita veía tíos de mi mamá bailando cueca. Acá primera vez no sé cómo me salió solo bailar cueca todos los bailecitos, en las fiestas de acá en familia, bailo pero no sé. Quizás lo he visto tanto que salió solo, no lo practiqué. Y empecé a escuchar música folclórica acá, porque cosa que no lo hacía allá, desde que llegué...”

El proyecto habilita y promueve que las vecinas acerquen sus propuestas de trabajo. Por ejemplo, Mercedes adoptó una activa posición de investigadora:

“...Ahora que estoy con esto, estoy viendo todo el tiempo videos, viendo por qué hacen esto, por qué hacen lo otro, para tener una noción de... ¿viste?, me gusta. Y las persigo también, empiezo a buscar nombres, de donde saco cosas de ellas, de dónde saco cosas de ellas, de dónde saco...”

Como señalé al describir los objetivos del proyecto, en la dinámica de los talleres el aprendizaje de la gestión del espacio no se separa de la formación en

improvisación. Además de promover que las vecinas generen sus propios proyectos, esta gestión colectiva se mantiene a través del compromiso de todas con la asistencia, la puntualidad, la organización para las salidas y eventos, etc.

Victoria se interesó en el taller por sus inquietudes artísticas, así, comenta que empezó el taller por la difusión, donde se proponía “armar algo”:

“Vos, me agarraste... y estaba Moni, mi mamá, y una vez fuimos y vos estabas con un cartelito, y me diste uno de esos cositos, y ahí empecé a ir yo... porque me interesó mucho todas las cosas que decían ah, no sé que decía, de circo, y armar una cosa, me pareció copado, dije, está bueno, y como estaba Romina, Moni, bueno, son conocidas, por lo menos no voy a estar tan sola, y por eso fui...”

Así Victoria llegó con la expectativa de participar de un montaje y me implica en su participación del proyecto, diciendo que yo “la agarré” al promover el trabajo de las artistas. No obstante descubrió que el trabajo no sostenía esa propuesta, y se fue interesando paulatinamente por el tipo de trabajo desarrollado:

V:-Y no lo tomo como danza sino como expresión corporal.

L:- te interesa por ese lugar

V:-Sí, y aparte porque cuando voy vuelvo relajada a mi casa. En realidad yo no lo busqué tampoco, en realidad yo pensaba que era como que, pensé que tenían algo más armado, y cuando llegué dije “estas minas están en bolas” y dije... pero un poco me gustó y entonces seguí yendo, y a medida que iba pasando todo me iba dando cuenta de todas las cosas que íbamos aprendiendo, y dije, ‘ah, entonces no era tan malo’. O sea sí estaban en bolas pero tampoco perdimos el tiempo, y aparte me gustaba, y es un momento de recreación lindo

L:- ¿y cómo la bancaste, cómo te lo bancaste creyendo que era tonto, cómo pudiste seguir yendo?

V:- porque, no sé por qué, empecé. En un momento dije ‘me parece que no voy a ir más’, y pero, volvía tan relajada a veces, y más cuando hicimos, te acordás cuando hicimos, ¿no sé si estabas vos?, cuando hacíamos el puentecito, que yo les había dicho a las chicas que me gustaría hacer eso porque no me salía y que empezamos a hacer unos ejercicios para poder abrir todo esto (señala el pecho) para poder hacerlo, creo que ese día me volví tan relajada a mi casa, y sentía todo esto como tan así, que dije ‘ay, no voy a dejar nunca’. Y creo que por eso voy, porque es un lugar de relajación para mí, por eso no lo dejo, aunque, al principio era medio tonto, más o menos. Pero ahora ya no, como que no me parecía tan tonto ya porque empezamos a hacer cosas más con sentido, por ahí hacíamos lo de las borrachas⁴³ y eso es más una historia, o, aunque solamente hacíamos partes que no contaban nada, solo una parte de la historia, por ahí le encontré un sentido ahí...

⁴³ Victoria se refiere a un trabajo realizado a partir de un guión escrito por Mercedes, donde se describen escenas de las fiestas bolivianas en el barrio. Dado que en una parte Mercedes describe a las borracheras, en los talleres desarrollamos diversas experimentaciones para poder trabajar la corporalidad de las “borrachas”. Así, se experimentaron caídas, caminar abrazadas, arrastrarse, etc.

L:-¿Te gustaba la historia de las borrachas?

V:- Sí, me gustó mucho, me asombró mucho como lo contaba Moni, no pensé que podía escribir algo así Moni, no, pero lo cuenta de una forma como que te atrae, que querés seguir leyendo, a mí me pasó, cuando leí su guión me pasó, que quería como que siguiera escribiendo a ver qué seguía, después de la fiesta, todas esas cosas, tiene una forma de escribir así como que te, como te engancha...”

Victoria, que comenzó los talleres motivada por crear un producto artístico, se interesó finalmente por el modo de trabajo de las artistas. En el testimonio señala cómo su interés aumentó cuando pudo reconocer que en ese proceso se podían generar materiales y cuando percibió que volvía de las clases relajada a partir de ejercicios corporales específicos.

Así, en el proceso, la propuesta de trabajo de las artistas fue incorporada por las vecinas, quienes comenzaron a dar mayor importancia a las posibilidades creativas y expresivas que el espacio habilitaba.

Tras esta descripción del proyecto En Movimiento puedo señalar que este se relaciona con el barrio a partir del grupo de mujeres vecinas que lo constituye y del Galpón que lo alberga, a la vez que realiza diversas actividades que interrelacionan el barrio con otros espacios artísticos por fuera de este. Si bien el proyecto no promueve explícitamente la reivindicación de identidades raciales, étnicas o de clase, las relaciones entre docentes y vecinas se ven atravesadas por experiencias que involucran sus diferentes posiciones identitarias. Por otra parte, la producción de proyectos formales y la gestión de financiamientos es concebida como un componente imprescindible para la realización de los talleres, tanto en lo que respecta al sostén económico del proyecto como a los objetivos del mismo, que se centran en parte en promover que las vecinas gestionen sus propios proyectos. Finalmente, la pedagogía también se orienta a la formación de personas que puedan transitar diversos roles, como el de alumna, profesora, compositora y gestora.

Reflexiones: un análisis contrastivo de las micropolíticas

A partir de las etnografías, buscaré analizar comparativamente las micropolíticas que se despliegan en los tres proyectos, dando cuenta de sus relaciones con los contextos nacionales y locales así como con las posiciones identitarias de sus participantes. Para ello, desarrollaré algunas reflexiones comparativas, teniendo en cuenta la fuerza performativa de los contextos y de las posiciones de los sujetos, las cuales habilitan tanto la reproducción de prácticas habituales cuanto su subversión. Antes, presentaré un cuadro sintetizando las descripciones realizadas en esta parte hasta el momento.

Cuadro 1

	Escola de Jongo	Kuntur	En Movimiento
Los barrios	Serrinha: Barrio periférico. Enfrentamientos armados.	Villa 31: Barrio popular en el centro de la ciudad. Enfrentamientos entre bandas.	
	Percibido como barrio peligroso y locus de cultura popular, identificado con población negra.	Percibido como barrio peligroso. Identificado con población migrante del interior y países limítrofes.	
	Barrio transitado por diversos agentes externos.	Barrio transitado por diversos agentes externos.	
	Presencia de iglesias evangélicas y <i>terreiros</i> de <i>umbanda</i> . Escolas de Samba, Escola de Jongo.	Presencia de movimientos sociales, comedores, parroquias católicas, iglesias evangélicas, proyectos sociales diversos Comparsas de morenadas, caporales. Murgas. Grupos folclóricos	
Los proyectos	Puertas adentro en el edificio propio de la Escola.	Itinerante , uso de espacios públicos y del Galpón.	Puertas adentro en el Galpón

en los barrios	Jongo: práctica emblemática del barrio.	Folclore: práctica habitual entre los vecinos	Danza contemporánea: práctica poco habitual en el barrio. Dificultades de legitimar la práctica y el foco en mujeres adultas.
	Presentaciones principalmente fuera del barrio.	Presentaciones dentro y fuera del barrio.	Presentaciones en la vía pública y en espacios de trabajo artístico.
	Divulgado entre vecinos, especialmente entre los niños.	Divulgado entre vecinos y en eventos barriales. Uso de parroquias católicas.	Divulgado entre vecinos.
	Relación directa con vecinos e incipiente burocratización. Vecinos adultos se relacionan con la Escola como si esta fuese una escuela formal.	Relación directa con vecinos. Vecinos adultos contribuyen directamente a la gestión del proyecto.	Relación con vecinas participantes y con el Galpón.
Posiciones identitarias	Docentes negros y blancos de sectores medios y populares. Mayoría de alumnos negros.	Docentes mestizos de sectores medios y populares. Alumnos de sectores populares, mayoría mestizos	Docentes “blancas” de clase media. Alumnas “mestizas” de clases populares.
	Reivindicación de la negritud por parte de la Escola en tensión con experiencias de racialización.	Reivindicación de identidades indígenas e inmigrantes por parte del proyecto en tensión con experiencias de racialización.	No se reivindican identidades étnico raciales ni de clase, pero estas se manifiestan en las relaciones entre docentes y artistas.
	Docentes hombres y mujeres, estudiantes niños y niñas.	Predominio de docentes varones, estudiantes niños y niñas.	Artistas y vecinas: grupo de mujeres adultas

	<p>Identificación de los géneros performáticos practicados con estéticas ligadas a la negritud y con religiosidades afrobrasileñas. Género masculino y femenino con roles específicos e igual importancia.</p>	<p>Identificación de los géneros performáticos practicados con provincias del interior y países limítrofes. Identificación indigenista de los géneros performáticos por parte de los docentes. Género masculino reivindicado en el malambo.</p>	<p>Los géneros performáticos practicados no se identifican con marcas étnicas. Esta “neutralidad” los posiciona como géneros “blancos”. A la vez estos son oriundos de clases medias, por lo cual son así identificados por las vecinas. Género femenino reivindicado por la propia composición femenina del grupo y por las técnicas, usualmente ligadas al género femenino.</p>
	<p>Proximidad al catolicismo y a religiones afrobrasileñas por parte de colaboradores y docentes. Integración y tensiones con religiones evangélicas, de las que son oriundos muchos de los niños y sus familias.</p>	<p>Los docentes buscan desmarcarse de identidades religiosas, pese a participar de espacios de iglesias. Proximidad a catolicismo popular.</p>	<p>No existen vínculos directos con instituciones religiosas.</p>
Financiamiento	<p>Financiamiento estatal-mecenazgo de empresas privadas-Recursos de organismos multilaterales ONG. Ponto de Cultura</p> <p>Políticas públicas avalan financiamiento a proyectos basados en saberes locales</p>	<p>Sin financiamiento Búsqueda de financiamiento vía cooperativización y mecenazgo</p>	<p>Financiamiento precario del Gobierno de la Ciudad y ONGS Creación de una cooperativa por parte de las artistas</p>
	<p>Pago de estipendios a todos los docentes, coordinadores y a maestranza Burocratización progresiva para mantener financiamientos</p>	<p>Trabajo voluntario.</p>	<p>Estipendios se dividen entre las artistas Se cumplen requisitos de organismos financiadores y se eluden otros.</p>

Vínculos institucionales	<p>Buscan desmarcarse de identidades políticas. No obstante manifiestan simpatías por sectores del Movimiento negro, PT y participan de reuniones enfocadas en la producción de políticas culturales estatales.</p>	<p>Buscan desmarcarse de identidades políticas, especialmente aquellas ligadas a partidos y movimientos sociales. Simpatías con el indigenismo y el peronismo de izquierda.</p>	<p>Militancia política en el ámbito de la danza: búsqueda de nuevos espacios de trabajo y de inclusión de nuevos actores sociales. Distanciamiento de políticas asistencialista. Adhesión al cooperativismo y la autogestión a través de la negociación de recursos públicos.</p>
	<p>Estado: Ponto de Cultura. Ministerio de Cultura.</p>	<p>Estado: a partir del Galpón se relaciona con Ministerio de Desarrollo social y Programa de Puntos de Cultura.</p>	<p>Estado: a partir del Galpón se relaciona con Ministerio de Desarrollo social y Programa de Puntos de Cultura.</p>
	<p>Articulación de políticas de extensión con Universidades públicas (pasantías rentadas, políticas para el <i>jongo</i>)</p>	<p>Intento de articulación de política de extensión con el IUNA.</p>	<p>Articulación informal con alumnos y docentes de universidades. Vínculos con redes de danza sudamericanas.</p>
	<p>Presencia de investigadores internos y externos. Relación con grupos de investigación de cultura popular.</p>	<p>Presencia de investigadores internos y externos.</p>	<p>Presencia de investigadores internos y externos.</p>
Medios de comunicación y campo artístico	<p>Gran presencia de medios de comunicación.</p>	<p>Escasa presencia de medios de comunicación en el proyecto. Énfasis en difusión interna al barrio.</p>	<p>Los medios de comunicación donde el proyecto figura son académicos o especializados en danza o arte.</p>
	<p>Artistas y medios se acercan a la Escola por ser un proyecto social y por estar legitimado como espacio de producción de cultura popular (hecho vinculado a la historia de cultura popular en Brasil).</p>	<p>Artistas se acercan para conocer el proyecto.</p>	<p>Los artistas que son convocados para acercarse lo hacen para conocer el proyecto e intercambiar con las vecinas.</p>

Objetivos	<p>Formación de ciudadano artista-jongueiro. Posibilidades profesionales. Retirar a los niños de “la calle”.</p> <p>Modelo de formación de <i>jongueiro</i> como parte de una comunidad, valorizando conocimientos ancestrales, respeto a los mayores. Jongueiro como artista popular y profesional. No se apunta a la formación de “megaestrellas” Tensión e integración entre espectáculo y cultura popular y entre lógica formal del proyecto y transmisión de cultura popular Formación para espectáculo como política de resistencia. Niños ciudadanos, posibilidad de salir de la Serrinha, “rescate”, “apertura de horizontes”, política contra el racismo</p>	<p>Formación cívica de los niños. Posibilidades profesionales. Retirar a los niños de “la calle”.</p> <p>Modelo de formación de intérprete de folclore basado en profesionales consagrados. Formación de <i>performers</i> de folclore basados en estéticas identificadas con “pueblos originarios” y campesinos.</p>	<p>Formación de <i>performers</i> y gestoras culturales que conozcan todas las facetas del trabajo artístico (producción, creación, formación).</p> <p>Modelo de circulación de las <i>performers</i> por posiciones de docentes, alumnas y gestoras. Búsqueda de incidir en el campo de la danza contemporánea a través de la producción de estos proyectos. Cruce y experimentación con personas provenientes de diversas disciplinas y de diversos sectores sociales Objetivo de continuidad y compromiso con el proyecto: asistencia, estrategias de gestión</p>
	<p>Reivindicación de saberes locales específicos (<i>jongo</i>, ancestralidad). Cualquier <i>jongueiro</i> será un potencial mestre</p>	<p>Saberes del maestro. Saberes locales a través de propuestas del maestro Saberes legitimados a través de formación académica e inserción profesional.</p>	<p>Reivindicación de saberes producidos en procesos intersubjetivos. Las docentes son portadoras de estas técnicas oriundas de sectores medios. No obstante en el proceso las vecinas se apropiaron de la propuesta.</p>
Enseñense aprendizaje	<p>Foco en la participación de los niños en el proceso de producción del espectáculo. Pedagogías de educación popular</p>	<p>Foco en la formación dancística técnica y expresiva.</p>	<p>Foco en la composición por sobre la formación técnica.</p>

Podemos notar que la forma de “proyectos sociales”, configura ciertas prácticas y relaciones en los tres casos. Los procesos de proliferación de proyectos sociales en los

barrios populares han promovido la naturalización de la presencia de agentes externos que trabajan allí para modificar la situación de algunos vecinos. Esta naturalización hace que las personas que transitan los barrios y no son vecinas sean percibidas en las calles como agentes estatales, colaboradores de proyectos y no como visitantes, lo que da cuenta no sólo de la proliferación de proyectos y programas en barrios sino también de la segregación social en el uso del espacio, donde quien no vive en villas o favelas no las transitaría a menos que sea para colaborar en un proyecto o implementar alguna política. Por otra parte, esta proliferación de proyectos sociales también normaliza la percepción de las prácticas performativas como “herramientas” para algún tipo de cambio en la situación de los *performers* vecinos, sea para la formación profesional o la transformación personal.

Pese a esta forma de implementación de las prácticas como “proyectos”, la relación de los mismos con las comunidades varía según sus objetivos y las posiciones de sus participantes. Hemos señalado que la situación de los enfrentamientos en Serrinha obstaculiza el uso de espacios públicos del barrio por parte de la Escola, por lo cual esta funciona puertas adentro, siendo que la difusión del proyecto se liga más a la comunicación entre los vecinos, especialmente entre los niños. En este sentido, la Escola desarrolla sus actividades de “resistencia cultural” creando un espacio accesible para los vecinos, sin proponer la ocupación de espacios públicos. Esta invisibilidad en las calles del barrio puede mantenerse por la consolidación del proyecto y por su anclaje en la comunidad local. Sin embargo, la creciente institucionalización del proyecto genera una relación particular con los vecinos, en la que la Escola se presenta como un espacio formalizado, donde los niños son delegados por los padres a la institución y no intervienen directamente en ella. Esta formalización trae la posibilidad de la resolución de diversos problemas de gestión por parte de la Escola (dinero para los viajes, materiales, etc.), pero a la vez eleva la burocratización incluso en la relación con los familiares de los niños, tal es el caso de la prohibición de la permanencia de adultos familiares durante los talleres. Por último, esta dinámica con los adultos hace que el saber local transmitido formalmente en la Escola sea específicamente aquel de los vecinos *jongueiros* reconocidos por el Grupo Cultural, y no el de otros vecinos adultos.

Kuntur se planteó como proyecto itinerante, circulando intensamente por la Villa y aprovechando diversas prácticas locales, como eventos y fiestas. Esta circulación es

una política del proyecto para permitir el acceso de vecinos de todos los barrios al mismo y contribuir a la integración de toda la Villa. El uso del espacio público y la menor formalización del proyecto, hacen a la vez que los padres de los niños puedan integrarse colaborando en la organización de algunas actividades. Por ejemplo, los vecinos muchas veces se encargan de gestionar algunos materiales y colaborar con la organización de viajes. Este tipo de participación de los vecinos adultos se diferencia de la relación más burocratizada que se establece en la Escola de Jongu. Por último, la posibilidad de uso del espacio público de Villa 31 marca una notable diferencia con Serrinha por el menor índice de enfrentamientos armados en el barrio. Sin embargo, la participación de los niños en los proyectos aparece tanto para sus familiares como para los docentes y colaboradores de Kuntur y de la Escola como un modo de evitar que los niños estén “en la calle” sin actividades específicas que desarrollar.

En el caso de En Movimiento los espacios del barrio utilizados son más restringidos, por la necesidad de intimidad para desarrollar las actividades, lo que ha hecho que se buscara entrenar en espacios cerrados. La convocatoria de más vecinas al grupo y la apertura al barrio se realizó sobre todo a través de la participación del grupo en las reuniones del Galpón, donde se daba cuenta del trabajo realizado frente a los responsables de otras actividades. Asimismo, debemos recordar la dificultad a la que se enfrentó el grupo al buscar generar un espacio exclusivo y no “productivo” para mujeres adultas en el barrio.

En cuanto a las identificaciones de los proyectos, es importante señalar que en la Escola de Jongu y en Kuntur existe una relativa proximidad social entre vecinos y algunos docentes oriundos de sectores populares, lo que hace que estos compartan algunos códigos comunes. En el caso de En Movimiento debe tenerse en cuenta la distancia social entre docentes y vecinas, recordando incluso que la mayoría de las docentes se aproximaba por primera vez a barrios populares durante esta experiencia.

En la Escola y en Kuntur se valorizan identidades subalternas, de las que los vecinos muchas veces buscan desmarcarse. Así, desde la misma producción de la experiencia y categorías raciales, en ambos espacios se subvierten algunas normas que producen la raza, trastocando las valorizaciones y las posiciones de subalternidad racial específicas de cada contexto. En la Escola se reivindica una identidad negra y afro brasileña, relacionada sobre todo con la figura de sujetos *jongueiros* folclóricos,

reivindicación que contrasta con las identificaciones de los vecinos de Serrinha, que en general prefieren no marcarse como negras. No obstante, la permanencia en la Escola hace que muchos niños modifiquen su percepción sobre la negritud y sobre las manifestaciones afro brasileñas, comenzando a valorizarlas positivamente.

En Kuntur, también el plantel docente reivindica las identidades de marroncitos e inmigrantes de los vecinos, lo cual muchas veces entra en conflicto con las experiencias de los niños, quienes procuran desmarcarse de identidades que han sido estigmatizadas. En el marco del proyecto, se intenta revertir esta valoración negativa, discutiendo y cuestionando estas percepciones. Asimismo, en Kuntur se les adjudican a los géneros folclóricos practicados, identidades indígenas y afroamericanas que no son reivindicadas por los practicantes de folclore vecinos del barrio. Por último, en el proyecto, el énfasis en la adquisición de las habilidades del malambo, sitúa al género masculino en lugares privilegiados en la performance, reproduciendo algunos modelos del patrón heterosexual hegemónico, donde la masculinidad se caracteriza por su fuerza, virilidad y habilidad. Este lugar privilegiado de lo masculino puede percibirse por un lado a partir del hecho de que el plantel docente fue casi siempre constituido por hombres, y, por otro lado en el proceso de nacimiento del grupo de mujeres que luego constituimos “En Movimiento”. Pueden notarse los efectos de estas posiciones de género en el proceso: la predominancia de lo masculino en Kuntur promovió la creación de un espacio “femenino” en En Movimiento. De hecho una de los motivos por los cuales el docente de Kuntur decidió que dejáramos de trabajar juntos fue porque interpretó que yo estaba intentando crear un espacio “feminista” que lo excluía, dado que las vecinas le habían contado que el grupo de “expresión corporal” sería “exclusivo para mujeres”.

En Movimiento, al ser exclusivamente compuesto por mujeres, es un espacio de sociabilidad de género, aunque atravesado por las diferencias raciales y de clase entre vecinas y artistas, donde unas y otras perciben las diferencias de sus hábitos y de sus posibilidades de acción, aunque estas percepciones no se articulan en discursos identitarios colectivos. En el grupo se desafían algunos patrones hegemónicos de corporalidad femenina (atravesados por la clase social), legitimando el entrenamiento no productivo de los cuerpos de las mujeres adultas de sectores populares. En este sentido el proyecto se enfoca en las relaciones intersubjetivas entre mujeres, intentando

dejar de lado otras posiciones estructurales de las participantes, como la clase y la raza, las cuales no obstante condicionan estas relaciones (de hecho, las artistas, mujeres blancas de clase media, se relacionan a técnicas ligadas a corporalidades “blancas” desde jóvenes, mientras que las vecinas difícilmente podrían insertarse en el ámbito de la danza contemporánea tal cual está constituido).

En lo que refiere a la religiosidad, debemos considerar que la adhesión o simpatía con religiones afrobrasileñas, en el Brasil de la “democracia racial” suele ligarse a la valorización positiva de la identidad negra. En el caso de la Escola de Jongo, el vínculo con religiones afrobrasileñas aparece como un marcador importante de la práctica, aunque los colaboradores buscan desligar esta identificación de la religiosidad, situando el uso de símbolos religiosos como un componente estético, para estimular la participación en la Escola de sujetos de diversas religiones y evitar conflictos con los evangélicos. No obstante, la mayoría de los docentes y colaboradores son practicantes de alguna religión afrobrasileña. En la Escola, la religiosidad parece funcionar como un factor permanente a tener en cuenta en los discursos y prácticas, por ejemplo, al buscar desmarcar al *jongo* de la religiosidad, en la preocupación de integrar a los evangélicos a la práctica, o en los rezos evangélicos de Vanda.

El proyecto Kuntur se aleja de identificaciones religiosas, aunque ha participado en diversos eventos organizados por la iglesia católica. En Kuntur, la mención de una manifestación religiosa o la interacción con instituciones religiosas es marcada por los docentes, cuestionada y justificada, señalando la distancia de cualquier compromiso religioso al participar de actividades o espacios relacionados a iglesias. En el proyecto En Movimiento la religión no es tema de discusión, y el grupo no ha participado de ningún evento organizado por agrupaciones religiosas, lo que también produce esta identificación del grupo en cuanto espacio “neutro” a nivel de indentificaciones étnicas (neutralidad, que repetimos, debe situarse dese la hegemonía blanca europea).

Las identificaciones de cada proyecto se dan en el marco de las estructuras raciales de cada Estado. En Brasil, la ideología de la democracia racial y la construcción de un imaginario de la “cultura popular”, que otorgan un lugar a las performances afrobrasileñas en las narrativas de la nación, contribuyen a legitimar prácticas como el *jongo*, el cual cuenta con el apoyo de programas estatales para su salvaguarda como patrimonio inmaterial. Así, el hecho que un proyecto enfocado en saberes locales

identificados como afrobrasileños sea avalado por el Estado, da cuenta del lugar de la “cultura popular” afrobrasileña en las políticas y en los programas ideológicos del país. En el caso de la Escola esto se hace visible no sólo en la práctica de *jongo* como género performático que reivindica prácticas locales afrobrasileñas sino también en la articulación que el proyecto posee con diversos campos de militancia racial negra, con artistas, profesionales, universidades y otras instituciones. Asimismo, las políticas de identidad permean las experiencias de los sujetos, quienes producen y reproducen los imaginarios raciales y de la cultura popular: casi todos los docentes y colaboradores del proyecto, vecinos o no de Serrinha, reivindican su ligazón con manifestaciones de la “cultura popular” y la negritud y señalan que en sus familias se practicaban manifestaciones artísticas y/o religiosas afrobrasileñas (samba, candomblé, umbanda).

A diferencia de la política de “cultura popular” brasileña, en Argentina no se han incluido los saberes de sectores populares como parte de los imaginarios hegemónicos nacionales (salvo tras ser academizados o en breves periodos), por tanto, es más difícil que se piense a los sectores populares como detentores de saberes, y es más factible que al implementarse proyectos, la posición de saber quede relegada a los planteles docentes. Así, en el caso de Kuntur, pese a que tanto docentes como vecinos conocen los géneros del folclore, y pese a la proximidad social entre estos, la figura detentora del conocimiento es la de los docentes. Asimismo, en el caso de Buenos Aires, las xenofobias recientes contra inmigrantes de países limítrofes replican esta desvalorización de los sujetos y de sus prácticas. En este sentido notamos que en el proyecto Kuntur, los docentes encuentran dificultades para legitimar con los vecinos la reivindicación de orígenes indígenas e inmigrantes para las prácticas y para las personas. En el caso de En Movimiento, la propuesta de horizontalizar las relaciones de conocimiento se enfrentó con algunas dificultades iniciales, acentuadas por el hecho de que las técnicas allí practicadas son fundamentalmente de origen “europeo” o del atlántico norte y son apropiadas por sectores medios.

Para pensar las fuentes de financiamiento posibles y elegidas en cada caso deben tenerse en cuenta las políticas adoptadas en cada Estado en relación a proyectos artístico-sociales. En la Escola del Jongo, notamos que las políticas culturales estatales orientadas a proyectos sociales en Brasil permiten una continuidad y cierta estabilidad del proyecto. La Escola ha logrado funcionar por un largo período, con gran frecuencia

e intensidad, pagando estipendios a los docentes, coordinadores y otros colaboradores, en gran parte debido a las mencionadas políticas estatales y a la proliferación de ONGS que financian proyectos en la ciudad de Rio de Janeiro. Esta situación de financiamiento semi estable, elegida por los participantes de la Escola, hace que este sea el proyecto más formalizado de los tres analizados (es el único caso donde existen coordinadores pedagógicos, currículos internos, informes internos de índole administrativa, etc.). Asimismo, cabe señalar que la inclusión de pedagogías de la educación popular en diversos proyectos sociales brasileños y discusiones instituidas sobre estas pedagogías, propicia la emergencia de prácticas y discursos relacionados a esta tendencia por parte de los docentes y otros colaboradores en los entrenamientos de la Escola.

Para el caso de los proyectos argentinos debemos considerar como denominador común de ambos que las políticas públicas de financiamiento de proyectos artístico-sociales son incipientes, lo que ha configurado que este tipo de proyectos se sostengan generalmente con el trabajo voluntario o financiamientos más precarios que en el país vecino, provocando que los proyectos hayan tenido en general una menor duración temporal, funciones con menos recursos y menores posibilidades de extender la franja horaria de trabajo. No obstante, cabe notar que, desde 2011, ambos proyectos han participado de cierto modo de la política estatal, al formar parte de las reuniones del Galpón con el Ministerio de Desarrollo y, en la actualidad, de un Punto de Cultura.

Kuntur se planteó en su comienzo como un proyecto de trabajo voluntario, que se sostendría con el esfuerzo de docentes y vecinos, reivindicando al mismo tiempo la forma de cooperativa de trabajo por sobre la de ONG. No obstante, la dinámica de voluntariado fue conflictiva para los docentes pues en muchas ocasiones se encontraron incomodados por las expectativas de los vecinos, cuando estos últimos exigían más esfuerzos a los voluntarios. La valorización del trabajo gratuito puede deberse a la ausencia de promoción de este tipo de espacios de trabajo barrial por parte del Estado, aunque también se ligaría a modelos de militancia política en movimientos y partidos, y a la presencia en el barrio de las iglesias, especialmente la católica tercermundista, donde el trabajo voluntario es moneda corriente.

Las docentes de En Movimiento consideran el financiamiento una base importante para desarrollar el trabajo. Habitadas a los subsidios de corto plazo, la presentación de proyectos, la dinámica de ONGs y la precaria estabilidad laboral en el

ámbito de la danza contemporánea, los talleres en el barrio son considerados por ellas una parte de su trabajo, por el cual esperan y necesitan recibir retribución monetaria. Asimismo, las docentes se posicionan contra lógicas de voluntariado por considerarlas asistencialistas. Así, aunque las docentes reciben una retribución muy escasa en relación al tiempo de trabajo, sostienen la necesidad de financiamiento, e insisten en gestionar estos financiamientos junto con las vecinas. Por este motivo, han gestionado recursos desde distintos organismos (GCBA, CECEBA, PRODANZA), utilizándolos estratégicamente para poder mantener su trabajo en el barrio. Asimismo, las artistas han optado por constituirse en cooperativa antes que en Asociación Civil u ONG.

En la elección de las instituciones y actores con quienes se vinculan, los tres proyectos se identifican a sí mismos como políticamente independientes, por no estar ligados directamente a ningún partido ni movimiento. Sin embargo, en los tres casos, los sujetos se posicionan políticamente, sea en la expresión de adhesiones o simpatías a partidos o movimientos sociales, o en posiciones adoptadas en el campo de las performances practicadas. Algunos integrantes de la Escola de Jongo reconocen una política en la dinámica de resistencia cultural y de reivindicación de la negritud. Asimismo, la Escola participa en diversos espacios de articulación política como el Pontão de Cultura de Jongo y diversos espacios de debate sobre políticas culturales. Por su parte Kuntur reivindica identidades de los pueblos originarios en las prácticas que lleva adelante, y En Movimento se plantea como un modo de acción política en el campo de la danza contemporánea y técnicas de movimiento (buscando dislocar los lugares habituales de práctica de los mismos) y en el campo de los proyectos sociales, apuntando a la cogestión con las vecinas y buscando crear prácticas no asistencialistas.

El borramiento del significante político en los tres casos está también políticamente situado, dado que las ONGs, empresas y políticas estatales que se reconocen como posibilidades de apoyo y financiamiento independientes, son instituciones y programas que producen una determinada configuración política y se sitúan en determinados procesos de hegemonía. Asimismo, inclusive cuando las principales articulaciones de los proyectos se dan a través de ONGs debemos tener en cuenta que la coordinación de este tipo de instituciones es una parte constitutiva de los procesos de gobernanza estatales (Steinmetz, 199:11). La producción de prácticas que fomentan políticas específicas se torna más clara en los casos de los grupos que reciben

financiamiento, los cuales atraviesan la necesidad de dar cuenta de “resultados” ante los organismos¹. Esto no implica una adaptación completa a demandas externas pues tanto En Movimiento como la Escola de Jongo desarrollan estrategias para mantener su trabajo independientemente de dichas demandas. En el caso de la Escola, esta estrategia se basa en la acepción de “resistencia cultural” dada a las performances para espectáculo, y en el aprovechamiento de estas performances para difundir las dificultades reales atravesadas en el día a día del proyecto. En el caso de En Movimiento, una estrategia es mostrar a los organismos las performances y los procesos creativos como “obras”. Kuntur no atraviesa este tipo de experiencia de forma directa aunque también orienta sus acciones a la producción de espectáculos y diseña estrategias para obtener financiamientos de las empresas.

Los tres proyectos se relacionan de algún modo con instituciones universitarias, desde una posición extensionista. No obstante, sólo en el caso brasileño el proyecto había implementado estrategias formales de colaboración con las instituciones.

Para el caso de Brasil vale resaltar los diversos proyectos de extensión en que la Escola de Jongo se articula, como el Pontão de Cultura de los *jongueiros* de la UFF, y las pasantías de profesores de la UFRJ, lo cual es un índice del peso de la política extensionista en las universidades cariocas. Asimismo, los docentes que se han formado en la universidad reconocen la influencia de la misma en su noción de cultura popular, hecho que nos permite notar la existencia de espacios académicos en los que se promueve el reconocimiento de saberes locales.

Mientras tanto, ni Kuntur ni En Movimiento articularon formalmente una política de extensión con las universidades públicas, a las que algunos de sus integrantes se hallaban ligados. No obstante, Sebastián buscó formalizar la relación con el IUNA desde el comienzo del proyecto. Debe señalarse, que a diferencia del enfoque de “cultura popular” presente en el proyecto de Brasil, el enfoque extensionista propuesto en Kuntur se ligaba más a la formación de las personas del barrio por parte de docentes

¹ Como señala Yúdice (2002:26-27) al analizar los usos de la cultura como recurso, “la cultura por la cultura misma nunca será financiada a menos que proporcione una forma directa de ganancia”: “...las instituciones culturales y quienes las financian recurren cada vez más a la medición de utilidad porque no hay otra manera aceptada de legitimar la inversión en lo social...”. Vale la pena mencionar el trabajo de Larrain (2008) quien a través de su etnografía del festival de Danza de Joinville da cuenta del modo en que directrices ligadas al rendimiento y productividad en las manifestaciones culturales operan en la implementación de prácticas consideradas artísticas y culturales. La autora da cuenta asimismo de la importancia de la “Economía de la Cultura” en la agenda del Ministerio de Cultura en Brasil.

del IUNA, hecho relacionado también con la ausencia de una noción de saberes locales en la academia y con la propia historia del folclore en Argentina, cuestión que describiré con mayor detalle en la tercera parte. Así, cuando se pensaba atraer pasantes de la institución, el objetivo era que estos enseñen en el barrio, y cuando se aproximaron artistas a los talleres fue para entrenar con los vecinos pero no para aprender de ellos. Las docentes de En Movimiento articularon algunas acciones con estudiantes del IUNA y de otros espacios de práctica de danza y artes, siempre desde una lógica de trabajo y formación conjunta, con la intención de borrar las posiciones de alumno-profesor, pero no pidieron ni recibieron apoyo institucional del IUNA, pues consideraban que las posiciones de la institución diferían en alto grado de las propuestas del proyecto.

Es interesante notar que los tres proyectos fueron abordados como objeto de investigación o reflexión académica, tanto por personas ajenas a ellos como por sus propios participantes. En el caso del Jongu, además de investigadores externos, entre los que me cuento yo misma, muchos docentes jóvenes escribieron trabajos de investigación sobre el proyecto. En el caso de Kuntur tampoco fui la única que investigaba, dado que el propio líder del proyecto emprendió la realización de los talleres como parte de su tesis. Para el caso de En Movimiento, las propias docentes, vecinas y colaboradoras (entre las que me incluyo) han presentado trabajos y en el presente otras investigadoras se han interesado en conocer la experiencia (Musicco y D'Hers, 2012). En este sentido, la producción de investigaciones parece ser parte constitutiva de la dinámica de este tipo de proyectos, a la vez que un efecto de la proliferación de los mismos.

Hemos señalado que cada proyecto estructuró de forma diferencial su relación con los medios de comunicación y los campos artísticos de los cuales son oriundos los docentes. Podría pensarse que la Escola de Jongu, ya consolidada en el barrio, enfatizó en los últimos años su trabajo de difusión hacia afuera de Serrinha, mientras que Kuntur y En Movimiento, como proyectos incipientes debieron realizar un esfuerzo mayor hacia dentro del barrio, para convocar público. Asimismo, En Movimiento, pudo difundir su trabajo en ámbitos internacionales, gracias a su articulación con la citada Red Sudamericana de danza.

Como señalé, los proyectos en barrios tienen un gran alcance mediático en Brasil, por lo cual la Escola es foco de interés para diversos medios de comunicación.

Este interés puede relacionarse también con el campo de la cultura popular y el imaginario de las *favelas* como locus de producción cultural. Asimismo, el interés de diversos artistas por conocer el *jongo* también podría pensarse teniendo en cuenta este imaginario y la ideología de la cordialidad, donde pese a las desigualdades sociales, existiría un diálogo y una valorización simbólica de sectores subalternizados. En el caso de Kuntur, los artistas que se acercaron al barrio han tocado muchas veces con los vecinos, o han compartido escenario con ellos, pero existe una jerarquía donde difícilmente se valoriza la producción artística de los vecinos: por ejemplo, no existe la figura de “maestros” locales reconocidos al modo de los *Mestres jogueiros*. En el caso de En Movimiento, los artistas son convocados para intercambiar y trabajar con las participantes y nunca para “dar clases”. Las posiciones varían según el tipo de taller, pero generalmente se promueve que las vecinas también organicen una parte del encuentro exponiendo su “material”.

En lo que refiere a los objetivos de cada espacio, en la Escola de Jongo la construcción de ciudadanos es parte de la propuesta, tanto en los proyectos escritos como en los discursos orales. Esta categoría es comúnmente empleada en proyectos artístico sociales o culturales en Brasil (Penteado, 2001; Greco, 2009) y no está presente en los proyectos argentinos analizados.

En los dos proyectos dedicados a niños, uno de los objetivos de los docentes, colaboradores y familiares es que estos últimos “no estén en la calle” y que tengan la posibilidad de formarse como profesionales. En este sentido, en la lógica de la “cultura como recurso”, los espacios son percibidos como posibilitadores de cambios para las personas y reproducen una lógica de escolarización y en cierto modo productivista, donde el tiempo libre debe ser empelado para la formación. Asimismo, en ambos casos, muchos docentes perciben el trabajo del proyecto como una posibilidad de “salvación”, “rescate” o “apertura de horizontes” para los niños.

En la Escola, la formación del *jogueiro* artista posee dos aristas complementarias: por un lado los *jogueiros* deben presentarse como sujetos de la “cultura popular”, y por el otro deben mantener una estética ligada a representaciones de los afrobrasileños rurales del pasado susceptible de presentarse como espectáculo. Kuntur, por su parte, se enfoca en la formación de bailarines de folclore profesionales que se presentan en espectáculos, los cuales, en su práctica de performance mantienen

algunos aspectos de una estética ligada a representaciones de los campesinos/indígenas, especialmente en lo que refiere a la vestimenta. Puede notarse que la formación profesional es diferente en el caso argentino y en el brasileño: mientras que en la Escola la formación de este artista se da en talleres que reivindican explícitamente la “cultura popular”, y no estimulan la formación académica en danza y música de los *performers* ni en el discurso ni en la práctica; el líder de Kuntur enfatiza en el esfuerzo de entrenamiento que implica la formación de un bailarín de folclore en ámbitos académicos, promoviendo que los niños conozcan las bambalinas de la formación académica en danza clásica y folclore. Por otra parte, mientras que el modelo de *performer* de la Escola se basa en *jongueiros* ancestrales y también en los actuales patriarcas y matriarcas ancianos, los indígenas y campesinos a los que se busca imitar en la performance no existen en el barrio ni son grupos con los que los niños tengan contacto. Sin embargo debemos señalar que, si bien los docentes de Kuntur no sostienen un discurso de “cultura popular”, los modos de relacionarse con los niños y sus familias son informales y personalizados, alejándose del modelo académico.

En el caso de En Movimiento, el proceso de entrenamiento también es valorizado, aunque el objetivo se centra en que los *performers* sean capaces de componer “material” y desarrollar improvisaciones en diversos espacios, antes que en la presentación de los *performers* en un escenario. Esta aversión al escenario es también producto de la constitución del campo de la danza contemporánea, donde la profesionalización exige un entrenamiento técnico específico que no es accesible a las vecinas, y se debe también a que gran parte de las vecinas participantes son adultas, lo que dificulta la profesionalización en cualquier ámbito de la danza en general. En compensación, el objetivo del proyecto es que las vecinas se tornen gestoras y docentes.

Las pedagogías en la Escola se basan en el reconocimiento de un saber local específico (el *jongo*) y de la “cultura popular”, que consiste principalmente en aquellas prácticas que mantienen una estética folclórica (en relación a lo que se considera folclore en el país), aunque he señalado que los docentes más jóvenes problematizan esta categoría. Los *jongueiros* constituirían un colectivo portador del saber. Aquí una vez más, además del uso de técnicas de educación popular al interior del proyecto, puede notarse la influencia de la ideología nacional de la cultura popular. Así, por un lado las técnicas empleadas por los docentes colocan a los niños como sujetos de saber,

que componen, crean, opinan, y que serán “futuros *mestres*”. Por otro lado, la formación de estos niños se basa en la adquisición de este saber ancestral específico, que es valorizado.

En Kuntur, la metodología empleada adquiere la forma de profesor-alumno, donde el portador de los conocimientos es el primero. Los alumnos están habilitados no obstante a complementar ese conocimiento. Al mismo tiempo, este “profe” posee un perfil de maestro, que acompaña al niño en su formación integral y en sus relaciones interpersonales, a la vez que evita mediar sus relaciones con los niños burocráticamente. Asimismo, como en el caso de la Escola de Jonggo, el docente se interesa más en reivindicar específicos saberes “folclóricos” y menos en prácticas estéticas actuales, habituales y cotidianas de los niños en el barrio.

En el caso de En Movimiento, las técnicas de enseñanza-aprendizaje buscan el borramiento de figuras fijas de saber. Como hemos visto, las docentes señalan que ellas se encontraban aprendiendo en el proceso de trabajo con las vecinas. No obstante, las técnicas de composición colectiva empleadas son oriundas de saberes-prácticas difundidos entre artistas de sectores medios, por lo que la propuesta debió atravesar un proceso de apropiación por parte de las vecinas. En el proyecto no se reconocen saberes “ancestrales”, ni hay una noción de maestro como en los otros dos casos: el saber generado parte de una búsqueda personal o intersubjetiva, ligada al presente del material que se produce, antes que al pasado.

Los espacios reconocen como sujetos de saber a distintos actores. En el caso de la Escola, es la familia Monteiro (la familia de Darcy), otros *jongueiros* locales y que se fueron incorporando en el proceso de conformación del Grupo y la Escola. En Kuntur predomina el lugar de los docentes y artistas formados, y en En Movimiento, el conocimiento se sitúa en el proceso de las participantes.

En la descripción de la implementación de cada proyecto y en el contraste de los mismos he buscado dar cuenta de las modalidades de acción política desplegadas por los grupos, tanto aquellas que sus miembros identifican explícitamente como políticas, como las que no son habitualmente enmarcadas como tales. Esto no significa que desconsidere los sentidos nativos, sino que incluyo prácticas que no se traducen en discursos como instancias de producción de poder.

Pueden notarse algunos efectos del contexto en que se insertan los proyectos así como los posicionamientos de los mismos, los cuales los constituyen en activos productores de políticas culturales. Ahora bien, esta producción de políticas culturales no se da solamente en el nivel de la implementación y programas de los proyectos sino que se produce cotidianamente en los entrenamientos, como pasaremos a analizar en lo que sigue.

Tercera parte. Los movimientos. La performance como micropolítica

En esta parte analizaré las performances practicadas en los tres proyectos artístico-sociales, para destacar cómo en los entrenamientos se despliegan micropolíticas que promueven prácticas de subjetivación específicas. Este análisis de las performances resulta indisoluble de aquel realizado en la parte anterior, donde me centré en la implementación y organización de los proyectos.

En la introducción describiré el modelo utilizado para analizar las performances. Posteriormente dedicaré los capítulos 6, 7 y 8 al análisis de cada caso, realizando una contextualización histórica de los principales géneros performáticos que se practican en cada proyecto y una descripción de la ejecución de estos y otros géneros en los mismos¹. En el capítulo 9 realizaré un análisis de los reposicionamientos de las participantes adultas de Kuntur y En Movimiento, para poder señalar algunas consecuencias del entrenamiento en las posiciones identitarias de los *performers*. Así podrán notarse los modos en que las propuestas de subjetivación de los proyectos se encarnan en experiencias concretas. Por último, en las reflexiones pretendo trazar los modelos de *performer* a los que tiende cada proyecto.

Introducción: la descripción de los géneros performáticos

Para analizar la micropolítica desplegada en la práctica de las performances, daré cuenta de la posición social e historia de los géneros performáticos y cómo se implementan los entrenamientos de los mismos en cada proyecto. Así, en el análisis de cada caso dedicaré una primera parte a la genealogía de los géneros, para entender los modos específicos en que éstos son practicados en los proyectos analizados y para situar

¹ Pese a que en cada uno de los proyectos se ejecutan diversos géneros, en la historización me centraré en aquellos que cada espacio reconoce como principales o rectores del trabajo en general (la práctica de *jongo* en el caso del Jongo da Serrinha, danzas y músicas folclóricas argentinas en Kuntur y la danza contemporánea y diversas técnicas de movimiento asociadas para el caso de En Movimiento).

las narrativas de los *performers* dentro de este contexto más general. En esta descripción tendré en cuenta por un lado la propuesta de Citro (2009), quien sugiere analizar las principales transformaciones en la historia de un género y la de Islas (1995: 235-3) quien plantea analizar “el tejido organizativo que moviliza el entrenamiento y /o sus productos” y sus “modos de distribución y consumo”. Para ello examinaré los marcos institucionales en los que se han desarrollado estos géneros performáticos a lo largo de su historia, los fines que han orientado su práctica (por ejemplo, la presentación en espectáculos, las performances rituales o los procesos creativos de los sujetos), los sectores sociales que producen y se apropian del entrenamiento y las ideologías que implican. A partir de este análisis podremos entender el uso específico de cada género en cada proyecto.

Tras las genealogías, realizaré una descripción de las performances en los contextos de entrenamiento de los talleres de los proyectos artístico-sociales que analizo. Estos talleres se estructuran fundamentalmente como espacios de enseñanza aprendizaje y de composición, por lo que me centraré en la práctica de los talleres (que adquieren la forma de “clases”, “entrenamientos”, “ensayos” o “encuentros”) entendiéndolos como performances, en tanto constituyen un contexto específico de ejecución de estos diferentes géneros. Aunque este tipo de entrenamientos están interrelacionados con las presentaciones para audiencias, considero que el foco en los primeros permite pensar el cotidiano de los proyectos, y, sobre todo, cómo los sujetos se sitúan en ellos y pueden llegar a transformar sus posiciones identitarias. Para el análisis de estos talleres, retomaré el modelo propuesto por Citro (2003/2009), quien para caracterizar “géneros performáticos”, propone describir los rasgos estilísticos, la estructuración, y el conjunto de percepciones, emociones y significantes prototípicos asociados a cada práctica. Los rasgos estilísticos refieren a la conformación de la imagen corporal, forma del movimiento, calidades tónicas, usos del peso, flujo de energía, desarrollo temporal y uso del espacio. La estructuración remite a la organización de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, ensayo, difusión y actuación artística o ritual, contemplando la distribución espacial y organización del tiempo. Las percepciones, emociones y significantes prototípicos refieren a las inscripciones sensorio-emotivas y los significantes que la práctica promueve en la audiencia y en los

*performers*². Dentro de estas tres variables incorporo en el análisis de los entrenamientos la relación entre estos y el producto o punto de aplicación social que señala Islas (1995:235)³, ya que considero que el foco en la presentación ante diversas audiencias y en diversos escenarios, en el proceso de composición, en la formación de bailarines profesionales o en la formación de compositores de movimiento se encuentra presente en las dinámicas de entrenamiento analizadas. La identificación de estos puntos de aplicación de la técnica resulta fundamental para rastrear los modos de subjetivación promovidos en los proyectos.

² La propuesta de Citro destaca, en la descripción de los rasgos estilísticos, la importancia de la imagen corporal que se produce en los entrenamientos e incluye, desde la perspectiva de la performance, aspectos como la relación con "...la música, los contenidos discursivos, los recursos visuales y escenográficos..." (Citro, 2012; 49) en el análisis de géneros dancísticos, aspectos que son sumamente relevantes en los casos analizados. Asimismo, la descripción de la estructuración toma importancia porque me permite dar cuenta de diversas instancias de preparación para la imitación o la improvisación, el lugar dado a la creación por parte de los *performers*, los roles docentes y algunas tecnologías disciplinares de cada espacio (entradas en calor, saludos finales, preparación del espacio de entrenamiento, etc.). Por último, las percepciones y significaciones prototípicas asociadas nos traen información de dos tipos. Por un lado dan cuenta de significantes signados por ideologías y posicionamientos de los *performers*. Por otra parte, la descripción de estos significantes y percepciones permite notar similitudes y divergencias entre los *performers* en cada proyecto, especialmente entre los docentes de cada espacio y entre estos y los *performers* residentes en los barrios donde los proyectos se asientan.

³ Islas formula esta pregunta en el marco de su modelo de caracterización de tecnologías corporales, entendidas como conjuntos de "técnicas de movimiento propiamente dichas, el grado respectivo de intervención de la individualidad y sus formas de implantación social, modos de distribución y consumo de estas y de sus resultados o productos..." (Islas, 1995:244). La autora propone pensar cómo se mueven las personas (análisis de movimiento), y por qué se mueven así (lo que ella llama una genealogía del movimiento). La pregunta por la relación entre el entrenamiento y el producto es dada en el marco de esta segunda línea de análisis.

Capítulo 6. El jongo y las danzas populares en La Escola

1. Una genealogía del *jongo*

El *jongo* -conocido también como *tambu*, *tambor*, o *caxambu*- es un género performático que involucra canto, danza y percusión. Se practica en una ronda (*roda*), donde un coro canta respondiendo a un solista, al ritmo del toque de tres tambores de madera y cuero que se ubican cerca o dentro de la ronda. La danza es ejecutada por una pareja en el centro de la ronda, la cual baila hasta ser sustituida por otra, generalmente con el movimiento de “*umbigada*” (adelantamiento del ombligo)¹. Los temas de los “*pontos*” o “*jongos*” (cantos-declamaciones) refieren a antepasados o a diálogos metafóricos entre esclavos, diálogos codificados para que los amos no pudieran comprender. En el *jongo* de antaño no podían participar los niños, y, al menos hasta comienzos del siglo XX, ser *jongueiro* implicaba pertenecer a una familia *jongueira*, sea por lazos consanguíneos o de afinidad (IPHAN, 2007).



Imagen 10. Roda de Jongo realizada en Encuentro de Jongueiros en el edificio del Ministerio de Cultura. Rio de Janeiro, Centro, julio 2011.

¹ Edison Carneiro (citado en De Carvalho, 2002) había agrupado al género dentro de las sambas de ombligo (*samba de umbigada*).

La Escola de Jongo se centra en el *jongo* practicado en Serrinha y sobre todo en las modificaciones introducidas por Mestre Darcy. No obstante, para historizar el género performático debemos descentrarnos por un momento de Serrinha. Para trazar la genealogía y caracterización del *jongo* como género performático, me basaré en informes del Instituto del Patrimonio Histórico y Artístico Nacional (IPHAN), volcados a la argumentación para constituir al *jongo* como patrimonio inmaterial, así como en trabajos oriundos de ciencias sociales y humanas y testimonios de *jongueiros* de Serrinha.

Creado por los grupos bantú de África Meridional, esclavizados para trabajar en las haciendas de café entre los siglos XVI y XIX, el *jongo* se practica hasta hoy en periferias de ciudades y en regiones rurales de los estados de Río de Janeiro, Sao Paulo, Espírito Santo y Minas Gerais, especialmente en fiestas de santos católicos, de divinidades afro brasileras (sobre todo de Umbanda) o para conmemorar la fecha de la abolición de la esclavitud (IPHAN, 2007). El *jongo* se incluye entre las tantas manifestaciones musicales y dancísticas que fueron habituales entre los esclavos en Brasil, como la *capoeira*, el *maneiro pau*, y el *maculelê*, donde se ponderaban habilidades en el trabajo rural y en la confrontación física, y se practicaban la poética y el canto basados en la improvisación y el desafío entre cantores, junto con las respuestas del coro (Edison Carneiro, en De Carvalho, 2000; Neto, 2007; Martins de Sousa, 2006:165).

Durante el período esclavista estaba permitida la ejecución del *jongo* en los *terreiros* de las principales haciendas, con el permiso de los señores, quienes se constituían en audiencia (Martins de Sousa, ob.cit: 160). A fines del período imperial (que abarcó desde 1822 a 1889), en un contexto donde la población esclava superaba por mucho a la libre, y donde la abolición estaba siendo debatida, las reuniones musicales y danzantes de los esclavos alimentaron el temor a revueltas. Así, hacia fines del siglo XIX, diversas leyes provinciales y municipales prohibieron los batuques, la *capoeira* y las expresiones religiosas afrobrasileñas (Neto, 2007; IPHAN, 2007).

Entre permisos y persecuciones, el *jongo* rural ingresó a la ciudad de Rio de Janeiro a partir de su presentación en teatros blancos durante el período abolicionista, y a través de los contingentes de ex esclavos que migaron a la ciudad tras la abolición. En el primer caso, el *jongo* comenzó a ser presentado en teatros de la ciudad por

dramaturgos, músicos y bailarines blancos o libertos abolicionistas. En estas presentaciones los esclavos aparecían como sujetos pasivos y los textos de las obras tenían un tono “paternalista” (Martins de Sousa, ob.cit 163)².

Tras la abolición, el *jongo* desapareció de los teatros, pero continuó en Rio de Janeiro y llegó a otras ciudades con la migración de ex esclavos desde las plantaciones (De Carvalho, 2002). Los batuques de los *jongueiros* fueron escuchados en tono celebratorio en la ciudad de Rio de Janeiro durante tres días desde la fecha de abolición, el 13 de mayo de 1888. Uno de los *pontos* (cantos) en boga durante la abolición fue “*eu pisei na pedra pedra balanceou, mundo tava torto rainha indireitou*”, (Martins de Sousa, ob.cit. 169)³. En el período posterior a la abolición, las letras de *jongos* reclamaron ante la situación de abandono sufrida por los ex esclavos, como por ejemplo, la situación de “libertad” sin acceso a tierras propias.

A lo largo del siglo XX, el *jongo* fue practicado en diversas haciendas y en algunos asentamientos urbanos de los estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais y Espírito Santo. Durante las últimas décadas del siglo, las diversas comunidades *jongueiras*, con el apoyo de “animadores culturales”⁴, movimientos sociales y diversos grupos universitarios, se preocuparon por la preservación y revitalización de la práctica (IPHAN, 2007: 22-23). Las estrategias utilizadas fueron la creación de grupos de niños, la enseñanza del *jongo* y su presentación en diversos espacios públicos. En 2001, algunas comunidades *jongueiras* y un grupo de la Universidade Federal Fluminense comenzaron a inventariar el *jongo*. En 2002 el Grupo Cultural Jongo da Serrinha y la Associação da Comunidade Negra de Remanescentes de Quilombo da Fazenda São José elevaron un pedido al entonces ministro de cultura Gilberto Gil, solicitando que el

² La autora argumenta que esta inclusión del debate abolicionista parlamentario en el teatro fue posible dado que hacia mediados del siglo XIX había en Río de Janeiro un gran interés por la danza, que poblaba los escenarios teatrales y llegaba a un público heterogéneo (ob.cit: 151-153).

³ Traducción: “Pise la piedra, la piedra balanceó, el mundo estaba torcido, la reina lo enderezó”. Este mismo *ponto* es cantado en la actualidad, aunque la última frase fue modificada por: “*levanta meu povo, cativerio se acabou*” (levantate mi pueblo, el cautiverio se acabó), en lugar de “*mundo tava torto rainha indireitou*”. *Rainha* se refiere a la Princesa Isabel, quien firmó la abolición de la esclavitud. En la diferencia de la letra se ve la continuidad del uso político de los *pontos* de *jongo*. El hecho de no nombrar más a la *rainha* se relaciona con relecturas de diversos sectores del movimiento negro acerca de las narrativas abolicionistas, donde, en la actualidad, es conflictivo atribuir el mérito de la abolición a Isabel.

⁴ La animación cultural es una estrategia empleada por pedagogos, donde a través de las prácticas tradicionales de las comunidades se realizan ejercicios de educación. El concepto fue estudiado y trabajado por algunos de los coordinadores pedagógicos y docentes del Jongo da Serrinha, especialmente por Aline, Lucio Enrico, Renato, Aila y Marisa, quienes entraron en contacto con la estrategia mientras desarrollaban estudios universitarios ligados a “cultura popular”.

género fuera declarado patrimonio cultural brasileiro, y el 10 de noviembre de 2005 el *jongo* fue así declarado por el Consejo Consultivo del Iphan (CNCFP, 2005). Asimismo, especialmente a partir de la experiencia del Jongo da Serrinha, otras comunidades comenzaron a utilizar el *jongo* en “proyectos sociales” relacionados con la ciudadanía y la autoestima (Pinto Passos, 2004; Perez, 2005; Rodrigues, 2008:30)⁵. Fue en este proceso que el *jongo* comenzó a expandirse fuera de las comunidades *jongueiras*, incluso a estados brasileños donde no era conocido anteriormente. Por ejemplo en Rio Grande do Sul, grupos de *capoeira* y militancia negra se han dedicado a su investigación y práctica en *jongo* en los últimos años⁶. Este proceso de difusión no se limita sólo al *jongo* sino que se relaciona a los estudios realizados por parte de *performers*, científicos sociales y estudiosos del arte, quienes investigan raíces afro y amerindias de performances afro brasileñas (Zeca Ligiero, 2011; Citro, Greco, Rodríguez, 2008; Frigerio, 2000).

Puede notarse que a lo largo de su historia el *jongo* ocupó en reiteradas circunstancias el lugar de espectáculo para un público blanco (en las haciendas y en los teatros), y se ligó también a procesos de lucha política (la resistencia a los amos, la abolición y luchas por la igualdad). Estas dos características están presentes en muchos grupos de *jongo* contemporáneos. Así, como cualquier género performático, la historia del *jongo* ha dado diversos giros. Una lectura histórica nos permite tener en cuenta que los usos instrumentales de algunos símbolos y prácticas se sitúan en un contexto, y que la lectura instrumental es simplemente un matiz entre las lecturas posibles⁷.

Debemos tener en cuenta en esta genealogía del *jongo* su lugar en la construcción de la “cultura popular” de Brasil. Como he señalado, el género es considerado parte de esta cultura por los participantes de la Escola de Serrinha, a la vez

⁵ Lucio Sanfilippo, participante del Grupo Cultural Jongo da Serrinha publicó un libro donde propone la metodología del *jongo* como herramienta educativa para las escuelas: “Interdisciplinando a cultura na escola com o jongo”. En el campo de la *capoeira* y otras performances afrobrasileñas existen experiencias y propuestas similares.

⁶ Para pensar esta historia del *jongo* debemos tener en cuenta las políticas culturales que analizamos en la parte dos, donde señalamos que el Estado brasileño ha tendido a apoyar simbólicamente algunas expresiones populares y desarrolla hace años políticas de fomento que, aunque incompletas y volcadas hacia el ámbito privado, permiten la continuidad de la práctica de este tipo de género performáticos en comunidades periféricas.

⁷ Así se matizan lecturas focalizadas en el uso estratégico de las prácticas, tal como las de Sansone, quien comenta que el *jongo* permaneció como una “...danza local de un solitario vecindario de la clase baja, Serrinha, hasta que recientemente un grupo de activistas negros decidió promoverlo como la más auténtica forma de cultura negra en Río...” (Sansone, 2001:22).

que suele ser categorizado como una manifestación folclórica, ejecutándose en compañías de danza dedicadas al folclore. En el caso de la Companhia Folclórica de la UFRJ, interlocutora permanente del Jongo da Serrinha, los integrantes de ésta consideran que practicando danzas folclóricas realizan cultura popular. Así, en el trabajo de campo, la distinción entre el *jongo* como manifestación folclórica o de cultura popular no presentaba contradicciones para los sujetos, aunque, estos siempre preferían hablar en principio de “cultura popular”.

Por último, debo señalar que en la bibliografía y en los testimonios en los que me basé para esta genealogía, no encontré referencias al *jongo* como danza formateada en academias de folclore, sino que estos se centran en su práctica en otros contextos (bailes de los esclavos, presentaciones en teatros, reuniones), lo cual contrastará con las narrativas sobre el “folclore” argentino.

2. Cómo se mueven en el jongo

La Escola se dedica a la práctica de *jongo* y diversas expresiones estéticas afrobrasileñas, folclóricas o “populares” como el *maracatú*, el *Griô*, la *capoeira*, entre otras. El proyecto ha diversificado los talleres suministrados a lo largo de su historia a causa de los diversos patrocinadores, los docentes disponibles, las demandas emergentes y los presupuestos manejados. En el período de trabajo de campo, los talleres dictados fueron:

1- En 2008: danzas populares (donde se exploran diversas manifestaciones muy disímiles tales como *afoxé*, *côco*, *maracatú*, *frevo*, *cavalo marinho*⁸), danza afro (ligada a las danzas de *orixás*), lectura y *Griô*, *jongo* (danza), canto, *capoeira*, teatro y percusión.

⁸ El *Afoxé* es llamado también Candomblé de rua. Se trata de un cortejo de calle que sale durante el carnaval, especialmente en Bahía, Fortaleza, Pernambuco, Rio de Janeiro y Sao Paulo. Se le atribuyen orígenes afro yorubas. El *côco* es una danza de roda de origen afro indígena practicada en el sertón nordestino y en el litoral brasileño. El *maracatú* es una performance de origen afrobrasileña que se practica principalmente en Pernambuco. El *frevo* también es pernambucano, y se asocia con la marcha y el *maxixe*, se le atribuyen orígenes europeos, afro e indígenas. El *cavalo marinho* es una *brincadeira* (juego, término utilizado para fiestas populares teatralizadas). De origen portugués, se practica en la Zona Norte de Pernambuco (<http://www.recife.pe.gov.br/especiais/brincantes/8c.html>. Consultado 8 de noviembre de 2012).

2- En 2009: danza popular, danza afro, percusión y canto.

3- En 2011: danzas populares, *jongo*, armonía (*cavaquinho*), percusión, canto y artes plásticas

Puede observarse que durante esos años han ganado espacio algunos talleres de música por sobre las técnicas corporales. Esto no se debe a elecciones planificadas sino a las mencionadas circunstancias cambiantes. Durante los años de existencia de la Escola se han desarrollado también talleres de video y medios de comunicación. La franja horaria de los talleres disminuyó o aumentó en diversos momentos, respetando siempre la existencia de turno mañana y tarde, ambos cercanos al mediodía y el tiempo para la comida (*lanche*) dentro de la Escola. Como señalé, la mayoría de los docentes permanecen varios años trabajando en el espacio, y son escogidos para trabajar allí por el plantel estable, generalmente a partir de contactos previos y voluntarios de ellos con el proyecto. Durante los años en que realicé trabajo de campo se han mantenido como profesores Renato, en danzas populares, Lazir en danza de *jongo*, Luiza en canto de *jongo* y Anderson en percusión.

Describiré aquí los talleres que priorizan el trabajo corporal y a los cuales tuve mayor acceso como etnógrafa. Me centraré en los talleres de danza de *jongo* y danzas populares, describiendo sus rasgos estilísticos y su estructuración. Reseñaré también el taller de teatro, el de danza afro, y algunos detalles de los talleres de canto y percusión para poner de relieve similitudes y diferencias entre los diversos entrenamientos que se llevan adelante en el proyecto. Finalmente buscaré reconocer algunas significaciones prototípicas asociadas al entrenamiento general en la Escola de Jongo.

2.1. El taller de *jongo* danza.

El taller de *jongo* es dictado por Lazir, quien, recordemos, es cantante y bailarina de familia *jongueira*. Como señalé, el *jongo* es una performance multidimensional, caracterizada por la *umbigada*, la *roda*, la presencia de tambores, canto y palmas. En el Jongo da Serrinha, quienes forman en la ronda bailan sin trasladarse, marcando los pasos de *jongo*, mientras una pareja danza en el centro, aproximándose y alejándose, ejecutando esporádicamente la *umbigada*, hasta que una mujer o un varón entra a la ronda, pidiendo permiso a la persona de su mismo sexo para bailar con la pareja, o hasta

que otra pareja reemplace a la pareja del centro. Renato comenta que la proyección de abdomen en la *umbigada* es una característica del grupo de Serrinha, y que en el *jongo* en general esta es más “simbólica” (no se ejecuta con el cuerpo). La ronda puede adquirir forma de media luna, si el espacio de presentación para una audiencia lo requiere.

El *jongo* se baila con piernas flexionadas y con toda la planta del pie, descalzo, apoyada. Los brazos están abiertos y el torso inclinado hacia el frente, o hacia atrás en la *umbigada*, dando un aspecto curvilíneo del cuerpo. La danza juega con la intención de llevar el peso a tierra, en un vaivén donde los movimientos proyectados en una dirección encuentran una contención, un tope. Los músculos mantienen un tono relajado, que da fluidez al movimiento. La velocidad depende del diálogo con el tambor, pero los movimientos son dinámicos, y la quietud es casi inexistente, salvo si es requerida para un cierre de la danza. La Escola de Jongo practica el paso emblemático de la comunidad Serrinha, que es el *tabeá* (Gandra, 1995 en IPHAN, 2007)⁹. En este paso el bailarín pisa con el talón del pié derecho, para inmediatamente reposar toda la planta del pie en el tiempo fuerte del compás. Posteriormente continua apoyando toda la planta del pie izquierdo y luego del derecho, para reiniciar la secuencia.



Imagen 11. Ejecución de una *umbigada* por parte de *jongueiros* del interior de Rio de Janeiro. Encuentro de *Jongueiros* realizado en el Museo de Folclore. Catete, Rio de Janeiro. Junio de 2011.

⁹ Lazir comenta que fue Vovó Maria Joana la que bautizó el paso, por el “*bater do pezinho*”. *Tabeá* es el *apelido* (apodos) del paso y no tiene un significado literal. Lazir resalta que los pasos no llevan nombres sino “*apelidos*”.

En la formación de la imagen corporal del *jongo* es fundamental la figura de los *pretos velhos* (negros viejos), referentes del *jongo* (como comenta Lazir, para un *jongueiro* “lo bueno es ir quedando viejo”). En los talleres las niñas visten una pollera larga y colorida por sobre sus ropas y los niños usan sus pantalones. En días que la Escola recibe visitas, los niños deben colocarse la remera del Jongo da Serrinha. Los colores de la camiseta son el verde y el blanco por causa de Imperio Serrano, la Escola de Samba local, aunque en algunas presentaciones fuera de la Escola los niños usan camisas y blusas lisas. Los docentes estimulan a los niños a usar peinados “negros” o el cabello largo y suelto en las niñas. Sin embargo, los niños no utilizan peinados especiales, y sus estilos varían ampliamente: hay niños que se tiñen el pelo de rubio o lo planchan, y algunos niños (especialmente niñas) que sí se hacen peinados “negros” (trenzas pequeñas, rastas, rulos)¹⁰.



Imagen 12. Presentación de los niños de la Escola en Feira das Etnias. Baixada Fluminense. Julio 2009.

Lazir, que elaboró un método para la enseñanza del *jongo*, señala que el género se aprende

¹⁰ En una ocasión un niño le mostró con orgullo su cabello teñido a Anderson, quien lo observó con un aire escéptico, sin sonreír, preguntándole si la madre le había permitido realizar esa modificación. Mientras tanto, cuando el mismo niño se lo mostró a Vanda, esta lo felicitó. También las niñas suelen decirme que les gusta mi cabello (más rubio) y buscan peinarlo. Pueden notarse las diversas apreciaciones acerca de la belleza del cabello en los diversos casos, teniendo en cuenta la simpatía de Anderson por las manifestaciones de negritud, las elecciones estéticas de Vanda y la valoración positiva por parte de las niñas de mi cabello de “blanca”.

“...jugando, pero es un juego muy serio. Entonces, aprendemos las partes del cuerpo, a conocerse mejor, ver qué puede hacer mejor cada parte del cuerpo, para conocerse. Trabajamos la cuestión de la autoestima, hacer que ellos se sientan súper bien, felices y alegres. Después trabajamos la parte técnica, entonces en esa parte técnica aprenden lo que el cuerpo puede hacer. Puede caminar, hay varios ejercicios, varios juegos, puede dislocarse de varias maneras. Ahí entra la musicalidad, que ellos aprenden sobre el ritmo, sobre palmas, canto, instrumentos musicales. La noción de espacio, de distancia, de dimensión, varios ejercicios ligados a eso. Después tenemos la parte de dramatización, donde ellos van a dramatizar a través de un cuento, puede ser a través de la música, puede ser a través de los propios puntos de jongo, la ronda de jongo propiamente dicha...”¹¹.

Lazir señala que ella “perfecciona” año a año su método¹². La docente, que se formó también en jazz y danza clásica, señala que para aprender *jongo* debe “desaprenderse” todo lo aprendido en la práctica de otras danzas: “...porque el *jongo* es tan especial. No utilizás nada de ballet clásico, nada de jazz. No diría nada, tal vea la postura, la cosa de la expresión, pero para bailar hay que olvidar todo eso...”¹³. Como puede notarse, la docente rescata de la formación académica algunos aspectos de la postura y la expresividad del cuerpo, a los que ella accedió en academias, a la vez que promueve no concentrarse en esos elementos técnicos en el momento de ejecutar el *jongo*, resaltando la especificidad de la ejecución del *jongo* en cuanto danza popular, en

¹¹ Original en portugués: “... brincando, mas essa brincadeira é muito seria. Então a gente aprende as partes do corpo, a se conhecer melhor, ver o que cada parte do corpo pode fazer melhor, para se conhecer mesmo. A gente trabalha a questão da autoestima, fazer com que eles se sintam super bem, super felizes e alegres. Depois a gente trabalha a parte técnica, então nessa parte técnica eles aprendem o que o corpo pode fazer. Pode caminhar, pode... tem vários exercícios, várias brincadeiras, pode se deslocar, como, de várias maneiras. Ai entra a musicalidade que eles aprendem sobre o ritmo, sobre palmas, canto, instrumento musical. A noção de espaço, de distancia, de dimensão, vários exercícios ligados a isso. Depois a gente tem a parte de dramatização, onde eles vão dramatizar através dum conto, pode ser através de música, pode ser através dos próprios pontos de jongo, e a roda de jongo propriamente dita...”

¹² El método fue influenciado también por su propia experiencia y formación como docente de danza infantil fuera del *jongo*. Como señalamos, en su metodología, adaptada a partir de sus maestros de danza, trabaja a través del juego, la improvisación, la dramatización, la noción de espacio, la distancia, la musicalidad, todo lo que, según ella, el niño “precisa para ser un gran bailarín”. Lazir considera que ese método es “maravilloso”: “...es la base de todo ser humano para tener noción, mucha gente vive ahí la vida, pero no tiene noción de su espacio en el mundo...” (risas) (“...é a base de todo, o ser humano para ter noção do seu espaço seu lugar no mundo, que muita gente não tem noção, muita gente vive ai a vida, mas não tem noção do seu espaço no mundo...”). Puede notarse en este sentido la presencia de una reflexión sobre cómo la danza forma sujetos, y por ende, las implicancias políticas de una práctica dancística.

¹³ Original en portugués: “... porque o jongo é tão especial. Você não utiliza nada de balé clássico, nada de jazz. Não diria nada, tal vez a postura, a coisa da expressão, mas para dançar tem que esquecer tudo...”.

contraste con las danzas académicas¹⁴. Lazir considera que los niños de Serrinha que no han sido formados en esos elementos técnicos, aprenden el *jongo* rápidamente: “...son perfectos, como si fuera genético, de los ancestros *jongueiros*, es impresionante, ellos vienen con toda la forma...”¹⁵. Las únicas dificultades que la docente percibe en el aprendizaje se relacionan con la timidez.

La estructuración de las clases de *jongo* suele consistir en una breve entrada en calor inicial (elongación, o ejercicios dinámicos) en forma de ronda. La docente suele dedicar un tiempo para conversar con los niños en ronda antes de iniciar los ejercicios. Generalmente se pregunta cómo están, que han hecho los últimos días, etc. Tras la entrada en calor se realizan usualmente juegos (manchas, “estatuas”, juegos teatrales) donde los niños ejecutan pasos del *jongo* y crean escenas. El mismo entrenamiento suele terminar con una ronda final de *jongo*.

Pongamos “en escena” la metodología de Lazir describiendo algunos ejercicios específicos. En uno de los encuentros la docente pidió a los niños que fueran a buscar tizas y que acomoden las sillas en una hilera, como si el patio de la Escola fuera un teatro. Lazir les contó a los niños que “la obra” se trataría del camino a la Escola de Jongo y comenzó a dibujar en el piso. Mientras dibujaba, preguntaba a los niños cómo y qué cosas dibujar. Por ejemplo, mientras dibujaba una casa preguntaba a los niños si debía dibujar un tejado, una ventana, una chimenea, una puerta (la casa dibujada no era muy cercana a una casa de Serrinha, pues allí casi no existen los tejados). Posteriormente Lazir dibujó una “iglesia”, representando la iglesia católica de Madureira (Lazir no aclaró que era una iglesia católica, a partir de lo cual se puede inferir que es este el tipo de iglesia que ella, y la mayoría de las personas que frecuenta el *jongo*, naturaliza como “iglesia”¹⁶). Luego dibujó un edificio que representaba el *terreiro* de Vovó María Joana, y les preguntó a los niños si sabían dónde se ubicaba (la mayor parte de ellos sabía que se encuentra al lado de la Escola). Finalmente, dibujó una “Iglesia Universal”, y por último, la Escola de Jongo. El ejercicio propuesto

¹⁴ Este posicionamiento nos lleva una vez más a la particular constitución de las danzas folclóricas y el campo de la cultura popular en el contexto de Rio de Janeiro, donde estas se caracterizan por no depender de la formación académica.

¹⁵ Original em português: “... são perfeitos, como si fosse genético, dos ancestrais *jongueiros*, é impressionante, eles vem com todo o jeitinho...”.

¹⁶ Recordemos que la Escola se relaciona de modo más fluido con las tendencias de la religiosidad católica popular que en la actualidad admiten prácticas relacionadas a tradiciones afrobrasileñas.

consistía en caminar hacia cada uno de los puntos con pasos de *jongo* y dar una vuelta en cada uno de los lugares, con el paso *tabeado* y *manca dor* (paso que asemeja al caminar de un rengón). Puede notarse la preocupación por la religiosidad en Lazir y el desafío que ella plantea al bailar *jongo* en un espacio donde la práctica sería prohibida, que es la Iglesia Universal. En este sentido vemos cómo la docente sostiene en el entrenamiento la política de integración de la Escola. Lazir me pidió que la ayudara a marcar el ejercicio. Las dos bailamos en el paisaje de tiza, y los niños comenzaron a reírse por mi forma de bailar. La docente decidió no asumir que se reían de mí, los recriminó y esperó a que ellos dijeran por qué se reían. Los niños le contaron que se reían porque yo movía la espalda al bailar. Lazir les respondió entonces que sí se baila moviendo la espalda y que cada uno tiene su forma de bailar. Puede notarse aquí tanto la intención de Lazir de abrir espacio a diversos estilos de bailar personales, como el conocimiento de los niños, que definen cómo se baila correctamente el *jongo*. Asimismo esta situación hizo visible para mí este rasgo de espalda fija en la danza del *jongo*, aspecto que yo, como practicante de “danzas afro brasileñas” ligadas a la estilización de la danza de *orixás*, (donde en algunos casos la espalda puede moverse) no había notado. Tras el momento de tensión por la situación burlesca continuamos el ejercicio. Mientras Lazir tocaba el tambor, pasábamos de dos en dos por el paisaje de tiza. Creamos una escena para representar el camino al teatro: tomamos el colectivo, el subte, le cedimos el asiento a una señora mayor, llegamos al centro y entramos al teatro para realizar la performance, donde efectuamos la *roda* de *jongo* (puede notarse la fusión entre el ejercicio y la realización de la *roda*). En el teatro Lazir nos pidió que no apoyemos los pies en las sillas (como yo estaba haciendo), que no tiremos basura y que hablemos bajito. Lazir marcó la importancia de esta actitud para mostrar a la gente que “los niños de Serrinha somos bien educados”. Puede notarse la importancia de marcarse como pertenecientes a Serrinha y de desmarcarse de estigmas relacionados a la extracción popular y a las *favelas*. Tras la clase, preocupadas por mi falta de conocimiento de la danza, dos niñas me volvieron a enseñar los pasos. De hecho, no sólo me enseñaron *jongo*, sino también *samba* y *funk*. Así, ellas se posicionaban como detentoras de un saber. En otra ocasión, una de las niñas, intentó enseñarme a bailar *samba*. Así, me pidió que me quite los zapatos y que diera una vuelta. Como no me vio ejecutar la

vuelta, me pidió que la realizara nuevamente: “no vi la vuelta”¹⁷. También me pidió que mueva los brazos: “libera los brazos”¹⁸. Es interesante notar el discurso de “coreógrafa” de la niña y su alto grado de observación de mi movimiento.

Otro ejercicio propuesto por Lazir fue trazar con tiza en el piso, un círculo representando la ronda, donde se marcaban posiciones. Cada posición representaba un rol del *jongo*: cantar, bailar, alentar, hacer palmas, tocar tambor, *caxixi* y *agogô*. Todos debían pasar por todas las posiciones improvisando su saber *jongueiro* (aunque ni *caxixi* ni *agogô* son habituales en las rondas de *jongo*). Señalemos una vez más cómo en los talleres se crean estrategias para que los niños asuman distintos roles.

En el final de los encuentros, tras ejercicios como los descritos, suele realizarse la *roda* de *jongo*. Generalmente existe una instancia donde los niños se organizan para poder cantar un *jongo* cada uno. Lazir siempre pide a los niños que no hablen en la *roda*, ni se pongan las manos en los bolsillos o se apoyen sobre paredes, dado que el espacio de *roda* se considera “ritual” y cualquiera de estas actitudes es “irrespetuosa”. Asimismo, como cualquier otro docente que organiza una *roda*, Lazir insiste en la prioridad de escuchar el tambor para danzar: “...el *jongueiro*, puede incluso no oír, pero el *jongueiro* que no escucha el tambor, no va a desarrollar bien sus movimientos. Precisa realmente oír ese toque del tambor, los cambios, las variaciones, cuanto más escuchás el tambor, más *jongueiro* te hacés...”¹⁹.

La docente también se preocupa porque todos bailen, pidiendo que se saque a bailar a quien no bailó. Los niños entre sí también cuidan muchas veces estos aspectos de la *roda*, y suelen criticarse o corregirse entre ellos. Estos comportamientos de los niños dan cuenta del potencial de subjetivación de las prácticas de la Escola.

La *roda* de *jongo* puede considerarse como el momento más cercano al “ritual” dentro de la performance de entrenamiento, pues es una secuencia de acciones definida y vivida, en términos nativos, como peculiar, específica, y diferente de otras prácticas que allí se ejecutan, y en donde están presentes diversos códigos sensoriales (Da Matta, 1981:30-32; Turner, 1989, Peirano, 2001:3). La *roda*, como los rituales, es una

¹⁷ Original en portugués: “*eu não vi a volta*”.

¹⁸ Original en portugués: “*libera os braços*”.

¹⁹ Original en portugués: “... *o jongueiro, pode até acontecer que não ouça, mas o jongueiro que não ouve o tambor, ele não vai desenvolver bem seus movimentos. Ele precisa realmente ouvir esse o toque do tambor as viradas as variações, quanto mais você ouve o tambor, mais jongueiro fica...*”.

conducta regular o formalizada que a la vez habilita espacios para la improvisación y suele inducir sentimientos de *communitas* (Turner: 1992). No obstante, como veremos más adelante, las sensaciones producidas en la *roda* no se asocian solamente a su ritualidad, sino también a su formato para ser presentada como espectáculo, es decir esta dimensión ritual, en la Escola de Jongo suele ser espectacularizada. Esta intención de producir un espectáculo permea el entrenamiento, por lo cual, la *roda* requiere *performers* con una presencia física orientada hacia un potencial público de espectáculos.

La *roda* comienza generalmente con una *ladainha* (una canción más lenta, tal como las *ladainhas* ejecutadas en la *capoeira*), posteriormente se ejecutan *jongos* y en el final de cada uno el cantor principal grita “*machado*” (cuya traducción literal es “machete” y que en el Jongo da Serrinha funciona como indicación de final o de silencio), indicando que el tambor ejecutará los toques finales y que los bailarines deben realizar un giro para llegar a la posición final, con brazos levantados. Tras la ejecución de los *pontos* de la *roda* suele ejecutarse uno en particular “*adeus, eu vou embora*” (adios, me voy), donde los niños se colocan en fila y se retiran del espacio de la *roda* caminando con pasos de *jongo* y saludando con las manos. En este saludo puede notarse una vez más la adaptación del entrenamiento de la danza para espacios de presentación.

Lazir como docente se preocupa principalmente por la ejecución del *jongo* y menos por la “disciplina”. Cuando los niños están alborotados, Lazir se irrita menos que cuando no ejecutan el *jongo* con atención: “...les digo todas las clases lo mismo, esperen al tambor, no hay apuro, el tambor es el que manda...”²⁰. Cuando le hice esta observación Lazir me dijo que era cierto: “Lo que sucede es que lío siempre hay y va a haber”²¹. La docente particularmente prioriza la formación del *performer* por sobre la formación de la conducta, aunque, considera que la propia formación corporal artística es una herramienta integral de formación de los sujetos.

Otra característica del curso de Lazir es que ella pone en relieve la búsqueda de respetar la ejecución tradicional del *jongo* (un tipo de ejecución fija, relacionada al estilo desarrollado por *Mestre Darcy*). Así, aunque propone que los niños desarrollen

²⁰ Original en portugués: “... *Eu digo todas as aulas a mesma coisa: ‘aguardem o tambor, não tem pressa, o tambor é que manda’...*”

²¹ Original en portugués: “... *O que acontece é que bagunça sempre tem e sempre terá...*”.

pontos nuevos o respeten diversos estilos individuales de danzar, se centra en la corrección de la ejecución ligada a un modelo ya constituido. Por ejemplo, ella suele tocar el tambor en las clases, pero cuando se organiza una *roda* sólo de niños, suele asignar el tambor a algún varón, respetando los roles tradicionales. En una ocasión los niños estaban jugando a colocarse polleras y ella marcó que no correspondía realizar esos cambios. De este modo, respetando estos roles, la docente reafirmaría también patrones de sexo-género binarios.

2.2 El taller de danzas populares

El taller de danzas populares fue coordinado desde 2006 hasta 2011 por Renato, y posteriormente comenzaron a colaborar en su dictado Aline y Jessica, como pasantes de la Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ). En 2012 Renato se retiró y Aline se convirtió en la titular del taller. Mi etnografía en este taller transcurrió en los años 2009 y 2011, con una visita en 2012.

En este taller, los rasgos estilísticos varían en la ejecución de cada danza: la vestimenta suele ser la ropa que los niños traen a clase (aunque a veces se buscan las polleras para las niñas) y casi todas las danzas se ejecutan con las rodillas flexionadas y el pie descalzo y apoyado en su totalidad durante la mayoría de los movimientos. Los pasos, velocidades, tonos musculares son sumamente diversos. Pese a esta variabilidad, la estructuración se asemeja en todos los encuentros. En este taller, como en todos los otros, el espacio se dispone en ronda, variando a filas u otra disposición según la danza. Los encuentros comienzan con un calentamiento, generalmente específico para bailar los pasos de la danza del día, continúa con la ejecución de la danza y acaban con el ensayo de una parte de una única coreografía anual. La coreografía anual es parte constitutiva del taller desde 2009, año en que los niños comenzaron a participar de “Folclorando”, un evento de danza folclórica de la UFRJ, organizado por la Compañía Folclórica.

Las entradas en calor varían. Cuando están a cargo de Aline o Jessica, estas incluyen ejercicios respiratorios, de elongación, danza clásica y equilibrios. Para estos ejercicios las docentes adaptan el vocabulario técnico para los niños²². Por ejemplo, se

²² Debemos tener en cuenta que Aline ha realizado diversos cursos de teatro, danza y se ha interesado en la psicomotricidad a lo largo de su formación.

les pide que exhalen como si soplaran una vela, que “abracen y besen” su rodilla cuando hacen una elongación, etc. Cuando Renato estaba a cargo, la entrada en calor solía consistir en juegos, semejantes a los que realiza Lazir (manchas, canciones, etc.).

Para trabajar con cada género performático, los docentes realizan una introducción contando la historia o pasando videos, promoviendo una discusión previa con los niños. Este ejercicio se relaciona a los estudios de cultura popular que sostienen los docentes en los grupos universitarios que frecuentan (Boi Daqui y Companhia Folclórica da UFRJ). Asimismo, en casi todos los encuentros es habitual el uso de la ronda, por ser considerada por los docentes un rasgo de las manifestaciones populares. Como comenta Renato,

“... por ejemplo, esa construcción de la ronda que siempre pido, esa necesidad de formar un círculo, es algo que ya aprendí viendo en esos espacios, que no sólo sucede aquí en el *jongo*, en el *boi*, es muy importante en la cultura popular...entonces creo que en mis clases es esencial que haya ronda...”²³.

Cuando los niños conocen los movimientos, los profesores se dedican a estimular la improvisación a partir de ellos. Por ejemplo, alguna consigna puede ser quedarse quieto, como estatua, manteniendo en quietud alguna posición conocida, variar el movimiento, entrar en contacto con otro compañero a partir de esos pasos, inventar pasos, combinarlos, etc. Cuando se practica el *cavalo marinho*, donde existe el rol de un *mestre* que señala los movimientos a ejecutar y las direcciones de los mismos al resto del grupo, los docentes se ocupan de que todos los niños pasen por ese rol, aclarando que si bien en el ensayo todos serán capitanes, cuando hay presentación el rol debe ser asumido por una sola persona. En un encuentro donde se ensayaba esta danza, Renato les dijo a los niños que querían ser capitanes que debe entenderse que “no todo lo que se quiere, es en el momento”. En un ejercicio propuesto por Aline para el *cavalo marinho*, el *mestre* no sólo indicaba coreografías del género sino que también podía introducir otros géneros: *frevo*, *funky*, *jongo*, *hip hop*, *capoeira*, u otros. En esta ocasión, mientras realizaban el ejercicio Aline decía: “...Están saliendo muchas cosas buenas, sé que ustedes son creativos...”²⁴. Este tipo de discurso-estímulo es habitual en este equipo de trabajo, y en la Escola de Jongo en general. Por ejemplo, en un encuentro, mientras

²³ Puede notarse una vez más cómo la noción de “cultura popular” permea la práctica docente. Original en portugués: “... por exemplo, essa construção da roda que eu sempre peço, essa necessidade de formar um círculo, é algo que eu já aprendi vendo nesses espaços, que não só acontece aqui no jongo, no boi...é muito forte na cultura popular...então eu acho que nas minhas aulas é essencial ter a roda...”

²⁴ Original en portugués: “ta saindo muita coisa boa, eu sei que vocês são criativos”

pasaba movimientos de danza afro, Aline notó que una de las niñas ejecutaba un paso diferente. Le pidió que lo repita y como ella no quiso hacerlo Aline le dijo que ella misma “lo grabaría en su cabeza” para luego colocarlo en la coreografía de ese año. También mientras mostraba los pasos les señalaba a los niños la familiaridad con el *jongo*, por el uso del peso en la tierra y las rodillas flexionadas. Puede notarse la preocupación de Aline por trazar relaciones entre las danzas, reivindicar la historia “afro” del *jongo*, incluir en el espacio las danzas contemporáneas practicadas por los niños y enfatizar que ellos son creadores²⁵.

El momento de trabajo con la coreografía integra las danzas que hayan sido practicadas a lo largo del año. En 2009 se preparaba una obra llamada “*Cada um é cada um*” (“Cada uno es cada uno”), donde se buscaba que cada niño caracterice su forma de bailar. En 2011 se preparaba para “Folclorando” una canción cuya letra hablaba de una fiesta popular (“Girando na renda”, interpretada por Roberta Sá, una cantante de música popular brasileña). En la coreografía se mostraban movimientos de diversos géneros (*frevo, cocô, cavalo marinho, samba, jongo, capoeira*) y existía un espacio para que cada uno de los niños mostrara algún paso que le interesaba.

En la mencionada tensión e integración entre la lógica del espectáculo y la de la “cultura popular”, los responsables del taller no buscan limitar el entrenamiento de danzas populares al entrenamiento para presentaciones. No obstante Renato entiende que la intención de presentación atrae más a los niños, dado que ellos están muy orientados para “ser vistos”²⁶. También puede notarse que en la preparación de todos

²⁵ Renato resalta la importancia de entender el rol de los niños en los procesos de creación. Comentó que en la clase de Jessica, cuando ella pidió que los niños entrasen en contacto entre ellos, se dieron escenas lindas. A partir de este trabajo con los niños, se busca donde colocar las escenas en el espectáculo que está siendo creado: “... fue algo producido por ellos, la provocación es del profesor pero la forma en la que ellos van a eso es algo que ellos eligen, eso para mí es algo esencial, que ellos son constructores...” (“... *foi algo produzido por eles, a provocação é do professor. mas a forma na qual eles vão para isso é algo que eles vão escolher, isso para mim é algo que é essencial, eles são construtores*”).

²⁶ El docente solía comentarme que las lógicas de competición y espectáculo no eran sus preferidas pero que él las usaba con fines estratégicos, y porque son parte inherente del *Jongo da Serrinha*. Por ejemplo para trabajar el *cavalo marinho*, el docente propuso un ejercicio en torno a la definición de roles y recurrió a una estrategia habitual en sus talleres, ofreciendo “puntos” para quienes ejecutasen las acciones propuestas. El docente me explicó en voz baja que recurría a la lógica competitiva para estimular a los niños, aclarando que lo incomodaba hacerlo.

estos espectáculos el equipo docente se ocupa de incluir las creaciones coreográficas de los niños.

Los encuentros suelen acabar tras el ensayo, a veces con un estiramiento. Cuando durante el encuentro los docentes no logran trabajar los contenidos por falta de atención de los niños, suelen conversar sobre el tema, preguntando a cada uno si ayudó o perjudicó en la clase, o discutiendo lo acontecido entre todos los presentes.

2.3- Otros talleres

Reseñaré aquí brevemente los talleres de teatro, danza afro, percusión y canto.

Conocí los encuentros de teatro en 2008 (último año del taller pues la profesora Aila, bailarina y estudiante de teatro, se retiró ese año para trabajar como arte educadora en Haití). Los encuentros se centraban en la presencia corporal y en ejercicios teatrales, aunque no existía ningún momento de entrenamiento físico en alguna técnica corporal específica. Sin embargo podría sostenerse que los rasgos estilísticos coincidían con la propuesta del resto de los talleres del *jongo*, tanto porque el resto de las técnicas practicadas en la Escola permeaban el taller, como porque la docente reivindicaba a nivel discursivo la corporalidad “afrobrasileña”. Aila estructuraba sus clases en juegos de improvisación, atención y observación. Por ejemplo, en una ocasión pidió que un grupo cree una escena y otro grupo adivine de qué se trataba; otra vez pidió que un grupo observe la escena de otro, y que, tras el desarme de la misma, el grupo observador la reconstruya en base a la observación; en otra ocasión propuso a los niños que contaran una historia a partir de objetos que iba mostrando. Otro de los ejercicios realizados, fue el de contar hasta diez en una ronda sin que nadie hable encima del otro, trabajando la idea de concentración y de mantener el silencio. Como narré en la parte dos, muchas veces Aila proponía palabras u objetos afrobrasileños como disparadores. Aila enfatizaba en sus clases que todos tienen papeles todo el tiempo, incluso la platea, que tiene el papel de prestar atención. Así, la docente enunciaba la posibilidad de ejercer la observación como actividad y estimulaba la apropiación activa de diversos roles por parte de todos los presentes. Aila resalta en sus discursos la especificidad de las danzas afrobrasileñas (de las que ella es intérprete) señalando que estas danzas se encuentran en relación con la tierra y con las deidades afro, que también están en la tierra, razón por la

cual esas danzas acarician el suelo y requieren flexión de rodillas²⁷. Aila marca en este sentido la diferencia con las danzas europeas que se centran en el cielo²⁸.

La dinámica de los talleres de danza afro de Valeria Mona (que pude ver en 2009, y que acabaron en 2010) era semejante a la propuesta de Aila. En una ocasión la docente también pidió a los niños que crearan una historia verbalmente, como un “cadáver exquisito”, y señaló que de ese modo se produce el *Griô* (refiriéndose en este caso a la narrativa oral africana).

En lo que refiere a los talleres de percusión dictados por Anderson, puede señalarse que casi no existe discurso oral durante el desarrollo de los mismos. Los encuentros son casi totalmente prácticos, aproximándose a un ensayo. El comienzo se marca cuando los niños buscan los instrumentos para llevarlos al espacio del taller y el final se marca cuando estos se guardan. Uno de los ejercicios habituales es la ejecución de un ritmo básico por parte de un grupo, mientras otro grupo hace silencio. Generalmente se rotan los instrumentos y se cambian los ritmos. En los encuentros con Anderson pocas veces los niños se distraen o dejan de hacer los ejercicios, dado que están atentos a su propio instrumento. Quizás por ello, Anderson no suele irritarse. Por ejemplo, al pedir silencio su estrategia general es decir “¿qué viene antes del sonido? ¡Silencio!..”²⁹.

Los encuentros de canto también tienen un tono de ensayo, que Luiza pone de relieve. El taller suele consistir en algunos ejercicios respiratorios, realizados generalmente de pie, y en una parte dedicada a cantar los *pontos* de *jongo* al unísono o a dos voces. Recordemos el interés de Luiza de que estos ejercicios sean útiles para tranquilizar a los niños. Muchas veces el momento de canto es también para ver videos de presentaciones y realizar ejercicios críticos en torno a ellos. En estos encuentros los niños suelen prestar menos atención y muchas veces Luiza permanece en silencio esperando que los niños se organicen. Es habitual que la docente converse con ellos acerca del comportamiento, diciéndoles que si no cambian la actitud deberá no dejarlos asistir a los encuentros hasta no hablar con los padres, o que no podrán asistir a algunos

²⁷ Puede notarse la formación de Aila en danzas populares con Zeca Ligiero, quien observa que en las danzas afro y amerindias existe un profundo respeto por la naturaleza en todas sus manifestaciones físicas, combinadas con una ética y filosofía humanista (Ligiero, 2011:71-72).

²⁸ Esta distinción que muchos bailarines realizan en la práctica ha sido destacada por diversos autores como Humphrey (1965) y más recientemente Menezes Bastos (2007b).

²⁹ Original en portugués: “o que vem antes do som? Silêncio!”.

paseos, etc. Luiza tiende también a buscar un tipo de ejecución del *jongo* “tradicional”, por ejemplo pidiéndoles a los niños que no canten como “*funky*” canciones tradicionales. Recordemos que la figura de Luiza no es sólo la de docente sino también la de coordinadora pedagógica.

2.4- Ancestros y espectáculos: algunas percepciones, emociones y significantes prototípicos

En el cotidiano de la Escola de Jongo pueden identificarse algunas percepciones y significantes prototípicos asociados a la práctica, tales como lo “ancestral” (los antepasados que ya no viven), la corporalidad de los ancianos, la importancia de la ronda, del tambor, de la historia del barrio y de los afrobrasileños en general. Los docentes suelen conversar acerca de la historia del *jongo* y resaltar la importancia de la tradición de la Escola y del hecho de ser parte de ella. Un recurso habitual de Lazir es pedirles a los niños que imaginen las escenas que son narradas en los *pontos* de *jongo*. Así, la docente suele comentar qué cosas pueden imaginarse, sugiriendo escenas generalmente referidas a el período del *jongo* rural, practicado en las haciendas. Por ejemplo, refiriéndose al *ponto* “*Saia de baba*” (pollera de la abuela) una niña dijo que se imaginaba a alguien de pollera blanca (la canción no dice que la pollera es blanca pero la estética del *jongo* suele acompañarse con ropas blancas, y los niños ya incorporaron esa imagen). Otro recurso de Lazir es formular preguntas acerca de los conocimientos adquiridos en la Escola. Por ejemplo, en una ocasión preguntó qué era el *jongo*?, a lo que los niños respondieron: “Una danza africana”; “¿cómo es la *umbigada*?”; “Una pareja en el medio, se baila al son del tambor”; “¿Cuántos tambores?”; “*Caxambu, candongueiro y tambú*”³⁰. Cuando Lazir realiza ese tipo de ejercicios los niños suelen dar estas respuestas sin demora, sobre todo cuando hay niños que asisten hace algún tiempo a la Escola. También, como referí en la descripción de los talleres de *jongo*, la *roda* aparece como un momento ritual diferenciado. A veces Tia Maria, la actual matriarca del *jongo*, se acerca para contar historias a los niños. También es frecuente que ella y algunas docentes sean entrevistadas acerca de esta historia por diversos medios de comunicación durante los horarios de clase y frente a los niños, ocasiones en

³⁰ Original en portugués: “*uma dança africana*”, “*como é a umbigada?*”, “*um casal no meio, se dança ao som do tambor*”, “*quantos tambores?*”, “*Caxambu, candongueiro e tambú*”

que ellos consolidan estos conocimientos sobre el *jongo*, e incluso ellos son entrevistados. En estas prácticas los niños se posicionan una vez más como sujetos de saber acerca del *jongo*.

Especialmente en los talleres de danzas populares y teatro, se trabajan temas como la historia de la esclavitud, las fiestas populares o la diversidad religiosa. Como señalé anteriormente, los docentes buscan desligar la imagen del *jongo* de la religiosidad afrobrasileña para poder recibir en la Escola personas de cualquier religión, aunque la presencia de la tradición *umbanda* es, tal como señalé anteriormente, innegable. Estos significantes y percepciones no son sólo promovidos para los niños en el trabajo sino que son reconocidos por los docentes como parte de su experiencia. Aline señala que

“... La cuestión de que las mujeres bailen con pollera, la cuestión de los ancestros, ¿sabés? De eso de las músicas, de que las músicas también tengan un poco esa cosa de hablar de los ancestros y hablar de una cosa muy mía, de una cosa que escucho desde niña, ellos hablan de santos en las músicas, ellos hablan de cosas que vivo desde niña, hablan del negro. Entonces, yo vivo en el *candomblé* desde niña, en la *capoeira*. Entonces es algo que vino a tocar en mi memoria afectiva, y digo, ¡eso es bueno! Eso nos mueve, porque acaba habiendo cosas que no podemos explicar...”³¹.

También señalé que en los entrenamientos de la Escola se encuentra muy presente el sentido de la escena, el cual genera además emociones específicas³². Los niños suelen responder inmediatamente a pedidos de los docentes tales como mirar al público, sonreír, hacer movimientos más grandes. De hecho, como notan los propios docentes, la concentración y atención de los niños cambia radicalmente al saberse ensayando para una presentación pública. Al aproximarse una presentación, los niños comienzan a preocuparse e interesarse por ella³³. Asimismo, la mayoría de las veces que

³¹ Puede notarse una vez más en el discurso de Aline la importancia que su experiencia en la religión del *candomblé* tiene en su percepción del *jongo*. Original en portugués: “... a questão das mulheres dançarem com saia, a questão da ancestralidade, sabe? dessa coisa das músicas, das músicas também terem um pouco dessa coisa de falar dos ancestrais e falar duma coisa que era muito minha, duma coisa que eu escuto desde criança. Eles falam de almas nas músicas, eles falam de santo, eles falam de coisas que eu vivo desde criança, falam de negro. Então eu vivo no candomblé desde criança, na capoeira. Então algo aqui veio tocar na minha memória afetiva, e falou opa, isso é bom, isso mexe com a gente, porque acaba tendo coisas que a gente não explica ...”.

³² Lisfchitz y Barreto da Silva (2008) también llaman la atención sobre este aspecto de la práctica del *Jongo da Serrinha* como ONG. Así notan que en detrimento de los factores “subjetivos”, como las biografías e historias, el *jongo* se transmite hoy a través de mediadores, a través del “ensayo” para la puesta en escena (ob. Cit: 15).

³³ En una ocasión las niñas pensaban qué maquillaje, ropa y perfume habrían de usar el día siguiente. Uno de los niños encontraba normal esta preocupación pero en tono jocoso les dijo a las niñas que el perfume

los niños realizan algún comentario en torno a la experiencia de bailar tiene que ver con la danza en un espacio de presentación, y refieren a experiencias de nervios, felicidad, etc. Los niños ejercen críticas y elogios sobre su performance, e incluso se corrigen entre ellos. Aunque las críticas son direccionadas por los docentes, muchas veces son los niños los primeros en mencionarlas: “faltó canto”, “faltaron palmas, sonrisas”, “fue lindo”, “la gente se emocionó” etc. No sostengo así que sean los niños quienes generan los modelos de autocrítica, sino que estos sentidos del entrenamiento para una audiencia son rápidamente adoptados por ellos. Por ejemplo, en el 2009, tras la presentación en la Feira das Etnias (mencionada en la parte dos), las niñas me preguntaron mi parecer. Ellas dijeron que la presentación fue mala, que usaron mal el espacio. Yo les dije que eran muy autoexigentes y ellas replicaron que las exigentes eran Lazir y Luiza. Puede notarse una vez más como los niños se posicionan aquí como gestores de su saber y su práctica. La importancia de presentarse ante una audiencia reafirma el ser *jongueiro*, no sólo para los niños. Lazir cuenta que, pese a bailar jongo desde la infancia

“...el día que entré en la ronda y me sentí una *jongueira*, fue el primer día que bailé profesionalmente con Mestre Darcy. Fue en un show en Cinelandia, que hicimos, que ahí hice mi pollera para entrar en la ronda a bailar. Y ahí ese día, me sentí una *jongueira*, cuando entré para el grupo del Jongo da Serrinha...”³⁴

Para profundizar este registro del significado de la escena y la audiencia en el grupo, vale la pena centrarse en un evento paradigmático. Durante algunos meses del año 2011 los participantes de la Escola estuvieron bastante centrados en una presentación que se realizaría en un concierto del popular sambista Arlindo Cruz. Durante el período de preparación, la Escola -que es bastante restrictiva con los ingresos a los entrenamientos para quien no es docente- permitió la entrada de productores y coreógrafos relacionados con el sambista. En el primer encuentro vinculado a la preparación del show, estuvieron presentes los productores (adultos mayores, blancos) y los coreógrafos (una pareja joven de bailarines negros, altos, y con una marcada estética corporal: cabellos “*black*”, ropas de marcas internacionales, etc.).

no tenía ninguna influencia. Ellas respondieron que son cosas de mujer. Una de las niñas mayores sugería que no se peinasen con peines chicos para poder preservar el cabello enrulado.

³⁴ Original en portugués: “... o dia que eu entrei na roda e me senti assim uma *jongueira* foi o primeiro dia que dancei profissionalmente com Mestre Darcy. Foi num show na Cinelândia que a gente fez, que aí eu fiz a minha saia para entrar na roda para dançar. E aí nesse dia eu me senti uma *jongueira* quando entrei para o grupo mesmo do Jongo da Serrinha...”

En esta primera ocasión se organizó una *roda* de samba para que los productores pudieran ver a los niños y elegir quienes integrarían el elenco del show. Los productores tomaban fotos al lado de los niños sin pedirles permiso, hecho que a los niños parecía no incomodarles. Los elegidos serían diez, cifra que se elevó a catorce (siete parejas) por decisión del coreógrafo, dado que la situación de elegir y hacer que algunos niños no participaran les parecía “difícil” y, según la productora se asemejaba a “la lista de Schindler”³⁵. Los excluidos del show serían entonces muy pocos. Ante esta situación los niños manifestaban estar nerviosos. Adilson le acercó a Luiza la mano a su corazón para mostrarle cómo latía. Luiza me comentó el hecho (que yo había presenciado) marcándome los nervios de los niños. Tras la elección, los coreógrafos les pidieron a los niños seleccionados que bailasen un *jongo* entero. Durante el tiempo de la danza les pidieron sonrisas, organización en filas, que salgan cantando el “*adeus*” y saludando con las manos, que canten más alto. Posteriormente solicitaron un *funky*, que los niños ejecutaron de buena gana, eligiendo cantar “*adocica meu amor, adocica*,” una canción de moda que frecuentemente cantaban en momentos libres de los talleres. Algunas docentes del *jongo*, como Lazir y Rosiane, decidieron dejar de presenciar la selección. Cuando llegué a la sala donde se habían refugiado, Lazir me preguntó si yo no estaba mal a causa de lo que sucedía. Me contó que ella le había pedido al coreógrafo mayor discreción en la selección. Lazir estaba anotando los nombres de los niños que no habían sido seleccionados para poder compensarlos de alguna manera, por ejemplo priorizándolos en la asistencia a los próximos paseos. Lazir decidió irse antes de la Escola ese día.

Tras la selección, una vez a solas productores, coreógrafos, docentes y coordinadoras pedagógicas del *jongo*, los primeros comenzaron a realizar comentarios específicos: “son impresionantes, artistas natos”. El productor varón se refirió a una de las niñas diciendo “esa niña es un escándalo”. Luiza replicó entusiasmada “¡son artistas!”. Para que los productores se retiren de Serrinha, Luiza llamó a un taxi, hecho muy poco frecuente en la Escola. Dado que esta actitud no es habitual con otro tipo de invitados, puede notarse la importancia dada por algunas personas en la Escola a encuentros con productores de espectáculos. A diferencia de Lazir, Luiza consideraba

³⁵ La productora compara la situación con el caso de Schindler (popularizado por el film de Steven Spielberg) que pudo salvar a algunas personas del genocidio nazi.

que esta situación traía un estímulo positivo para los talleres. Lo que aprenderían los niños es que “hay que disciplinarse para el escenario”, que entiendan que lo que ella dice siempre acerca de esos asuntos “no es tontería”. Luiza comentó que estuvo todo el tiempo con el corazón en la mano pero que el hecho de pasar por esa selección constituía un aprendizaje. Puede notarse que para Luiza es central el aspecto de formación en el oficio de artista.

A partir de este evento se inició un período habitual en el *jongo*, donde el pedido de firmas de autorizaciones de excursión, de derecho a la imagen de los niños, las charlas con padres, o la organización de llevar y traer a los niños desde Serrinha a los lugares del espectáculo en diversos horarios, se hicieron moneda corriente en la dinámica de Luiza y Sandra, como coordinadoras pedagógicas. En varias ocasiones ellas discutieron con los productores ante la falta de apoyo ante estas contingencias de trabajar con niños. Por ejemplo, un tema de discusión fue la concesión de entradas gratuitas para los acompañantes de los niños, que la productora no cedió, o la puntualidad de los transportes para regresar a Serrinha. En una ocasión los productores llamaron a la Escola para que los niños fueran hasta el Circo Voador (en Lapa, centro de Rio de Janeiro). Mientras Luiza pensaba como resolver la situación, Lazir comenzó a cuestionar el pedido de la producción preguntando, con una sonrisa, por qué no podría llegar Arlindo Cruz hasta Serrinha para ensayar.

Durante el período de ensayos las clases regulares eran interrumpidas ante la llegada de los coreógrafos. Quienes bailarían en el show ocupaban el espacio del patio, en cuanto quienes no lo harían solían participar de algunos ejercicios propuestos por los coreógrafos y durante el ensayo debían quedarse a un lado para asistir, o realizar otras actividades en el momento del ensayo de la coreografía del show. Luiza y Sandra les remarcaban constantemente a los seleccionados que si no mantenían la disciplina tampoco irían al show. Los docentes regulares del *jongo* notaron que la producción del show modificaba la dinámica de los niños. Durante el tiempo de los ensayos, Jessica se quejó diciéndoles que en esos cuatro ensayos con los coreógrafos ellos tuvieron la disciplina que no habían tenido en cuatro meses con ella y que si ella les dijera que en una semana van a presentarse se dedicarían. También en este sentido puede señalarse la influencia de la lógica del espectáculo en las prácticas de los niños.

Tras la presentación, a la cual no asistí pues no había entradas liberadas y yo no tenía dinero para hacerlo, Luiza me contó que la vuelta desde el lugar del show hasta Serrinha fue difícil en lo que refirió a la coordinación con los padres y a la llegada a la madrugada de los niños. Sin embargo me comentó que, si no hubiera estado fastidiada por esas contingencias, la situación ameritaba “llorar de emoción”, pues la Fundición (el lugar del show) “se cayó ante la presentación”. Además, señaló, había artistas profesionales de renombre presentes. Me contó que una de las niñas más pequeñas se había acercado a decirle tras la presentación que había sido el día más feliz de su vida y que los niños le decían a la esposa de Arlindo que querían que ella fuera su mamá.

Hemos notado que tanto los adultos como los niños dan centralidad a acontecimientos de este tipo, comparándolos incluso con situaciones de vida y muerte (la lista de Schindler) o de aprendizaje para la vida, como marca Luiza. Estos puntos de vista tienen que ver con la búsqueda de profesionalización para el espectáculo de los niños *jongueiros*. Lazir, posicionada en otro lugar, también dio importancia a la situación, encontrándola “cruel”. En ambas posiciones se encuentra claro que la intervención en performances para audiencia es muy significativa para niños y docentes. Además, estas presentaciones no sólo contribuyen a la difusión del *jongo* como modo de resistencia cultural, sino que suelen reeditar a la Escola con algún dinero, sea para el proyecto o para los niños.

En resumen, las significaciones, percepciones y emociones prototípicas que más sobresalieron a lo largo de mi proceso de campo en Serrinha se refieren a la apropiación de los niños de su posición de *jongueiros* y sujetos de saber, las narrativas ligadas a la historia rural del *jongo*, a la forma de ronda, el tambor, la ancestralidad, las tradiciones afrobrasileñas y a la presentación para espectáculos.

Capítulo 7: El folclore de Kuntur

1-La constitución de las danzas folclóricas

El grupo Kuntur entrena diversos géneros performáticos, especialmente danzas que se incluyen en la categoría de “danzas folclóricas” o “folclore” nacional. Asentado en Buenos Aires, el proyecto se dedica a prácticas cuyos orígenes son situados, según las narrativas de los practicantes, en las provincias del “interior” del país. A partir de bibliografía etnomusicológica, sociológica y antropológica, daré cuenta de la trayectoria del “folclore” como conjunto de géneros y no de cada una de las danzas en particular, dado que el proyecto se rotula como “clases de folclore”. Describiré las danzas ejecutadas más adelante cuando me centre en los talleres del proyecto.

La relación entre el “interior” y Buenos Aires tuvo un papel fundamental en la definición de estas danzas. Asimismo, como adelanté, la genealogía de estas danzas se traza a partir de su historia en las academias antes que a través de su práctica en otros ámbitos sociales. Las danzas folclóricas argentinas se constituyeron como tales entre principios y mediados del siglo XX, a partir de políticas culturales tradicionalistas y nacionalistas implementadas en un momento de intensa inmigración europea y de migraciones internas hacia Buenos Aires¹. Entre las décadas de 1940 y 1950 se consolidó la presencia de las danzas folclóricas en diversas instituciones estatales, más específicamente durante los dos primeros gobiernos de Juan Domingo Perón (1946-1955); cuando el folclore fue incluido dentro de la enseñanza escolar, se promulgó el decreto N° 33.711 (1949) que obligaba a difundir una proporción igualitaria de música nacional y extranjera en las radios, se promovieron las investigaciones folclóricas y se crearon instituciones de enseñanza de danzas folclóricas (Gravano, 1985: 90-94 en Benza et al 2012). Los estudios sobre las danzas “folclóricas” fueron inaugurados con

¹ Para tener en cuenta el contexto nacional y el lugar dado a las prácticas dancísticas es interesante considerar que, a diferencia de Brasil, las expresiones festivas que se convirtieron en componentes inmateriales del patrimonio nacional argentino, fueron las fiestas patrias, las cuales a su vez fueron menos importantes que en el país vecino (Lacarrière, 2006), y no asumieron significantes ligados a lo “popular” sino sobre todo a símbolos militares. Esta situación se modificó en parte con el auge del tango en la década del '30/'40, cuando el género ya había sido legitimado a nivel mundial, y con el folclore en la década de 1960.

los trabajos de investigadores formados como etnomusicólogos, musicólogos, etnógrafos y folcloristas, como Carlos Vega, Isabel Aretz, Juan Alfonso Carrizo, Augusto Cortazar, y Félix Coluccio, quienes realizaron estudios de campo, recolectaron materiales y clasificaron las manifestaciones folclóricas. Vega, el más reconocido en el campo de estudios, destacó la influencia de las danzas cortesanas europeas en las danzas nacionales, en desmedro de las tradiciones afrodescendientes y originarias, a las que, basándose en una perspectiva teórica del difusionismo de la escuela histórico cultural alemana, consideraba “supervivencias” Asimismo, en la elaboración de su narrativa histórica, Vega entendió que los diversos géneros performáticos se constituyeron en un movimiento unidireccional, desde los salones hacía los sectores populares². En lo que refiere a la práctica de danzas folclóricas argentinas, en 1948 se creó la “Escuela Nacional de Danzas Folclóricas Argentinas”. Los docentes de la escuela dictaban clases a partir de su experiencia práctica, sin basarse en la literatura producida por los académicos, aunque sosteniendo discursos similares (Hirose, 2010). También la difusión dada a grupos de danzas folclóricas en diversas ciudades argentinas, y especialmente en Buenos Aires, consolidaron el campo de la práctica. A mediados del siglo XX, fue de gran importancia la compañía del Chúcaro, que se proyectó en festivales como Cosquín y en los medios de comunicación, definiendo un estilo de folclore ligado a los escenarios. Asimismo, el festival de Cosquín pudo contrapesar el centro anclado en Buenos Aires. De todos modos, como señalan Benza et al (ob.cit.), las danzas de toda argentina legitimaron su “nacionalidad” en Buenos Aires, desde donde pudieron proyectarse como “danzas argentinas” y patrimonio nacional.

Hacia la década de 1960 los diversos géneros folclóricos fueron adoptados por los sectores medios urbanos, que se encontraban en proceso de nacionalización, comenzando a buscar referencias simbólico identitarias en expresiones culturales locales (Vila, 1982). Este proceso llevó a divisiones en el campo del folclore, de índole estética e ideológica. Sin embargo, puede notarse que el folclore ha sido a lo largo de su historia, y hasta los últimos años, predominantemente relacionado con la identidad nacional e incluso productor de nacionalismos (Florine, 2004). Actualmente algunos

² Como señalé en la segunda parte, el enfoque de estos estudios contrasta con las perspectivas adoptadas en Brasil, donde las narrativas han tendido a reconocer desde más temprano influencias multidireccionales. Esto también puede verse en el caso boliviano y peruano, tal como lo señalan Benza et al (ob. Cit.) y los propios vecinos del Barrio 31.

performers están reconfigurando la práctica, ocupándose por ejemplo de subrayar los rasgos “afro” e “indígenas” presentes en las danzas folclóricas nacionales. Representantes de las nuevas prácticas e investigaciones son, entre otros, Juan Saavedra, Silvia Zerbini, Chiqui la Rosa, el “negro” Valdivia (Páez et al. 2013). Benza et al (ob.cit) señalan que este proceso se inició en el 2001, e incluyó también la búsqueda de experiencias autogestivas y solidarias y “... en el plano estético y político...el acento en la experiencia de encuentro con el otro que la danza enmarca, (y) se desarrollaron espacios de enseñanza y aprendizaje que buscan ‘descolonizar la transmisión de las danzas’...”. Este nuevo circuito también estrechó los contactos entre la producción musical y dancística de las ciudades más grandes del país, especialmente entre Córdoba, La Plata, Buenos Aires y Rosario, y otros centros, como por ejemplo, La Banda, Santiago del Estero, Cosquín y San Antonio de Arredondo³. Los rasgos estilísticos asociados a esta nueva tendencia del folclore serían, entre otros: el baile “en ruedas” (en grupos y en forma circular) de danzas que se bailan habitualmente en parejas de hombre y mujer, como el Gato y la Chacarera; la práctica de estas mismas danzas entre mujeres; la integración de diversos aspectos de las performances (canto, danza, ejecución de instrumentos) como parte de una misma expresión; la rotación de estos roles, y la práctica de danzas que no han sido transmitidas en instituciones oficiales, pero se bailan en las comunidades, o danzas creadas por algún autor y que no se estaban ejecutando en el período (como el Huayra Muyo, danza creada por José Gómez Basualdo).

Estas “innovaciones” -especialmente la integración de diversos aspectos de la performance, la concepción de la danza como encuentro y la rotación de roles- acercan el folclore a la performance indígena (Ruiz, 1985 en Benza et al) y afroamericana (Frigerio, 1992; Citro, Greco y Rodríguez, 2008). Esta tendencia convive con la tradición nacionalista, que continúa vigente tanto en ballets y grupos musicales, como en investigaciones, por ejemplo la de Arico (2002), quien, siguiendo la tendencia técnico-descriptiva de Vega, estudia las danzas “tradicionales” argentinas documentadas entre 1800 y 1959.

³ Para un análisis de caso específico ver Páez et al, 2012, sobre el Encuentro de San Antonio de Arredondo.

Aunque los coordinadores de Kuntur enfatizan la tradición indígena del folclore, en el grupo conviven la tendencia anterior y posterior al 2001⁴. Los docentes suelen responder a la tendencia post 2001 aunque en tensión y dialogo con modelos anteriores, especialmente en lo que refiere al entrenamiento para espectáculos. Mientras tanto, los vecinos del barrio sostienen y se han contactado más frecuentemente con narrativas tradicionales. Aproximándonos a la práctica del proyecto entenderemos mejor estos posicionamientos.

2.- Cómo se mueven en Kuntur

Durante los años 2008 a 2010 se entrenaron en Kuntur los géneros Malambo, Chacarera, Gato, Escondido, Bailecito, Zamba y “Cuando”. Describiré brevemente los estilos a partir de las observaciones de campo y las conversaciones con Sebastián, otros miembros del proyecto Kuntur y otros intérpretes e investigadores de danzas folclóricas (Geraldine Maurotto, Claudia Sánchez, Belén Hirose y Yanina Menelli). Como he señalado, el Malambo es la danza que Sebastián y de Pedro ejecutaban al divulgar el taller. Se le atribuye un origen pampeano (del centro-sur argentino), usualmente es ejecutada por hombres al compás del bombo legüero (aunque cada vez son más las mujeres que la ejecutan) y es muy utilizada en espectáculos. En el estilo adoptado en Kuntur⁵, el Malambo es ejecutado por un solista (que muchas veces puede bailar y tocar el bombo a la vez) que utiliza usualmente boleadoras y botas para zapateo, y. En el proyecto, las presentaciones de Malambo son ejecutadas por hombres, aunque en los entrenamientos las mujeres también practicaban boleadoras y zapateos. Sebastián, como muchos otros intérpretes, reivindica influencias africanas en el zapateo y el toque del bombo del género. El resto de las danzas ejecutadas en Kuntur se practicaban en parejas sueltas (sin contacto físico) y grupos. La Chacarera, una de las danzas más practicadas en el proyecto, es reconocida como oriunda de Santiago del Estero, aunque está divulgada desde esa región hasta el sur de Bolivia y se ejecuta actualmente en toda Argentina, en virtud de la difusión del “folclore” nacional descripta anteriormente. La chacarera se baila en rondas o filas. Diversos intérpretes, como Sebastián y

⁴ Sebastián cita entre otros referentes, a autores como Ventura Lynch y Colatarci, quienes investigan los aspectos indígenas de las danzas.

⁵ Existen diversos estilos de malambo, donde varían, entre otras cosas, la indumentaria, instrumentación, la cantidad de intérpretes.

especialmente quienes adscriben a la tendencia del folclore “post 2001”, le atribuyen también influencias africanas e indígenas. El Gato se diferencia de la Chacarera por la estructuración de su coreografía (más corta y en orden distinto). Asimismo, a diferencia de la Chacarera, no existen narrativas históricas que remitan los orígenes del género a pueblos originarios y afrodescendientes. El Escondido es rítmicamente semejante al Gato y la Chacarera y se caracteriza por un juego de los intérpretes que simulan esconderse uno del otro en la ejecución, agachándose. El Bailecito se caracteriza entre las dazas practicadas en Kuntur, por ser la única a la que históricamente se le asignaron influencias indígenas inclusive en las citadas narrativas de Vega. Asimismo, es la única danza practicada en Kuntur a la que se la atribuyen orígenes andinos del noroeste argentino y Bolivia. La Zamba es un género cuyos orígenes se atribuyen a la zamacueca peruana. Se caracteriza por su ejecución más lenta en relación a los otros géneros, aunque con variaciones rítmicas y de velocidad, al son del bombo y otros instrumentos, y por la intención de seducción mutua en la pareja que la baila. Durante mi trabajo de campo se entrenó muy pocas veces en Kuntur. El “Cuando” es un tema folclórico con variaciones rítmicas y de velocidad, que se danza en parejas. Es una danza “histórica”, que sólo se ejecuta en performances escénicas. Incluye momentos de expresividad más ceremonial, cercanas al minué y desplazamientos ágiles semejantes a los de la chacarera.

Para describir el entrenamiento de Kuntur no entraré en detalles de la ejecución de cada uno de los géneros, sino que describiré la corporalidad propuesta en el grupo en general. Debe tenerse en cuenta en este sentido que la mayoría de las veces se ejecutan Malambos, Gatos y Chacareras.

Los entrenamientos se dividieron durante un período entre el grupo de niños (especialmente desde 4 a 12 años) y el de adultos, donde asistían madres de los niños, amigas de ellas, y algunos hijos adolescentes que también frecuentaban el grupo de niños. Este grupo funcionó entre 2009 e inicios del 2010. Dado que el grupo que más se mantuvo a lo largo del tiempo fue el de niños, centraré la descripción en la práctica de este, presentando algunas variaciones dadas en el grupo de adultas.

En lo que refiere a los rasgos estilísticos adoptados en la práctica, Sebastián y Pedro, pedían a los niños una posición erguida, pecho y brazos abiertos, movimientos generalmente centrífugos (salvo algunos cuadros de Bailecito, donde se buscan

movimientos más centrípetos, relacionados a las danzas “andinas”), estilizados, mirada al frente, a la vez que distensión en la posición. Los movimientos son simétricos en la posición de brazos y el eje, especialmente en la Chacarera, Gato y Zamba. Para las extremidades superiores, en el caso de la Chacarera, Gato y Bailecito, el docente solía marcar que la sensación buscada era la de “volar con los brazos” o “crear un espacio dentro de ellos como si abrazaran una pelota”. En esta posición, las manos se enfrentan entre sí con las palmas hacia adentro. En lo que respecta a los rostros, se busca que en las danzas de pareja los bailarines se miren a los ojos, y que desde el contacto visual puedan comunicarse. También se estimula la sonrisa, reivindicando el aspecto festivo de las danzas. El peso del pie varía en planta y punta en casi todas las danzas practicadas. Existe un paso básico, consistente en pisar con la planta entera de un pie, la punta del otro, y nuevamente la planta del primero, alternadamente⁶. Este “paso básico” es tanto para Sebastián como para Pedro lo más importante para comenzar a bailar. Según Pedro “no sirve saber los bailes (la estructura) y no saber caminar el básico”.

Para todas las danzas practicadas se requiere un tono muscular leve, que permita llevar el peso a tierra y retirarlo rápidamente, tanto en el paso básico como en los giros, zapateos u otros pasos⁷. Se utilizan diversas velocidades según el género folclórico danzado. En los zapateos se tiende a aumentar la velocidad de los movimientos. Sin embargo Sebastián buscaba evitar que el baile sea demasiado veloz, para diferenciarse de la tendencia actual del folclore en que el movimiento adquiere una velocidad mayor.

Generalmente, durante la clase el profesor y/o algún otro colaborador tocaban el tambor (Pedro) y/o guitarras (Mariano, José), siendo excepcional el uso de música grabada. Se estimulaba el uso de las palmas y, aunque en menor grado, el del canto. Este último era utilizado sobre todo como recurso para recordar la estructura de las coreografías, marcando para cada parte de la canción un momento de la danza⁸. Para las

⁶ Un recurso didáctico empleado por Pedro para que los más pequeños entiendan es llamar al paso con la planta del pie de “elefante” y al de la punta de “hormiga”.

⁷ Por ejemplo, el zapateo de volcada requiere pisar firme con un pie al tiempo que el otro pisa con la punta con el empeine hacia adentro (si el pie derecho hace punta, el empeine de ese pie estará hacia la izquierda). El zapateo de cepillada requiere producir un salto con un pie, una “barrida” con el otro, otro salto con el primero y dos pisadas con el segundo.

⁸ Durante casi todo el primer año se utilizó el gato “el 180”, cuya letra dice: “un corazón de madera tengo que mandarme a hacer que no padezca ni sienta ni sepa lo que es querer”. Cada frase de la música se asociaba a una parte de la estructura, por ejemplo: los dos primeros compases, para vuelta entera. Para los intervalos sin letra, en esta y todas las canciones con la misma célula rítmica, o para enseñar zapateos y marcar la estructura rítmica del tambor, el profesor utilizaba la letra/onomatopeya “un chico en un jeep”,

clases donde se dedica un espacio a la percusión, Sebastián les pedía a los niños que lleven botellas o, si poseían, sus bombos. Cuando no todos traían el material, se buscaban en la calle o en contenedores de basura, botellas, pedazos de madera o cualquier elemento susceptible de ser percutido. Puede notarse la familiaridad con la tendencia del folclore post 2001, donde se da importancia a la combinación de ejecución de música, canto y danza.



Imagen 13. Clases de percusión de Kuntur con botellas. Puerta del Galpón. Villa 31. Octubre 2008.

Cuando el profesor no podía ir al barrio o llegaba tarde, alguno de los colaboradores dicta la clase, y en muchas de estas ocasiones yo misma fui auxiliar. También, algunas veces las madres de los niños colaboraban en la clase, sobre todo en la organización, con cuestiones de “disciplina” (pedir a los niños que presten atención, que permanezcan en silencio, que obedezcan a los docentes), o bailando. La intención de Sebastián era desarrollar clases “progresivas”, donde se acumularan conocimientos y se pudiera “avanzar”. No obstante, durante mi período de trabajo de campo, esto fue posible sólo en cortos lapsos, e incluso durante estos momentos, usualmente llegaban alumnos nuevos. Ante esta situación se separaba al grupo recién llegado con otro profesor presente, para que aprendieran el paso básico.

inventada por él para reemplazar la clásica frase “canasta de pan”, que suele enseñarse en los grupos de folclore para memorizar el toque del tambor.

Los niños solían bailar calzados y cuando había una presentación usaban alpargatas y, en el caso del Malambo, practicado sólo por varones, estos usaban botas de cuero que conseguían prestadas, compraban o ya tenían. En las clases todos vestían con sus ropas habituales (pantalones, polleras, remeras), pero para las presentaciones, las mujeres usaban polleras y blusas o vestidos (que a veces consigue el profesor) y los varones pantalones de vestir y camisas.

El uso del espacio en Kuntur se adaptaba al lugar de dictado de la clase. El proyecto inicial fue el uso de espacios públicos rotativos, para transitar diversos sectores del barrio y estimular el tránsito de pobladores de un sector del barrio hacia otro, buscando que los diversos sectores del barrio se comuniquen. Se entrenaba especialmente en explanadas, calles y veredas, aunque, posteriormente el proyecto comenzó a asentarse en el patio de la guardería y el playón del correo, y por último en el Galpón. Generalmente Kuntur se adaptó a espacios grandes y los talleres se realizaban adecuándose al movimiento del tránsito pedestre o motor. Durante los primeros tiempos del taller, los familiares de los niños contribuían con el desarrollo de la clase prestando grabadores, instrumentos, trayendo comida, bebidas, etc. Esta colaboración continuó en el Galpón, pero fue siendo cada vez menos necesaria.

En lo que refiere al espacio interno de los talleres, estos solían dictarse con el profesor al frente de los niños, quienes se colocaban en hileras o en forma de ronda. El profesor se posicionaba de un modo que pueda ser visto, ya que muchas de las indicaciones las daba mostrando los movimientos con su cuerpo. Cuando había un grupo de principiantes, este ocupaba un espacio separado en algunas instancias de la clase. La estructuración de la clase variaba en función de las necesidades, pero generalmente en un mismo encuentro se practicaba más de un género (Gato, Malambo, Bailecito, etc.). Los encuentros solían comenzar con una entrada en calor, consistente en una elongación, algún juego (mancha, carreras, o diversos juegos con el cuerpo) o ejercicios de danza clásica o contemporánea, los cuales también se ejecutaban al acabar la clase. Estos movimientos de técnicas de danza, como ondulación de la espalda o puntas de pie, solían provocar risas en los niños, especialmente en los varones, las primeras veces que los ejecutaban o veían⁹. Algunas veces el profesor también realiza

⁹ Esta percepción de la danza clásica y contemporánea entre los niños puede remitirse al binarismo de género. En una ocasión fuimos con el grupo al IUNA, para que los niños pudieran ver el entrenamiento

ejercicios técnicos específicos para la danza. Por ejemplo, en una ocasión marcó una Chacarera “con más calidades de movimiento”, para ver “otras posibilidades de los brazos”. Para ello pidió que los niños se desplacen en un rombo, abriendo y bajando los brazos. En otra ocasión marcó la posición de héroe de yoga (una pierna flexionada apuntando hacia adelante, con la planta del pie apoyada y otra extendida hacia atrás con la punta del pie apoyada, y el torso erguido, con las caderas apuntando hacia adelante), y desde esa misma posición les mostró como podían usarse las boleadoras. La intención del ejercicio era mantener la “espalda firme” y poder “trabar” el cuerpo para mover los brazos. Cuando solicitaba matices en el movimiento, el profesor habitualmente aclaraba también que el modo en que él explica no implicaba que ese sea el único modo posible de ejecución de la danza, hecho que puede asociarse también a la nueva tendencia de folclore (debemos tener en cuenta que el profesor, como hemos señalado, se forma constantemente en diversos ámbitos, tanto desde su carrera en el IUNA como desde sus ámbitos de inserción profesional con tendencias contemporáneas del folclore, como en los festivales ligados a las tendencias anteriores del folclore).

Tras la entrada en calor, se entrenaban los pasos y posteriormente se practicaban las danzas, en hileras o en rondas. La ejecución de la danza en ronda podría identificarse también con las propuestas de la tendencia contemporánea del folclore descrita más arriba. Algunas veces Sebastián y alguno de sus compañeros hacen una demostración de sus habilidades en frente de los niños para presentar la danza, especialmente cuando se trataba del Malambo.

Como relaté, cuando una danza se ejecutaba por primera vez en las clases, el profesor Sebastián solía preguntar a los niños acerca de sus conocimientos previos de la danza o de alguna otra semejante, hacía referencias a las danzas practicadas en los países o regiones de origen de las familias de los niños, y/o contaba alguna historia acerca de los orígenes de la danza. Por ejemplo, al presentar el Malambo en varias ocasiones enfatizó el origen negro, que podía verse “por el uso de los tambores”; o, al presentar la Chacarera subrayaba el origen indígena, marcando que en la danza “las comunidades agradecían a los dioses”. Una vez más estas narrativas de los orígenes sociales de la danza pueden relacionarse al estilo de folclore post 2001.

que el profesor llevaba a cabo. Él mismo notó que a los niños podría parecerles extraño o contrastante verlo zapatear, de un modo masculino y luego verlo entrenar danza jazz.

Una de las primeras nociones transmitidas por el profesor al comunicar una danza era la de las posiciones de traslación en el espacio y el tiempo. Por ejemplo para el Gato, una de las primeras danzas estudiadas en el proyecto, el profesor marcaba los 8 tiempos de duración y el cuadrado que es el espacio de baile. También enfatizaba en la importancia de incorporar el vocabulario, por ejemplo, saber a qué refiere paso “base”, “giro”, “zapateo”, “zarandeo”, “avance”, “retroceso”, etc.

En las clases y presentaciones se buscaba que las danzas de pareja sean ejecutadas por un niño y una niña. Sin embargo, cuando la cantidad suficiente de niños o niñas presentes no era suficiente para armar las parejas, cualquier persona podía asumir el rol de otro género. Pese a esta aceptación de permeabilidad de roles, se procuraba mantener las posiciones de género, y cuando se hacía alusión a la homosexualidad masculina, el profesor solía deslizar comentarios irónicos. La homosexualidad femenina no era mencionada.

Durante los encuentros no existían momentos dedicados a la improvisación (salvo en algunos montajes de obra que mencionaré más adelante), pero si el grupo de niños presente sostenía una regularidad en la asistencia, el profesor proponía que quien pudiera agregase en su danza alguno de los pasos nuevos aprendidos (por ejemplo, realizar un ocho en el espacio durante el avance en la Chacarera, o ejecutar algún giro o zapateo durante el zapateo y balanceo). En este sentido, el profesor también pidió algunas veces a niños que ya asistían a las clases que enseñaran pasos a los alumnos nuevos, aunque hacia mediados del 2010 el profesor comentaba que esa estrategia no le servía “... No resultó mucho... a veces delego y no va”. Sebastián relataba esta situación señalando que los niños no le prestaban atención al compañero que estaba enseñando, e ilustraba esta conclusión contándome que mientras un niño le enseñaba el básico a Dieguito (quien asiste a las clases regularmente, pero que siempre quiere tocar el bombo y nunca bailar), este “iba por coca cola y a decirle cosas al papá todo el tiempo”.

Puede notarse que en lo que refiere a los posicionamientos de docente y alumno, Sebastián no se centra en el estímulo de la improvisación y composición por parte de los niños ni en la apropiación de estos del rol docente, prácticas que sí sostiene con sus alumnos avanzados, como Pedro. El profesor comenta que le interesa que los niños consideren las danzas folclóricas como herramienta de trabajo, pero señala que concibe el entrenamiento de modo progresivo. Por eso hacía el 2010 evaluaba que en el nivel en

que se encontraban los niños no podrían aún enseñar a otros. Aunque esta estrategia parecería opuesta a la de la Escola, puede también pensarse que se debe a la menor antigüedad del proyecto, que hace que existan menos niños entrenados en las manifestaciones practicadas. No obstante, como señalé en la segunda parte, el profesor tampoco centra su pedagogía en esta búsqueda de distribución de saberes.

Cuando a lo largo del encuentro los niños no prestaban atención o no obedecían al profesor, era normal que este les hable por unos largos minutos. Generalmente en esta situación, la primera actitud de Sebastián era permanecer callado y quieto y marcar en su discurso que llegaba al barrio con sacrificio y dese lejos, repitiendo frases como que “parecía dibujado en una situación así”, que no quería “retarlos” y que ellos “no están obligados a estar allí” (notemos una vez más que esta posición se relaciona al sostenimiento de la lógica voluntarista del proyecto, analizada anteriormente). También solía poner de relieve el valor de la danza como profesión, marcando que él trabajaba como bailarín, y que este podría tornarse un trabajo para ellos. También solía decirles a los niños que si continuaban con el mal comportamiento, no saldrán a los paseos o presentaciones.

En el grupo de adultas la estructura de las clases y los rasgos de movimiento no cambiaban, aunque Sebastián acostumbraba exigir desde el comienzo a las mujeres que memoricen los nombres de los pasos, aclarando que eso no implicaba tomar prueba ni retar sino que era un modo de que ellas comiencen a interiorizar solas las estructuras de las danzas, sin necesitar que alguien les vaya diciendo qué hacer. Muchas veces el docente nos llamaba a mí (que tomaba las clases de niños) o a alguna de las niñas para mostrar los pasos al público adulto. Con esta práctica el docente propiciaba la posición de las niñas como sujeto de saber.

Aunque en el espacio de adultos Sebastián también adoptaba el rol de docente, la relación se configuraba de modo diferente. En este espacio era más habitual que las mujeres hablaran de los estilos de danza, hicieran preguntas e intercambiaran conocimientos. Algunas madres asistían a las clases con sus hijos, y los hijos mayores de doce años también solían tomar las clases de adultos. Alejandra, tomaba un tono más desafiante con el profesor cuestionándole estilos de danzar, reivindicando su propia

experiencia en otros ballets¹⁰. Las mujeres me consideraban también a mí como interlocutora, pidiéndome que les enseñara cómo ejecutaba algunos de los pasos, pues encontraban “vistosos” mis movimientos. Puede notarse una vez la percepción de las mujeres de las personas que vienen de fuera del barrio como sujetos de saber.

En los momentos de preparación de presentaciones Sebastián generalmente proponía coreografías con una estructura dramática y temas de contenido social (problemáticas de trabajo, desigualdad) y/ o que remitían a identidades étnicas. Durante mi etnografía estas presentaciones estuvieron adaptadas sólo para los niños, aunque algunas veces el grupo de adultas intervino, mostrando alguna danza (una Chacarera, o un Gato). También el docente incluyó en varias presentaciones un cuadro de “Cuando”, que era ejecutado por una pareja solista de niños. Generalmente el docente llegaba al encuentro con una idea (un guión, una canción) e iba probando la coreografía con los niños. En estos ensayos, el “dirigía” a los niños, pero no proponía ejercicios de improvisación o creación por parte de ellos.

Como en las clases regulares, cuando se ensayaba para una presentación, el profesor les contaba a los niños la historia y significados de las obras. En estas instancias los niños permanecían en silencio durante las explicaciones del profesor y acataban rápidamente sus pedidos. Por ejemplo, en una ocasión en que mostraba el manejo de boleadoras para una presentación, los niños atendían inmediatamente al pedido de “crear proyección” en el brazo, pararse con “actitud” y “poner cara de bailarín”, modificando su posición corporal ante estos pedidos, hecho poco común durante las clases regulares lejanas a fechas de presentación. El docente insistía en repetir los mismos pasos y les aclaraba a los niños que si bien “puede ser un trabajo pesado, ayuda a que vaya saliendo todo más parejito y más lindo”. Asimismo, cuando se aproximaba una presentación se hacía más habitual que Sebastián les solicite a quienes

¹⁰ Por ejemplo, Alejandra cuestionaba la necesidad de empezar con la pierna izquierda. También se negaba a llevar los brazos hacia abajo en algunos pasos, pues decía que no tenía sentido hacerlo sin estar usando una pollera. A Alejandra le gustaba hablar de su experiencia previa, me contó por ejemplo de su participación en los caporales en Salta. Me mostró una foto, señalando que “allí es diferente, que los trajes tienen apliques”, e insistió con la mano, que debía ser “delicada”, estar siempre extendida y con los dedos cerrados, pegados entre sí. Usualmente ella llamaba la atención de su hijo durante los talleres, por cuestiones de comportamiento. En un encuentro, Sebastián le pidió que no lo hiciera más, que olvidara que eran madre pues durante la clase él “necesitaba cagar a pedos a los dos”. Ella no puso cara muy buena, y comenzó a fumar durante la clase. El docente dijo que era la primera vez que alguien “le hacía eso”, a lo que ella respondió, en tono burlesco, que al menos hacía la clase mientras fumaba. Andrea se enojaba con el comportamiento de Alejandra, y me dijo al oído que era como la niña que se portaba mal. Burlándose de ella, me dijo que a la clase siguiente vendría con un chupetín de nena.

ya habían ensayado que muestren a sus compañeros los pasos, para estimular la memorización de las secuencias de las presentaciones. Como en el caso de la Escola de Jongu, los niños también se mostraban más comprometidos ante la inminencia de una presentación, aunque también nerviosos o ansiosos. Por ejemplo, Eliana llegó a llorar porque el vestuario de una obra no le entraba. En otra ocasión, cercanos a una presentación, faltaban varones en el grupo, hecho ante el cual los niños se preocuparon en buscar soluciones, tales como que bailemos Andrea y yo como varones. Para las adultas también las presentaciones en Kuntur constituían una situación particular, y les preocupaba cómo vestirse, quién las vería, quién filmaría etc.

En una ocasión Sebastián trabajó con la leyenda de “el familiar” (un personaje asociada con los patronos de los ingenios azucareros del noroeste argentino, que amenaza a los trabajadores), a partir de un Escondido de un grupo de folclore llamado “La yunta”¹¹ con el cual él se encontraba trabajando para montar una obra. Como el proyecto estaba detenido, el profesor decidió trabajar con ese material en el barrio. Así readaptó su concepción inicial de la obra para los niños, y utilizó unos vestidos que había preparado para bailarinas adultas, que serían “mujeres caña”, para las niñas. Los varones se vestirían de gauchos más arreglados y uno de peón, y él utilizaría una máscara de perro para representar al familiar (los protagonistas serían tres varones, uno en el papel de patrón, otro de obrero y otro de traidor). Desde diciembre de 2009 el grupo preparó otra coreografía, que presentaron en el stand de Tucumán de la feria del libro de mayo de 2010, y en el teatro “La Manufactura papelera”, en el marco de una muestra del IUNA, en mayo del 2010. Se trataba de una coreografía basada en el “Gato de la fiesta”, donde intervenían en escena Sebastián, tocando el tambor y Pedro actuando. El primer cuadro de la obra consistía en que los niños, vestidos con sus ropas habituales, se preparaban para dormir. Mientras dormían, una cabra (Pedro) pasaba caminando en cuatro patas, arrojando un polvo mágico. La luz se apagaba y al encenderse los niños despertaban vestidos de “coyitas” (trajes indígenas andinos). Al despertar los niños debían “exagerar” el movimiento y mostrar que la ropa les parecía una sorpresa. En esa escena uno de los niños debía gritar “carnaval”, y todos debían echarse a correr desordenadamente por el espacio. Sebastián les decía a los niños que “si lo hacían divertido mejor”, pero pedía que “cuando se diviertan no pierdan el

¹¹ <http://www.goeat.com/listen.php?v=4f00bd1>. Consultado 15 de junio de 2012.

trabajo”. Este fue el único momento de improvisación que he visto en mi tiempo de trabajo de campo.



Imagen 14. Presentación de Kuntur en la feria del libro. Buenos Aires, Mayo de 2010. Se trata de la misma obra presentada en la manufactura Papelera.

3.- Entre pueblos originarios y el espectáculo: algunas percepciones, significantes y emociones prototípicas del entrenamiento

Las significaciones, emociones y percepciones prototípicas resaltadas por el docente líder del proyecto y por sus colaboradores solían relacionarse con la influencia de tradiciones de pueblos originarios en las danzas, la importancia del cuidado de la tierra y las cosechas, las fiestas populares, los cultos, la mirada en el compañero. En los entrenamientos, el profesor pedía a los *performers* que ejecutasen palmas, sonrieran y abrieran los brazos y el pecho, resaltando el carácter festivo de la Chacarera. En este sentido, comentaba que los brazos se dirigen al cielo en conexión con las divinidades, o agradeciendo por los frutos de la tierra. Algunas frases habituales para promover estos movimientos y aperturas de brazos eran que “el abrazo es compartido”, que la danza señala un “encuentro”, “se viene una fiesta, es un festejo, contentos de que vamos a bailar”. Estos sentidos son afines a la tendencia de folclore post 2001 que describí.

Recordemos que para las adultas y niños, las significaciones y percepciones del espacio se relacionaban generalmente a sus familias del interior o exterior del país, o a su experiencia de práctica de folclore en el ámbito escolar. Los niños que participaban de Kuntur referían mucho a su aprendizaje de estas mismas danzas en el ámbito escolar, o a sus parientes que bailaban y habían bailado estas danzas u otras en alguna fiesta familiar o festividades religiosas en las provincias o en el mismo barrio. No obstante, estos comentarios no eran retomados por el profesor en sus discursos durante las clases.

El trabajo de Kuntur se situaba en diálogo con la danza de presentación y la danza de ámbitos domésticos o fiestas. Sin embargo las correcciones y orientaciones se realizaban pensando en que la danza sería vista. En este sentido podría observarse que se buscaba escenificar un estilo de danza que remite a lo doméstico festivo. Como puede notarse, las dos obras que relaté remiten a espacios rurales y a la población indígena o mestiza del país. Cuando una presentación se aproximaba no sólo se intensificaba el grado de detalle buscado en los ensayos por el líder del proyecto, sino que todos los participantes del proyecto cambiaban sus actitudes, su práctica y expresaban emociones más intensas. Esto ocurría con los niños y con los adultos. Mercedes me comentó en una entrevista que “lo máximo” para ella fue bailar en la peña del barrio:

“... me encantó, hasta el día de hoy te juro que me emociona acordarme lo que yo bailé lo que filmamos, en fin de 2009 creo. A mí me encantó, fue un sueño, pero para mí yo ya estoy en Cosquín (risas) candidata a Cosquín. Fue lo más lindo que pasó a pesar de todos los tormentos que tuve, poder bailar...”

Como señalé, el profesor buscaba aprovechar todas las invitaciones de presentaciones, especialmente las de dentro del barrio. Así fue habitual que el grupo se presentara en el día del cumpleaños de la murga “Los guardianes de Mujica”, en el día de conmemoración del citado Carlos Mujica (10 y 17 de mayo respectivamente) y en la época de navidad, en el pesebre viviente realizado por la iglesia católica¹².

Otro importante significante de la práctica para los docentes y para los adultos que asistían a los entrenamientos a acompañar a los niños, era la mencionada importancia del espacio para que los niños no estén en la calle y para que se formen en algún campo profesional. En este sentido, esta expectativa también moldeaba las

¹² Recordemos que esto no implica una adhesión a la religiosidad católica por parte de los docentes.

prácticas de entrenamiento donde el foco en la performance también era permeado por el foco en la conducta.

Las adultas asociaban la actividad también al “ejercicio físico”. El grupo de mujeres adultas más consolidado compartía su pertenencia al mencionado espacio de “gordos” (ALCO) y mantenían expectativas de trabajo corporal muy claras. Romina y siempre hacía comentarios acerca de como el trabajo físico moldearía los cuerpos: por ejemplo, que íbamos a sacar piernas. Mercedes comenzó a tomar las clases tras meses de acompañar a sus hijas. Comentó que nunca había bailado “nada, nada, nada” porque su cuerpo no “armonizaba”, pero que en este momento de su vida quería combatir el sedentarismo.

En resumen, las significaciones, emociones y percepciones prototípicas que más sobresalieron a lo largo de mi proceso de campo en Kuntur fueron las marcadas por el profesor en torno a las celebraciones populares, festividades, pueblos originarios y campesinado, la asociación con la escuela y con las familias del interior o exterior para los practicantes del barrio, el entrenamiento para espectáculo para todos, la garantía de que los niños estén contenidos para los docentes y familiares; y la posibilidad de ejercicio físico para las mujeres.

Capítulo 8. Las danzas de En Movimiento

1. Una genealogía de la danza contemporánea y técnicas afines en Argentina

Cuando Mercedes pregunta “¿Qué es exactamente lo que hacemos?”, la primera respuesta concreta que las coordinadoras docentes dan es “danza contemporánea”. En el proyecto se practican diversos géneros performáticos ligados al campo de la danza contemporánea, y a algunas líneas de trabajo de la expresión corporal y la danza teatro. Los géneros ejecutados en el proyecto están difundidos a nivel mundial, y su codificación se liga generalmente a una historia de la danza académica, centrada en Europa y en los Estados Unidos. Los hitos principales de esta historia son la codificación del ballet en Francia en el siglo XVII, y las diferentes reacciones rupturistas dadas entre fines de siglo XIX y comienzos del XX en Europa y Estados Unidos, que llevaron a la constitución de la danza moderna o contemporánea (Tambutti, 1995). Para trazar esta genealogía me basaré en estudios de antropólogas así como en las referencias dadas por las propias docentes del proyecto, dado que no existe una bibliografía específica considerando la trayectoria nacional de los géneros performáticos practicados en el mismo.

La práctica de danza moderna o contemporánea en Argentina comenzó a fines de la década de 1930 y principios de 1940, a través de visitas o influencias internacionales. Como en el caso del folclore, el campo se consolidó durante los dos primeros gobiernos peronistas, especialmente con la experiencia del Ballet de Winslow en 1944 que se tornó modelo de esta línea de danza para generaciones posteriores (Osswald, 2010). La danza moderna no tuvo un espacio en instituciones oficiales hasta la década de 1960, desarrollándose en estudios privados, en compañías independientes y a través de la formación de bailarines en centros metropolitanos del exterior del país. En esta década la danza moderna se incorporó a algunas instituciones, como la Escuela Nacional de Danza y el Teatro Colón; se estableció la compañía oficial de danza moderna en el Teatro General San Martín, y se crearon diversos espacios de fomento e investigación

del género. También en esta década el término danza moderna comenzó a ser sustituido por el de danza contemporánea.

Consolidado el campo de la danza contemporánea, entraron al país diversas técnicas asociadas, desarrolladas o codificadas sobre todo en Europa y Estados Unidos. Especialmente desde los años 90 muchas líneas de danza se hicieron accesibles a estudiantes de danza y bailarines argentinos que fueron al exterior a tomar cursos o que tomaron cursos durante visitas de maestros. Asimismo en un contexto de auge de ideologías multiculturalistas y de circulación de la información en niveles acelerados, comenzaron a proliferar técnicas orientales (como el yoga, tai chi, etc), afroamericanas (como la capoeira, danza de orixás), africanas e indígenas americanas (Citro et al., 2008). Las técnicas practicadas por las docentes y coordinadoras de “En movimiento” y del taller de expresión corporal previo¹ se incluyen en este proceso.

Las docentes fundadoras de En Movimiento (Anabella, Luciana y Camila) reconocen la danza clásica, contemporánea y el *contact improvisation* como sus influencias principales, aunque cada una ha intensificado su formación en distintos campos (por ejemplo Anabella se vuelca hacia la acrobacia, Luciana hacia la improvisación, y Camila hacia técnicas de conciencia corporal y danza clásica).

El *contact improvisation* es un género performático de fundamental importancia en el trabajo de los talleres, y lo fue también en los talleres dictados por Luna y por mí. El género está ampliamente difundido en la actualidad en el ámbito de la práctica de técnicas performativas en la ciudad de Buenos Aires y en los principales centros urbanos de América Latina. Creado por el bailarín Steve Paxton en la década de 1970, el *contact* se basa en el uso de leyes de la física para explorar la relación entre bailarines a través del contacto de los cuerpos en diferentes niveles y con diferentes usos y traslaciones de los pesos de los cuerpos. La técnica fue desarrollada para que la pueda practicar cualquier persona, y no sólo bailarines entrenados². Los bailarines de *contact* usualmente comienzan a aprenderlo recostándose en el suelo, cancelando los estímulos

¹ En mi propia trayectoria no profesional por las artes del movimiento me he formado en yoga y he transitado por años clases de contemporáneo, método Fedora, capoeira y danza *butoh*, principalmente. Luna de la Cruz formada en danza contemporánea, yoga y *contact improvisation*. A partir de la práctica de técnicas de improvisación, Luna conoció al resto de las profesionales que se encargarían luego de coordinar el proyecto En movimiento.

² http://en.wikipedia.org/wiki/Steve_Paxton. Consultado 8 de abril de 2012

visuales y enfocándose más atentamente en el propio cuerpo, y con el foco en la kinestesia (Cohen Bull, 1997:276).

Otra técnica empleada por las artistas es el *flying low*, desarrollado por David Zambrano en Nueva York. La técnica se expandió en Buenos Aires e incluso Lucas Condró (compañero de grupo y docente de Luciana y Luna de la Cruz) estudió directamente con el artista. Este género técnica se basa sobre todo en la relación del cuerpo con el piso, a través de flujos de respiración, la estructura ósea del cuerpo, las relaciones entre el centro del cuerpo y las extremidades (contracción y expansión) y los usos de velocidades. La imagen del cuerpo utilizada es la de las espirales del movimiento. Zambrano creó la técnica mientras se recuperaba de los daños sufridos por su entrenamiento como bailarín, que lo mantuvieron sin poder pararse durante seis meses³.

Camila, formada en danza clásica, suele proponer ejercicios de *Barre á Terre*, que permiten trasladar el entrenamiento de la barra de danza clásica al suelo, para trabajar más intensamente el equilibrio y la gravedad. La docente también utiliza en el espacio diversas herramientas de Feldenkrais, una técnica desarrollada por el científico ucraniano Moshe Feldenkrais en 1929, a partir de una lesión que lo llevó a investigar la anatomía desde la física. El método se basa en el uso de la atención y el movimiento del esqueleto para crear nuevas conexiones neuronales y patrones de movimiento, a fin de recuperar la movilidad o refinar habilidades. El método puede ser utilizado por cualquier persona y se practica generalmente acostado⁴.

Otra técnica, reconocida como influencia por Luciana y Camila, es la técnica Alexander⁵, desarrollada por el actor australiano Frederik Matthias Alexander, quien la creó tras largas exploraciones y experimentaciones de su propio funcionamiento corporal ante problemas de salud, y la enseñó en Londres y Nueva York entre la década de 1930 y 1950. La técnica se centra en el reconocimiento de la “inteligencia innata” del cuerpo, y consiste en una reeducación psicomotora para realizar con facilidad actividades que usualmente implican tensión (ejecución de instrumentos, danza, teatro y

³ <http://www.davidzambrano.org/?p=18>. Consultado 8 de abril de 2012.

⁴ http://es.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9todo_Feldenkrais. Consultado 8 de abril de 2012.

⁵ http://www.tecnicaalexander.es/la_tecnica.html. Consultado 8 de abril de 2012.

actividades cotidianas). También esta técnica tiene como premisa la capacidad de todos los sujetos de optimizar el uso de su propio cuerpo.

Luciana también vio influenciado su trabajo por la composición en tiempo real de Mark Tompkins (bailarin coreógrafo y profesor que vive en Francia) con quien la docente se formó. La especificidad de su técnica reside en la improvisación y composición en tiempo real y en la “investigación de la (re) presentación del cuerpo” según anuncia su página web⁶. Debe notarse el diálogo con el campo de la performance como práctica y teoría, pues la práctica propuesta se liga a la noción del cuerpo presente, que se representa, y que actualiza su presencia a cada instante. Luciana también reconoce la influencia de un curso de Improvisación con Meg Stuart, quien enseña en Suiza, e influenció a diversos bailarines argentinos; y el trabajo con Vera Mantero, una coreógrafa y *performer* portuguesa que estuvo en Buenos Aires dictando cursos. Esta última plantea en su propuesta “...la necesidad y la obligación de pensar desde una perspectiva política y filosófica nuestro modo de vida, nuestra sociedad y los sistemas en los cuales estamos involucrados...”⁷, y basada en la obra de Deleuze, propone la composición desde la intuición.

Puede notarse que las técnicas empleadas por las docentes de “En Movimiento” se desarrollaron y codificaron en su mayoría en los centros del Atlántico norte, aunque están implicadas con críticas a la modernidad y a la corporalidad hegemónica “occidental”. Casi todas se desarrollaron buscando una accesibilidad universal o amplia al entrenamiento del cuerpo, y modos de ejercitar que sean anatómicamente confortables y no dañen el cuerpo. Asimismo, la proliferación de técnicas en la formación de las bailarinas es habitual en los *performers* que se dedican a la danza contemporánea hoy en día, donde cada sujeto realiza su propia síntesis.

2. Cómo se mueven en “En movimiento”

El proyecto En Movimiento nació a partir de la breve experiencia de “expresión corporal” para mujeres que coordinamos Luna de la Cruz y yo en 2009, y convivió los primeros meses de 2010 con el taller de yoga dictado por mí. La estructuración, rasgos prototípicos y significantes asociados a las tres experiencias son parte de un mismo

⁶ <http://www.idamarktompkins.com/?q=en/marktompkins>. Consultado 9 de abril de 2012.

⁷ <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/13-15229-2009-09-09.html>. Consultado 10 de diciembre de 2012.

proceso. En el primer taller, llamado por consenso con las mujeres “expresión corporal”, la prioridad fue el trabajo de identificación de las posibilidades de movimiento a partir de técnicas de yoga y *contact* principalmente. Durante estos primeros encuentros entrenábamos ejercicios de yoga, *contact* improvisación y otras disciplinas (*Butoh*, método Fedora, danza contemporánea), trabajando principalmente con el uso del peso del propio cuerpo, movilidad de columna, abdominales, uso del espacio, relación con la compañera e improvisación. La preocupación de Luna y mía como talleristas fue generar ejercicios donde las mujeres tuvieran que tomar decisiones y realizar propuestas, tales como crear movimientos o indicar direcciones del movimiento.

El taller de expresión finalizó en 2009, y en 2010, mientras se realizaban los primeros encuentros de En Movimiento, continué yo sola coordinando el espacio, que pasó a transformarse en un taller de yoga. Las participantes bautizaron a mi taller como “expresión yoga” y llamaron a En Movimiento como taller de “teatro”, denominación que fue cambiando a lo largo del proceso. Las vecinas consideraron el nombre de teatro apropiado, dado que la propuesta inicial del taller fue realizar un “montaje” (en términos de las docentes) u “obra” (en términos consensuados entre las docentes y las vecinas).

La negociación de la terminología para nombrar las cosas ha sido una constante de este proceso. Pese a que para las docentes “montaje” y “obra” son diferentes, tras una serie de discusiones entre todas las participantes, las docentes decidieron usar la palabra obra de forma indistinta durante el proceso inicial de trabajo, negociando los sentidos con las vecinas. En el inicio del trabajo, en marzo de 2010, cuando los afiches para la convocatoria a los talleres estuvieron listos, las docentes resolvieron bautizar la propuesta como “expresión y movimiento” (los “afiches eran hojas A4 impresas en computadoras domésticas). Con los afiches en la mano, le pregunté a Moni si “montaje escénico” hubiera estado bien y ella me respondió que mejor estaba así como había quedado. En la “bitácora” Camila comenta “... Como Sandra no le había hablado a María sobre el montaje, se lo expliqué un poco. Y tal como dice Lucre, se sorprendió con la palabra montaje pero luego le dijimos que era ‘una pequeña obrita’ entendió la idea...”. Pueden notarse la circulación de diversos significantes y la voluntad de negociación de los mismos por parte del equipo docente y las vecinas.

La propuesta de creación por parte de las coordinadoras de En Movimiento se debía tanto a que ellas buscaban trabajar en la producción de “material” (performances creadas por las participantes), como a que los organismos que financiaban el proyecto demandaban que hacia el final del trabajo se obtuviese un producto. Las docentes propusieron un “montaje”, categoría que les permitía producir “material” sin tener que presentar “obras”. Asimismo, señalaron que su prioridad era el “deseo” del grupo antes que el montaje.

El proyecto En Movimiento continuó trabajando con técnicas de conciencia corporal e improvisación, como las utilizadas en el taller anterior, enfocándose en la improvisación para la creación de “material”, o “composición”, a través de diversas técnicas danza contemporánea, *contact*, Feldenkrais, acrobacia de piso y otras como las mencionadas arriba. A la vez, las docentes habilitaron la introducción de otras técnicas en el proceso (*yoga*, *clown*, *hip hop*, o diversas técnicas propuestas por las participantes del taller, como folclore, *kick boxing*, aerobics, latino, etc.). En esta tónica, cuando las vecinas proponen algo o expresan un deseo, las docentes lo consideran como potencial material de trabajo. Por ejemplo, Anabella comenta que “...Si dijo que le habían dado ganas de bailar rock. Yo le dije que lo anote, que anote todos los movimientos, todo lo que fuera ‘memoria del cuerpo’ ella me dijo ‘¿te parece?’ Yo le dije que claro, ella me dijo ‘entonces lo haré’...” (Bitácora, 12 de abril de 2010).

Desde el comienzo las docentes declararon que el objetivo de los talleres “...ahora no es tomar clases, ahora es crear cosas que no existen...” (Luciana). Esas “creaciones” fueron a lo largo de mi trabajo de campo diversos paseos a museos, galerías, la asistencia a obras de danza, encuentros de improvisación con estudiantes y bailarines profesionales o en proceso de formación profesional, visitas-taller de diversos bailarines, y performances en espacios no convencionales (vía pública, galerías de arte).

En lo que respecta a los rasgos prototípicos, en el proyecto se utiliza generalmente un tono muscular bajo con todas las participantes, y se proponen ejercicios de tono más alto para las mujeres más jóvenes. Los movimientos suelen ser curvos y simétricos, y las velocidades lentas. Sin embargo, como la composición es el centro de los encuentros, se proponen diversos usos de tonos, niveles, velocidades, direcciones y formas del movimiento. Se trabaja generalmente con peso a tierra y muchos ejercicios se realizan en el piso (sobre cartones, alfombras, y diversos

materiales). Los ejercicios suelen realizarse descalzas o con medias, y con ropa deportiva (calzas, joggings, etc.). La imagen corporal estimulada es la de un cuerpo creativo, capaz de generar movimientos, disponible para crear e improvisar.

El equipo docente planifica la progresión de los encuentros, comunicándose qué se hizo en el encuentro anterior y consensuando la propuesta para los siguientes. Este trabajo se acompañaba y guiaba durante el primer año con la bitácora que las docentes elaboraban junto con Elisa y conmigo⁸.

Desde los primeros encuentros yo llevaba cámara para filmar y fotografiar. La presencia de esta y otras cámaras se tornó habitual y hasta la actualidad diversas participantes del taller adoptan el rol de registro y utilizan el material audiovisual para comentar, criticar, reformar y crear movimientos. Mercedes particularmente se dedica a reexaminar los movimientos a partir de los videos. Por ejemplo, en una ocasión nos pidió que le digamos a “la directora” (Luciana), que había estado viendo los videos y que no le gustaba su movimiento, que le faltaba movimiento, pero que le gustaría crear una escena con los sonidos de la calle que se escuchaban en el video, como aquel de los golpes de las pelotas de los chicos sobre las chapas.

La dinámica de los encuentros ha variado a lo largo del tiempo en función de los horarios del galpón y de los cambios en las formas de relacionarse entre talleristas y vecinas. Por ejemplo, si el galpón se encontraba cerrado al comenzar la clase, la primera tarea del encuentro era abrir el espacio. Esta tarea se trasladó rápidamente desde las coordinadoras hacia las vecinas. A diferencia de la Escola de Jongo y Kuntur, En Movimiento trabaja sólo con adultas, por lo cual es poco habitual que los diálogos se produzcan en forma de “reto”. Sin embargo, los llamados de atención habituales tienen que ver con solicitar a las mujeres que se responsabilicen por el espacio y aclararles las

⁸ En la comunicación a través de la bitácora, las docentes revisaban y reafirmaban objetivos del trabajo. Por ejemplo, podemos citar algunas orientaciones sugeridas por Camila y Luciana. Dice Camila: “Cositas:- Tener cuidado de que no digan esto está mal o bien; -Ver como se puede seguir utilizando el empuje desde adentro cuando alguna está medio deprimida para trabajar; -Trabajar con un calentamiento que les repercuta en la espalda, todo lo que tenga que ver con el atrás y con los materiales que ya trabajan; -Ver de poder trabajar en el piso. Conseguir los cartones u otra cosa; y Luciana agrega “- No ubicarnos demasiado por fuera del grupo, entrar, probar, ponernos a la par, insistirles como una más si no quieren hacer nada, no ser condescendientes con su vagancia....de la cual ellas hablan bastante - con ALCO lo fundamental es la persistencia parece....” Esta parte de la bitácora continúa con una larga lista donde las docentes realizan comentarios sobre los comportamientos particulares de las participantes del taller y sugerencias de cómo comportarse con ellas.

condiciones de trabajo de las docentes, que reciben sueldo, y que dependen económicamente de su trabajo con proyectos.

A medida que fuimos adquiriendo más elementos (cartones, colchonetas, etc.), las tareas de apertura del taller también incluyeron la organización de los mismos en el espacio: encontrar cuál rincón del galpón era útil para trabajar en el día (donde no hubiera sol, donde no hiciera frío, no hubiera agua en el piso, no circule gente), y dónde posicionar los cartones, colchoneta, alfombras, el equipo de audio, etc. El espacio del encuentro se marca a través de la colocación de los elementos en el piso, pero se amplía según la necesidad de los ejercicios. Las participantes del taller expresan su gusto por realizar ejercicios en el piso cubierto, y evitan apoyar las manos en otras partes del suelo. Para las vecinas del barrio, el piso limpio es indispensable para trabajar y representa una oportunidad de expansión del cuerpo. Como marcó Victoria, tener los cartones le parece “como estar en una cama gigante” y le da la posibilidad de tener un espacio amplio y limpio para trabajar, que no tiene en su casa. Camila señaló en una bitácora que “...el cartón funcionó mucho. Todas estaban muy felices y lo exclamaban. Cuando se las miraba daba la sensación de que "nadaban" en el cartón...”.

La coordinación del encuentro o de sus partes rotó durante los primeros tiempos del proyecto entre las docentes, aunque posteriormente las participantes (vecinas y colaboradoras) se incorporaron también a esta tarea. Las indicaciones de movimiento suelen darse mostrando el ejercicio y son acompañadas de especificaciones verbales si es necesario, por ejemplo, cuando la docente está fuera del campo visual de las participantes del taller o cuando se busca corregir algún movimiento o posición. Las precisiones por parte de las docentes muchas veces se dirigen a buscar un “eje”, “meter panza”, “no sacar cola”, y desarrollar mayor movimiento articular. Estas búsquedas se relacionan con los cuerpos de las participantes del taller, quienes por lo general no habían desarrollado antes trabajo técnico del cuerpo orientado a la danza. Sin embargo, muchas veces las docentes adoptan lo que podría concebirse como error, como una creación. Por ejemplo, si alguna de las participantes se sienta de un modo diferente al propuesto en un ejercicio, las docentes pueden recuperar esa manera de sentarse como creación de quien se habría “equivocado”, y sugieren que todas las participantes realicen el movimiento con esa nueva forma.



Imagen 15. Entrenamiento en El Galpón, abril de 2010.

Los encuentros comienzan habitualmente con las participantes sentadas en círculo, realizando una entrada en calor, que varía según quien la dicte o según el trabajo que se pretenda realizar en el día. Cada docente tiene un estilo y frecuentemente recurre a técnicas particulares. Anabella se dedica a movimientos ligados a la acrobacia, por lo que sus entrenamientos se caracterizan por un mayor uso de la fuerza y dinamismo (como caminar en cuatro patas o realizar abdominales) y por posturas fijas de alto tono muscular (como por ejemplo inversiones, posturas sobre brazos o piernas flexionadas). Las mujeres más jóvenes del taller (Victoria y Graciela) muestran mayor concentración en las clases de Anabella. Camila utiliza ejercicios de Feldenkrais o Alexander, y diversos ejercicios de movilización, sensibilización y fortalecimiento, generalmente en posiciones acostadas en el piso. Por ejemplo, una entrada en calor de Camila, consiste en ejercicios de masajear o mover una parte del cuerpo. También es habitual que la docente explique para qué se están realizando los ejercicios. Por ejemplo, mientras realizábamos caminatas con las manos, en cuclillas, ella contaba que eso era la preparación “para luego andar sobre las manos “sin que nos hagamos mal”.

Durante los primeros encuentros, las vecinas solían preguntar para qué servían esos ejercicios, a lo que Camila respondía que estos son “chiquitos, y que sólo tras un tiempo de entrenamiento nos damos cuenta para qué sirven”. Tras algunas semanas de

entrenamiento, las vecinas adultas comenzaron a notar los efectos de estos ejercicios. Por ejemplo, Romina, comentó que se sentía mejor apoyada luego de realizarlos, y Mercedes destacó que se sentía más liviana. Mientras tanto, las jóvenes continuaron sin mostrar entusiasmo con ellos. Elisa se ha encargado en diversas ocasiones de las entradas en calor, proponiendo ejercicios de danza contemporánea, y yo misma he asumido la coordinación de esta parte del entrenamiento proponiendo ejercicios de yoga. Las vecinas han dictado como ejercicios de entrada en calor su “material” (las coreografías montadas por ellas) y Romina las ha coordinado, a partir de ejercicios de aerobics y *kick boxing*. Asimismo, muchas veces las vecinas se dan indicaciones entre ellas. Por ejemplo, durante las citadas caminatas en cuclillas Romina le enseñaba a Moni a desplazarse e ir caminando juntas “tú no hagas fuerza en el pie, deja que la rodilla va bajando sola”, y Sandra alentaba “ahí va queriendo”. Durante su participación en el proyecto, Luciana se dedicó principalmente a la parte de composición de los encuentros, insistiendo que se centraría en “ensayos” y no en clases.

Tras la entrada en calor, se profundiza un trabajo de exploración de algún movimiento, por ejemplo de articulaciones, giros, entradas al piso, dependiendo de la propuesta del día. Muchas veces se pide que cada una de las presentes proponga un movimiento que haya creado. Las pautas varían; pueden explorarse usos del espacio o de partes del cuerpo, variaciones sobre un movimiento anterior, inversiones, versiones de movimientos de otras participantes o de las personas que circulan en la calle, etc. En esta instancia suelen realizarse desplazamientos que interrumpen el espacio circular y suele utilizarse el galpón entero.

El taller suele finalizar con la exposición del “material” generado (un conjunto de movimientos fruto de ese encuentro o de una secuencia de encuentros). En esta instancia cada participante, dupla, o grupo, muestra al resto de las compañeras lo producido. En esos momentos se genera una audiencia en un frente, en círculo o en diversos ángulos del espacio. A medida que los encuentros avanzaron se fue haciendo habitual ocupar un tiempo para que cada participante escriba acerca de la experiencia de la clase, ideas o proyectos que surgieron en ella, o anote el material generado para recuperar en encuentros posteriores.

En el primer encuentro formal del proyecto, se realizó una improvisación cuya pauta fue que cada participante creara ocho movimientos. Mercedes propuso muecas y

gestos de “patotear”, Sandra movimientos de básquet y de los saludos al sol que entrenábamos en el espacio de yoga, y el “om”, que, aunque no entrenábamos, Sandra asociaba a la práctica. Victoria propuso movimientos de ejecución de trompetas y de sacar boletos en colectivo, entre otros movimientos relacionados a la vida cotidiana. Mientras tanto, yo filmaba. En un encuentro posterior, Anabella propuso realizar los mismos movimientos con otros elementos o partes del cuerpo: “Moni, con el gesto de patotear y otro de gritar, terminó gritando con las manos, y fue muy bueno, sobre todo porque estaba en una actitud un poco desganada, que no le salía etc. Todas hicieron cambios interesantes, las hijas más chicas de Moni jugaron al básquet con los pies....” (Bitácora, 12 de abril). En esta etapa las mujeres manifestaron que no les gustaba repetir sus movimientos, aunque a medida que fueron surgiendo los proyectos de performances fueron entusiasmándose con esas tareas. También las estimulaba modificar los movimientos según sus propios deseos. Por ejemplo, Mercedes dijo en una ocasión que “su material” no le gustaba porque ella es “toda dura y encorvada, muy sancochada” y que “encima su material es así duro también”. Ante estas situaciones las docentes les proponían a las mujeres repetir los movimientos buscando soltura y bienestar, tomar lo que les guste del material de otra, o variar los movimientos. Una vez consolidada la idea de producción de “material”⁹ se comenzó a trabajar la relación con alguien que observa, a través de diversos ejercicios de “testigo” y “protagonista”. A modo de preparación para la primer performance en la vía pública, uno de los ejercicios consistió en salir a caminar en dúos por las calles del barrio, a observar “lo común y lo fuera de lo común” en las personas, objetos, espacios. Durante la caminata, cada persona debía pasar por el rol de protagonista realizando acciones comunes y fuera de lo común, mientras la otra persona atestiguaba esas acciones. Luego de media hora caminando, los dúos se reunieron en el galpón y cada persona realizó un relato con el cuerpo de cada uno de los dos roles experimentados. Los “materiales” que se mostraron fueron por ejemplo

⁹ Notemos la apropiación del término y de la práctica por parte de las vecinas. En el contexto de una presentación de danza de la Compañía Nacional de Danza Contemporánea, tras ver una escena donde los bailarines se peleaban, Victoria le dijo a Elisa que en la creación de la escena había “un infiltrado”: “... nos están robando material, estas son las peleas nuestras...”. Elisa señala que le llamó la atención el comentario “...cuando ella ya puede entender que un movimiento es un material, yo tardé tres años en entender eso, y yo digo, con la velocidad que aprenden. No se, porque seré mucho más racional porque para mí un material es algo tangible, un archivo, un libro, algo que puedo tocar, que puedo agarrar, yo material lo remito a eso, que sea materia. El movimiento es material en las artes del movimiento y cuando uno está creando su material es eso... tres años me costó. Y ella hasta hace seis meses te dice ‘esas piñas es material, es nuestro’, no sé, viste...”

caminatas hacia atrás, cambios de niveles o ritmos en las caminatas, detenciones, etc.; movimientos que las participantes habíamos realizado en nuestra experiencia en la calle.



Imagen 16. Mercedes guiando improvisación de patoteada. Galpón. Villa 31. Julio 2010.

Este trabajo permitió la posterior realización de “suspensiones urbanas”, performances en la vía pública donde se realizarían grupalmente acciones “fuera de lo común”. Luciana relata que durante la planificación, las mujeres contaron “... que les da un poco de pánico escénico... Pero todas se excitan y se entusiasman bastante con la idea de empezar con la performance...”. Puede notarse entonces que, como en la Escola de jongo y en Kuntur, la instancia de presentación ante un público genera sensaciones más intensas, tanto durante la preparación como en la performance en sí.

Las suspensiones fueron planificadas a partir de propuestas de cada una de las participantes, trazando un mapa de lo que haríamos, dónde y con qué elementos. Se realizaron en los alrededores de Retiro, y fueron documentadas por un fotógrafo amigo de las docentes, con quien posteriormente desarrollamos otras experiencias. Realizamos una primer parada en la terminal de ómnibus de Retiro, despidiendo ómnibus que ya se habían ido, saludando a gente que no conocíamos, gritando goles frente a televisores apagados, tomando en improvisación del momento un puesto de venta de celulares donde no había nadie y subiendo escaleras mecánicas que estaban bajando. Posteriormente realizamos un “pic nic” con elementos de playa en una estación terminal

de trenes, bailamos en un puesto de venta de choripanes, cruzamos la calle corriendo y abrimos paraguas en un día soleado. Las participantes intervinimos en algunas instancias más que en otras, y en algunos momentos Mercedes y Sandra decidieron alejarse del grupo y observar. Algunas experiencias fueron de disfrute pero también hubo experiencias de incomodidad. Esta primer experiencia de trabajo en la vía pública inauguró una serie de performances en diversos lugares abiertos, y con diversos públicos, ejercicio que se tornó habitual en el proyecto En Movimiento.

El taller de En Movimiento sigue siendo realizado hasta la fecha y, a pedido de las participantes, se han agregado talleres de acrobacia para niños y adultos dictados por Anabella.

3. Cuerpos que hablan y generan material: algunas significaciones, emociones y percepciones prototípicas

Las significaciones, emociones y percepciones prototípicas del proyecto En Movimiento se centran en la búsqueda de una experiencia de transformación subjetiva, o en la conciencia de esa experiencia de transformación para “ser de otra manera” (Mercedes) o “poder ser como uno no es” (Camila). Las docentes enfatizan que el objetivo del trabajo es que “el cuerpo hable”, y que las participantes puedan crear “material”. Ellas, como las vecinas, suelen resaltar las posibilidades que el espacio habilita para crear, aprender y experimentar nuevos movimientos y relaciones. Las docentes valoran la experiencia de encontrarse con contextos y realidades nuevas para trabajar, refiriéndose a la creación de una relación con las mujeres del barrio y a espacios de trabajo no adaptados para la práctica de danzas. Las vecinas del barrio perciben que la práctica habilita el tránsito por espacios no habituales para ellas, tales como teatros, galerías de arte, museos, escuelas de danza, etc.

Respecto al trabajo con la escena, las vecinas participantes del taller de expresión y En Movimiento consideraron siempre que a partir de los talleres debían producirse “muestras”. El sentido de una muestra con una coreografía o una obra preparada fue deconstruido y reconstruido en el proceso, especialmente a partir del trabajo de En Movimiento, donde las coordinadoras promovieron las ideas de “montaje” y creación de “material”, para descentrar el trabajo de la idea de producir una obra y

alentar procesos creativos en las *performers*. Así, las vecinas se descentraron del objetivo de mostrar una obra armada, para pensar también en las prácticas de improvisar en espacios no convencionales.

Un significante muy presente especialmente por parte de las mujeres que participan de ALCO fue y es el del trabajo físico para bajar de peso y “combatir el sedentarismo”. Durante el tiempo en que yo coordiné la práctica de yoga, las mujeres consideraron al taller como complemento de ALCO, e incluso llegaron a invitar a personas a participar del taller diciéndoles que este era parte del grupo ALCO. En una ocasión quise explicar a algunas mujeres que yo no pertenecía a ese grupo, ante lo cual Mercedes, Sandra y Romina (participantes de ALCO) me corrigieron, diciendo que eso lo decía yo, pero que los ejercicios servirían para adelgazar (de este modo ellas se apropiaban de la propuesta de trabajo para los fines de su grupo). Ellas disputaban así el significado del taller adaptándolo a sus propias necesidades. Estas vecinas también consideraron a los talleres de expresión y En Movimiento como espacios para combatir el sedentarismo, aunque señalan que estos talleres se diferencian de otros espacios de trabajo físico, como los talleres de aerobics o las prácticas de algunos gimnasios, pues en los primeros “se cuida a cada una y se trabaja sobre cada una”, mientras que en los últimos el cuerpo puede lastimarse.

En síntesis, las significaciones prototípicas de las prácticas de los talleres de expresión, yoga y En Movimiento se ligan al descubrimiento de las posibilidades de transformación y cuidado del cuerpo, las posibilidades creativas y el tránsito por nuevos espacios sociales.

Tras haber analizado la implementación y práctica de las performances en Kuntur y En Movimiento, propongo, en el próximo capítulo, acompañar el proceso de las vecinas que participaron en los talleres para adentrarnos en los modos en que ellas se han repositionado en el marco de su participación en los proyectos. Desde este nivel de análisis, pretendo continuar indagando en las micropolíticas desplegadas en los proyectos, centrándome específicamente en cómo el entrenamiento promueve procesos específicos de subjetivación.

Capítulo 9. Lo habitual en lo creativo: las experiencias corporales entre las vecinas de Villa 31

1. La experiencia corporal en las performances

En este capítulo me propongo analizar algunas experiencias atravesadas por las vecinas a lo largo de su participación en diversos talleres de técnicas corporales dictados en el barrio. Para ello consideraré los cuerpos como locus de transformación y de acción, enfatizando en la condición corporizada de la subjetividad y en los modos en que los sujetos elaboran las experiencias de maneras específicas desde sus posiciones socioculturales.

Aunque la noción de sujeto corporizado permea toda la tesis¹, profundizo aquí en los modos en que las experiencias se constituyen y transforman de forma intersubjetiva e intercorporal (Merleau-Ponty, 1985: 19,443). Esta intersubjetividad en la constitución de las experiencias es la que hace que, pese a que estas no siempre puedan articularse en términos lingüísticos ni sean totalmente conscientes, sean comunicables en virtud de su carácter intersubjetivamente construido (Merleau-Ponty, 1985: 19; Crossley, 1995; Martin Alcoff, 1999; Jackson, 1983, 1989, 1996, Damasio, 2008)². La noción de experiencia aquí utilizada refiere a la participación personal en

¹ Un paso clásico en las perspectivas de conocimiento centradas en la corporalidad es señalar el modo en que el dualismo cartesiano ha opacado la experiencia vivencial de los sujetos (Scheper Hughes y Lock, 1987; Le Breton, 1995). No obstante, si el dualismo cartesiano se ha “encarnado” es porque efectivamente da cuenta de una parte de nuestra experiencia histórica donde el cuerpo desaparece de la conciencia o aparece para ella como un objeto. El problema no sería entonces el “dualismo” sino que el “error filosófico” consiste en reducir toda la experiencia a la “reflexión intelectual” (Jackson, 1996:31). Así, una propuesta es recuperar para la producción de conocimiento social aquella parte de nuestra experiencia negada por las tradiciones de pensamiento y vivencia occidentales hegemónicas y entender la experiencia mente-cuerpo en su especificidad histórica, como una experiencia intensificada en la gestación del modo de producción capitalista, donde se produce un abandono de los sentidos, anulando una parte de la existencia (Howes, 1991, 73-5). Desde este punto de vista, sería la alienación del propio cuerpo, y no la alienación de una mente incorpórea, lo que le quita especificidad a la experiencia humana.

² Merleau-Ponty, considera así que “...si una vida individual puede recobrar y asumir el pasado específico que es nuestro cuerpo, solamente puede hacerlo en cuanto no lo ha trascendido nunca, en cuanto lo alimenta secretamente y le dedica una parte de sus fuerzas, en cuanto sigue siendo su presente...lo que nos permite centrar nuestra existencia es también lo que nos impide centrarla absolutamente, y el anonimato de nuestro cuerpo es inseparablemente libertad y servidumbre. Así, para resumirlo, la ambigüedad del ser del mundo se traduce por la del cuerpo, y ésta se comprende por la del tiempo...” (Merleau-Ponty, 1985:104). En este sentido, la experiencia se constituye a partir del pasado y se encuentra a la vez abierta en cada momento.

situaciones repetibles, que suponen un estado de cosas que pueden ser repetidas con suficiente uniformidad y que pueden transformarse también precisamente en base a este enraizamiento. Esta noción de experiencia proviene de la hermenéutica de Dilthey y es profundizada en la filosofía del *embodiment*³, a través de la fenomenología de Merleau Ponty, que considera que el enraizamiento y las transformaciones que se dan ante cada nueva situación, se anclan en sujetos corporizados (Rabelo y Alves: 176-193).

En contraste con perspectivas textuales o con teorías de la práctica centradas en discursos, la perspectiva de la performance puede alinearse con la del *embodiment* porque como esta, contesta la frecuente división analítica entre prácticas, experiencias y representaciones y privilegia: "... el cuerpo que dramatiza y experimenta... un cuerpo ciertamente sometido a técnicas, hábitos, poderes y disciplinas, uno también destinado a producir efectos..." (Díaz Cruz, 2008:34). Enfatizando en esta agencia del cuerpo, la perspectiva permite formularnos la pregunta acerca de las consecuencias de la práctica de movimientos corporales. Citro (2012: 57-59) sugiere este nivel de análisis como un momento de síntesis para examinar cómo la práctica reiterada de un género performático ya descrito y genealógicamente situado, impacta en la vida social y en la subjetividad de los *performers*⁴. Así, retomando los trabajos de Islas (1995) antes mencionados, propone considerar: el contexto de las performances e instituciones en que se practica y difunde; las relaciones sociales más allá de estas performances e instituciones (temas analizados para todos los casos en esta tesis) y la subjetividad de los *performers* "analizando la posible incidencia de la práctica de un género performático en las trayectorias personales, en la percepción de la propia imagen corporal y la de los otros, en las significaciones y valoraciones otorgadas a las experiencias corporales así como a la relación consigo mismo, elementos todos que nos plantean la relación de la danza con cuestiones psíquicas" (ob.cit:59). Esta propuesta me permite plantear en los casos analizados la importancia de indagar en las consecuencias del movimiento en la subjetividad, no sólo en función del entrenamiento corporal sino

³ Csordas (1993: 136) define el *embodiment* como "una aproximación fenomenológica en la que el cuerpo vivido es un punto de partida metodológico, antes que un objeto de estudio...". El autor (1999: 147) propone una "fenomenología cultural", para "sintetizar la inmediatez de la experiencia corporal con la multiplicidad de significaciones culturales en las cuales las personas están siempre e inevitablemente inmersas" (op.cit. 143).

⁴ La propuesta de la autora al preguntarse "¿qué consecuencias tiene que nos movamos así?" articula el modelo de Islas con sus propias teorizaciones anteriores y las reflexiones realizadas por el equipo de investigación que ella dirige y del que soy parte.

también en relación a los modos de implementación de cada proyecto y a los posicionamientos de los *performers* en los talleres.

Para pensar estas consecuencias analizaré las experiencias de las mujeres como sujetos corporizados, recurriendo a la distinción entre “esquema” e “imagen corporal”, tal como es delineada por Gallagher (2005) y Crossley (2001 b). Esta distinción permite analizar el papel de la corporización en la cognición y en la experiencia (Gallagher, ob.cit: 37), lo cual nos habilita a producir conocimiento sin limitarnos a los discursos ni a las experiencias reflexivas. Los conceptos de esquema e imagen fueron introducidos desde la neurofisiología y el psicoanálisis (Schilder, 1983; Dolto, 1986). Bernard (1994:44-46) da cuenta de estas y otras diversas acepciones de los términos, reconociendo dos principales corrientes de interpretación de la experiencia corporal. Por un lado, distingue aquella que enfatiza en las relaciones del organismo con el medio y que señala el dinamismo de las estructuras perceptivomotrices, que asocia a la psicobiología y al concepto de esquema. Por otro lado, reconoce la corriente psicoanalítica, tributaria del enfoque freudiano del cuerpo libidinal, que enfatiza en la inteligibilidad de la experiencia a partir de la imagen inconsciente del cuerpo. El esfuerzo de Gallagher consiste en sistematizar ambos conceptos para crear un lenguaje común que permita pensar la experiencia corporizada⁵. En este caso, la distinción me permite articular observaciones dadas desde mi intercorporalidad con las mujeres y sus discursos sobre sus experiencias.

Por esquemas pueden entenderse los “sistemas de capacidades sensorio motoras” que modelan el campo perceptual y funcionan sin necesidad de atención consciente, monitoreo perceptual, ni articulación reflexiva (Gallagher, ob.cit: 25). Se trata de un saber corporal-incorporado, un conocimiento práctico, anclado en la perspectiva y

⁵ Schilder (1983) realiza una síntesis de modelos neurológicos y de la psicología freudiana entendiendo el esquema corporal como la realidad neurológica-fisiológica del cuerpo y como imagen a una estructura psíquica, más específicamente la representación surgida de esta vivencia integradora. Dolto (ob.cit:17-21), desde el psicoanálisis distingue la imagen como la utilización funcional del cuerpo en el mundo, ligada absolutamente al inconsciente, como la síntesis viva de las experiencias emocionales del sujeto, la “encarnación simbólica inconsciente del sujeto deseante” mientras que considera al esquema, en parte inconsciente y en parte preconscious y consciente, una “realidad de hecho...nuestro vivir carnal al contacto con el mundo físico, ligado a la cenestesia (Dolto, 1986:18). El autor plantea que el esquema corporal es el mismo para todos los individuos de la especie humana en cuanto la imagen se liga a cada sujeto y a su historia. En este sentido la imagen, siempre dinámica y en contacto con el esquema corporal, nos permite la comunicación intersubjetiva, que a la vez, la constituye.

posición que el cuerpo tiene del y en el mundo (Crossley, ob.cit: 102)⁶. Los esquemas corporales son dinámicos, y pueden ser ampliados o reducidos por elementos “externos” (Crossley. Ob.cit.). Por ejemplo, los entrenamientos aquí analizados o las herramientas de trabajo, los dispositivos de comunicación, los implantes corporales, otros sujetos o las creencias podrían en principio afectar nuestros esquemas corporales. Por su parte, la imagen corporal designa a un sistema que, interactuando con el esquema, se liga a las percepciones, actitudes y creencias que el sujeto elabora acerca del propio cuerpo y su movimiento (Gallagher, ob.cit: 24). La imagen corporal no funciona como tercera persona, sino como imagen que el propio sujeto tiene de sí y se atribuye a sí mismo (ob.cit: 29), suele centrarse en una parte del cuerpo a la que llevamos nuestra atención, y muchas veces se torna consciente.

Cuando distingo esquema e imagen no busco postular una experiencia pasiva, ni un esquema habitual inconsciente en oposición a una imagen consciente, sino que pretendo señalar el modo en que los cuerpos son medios de la experiencia y no “objeto” de la misma (Crossley, 2001a:15). Así propongo pensar la distinción analítica esquema-imagen, como instancias que dan forma a las experiencias, insistiendo que son los sujetos quienes- utilizando los diversos sistemas de comunicación públicos- activan y construyen estos mecanismos en un mundo intersubjetivo. Desde esta perspectiva la agencia del sujeto se constituye en algo más que la práctica consciente y las posibilidades de acción no se analizan en términos de contingencia o determinación totales.

Asimismo, a partir del análisis de las transformaciones del esquema y la imagen corporal, entiendo que las experiencias se constituyen intersubjetivamente en un determinado contexto, buscaré pensar en qué medida estos entrenamientos permiten subvertir ciertas matrices dominantes en lo que hace a las posiciones identitarias de las mujeres, retomando el planteo de Butler sobre la performatividad.

⁶ Según Crossley la noción de esquema se acerca a la descripción de la experiencia perceptual que Merleau-Ponty (1985) realiza. El autor (ob.cit: 102) apunta que el esquema corporal puede asociarse a lo que Merleau-Ponty incluye en el “hábito”, como actividad pasada que pervive en el presente estructurando los esquemas, moldeando formas de percepción, acción, emoción, concepción y deliberación. No obstante, como mencioné, Merleau-Ponty considera que el concepto de esquema no da cuenta de la experiencia normal (no patológica) de la corporeidad, en la cual el cuerpo se vive como un estar-en- el- mundo que puede dilatarse o modificar su existencia agregando nuevos instrumentos (Bernard, ob.cit: 61, 71).

Pese a las diferencias en la noción de agencia en las teorías del *embodiment* y de la performatividad (centrada una en sujetos corporizados abiertos al mundo y la otra en sujetos que se constituyen en la producción y subversión de normas), ambas perspectivas confluyen en considerar a los sujetos situados en los contextos sociohistóricos en los que existen y en descentrar al sujeto de la conciencia individual. En este sentido, buscaré articular el modo en que los sujetos corporizados “que habitan el espacio y el tiempo antes que estar encerrado en ellos” (Bernard, 71), lo hacen de determinada manera en determinados contextos socio históricos que implican estructuras de desigualdad, como la clase, la raza y el género.

2. ALCO, Kuntur y Tango: combatiendo el “sedentarismo”

*“...hay cosas que una va descubriendo que ni una sabe que las tiene...”*Sandra

Aproximémonos a estos descubrimientos de las mujeres que participaron en Kuntur y/o en En Movimiento y en talleres de tango, expresión corporal y yoga (talleres dictados en el barrio en los que participé y realicé trabajo de campo en el período 2008-2010), teniendo en cuenta algunas de sus experiencias previas, así como sus posiciones de género, generación, clase y raza.

Gran parte de las mujeres adultas que participaron de Kuntur y de En Movimiento comenzaron a reunirse en el Grupo ALCO en octubre de 2009. El grupo se inició cuando una vecina del barrio, conocida de Mercedes, comenzó a participar del programa de televisión “Cuestión de peso”⁷. Mercedes comenta que cuando reconoció a su amiga en la televisión, se aproximó a ella y comenzó a involucrarse en su participación en el programa: “...como buena cholula, de andar detrás de todos los programas y sacar la

⁷ Se trata de un programa que se transmite desde 2006 por canal Trece en Argentina, cuyo objetivo es que participen personas con sobrepeso y puedan bajar de peso en forma “saludable”, mostrando en el programa su proceso y la ayuda del equipo técnico de ALCO para lograrlo.

foto y eso...dije 'esta es mía', por estar cerca de la tele. Entonces le mandé un mensaje y le dije 'dale adelante', porque es muy gorda ella... conté conmigo para lo que sea...". En este contexto el Doctor Cormillot, conductor del programa, se acercó al barrio a filmar. Mercedes relata que "... cuando ellos vinieron, la única que estuvo cerca de ella fui yo, porque toda la otra gente le causaba risa...". Tras esta visita, Mercedes y su compañera coordinaron con el doctor que se instalaría un grupo de ALCO en el barrio, cuyo liderazgo fue asumido por la primera. Esta comenta que la experiencia de ALCO, la "ayudó muchísimo":

"...yo estaba mas de 80 kilos, ahora estoy en 75, no es mucho lo que bajé, tengo que bajar mucho más. Pero ¿sabés qué? si yo no hubiera conocido esto yo hoy ya estaría llegando a los 100 kilos, entonces por eso te digo, porque yo no tenía conciencia de lo que yo comía, cómo comía, ni del sedentarismo. Y aparte fue como un espejo que empecé a mirarme a mí misma, a conocerme yo, cuando una persona está gorda nunca se da cuenta, sabe que está gorda, pero en mi mente yo me veía como era muchos años antes. En mi mente. Entonces vos te crees así, sabes que estás gorda pero no tenés conciencia de cuan gorda estás..."

Mercedes considera que con ALCO pudo pensarse de otra manera y reconocer problemas que previamente no registraba. En sus narrativas, ella resalta sus procesos de transformación y la influencia del grupo de ALCO, no sólo por el hecho de comenzar una dieta sino por la posibilidad de relacionarse con otras mujeres:

"...Y bueno, toda la tranquilidad y toda esta armonía lo logré también con el grupo de ALCO, lo que nos sentamos a conversar, con lo que hablamos con las chicas, con las experiencias que ellas tienen, con lo que a mí me pasa, el poder hablar, el poder sentir, el poder ser más transparente, todo eso me ayudó mucho, mucho... como que te empezás a conocer a vos -misma, a darte cuenta lo tonta que sos en ciertas cosas, en autodestruirte porque te perjudica a vos, porque nadie se entera que te estás autodestruyendo, porque todo sigue, y vos te vas quedando, y nadie se va a quedar para esperarte..."

Así, a partir de los encuentros con otras mujeres, Mercedes decidió que algunas de sus prácticas debían modificarse, para dejar de "autodestruirse".

Por su parte Sandra también empezó ALCO por su sobrepeso: "...pesaba 98 kilos y un día determiné que estaba muy gorda... yo soy evangélica y tengo que respetar mi cuerpo. Un día tomé conciencia de que estaba dañando mi templo, con tanto exceso de peso...". Sandra relata que en momentos anteriores de su vida ella había decidido cuidar su cuerpo, y la oportunidad de participar de ALCO, la llevaba a atravesar nuevamente en ese tipo de proceso. Ella ya había experimentado intensos procesos de

reflexividad sobre su cuerpo, especialmente durante una enfermedad, en los espacios de práctica religiosa y en algunos talleres de expresión corporal. Es interesante tener en cuenta esta experiencia de Sandra para entender el modo en que articula en su discurso la experiencia de entrenamiento en los proyectos, especialmente en las clases de expresión, yoga y En Movimiento. Por ejemplo, Sandra relata su iniciación en la religión evangélica a partir de la recuperación de un dolor de columna que le impedía moverse y da cuenta del registro de un cambio en su experiencia a partir de dicha conversión⁸.

Romina al comenzar con el grupo ALCO, también atravesaba un momento en el que consolidaba la separación afectiva de su marido (con quien por circunstancias económicas vive hasta la fecha), se interesaba por el cuidado de su cuerpo e inauguraba espacios propios, como su participación comprometida en el grupo de gimnasia del Barrio 31 “Fitness 31”⁹, el cual coordina en la actualidad.

Las tres vecinas se apropiaron del espacio buscando modificar algunas de sus prácticas habituales. Durante su participación en ALCO, ellas consolidaron una imagen de sí mismas como mujeres con sobrepeso que debían comenzar a cuidarse. Ese cuidado implicaba movimiento físico, cambios en la alimentación y la contención afectiva del grupo, que si bien contó con la participación de algunos hombres en ciertos momentos, fue constituyéndose como un grupo predominantemente femenino. Debemos tener en cuenta que la participación mayoritariamente femenina en este grupo se debe a

⁸ “La columna es la que nos sostiene, es nuestro cable a tierra vos sabes lo que es la columna si te duele algo no te podes mover, bueno yo estaba así postrada en el año 82, postrada literalmente con un diagnóstico de silla de rueda, que no iba a caminar, de cien había una posibilidad de que quede bien con una operación muy riesgosa, entonces mal, yo era hasta ahí católica recalcitrante... Me llevan, yo estoy ahí, y allá donde estaba el pastor, empieza a orar, y bueno el que tiene un dolor donde le duela se pone la mano, y se puede parar, y yo incrédula, viste. Y yo lo miraba como sobrándolo, como diciendo ‘¿qué va a hacer este, qué va a hacer? Entonces yo lo miraba así y empecé a sentir de acá, algo como un fuego, como una cosa, viste cuando vos estas en el agua de la ducha, caliente, que vos decís ‘uy que caliente que está’, pero no querés salir, que la sentís agradable a la vez, eso. Todo así, y vos sabes que yo no sé cómo hice pero lleve mi mano acá (se refiere al sacro)...este hombre oraba, oraba... soltaba sanidad y liberación y todo eso... y bueno, yo sentí ese fuego, y de repente dice ‘todo lo que no podría hacer antes hágalo’, después que terminó esa oración y todo, ‘hágalo’. Yo lo que no podía hacer era pararme. ¿Qué hice yo? Me paré, pero como si nada, sin pensarlo, como si alguien me hubiese sacado de acá y me hubiese puesto así rígida, parada. Me volví a sentar rápido, dije me voy a caer, y no me caía porque después me volví a parar y me volví a sentar y me volví a parar. Y después cuando fui a mi casa volví con la silla en la mano. Sola, con la silla en la mano, y desde ahí hasta el día de hoy yo nunca más sufrí un dolor de columna y nunca más me quede trabada y nunca más me quedo la columna mal, jamás...”.

⁹ <http://fitness31.com.ar/>. Consultado 10 de enero de 2013. Se trata de un grupo de práctica de aerobics, “latino”, kick boxing y diversas técnicas corporales ligadas a la gimnasia aeróbica. El grupo funciona en el Galpón tras haberse asentado en diversos comedores del barrio. Los docentes siempre han sido vecinos del barrio, y el grupo ha invitado profesores reconocidos del ámbito del “fitness”.

imperativos de género y clase, pues los hombres del barrio difícilmente se aproximan a espacios de reflexión colectiva sobre la salud. Al mismo tiempo, si bien es habitual que estos espacios de cuidado de la salud del barrio sean femeninos, la oportunidad de generar este tipo de espacios autogestivos entre mujeres de sectores populares no es tan habitual, por lo cual, al crear este espacio, las mujeres ya estaban produciendo nuevas posiciones para sí mismas.

Mientras participaban de ALCO, Romina, Mercedes y Sandra comenzaron a asistir a las clases de Kuntur, considerándolas un modo de “combatir el sedentarismo” y bajar de peso. Como relaté, durante las clases de folclore, las vecinas solían preguntarme cómo realizar los pasos, o elogiaban mis movimientos. Estos elogios se daban probablemente por ser yo la única mujer joven no vecina que participaba de las clases y porque contaba con un cierto entrenamiento físico. Así, la percepción de sí y de los otros, se veía afectada por percepciones y experiencias ligadas a la experiencia de clase social, raza y generacional.

En noviembre de 2009 -mientras se desarrollaba Kuntur y Luna y yo habíamos comenzado a organizar los encuentros de “expresión”-, Karina, una compañera antropóloga¹⁰ chilena, se ofreció a dictar talleres de tango, a los que las mujeres asistieron también con el ímpetu de combatir el sedentarismo. Esta experiencia duró sólo dos meses. El trabajo era voluntario y no se llegó a escribir ningún proyecto ni pensar en fuentes de financiamiento o apoyo institucional posibles. En estos talleres también participó Graciela y unas pocas veces asistieron hombres. La primer clase se acercaron Sebastián y Adrián, en otras ocasiones dos veces vecinos amigos de las vecinas, y durante el último mes y medio Rubén, el novio de Karina, colaboró en el dictado del taller. Durante ese tiempo se incorporaron niños a los talleres. Así mientras Karina se encargaba de los adultos, Rubén se ocupaba de los niños.

Además de la propia imagen de sí como mujeres “pesadas” que “combatían el sedentarismo” (imagen que también sostuvieron en el resto de los talleres), las adultas notaron en el tango una posibilidad de tornarse más “elegantes” y “femeninas”. Mercedes señalaba que el tango “te ayuda a tener una postura, una personalidad, algo

¹⁰ Podemos notar que Luna, Karina y yo somos antropólogas de clase media iniciadas en técnicas corporales y familiarizadas con experiencias de militancia barrial, lo que marca nuestra disposición a organizar talleres en el barrio.

más femenino”. Como Romina y Sandra, Mercedes consideraba que el tango otorgaba más “elegancia” al andar. En una ocasión Sandra señaló que con el tango ellas podrían caminar por el Parque Thays (ubicado en una zona de la ciudad más rica) con mayor seguridad¹¹. Esta representación acerca de la elegancia y la feminidad era también promovida por la profesora, quien sostenía que esta danza requería una actitud elegante, como “colgando de un alambre” (pauta que Sandra asociaba a las clases de “expresión”), que consistía en 50% técnica y 50% actitud, y marcaba firmemente los roles femeninos y masculinos¹².

La imagen de sí de las vecinas como menos “femeninas” y elegantes se encontraba signada entonces por una específica autopercepción ligada a la clase y al género, donde ellas se alejarían de la imagen de mujer elegante. Debemos tener en cuenta que el tango es bailado en la actualidad en la Ciudad de Buenos Aires principalmente por sectores medios (Carozzi, 2009) y no es un género performático practicado habitualmente por los vecinos del barrio. Asimismo, por su trayectoria internacional y su espectacularización, el tango también se asocia a representaciones de elegancia y sofisticación producidas desde clases medias y altas.

En los talleres de expresión corporal y En Movimiento se generaron otras experiencias, tal vez porque estos dos talleres tuvieron una continuidad entre sí, contaron con la participación de las vecinas por mayor tiempo, se basaron en otro tipo de concepción del conocimiento práctico, se instituyeron como espacios de mujeres y se proponía la práctica de algunos géneros performáticos con “códigos abiertos”. Retomando las definiciones de Islas (1995:243), prácticas como la expresión corporal podrían caracterizarse como códigos abiertos, porque siendo “...flexibles y poco precisos, ponen el acento en las formas de subjetivación y constituyen al individuo como sustancia ética bajo su propio gobierno...”, y por tanto diferentes al tango, el folclore o el *fitness*, que serían “códigos cerrados” donde el acento se coloca en la “precisión de la normatividad objetiva” (ob.cit). Esta distinción puede traducirse en la experiencia de Romina, quien señala diferencias entre el trabajo propuesto en los

¹¹ Sandra me comentó que participando de los talleres de folclore y tango adelgazó tres kilos. Agregó que los había bajado por mi causa, ya que yo “llevo cosas al barrio”.

¹² Este es un posicionamiento particular de la docente en el campo del tango, donde existen en la actualidad espacios que cuestionan la asociación de los roles técnicos de la danza a las identificaciones de género-sexo (Lucio y Montenegro, 2012).

talleres de expresión (que podrían considerarse de código abierto) y el que ella realiza en Fitness 31: “...me di cuenta de algunos movimientos que por ahí en gimnasia es más mecánico digamos, acá es como mover un brazo y saber qué músculo está moviendo, yo que sé, hacer movimientos diferentes que no son los de gimnasia, el desplazamiento es otra cosa, que me gustó también, y me siento más ágil...”. Debemos tener en cuenta que esta percepción de la propia experiencia, dada a partir de la práctica de técnicas de códigos abiertos y cerrados, se enmarca también en la tensión contemporánea entre la apropiación del conocimiento del propio cuerpo y los imperativos de “personalización” del cuerpo y el psicologismo, los cuales se constituyen en una norma que estimula la “autorreflexividad” y la reconquista de la “interioridad del cuerpo” (Lipovetsky, 2000:60-62). Veamos cómo las mujeres comenzaron a atravesar este “propio gobierno” desde sus posiciones.

3. Los talleres de expresión

“...Es lo que quería hacer, expresarme con el cuerpo...” Mercedes

A lo largo de los encuentros de expresión corporal dictados por Luna y por mí, las mujeres que participaban de ALCO también se refirieron frecuentemente a los problemas del “sobrepeso”, la “alimentación saludable”, el ejercicio físico, el “sedentarismo” y la “obesidad”. Asimismo, el grupo conocía las dinámicas de charlas en ronda que nosotras proponíamos y tenía algunas expectativas claras -ligadas probablemente a la dinámica de “autoayuda” de ALCO- acerca del taller: este “liberaría” su “expresión”, las “descargaría” o las “relajaría”. Estas expectativas organizaron gran parte del proceso, pues las mujeres enmarcaron la práctica de los talleres a partir de dichas experiencias y expectativas¹³.

En el primer encuentro de “expresión” estuvieron presentes Sandra, Mercedes, Romina, María y Marta¹⁴. En esta ocasión realizamos algunas elongaciones y ejercicios de yoga y danza contemporánea, enfocándonos en la columna y los pies, señalando la

¹³ La percepción del taller como espacio de salud era compartida también por otras mujeres adultas que no participaban de ALCO. Por ejemplo, a los primeros encuentros asistió Marta, quien nos contó que se acercaba al taller pues tenía dolores musculares y la habían mandado a tomar muchas pastillas que le estaban haciendo mal, provocándole más dolores

¹⁴ Marta, mencionada en la nota anterior, es una alumna del taller de tejido, de aproximadamente 60 años, oriunda de Trujillo, Perú, que se había mudado al barrio hacía solo seis meses para acompañar a su hijo.

cantidad de vértebras de la columna y de huesos que existen en el pie, comentando que es bueno darles movilidad para que los huesos “no se sellen”. Luego, desde una propuesta centrada en el ejercicio de la expresividad, propusimos un ejercicio de reconocimiento de los huesos y las articulaciones, donde las mujeres tocaban libremente diversas partes de su cuerpo buscando la forma del hueso y su movilidad. Finalmente realizamos una relajación final en el piso, reconociendo los puntos de apoyo. Durante los ejercicios las vecinas permanecieron la mayor parte del tiempo en silencio, aunque deslizaron algunos comentarios acerca de la dificultad o el pacer que les producían los movimientos. Al finalizar los ejercicios realizamos una ronda de comentarios. En ese momento, Romina identificó algunos de los ejercicios de yoga que habíamos realizado como “stretching” (elongación), y comentó que prefería ejercicios más dinámicos. Sandra, al contrario, comentó que los ejercicios propuestos le gustaban más que la “gimnasia” aeróbica, y que prefería esta actividad al taller de tejido (que se dicta en el mismo lugar) pues como allí está “mucho tiempo sentada, engorda mucho”. Sandra señaló que en el ejercicio de exploración de las articulaciones descubrió que “podía hacer cosas que no se imaginaba”. También comparó el taller con clases de “expresión corporal” que había tomando anteriormente, en las que le hablaban de los “hilos invisibles” y de “seguir a alguien que no estaba”. Ella había tomado esas clases fuera del barrio, por consejo de su kinesiólogo y gracias a eso había “cambiado su forma de caminar que le hacía mal”, y nos mostró corporalmente su forma anterior, encorvada, contrastándola con su actual posición, erguida. Nos aclaró que aquellas clases le encantaban y que las dejó porque no podía pagarlas. María dijo que nunca había prestado atención a los pies de ese modo, que no sabía “que el hueso tenía tantas formas, ni eso de qué partes del cuerpo se apoyaban y cuáles no”, y que ahora “entendía mas lo que le contaba su marido” de unas clases de teatro que él tomaba. Mercedes señaló que ella era “pesada” y que le faltaba “agilidad” para realizar los ejercicios y sentarse en el piso. Al finalizar el primer encuentro muchas coincidieron en que pudieron tener “la mente en blanco”, “que se olvidaron de todo”.

Este primer encuentro, inauguró una nueva relación entre Luna y yo y las vecinas participantes del taller. En primer lugar decidimos colectivamente que el espacio sería exclusivamente para mujeres. Asimismo, las vecinas se plantearon cuidar el espacio y comprometerse con su implementación: para el segundo encuentro ellas

habían conseguido alfombras para el trabajo en el piso, sin que Luna ni yo se los pidamos. También una de las vecinas, que hasta entonces se mantenía callada y reservada, en la misma semana comenzó a relatarme sus problemas con el marido (al que consideraba alcohólico y violento). Este cambio de actitud da cuenta de la importancia que adquirió para las vecinas compartir el trabajo con el cuerpo, pues no fue mi permanencia en el barrio sino esta conexión desde el trabajo corporal el empuje final para esta apertura de la vecina.

En encuentros siguientes comenzamos a trabajar en pares, masajeando, palpando, moviendo al cuerpo del otro. La primera vez que trabajamos en dúo, Mercedes quiso detenerse en medio de los ejercicios. Como la propuesta era a ojos cerrados, ella dijo que sentía “muchas manos”, que el tacto y la música (una música contemporánea un poco disonante) le daban la “sensación de estar en la selva, perseguida”. Le propusimos continuar con ojos abiertos y sentir que no se trataba de una situación de invasión sino de comunicación, ante lo cual logró continuar, aunque con cierta incomodidad. En la ronda final, frente los comentarios positivos de sus compañeras que expresaron haber disfrutado el ejercicio, ella matizó su sensación, diciendo que el ejercicio “asustaba” porque ese tipo de toque era “nuevo para ella”. Mercedes fue la única que expresó en ese momento estar transitando una experiencia traumática, mientras que el resto de las participantes valoraron esta experiencia. Romina señala que:

“...R:-...lo que a mí me llamo la atención las primeras clases, cuando viste que hacíamos esos... a ver, que es esa técnica cuando nos acostábamos todas y nos hacíamos como masajitos

L:- un principio de *contact*.

R:- bueno, lo de *contact* a mí me llamó la atención porque imagínate, yo nunca me hice masajes, y menos que me haga nadie, siempre me llamó la atención eso de algún día me voy a hacer un masaje para ver qué se siente. Muy relajante debe ser. Y eso me llamó la atención, porque que te empiecen a tocar, y me re relajaba, era muy relajante, era de las partes que me gustaban de expresión...”

Para Romina como para otras participantes, el contacto placentero con otro cuerpo en el marco de un taller de movimiento, inauguraba una nueva posibilidad de experiencia corporal. En lo que respecta a la percepción de Mercedes en ese encuentro, podemos notar el modo en que el discurso de sus compañeras la llevó a matizar y reformular su interpretación de la experiencia. Esta apertura para transitar estas nuevas

prácticas influiría en el posterior compromiso de Mercedes con el grupo, en este taller y con En Movimiento.

Los encuentros de “expresión” se desarrollaron durante dos meses. A lo largo de los encuentros las mujeres sostuvieron que el espacio las hacía olvidar “sus cosas”, las relajaba, las llevaba a “imaginar”. En este proceso debemos situar la apertura del proyecto “En Movimiento”.

4. Ojos que ven, cuerpo que siente

“...Me encantó, cuando vi lo que hacían me gustó porque, lo que yo siento que lo que a mí me pasa del baile, la danza, todo eso, es que se puede expresar lo que sentís. Algo así. Y en esa representación que ellas han hecho yo veía muchas cosas que no sé si sería o no sería pero me gustó, me gustó y me encanta ver...”
(Mercedes, comentario sobre la obra “El borde Silencioso de las cosas”)

Como narré anteriormente, el proceso del proyecto En Movimiento se inició cuando Luciana nos invitó a ver la obra “El borde silencioso de las cosas”, que ella dirigía. El hecho de “ver” la obra inauguró nuevas experiencias en el trabajo que veníamos llevando adelante con las mujeres. El mismo día que recibimos la invitación de Luciana, nos encontramos en la puerta del teatro Sandra, Mercedes, Graciela, Melisa (otra hija de Mercedes), Andrea, Dieguito (su hijo que en ese entonces tenía 6 años) y yo. Al entrar a la sala, nos encontramos con una escenografía cargada de objetos amontonados, inspirada en la obra del artista plástico Berni, y un cuerpo desnudo en quietud (el de Camila). Sandra, con incomodidad ante el desnudo, me dijo que ella era muy “pudorosa”. Andrea, con su niño, se enojó, diciendo que si continuaba el desnudo o si la artista bailaba desnuda “la mataba”. Mientras tanto, yo pedía disculpas. “El borde silencioso de las cosas” trabajaba con cinco *performers* mujeres en escena (sólo una estaba desnuda) y lenguajes derivados de diversas corrientes de la danza contemporánea, *contact*, acrobacia y teatro-danza. A lo largo de la obra, las *performers* trabajaban con los objetos de la escenografía, mimetizándose con ellos, arrojándolos, ordenándolos y desordenándolos, apegándose a ellos y soltándolos, a la vez que establecían entre ellas relaciones que se caracterizaban también por la búsqueda y el rechazo del otro alternadamente.

La obra se enmarcaba en un ciclo llamado “Danza y política”, el cual consistía en realizar un debate acerca de las obras tras las performances. Por eso, la propuesta de las *performers* fue que también permaneciéramos en la sala en el debate al final. Cuando estas últimas salieron a saludar y enunciaron su propuesta de “arte y política”, Sandra me dijo que “no le interesaba escuchar hablar de política” y tomó la decisión de volver al barrio antes de la charla. Con ella volvieron el resto de las mujeres, menos Andrea y yo. Andrea quiso quedarse pues encontraba positivo el hecho de transitar espacios diferentes al barrio y porque Dieguito también quería quedarse. Antes de que el resto de las mujeres volvieran al barrio, comentamos brevemente que nos había parecido la obra. Todas señalaron que nunca habían visto “ese tipo de obra”. Mercedes resaltó que le había “impactado, que las *performers* expresan su rabia”, que le gustaba cómo “soltaban”. Sandra comentó que le parecía que era un barco, que había “desorden, problemas de convivencia”. Todas me preguntaban si su interpretación era correcta, describiéndome escenas que yo, con mi escasa atención, había olvidado. Yo no podía darles respuestas acerca de la obra y les señalaba que seguramente no existiría una sola interpretación¹⁵.



Imagen 17. Escenografía de “El borde silencioso de las cosas”. Foto de Juan Gasparini <http://elbordesilenciosodelascosas.wordpress.com/>. Consultado 10 de febrero de 2013.

¹⁵ Graciela señala hasta el día de hoy que casi todo el grupo “cabeceaba”, durmiéndose en partes de la obra. Asimismo, ella recuerda muchos detalles de la obra y comenta que se divirtió mucho también viéndonos dormir a sus compañeras.

Cuando volvimos con Andrea a la sala, la charla había comenzado y los críticos de arte, público y bailarines hablaban de diversos autores y lenguajes escénicos (Deleuze, Berni, antropología, filosofía, etc.), lo cual nos alejaba mucho de la posibilidad de intervenir. Andrea me preguntó si eran todos antropólogos, por el vocabulario tan específico que usaban. Cuando contaban que querían apelar a otro público, popular, decidimos no hablar para no exponernos en una sala tan académica. Tras la conversación oficial nos acercamos a las artistas, quienes nos expresaron sus ganas de ir a visitar el barrio, a las mujeres que vieron la obra, para que les den una “devolución”.

Al día siguiente de ver la obra, Sandra se acercó al taller de Kuntur para hablar conmigo. Me contó que “había llorado toda la mañana”, que la obra la “removió” porque le había recordado el tiempo en que había en el barrio una gran quema de basura, así -como tiempos felices con su hermano, cuando de pequeños ambos escribían poesías, antes que él se “metiera en las drogas”, “cuando había árboles” en el barrio y este era un espacio concurrido “para tomar fresco”. Señaló que la obra le hizo volver a sentir que el barrio era “un ghetto”, donde reina la pobreza: el “desorden” de la obra le había producido esas sensaciones. Agregó que en la obra también las personas querían “acapararse cosas”, como durante la dictadura militar, cuando los militares echaron a los vecinos del barrio y les tiraron las cosas. Le comenté de la influencia de Berni en la obra y ella coincidió con la apreciación pues conocía la obra del artista por un trabajo de su hermano en una dependencia de “cultura” del estado. También ese día el cuerpo desnudo que le daba pudor se transformó para Sandra en un cuerpo “artístico”: “nos trajeron al mundo así”, dijo justificando su nueva valoración de la desnudez.

Unas semanas después de ir al teatro conseguimos acordar una fecha para que las *performers* nos visiten. A ese encuentro sólo asistieron Mercedes y Graciela en representación de las mujeres que vieron la obra, y se sumaron Romina, Susana, María y su hija, y una chica de 15 años que asistía a los talleres de expresión hacía menos tiempo. Ellas ya habían escuchado comentar la obra, especialmente el desnudo. Llegaron al barrio Luciana, Camila, Anabella y Natalia. En el encuentro las *performers* propusieron charlas con palabras y con el cuerpo. En un principio, pidieron a Mercedes y Graciela que muestren con el cuerpo qué recordaban haber visto en la presentación. Después de un silencio corporal, Mercedes reprodujo uno de los movimientos (una

agachada), mientras describía los elementos materiales que faltaban (un balde, que estaba en la obra). Graciela no quiso mostrar nada. Posteriormente conversamos con palabras y el desnudo fue el primer tema. Una de las mujeres, que no había asistido a la obra, comentaba que “hay que tener para mostrar”. Agregó que a ella le gustaría hacer un desnudo, pero que “a lo sumo mostraría las tetas”. Aunque, comentó, muchas veces enojada “mostraría el culo”. Todas coincidían en que si era para el arte y la expresión, el desnudo era correcto. Mercedes quiso contarles a las artistas que le impresionaba “lo que deben haber estudiado para moverse así, para expresar tanto”, como manejaban el “sostener peso y estar livianas”, que le llamo la atención la plasticidad, como “rotaban la cadera e iba la cadera”. También comentó que entendía la obra como una “descarga de rabia” y habló de la interpretación del “desorden del mundo” hecha por Sandra. Estos comentarios son elocuentes en cuanto a la capacidad de observación de las mujeres, la asociación que ellas realizan con lo trabajado en los talleres y a la importancia dada por ellas a la realización de la “expresión”, entendida como un estado interno que puede exteriorizarse, incluso a través de un “culo” desnudo.

Tras la charla, las artistas propusieron a las vecinas comenzar a imitarse entre sí, señalando que ese era uno de los ejercicios que habían utilizado para el montaje escénico de “El borde silencioso de las cosas”. Durante el ejercicio, las mujeres tardaron unos minutos en comenzar a imitarse y sólo se involucraron ante movimientos ruidosos o veloces de las artistas, o ante la insistencia de estas, cuando se paraban enfrente de ellas y las comenzaban a imitar exageradamente. Todas llegaron a entrar por momentos en el ejercicio, sólo una de las adolescentes, que no tenía tanta confianza con el grupo, se quedó en un costado observando. Susana cantó y bailó mucho. María también bailó y contó que lo que más le gusta a ella es bailar y cantar, que en su casa siempre pone “música movida” para hacerlo. En mi propio caso, me costaba discernir “realidad” de juego y sentía un enorme peso de responsabilidad, pensando si a las mujeres les interesaría o no la propuesta. Al final del trabajo, aunque no habíamos realizado ejercicios focalizados, las mujeres se sentían “más cansadas que en yoga”, en este caso

se refería a los talleres de yoga que comencé a dictar sola tras el retorno de Luna a Salta¹⁶.

Los acontecimientos “ir al teatro” y “visita de las artistas”, tuvieron resonancias en un proceso que sedimentaba, trabajando con mujeres que, ya habituadas a crear espacios propios (como el de ALCO, o el taller de expresión corporal), comenzaban a transitar un nuevo tipo de experiencia, más ligado a la expresión y al descubrimiento de las posibilidades del propio cuerpo. Después del encuentro, las mujeres plantearon en los talleres que querían hacer una obra, para retribuirles a las artistas, a Luna y a mí, por los encuentros. Nosotras les propusimos que fueran pensando y haciendo. Así, a las semanas, cuando nos juntamos con Romina, Graciela y Mercedes para ver una obra de Camila, ellas reconocieron diversos elementos trabajados a lo largo de los encuentros de “expresión”, que podrían usar en el futuro trabajo con las artistas. Mercedes, planteaba socarronamente que ya están todas las mujeres preparándose para hacer una obra: ya están “en profesionales, por ser del barrio ya se la creen, se mandan”. También me dijo que ya tenía “en su cabeza” lo que querían bailar. Pero, agregó: “hacerlo es otra cosa”, refiriéndose al entrenamiento de los cuerpos. Sin embargo, el discurso de Mercedes, señalando los límites de los cuerpos, se encarnaba ya en una práctica diferente. En la visión corporizada de las mujeres, ver el producto (una obra) y realizar parte de su proceso de producción en el ejercicio, modificó la imagen corporal: sus cuerpos ahora eran capaces de crear una obra y bailarla. También, en interacción con la imagen, el esquema se modificaba: el cuerpo se abría a un espacio de trabajo expresivo, y encontraba nuevas posibilidades prácticas: nuevos movimientos, nuevas formas de vivirlo y nuevas situaciones.

En diciembre de 2009 realizamos un nuevo encuentro con Camila, donde conversamos acerca de las posibilidades de llevar a la práctica esta idea de las mujeres. En ese encuentro, la docente les dijo a las vecinas que “sus cuerpos hablaban” y que el grupo de danza “aprendió de ellas” a partir de los movimientos que habían realizado en el encuentro anterior. Sandra dijo que no sabía que ellas, las mujeres del barrio, “podían enseñarle algo a las bailarinas”. Tras este intercambio, las mujeres comenzaron a relatar las ideas que tenían para la futura obra y algunas experiencias cotidianas de las que

¹⁶ Durante estos talleres continué la dinámica que habíamos emprendido con Luna, aunque me enfoqué más en ejercicios de biomecánica y estiramiento, por lo cual decidí que se trataría de talleres de yoga y ya no de “expresión”.

estas emergían, como sus caminatas por la costanera, observando flores o piropeando hombres, su amistad, la violencia en el barrio. Durante el verano, las “ideas” siguieron apareciendo y en 2010 comenzó formalmente en proyecto En Movimiento.

Al inicio de los encuentros, las percepciones de las mujeres adultas sobre sí mismas y sobre las propuestas del trabajo corporal (tanto de Luna y mía como de las artistas) ya se habían modificado. No obstante, la percepción de las mujeres adultas de ALCO como “pesadas” persistió. En las primeras bitácoras del proyecto, las docentes notaron la presencia de la preocupación por el peso:

“... En el ejercicio de relajar la espalda de una subida a la espalda de otra, todas disfrutaron mucho, pero también apareció el miedo al peso propio. A mí me tocó levantar a Sandra, que al principio me hacía fuerza por miedo a ser muy pesada para mí. Ahí Camila le explicó que era una cuestión de los lugares de apoyo, como una mesa, más que de la fuerza. Sil decidió entonces llamar al ejercicio de “mesa...” (Luciana, Bitácora de 17 de mayo de 2010)¹⁷.

Las vecinas adultas también continuaron refiriendo a “descubrimientos” a lo largo de su experiencia en los talleres. Pueden señalarse continuidades entre las narrativas de autoayuda puestas en juego en ALCO y las propuestas de trabajo de los talleres de expresión y En Movimiento, aunque el trabajo desde técnicas corporales de código abierto y los roles de enseñanza aprendizaje propuestos en los talleres operaron como tecnologías de sí, introduciendo otros modos de experimentar estos cambios o redescubrimientos en las mujeres, relacionados al mencionado “autogobierno” promovido por este tipo de técnicas. Entre estos factores se encuentra el hecho de entenderse como productoras de movimientos y de posicionarse a sí mismas como capaces de “enseñarles a las bailarinas”. Durante los encuentros, las vecinas generaron diversos “materiales” aludiendo a temas que les interesaban o afectaban. Por ejemplo, Mercedes creó un texto en el que relataba el desarrollo de una fiesta patronal boliviana desde el punto de vista de una observadora vecina del barrio (que se identificaba con ella)¹⁸. En este texto, la observadora describía las escenas de peleas entre borrachos. A partir de este trabajo de Mercedes se improvisaron en el taller algunas escenas de peleas, donde experimentamos caídas, arrastres, entrega del peso, gestos de agresión.

¹⁷ Puede notarse la interacción entre esquema e imagen, dado que a partir de la propia imagen corporal como mujer pesada, Sandra realiza una fuerza física que dificulta la ejecución del ejercicio. Asimismo, ante una nueva propuesta técnica, desde un discurso que no da importancia al peso, Sandra logró realizar el movimiento.

¹⁸ Este es el texto al que refiere Victoria más arriba, cuando habla del trabajo de Mercedes.

Por su parte, Sandra trajo la canción “Penélope” (de Juan Manuel Serrat, en versión de Diego Torres), donde se relata la espera de una mujer por el hombre que ama. Para desarrollar el trabajo se le pidió a Sandra que propusiera movimientos y objetos para trabajar. Así, a partir de ideas de Sandra improvisamos con algunas pelucas para caracterizar personajes y con movimientos fluidos, de apertura de brazos. Mientras tanto Romina proponía usualmente ejercicios ligados a sus clases de fitness, a los cuales les imprimía un sentido de entrenamiento y no de puesta en escena. Así Romina, muchas veces dirigió partes de los entrenamientos. Todas estas escenas y materiales, y otros que fueron surgiendo posteriormente se trabajaron a lo largo del año 2010. Victoria proponía usualmente intervenciones en espacios públicos, propuesta que fue tomada para la realización de las “suspensiones”. De hecho, una de las secuencias utilizadas fue el cruce de una calle, intentando recrear la capa del álbum “Abbey Road” de The Beatles. Graciela, en cambio, solía mostrarse reticentes a realizar propuestas.

Pese a la generación de materiales, la práctica en los talleres no fue para las vecinas jóvenes (Victoria y Graciela), un “descubrimiento”. Como comenta Camila en la bitácora, tras un encuentro en que se trabajaron elongaciones y posteriormente “traducciones” de objetos vistos en el espacio a movimientos:

“... Observamos lo que se fue haciendo. Quince minutos antes de terminar les pregunto que opinan sobre el trabajo de ese día. Romina y Moni están muy contentas e interesadas porque descubrieron muchas cosas en el cuerpo y que a partir del calentamiento habían podido moverse de maneras que antes les resultaba muy complicado. Victoria se mueve acrobáticamente. Se sintió más interesada por la segunda parte, con la traducción, porque pudo jugar más con algunas dinámicas. Graciela observa pero se mueve poco. Me pregunta como traduciría yo la escalera...”

Este relato de Camila resume algunas posiciones de Victoria y Graciela. Como he señalado, la primera comentaba que el espacio de En Movimiento la relajaba. Asimismo, ella se mostraba interesada por los ejercicios técnicos, aunque no sentía cambios importantes:

L:-¿En el proyecto con las chicas no notas ningún cambio en tu cuerpo?
V:- ¿Sabés que yo no noto? Yo no noté nada, pero no en mi cuerpo, sí que aprendimos algunas cosas, pero no sé si lo noté en mi cuerpo. El otro día Elisa me dijo '¿no te das cuenta que avanzaste un montón?' y yo digo, '¿en qué?', y no sé, me dijo que en la forma de mover el cuerpo, no me acuerdo qué, pero no me di cuenta jamás que había avanzado en nada, pero si por ahí me cuesta menos, al principio me parecía medio más tonto, ahora no me parece tan tonto. Eso por

ahí noto, pero en mi cuerpo no noto muchas cosas, mucha diferencia, y Elisa dice que sí pero yo no creo...”

Puede señalarse en este comentario que la imagen corporal de Victoria, como mujer joven, es diferente a la de las vecinas adultas, pues los cambios en el cuerpo no le parecen tan importantes. Asimismo, podemos notar que Elisa, interesada en observar los procesos de las participantes de los talleres, encontraba cambios que no eran tan significativos para Victoria en esa instancia y en relación a su imagen corporal. No obstante, Victoria señala que algunos ejercicios que le van pareciendo “más fáciles”, lo cual puede asociarse a cambios en su esquema. Por otra parte, como he señalado antes también, Victoria valoraba la posibilidad de producción de “material”, especialmente cuando este tomaba una forma más teatral, contando una historia concreta, como el guión de la fiesta de Mercedes o la creación de suspensiones.

En el relato de Camila, Graciela “observa pero se mueve poco”. Generalmente, como Victoria, Graciela se interesaba más en los ejercicios dinámicos y por las elongaciones. No obstante, a diferencia de la primera, no aprobaba la realización de ejercicios libres para la producción de material y prefería los movimientos marcados, o las técnicas con un “código cerrado” (como el tango o las acrobacias) antes que el movimiento expresivo. Por ejemplo, comenta que se interesó en los talleres de tango dictados por Karina porque le “gustaba, sacaba los pasos, no me costaba mucho, yo competía contra ustedes y quería ser más mejor...”. En el caso del tango, la técnica específica para ejecutar un movimiento le permitía tener un parámetro de cuándo se movía mejor o peor. Esto se repetía en los encuentros de “En Movimiento” cuando se practicaba alguna técnica de acrobacia. Graciela cuenta que le gustaban las clases de Ana por este motivo, aunque también las de Camila, porque con los estiramientos “se relaja” y le “da sueño”. Así, como Victoria, Graciela notaba en su participación de los talleres algunos cambios, que se relacionan al esquema corporal.

Retornando al desinterés de Graciela por los ejercicios expresivos propuestos, ella comenta que los encuentros orientados por Luciana, basados generalmente en técnicas de improvisación, le gustaban menos, pues eran más “locos”. Por ejemplo, Graciela explica que lo que menos le gustó del “intento de intervención urbana” fue estar expuesta: “si me da vergüenza estar entre cuatro paredes, más vergüenza me da estar en la calle, aunque en la calle no te miraban, o sea. No me gustan, ustedes iban a

hacer las cosas y yo estaba allá a dos cuabras”. En este comentario, además de expresar su disgusto ante la exposición de la improvisación en los talleres, Graciela sostiene que el trabajo realizado en esas performances no le parece atractivo y refuerza este argumento señalando que nadie se interesaba en observar el trabajo. Sin embargo, comenta que tuvo experiencias de formación escénica en el barrio que sí le interesaron, como un taller de clown donde usaban máscara, con la cual no debía usar la voz y podía hacer “cualquier tontería”.

Puede notarse que, pese a sus diferentes posiciones en lo que refiere a exponerse en público, ambas jóvenes valorizan el material escénico más cercano a la teatralidad y a lo formal, aunque Victoria se interesó por las intervenciones como forma concreta de producción de “material”. Asimismo, a las jóvenes no les impacta tanto el trabajo físico en su imagen corporal, aunque reconocen logros, especialmente en la relajación y la disminución del dolor, así como en la realización de ejercicios acrobáticos. Esta diferente imagen puede deberse a su edad y también a que ambas transitaron diversos espacios de aprendizaje artístico anteriormente.

5. Relajación final...en el galpón del barrio

“...Yo como que veo dos planos en el proceso de las chicas. Uno, posibilidades del movimiento que va más desde lo anatómico y otro que es la pata creativa. Que yo ahí te juro que me saco el sombrero porque me parecen re valientes y súper arriesgadas porque improvisar es, es, como yo lo siento un poco como arriesgarte al vacío (piensa, habla lento) y eso, que sé yo, nosotros estamos acostumbrados a movernos en estructuras en nuestra vida, no. Entonces, que tu formato sea la no estructura o una estructura muy chiquitita como una imagen que te pueden dar para improvisar es, requiere un nivel de exposición y un nivel de vulnerabilidad por parte del bailarín que nada, a mí por mi experiencia me llevó mucho tiempo animarme. Me acuerdo que me daba mucha vergüenza, eh, tenía muchas inhibiciones, no me animaba a proponer, en el espacio, no-, en el espacio de improvisación, eh, y a mí lo que me resulta admirable de ellas es la velocidad con la que se apropian de las herramientas creativas...” (Elisa)

Elisa señala el coraje y entrega de las vecinas en el trabajo que aparecía para ellas como algo novedoso, señalando las propias trabas que ella debió superar. Tal vez resulte paradójico tras escuchar tanto las voces de las vecinas, cerrar este capítulo con el comentario de Elisa, quien, como las artistas y como yo misma, tiene una experiencia de vida diferente, marcada por la clase social, las posibilidades de haber estudiado danza y

sociología, y la posibilidad de articular un discurso sobre sus compañeras. No obstante, este comentario sintetiza el proceso de muchas de las vecinas y el modo en que ellas, desde su particular experiencia, crearon otros modos de participar y comprometerse en los talleres.

A lo largo de este capítulo quise involucrarme en las experiencias de las participantes vecinas del barrio para dar cuenta de sus reposicionamientos en el proceso de trabajo en los talleres. Asimismo, busqué aproximarme a este análisis pensando la posibilidad de comunicación y objetivación de experiencias que desde el discurso académico aparecieron históricamente como de difícil articulación. En estas reflexiones finales pretendo acercarme a la experiencia corporal de las vecinas, contemplando aspectos relacionados a sus posiciones de clase y género, así como a las dinámicas específicas de los entrenamientos.

Una primera consideración que podemos traer es la auto-percepción de Romina, Sandra y Mercedes, en relación a su “experiencia de las precondiciones” (Jackson, 1989) de clase y género. En lo que respecta a la clase, existe, como señala Bourdieu (1986:184-186), una desigual distribución de propiedades corporales entre las clases sociales: la distancia entre el cuerpo real y el cuerpo legítimo (producto de la lucha entre clases) está presente en la elaboración de la representación subjetiva del propio cuerpo y en la representación del agente por parte de los otros. A la vez, se trata de representaciones hegemónicas que pueden identificarse con lo que Lipovetski (2000: 60-64) denomina el neonearicismo, donde la identificación del cuerpo con la persona conlleva el imperativo de juventud y esbeltez. Estas “representaciones”, fruto de la experiencia subjetiva, están encarnadas en la práctica y en la experiencia¹⁹. En los talleres de folclore las mujeres experimentaban una carencia de “agilidad” y “gracia”, comparándose conmigo, mujer más joven de clase media, con algo de dinero y tiempo libre para realizar clases de técnica de danza. Esta misma percepción se hizo presente en los talleres de tango, donde el parámetro a alcanzar era la “elegancia”. Sin embargo, no podrían subsumirse todas las experiencias de las mujeres del barrio a estas

¹⁹ Mientras Bourdieu postula una relación de externalidad, donde “...los esquemas de percepción y apreciación en los que un grupo sustenta sus estructuras fundamentales...se interponen desde el principio entre cualquier agente social y su cuerpo, ya que las reacciones o las representaciones que el propio cuerpo suscita en otros son engendradas siguiendo dichos esquemas...” (Ob.cit.: 191), enfatizaré aquí en la agencia del sujeto que incorpora y reelabora estos esquemas, construidos intersubjetivamente.

representaciones. De hecho, otras de las participantes del taller de folclore, generalmente más jóvenes y que no pertenecían al grupo ALCO, han participado de grupos de danzas folclóricas argentinas y bolivianas y discutían con el profesor acerca de los estilos y modos de practicar las danzas. Asimismo, en el caso de Graciela, más joven, este tipo de auto percepciones eran bastante diferentes, interesándose más por alcanzar la forma técnica propuesta que por un modelo de cuerpo o movimiento. Estas diversas percepciones de las mujeres más jóvenes pueden deberse a que por su edad, estas experimentan una menor distancia entre el cuerpo real y el legítimo, que es precisamente caracterizado por la juventud y la disposición física (esbeltez). Asimismo, quienes ya habían participado de grupos de danza habrían entrenado anteriormente modos de ser ágiles y “elegantes” por lo cual sus preocupaciones se dirigían más a los modos de desarrollar estos atributos de un modo particular que a incorporarlos.

En lo que refiere a la experiencia ligada a la hegemónica estructuración binaria de los géneros (Butler, 2001), existe un imperativo, urbano, de belleza femenina (que aquí opera ligada a la delgadez, la delicadeza, la fragilidad), ante el cual las mujeres también notaban un desfasaje entre su cuerpo real y el legítimo, percibiéndose a sí como “gordas”, “pesadas”, “sin gracia”. Debemos tener en cuenta aquí también la percepción sobre la raza que traté anteriormente.

En el caso de los talleres de expresión y En Movimiento podemos pensar que las mujeres se incorporaron en parte por cuestiones de salud física y del cuidado de la “figura”. En este sentido el taller tiene una función clara, ligada a nociones acerca de la salud y la belleza. Sin embargo, a diferencia de algunos otros talleres corporales del barrio, estos se enfocaban en las posibilidades creativas del cuerpo²⁰, pasando a ser percibidos por las vecinas como espacios para sí mismas, en cierto modo terapéuticos, para, como dijo Sandra, “hacer cosas que una ni se imagina que puede hacer”. Estos otros usos de los talleres como un espacio propio, de mujeres, (porque, como ellas señalan los “hombres tienen su espacio con el fútbol”), presentan aspectos más

²⁰ Esto no significa que en prácticas como las danzas folclóricas, o la gimnasia aeróbica no existan experiencias reflexivas, sino que estos talleres se enfocaban en ellas. Al mismo tiempo, las mujeres perciben al taller como perteneciente a otro tipo de espacio social. Este tipo de prácticas serían más habituales entre gente “como yo”, o como las artistas que asisten al barrio. Puedo ilustrar con una visita que hicimos al IUNA, una escuela de danza nacional, donde las mujeres señalaban que las chicas eran como yo, por cómo se vestían, y porque son “rubias”, aunque personalmente nunca me autopercibí como rubia, ni estudié en el IUNA-

conflictivos, ligados a lo que ellas podrían o deberían hacer. Generalmente son los maridos quienes suelen decidir si ellas pueden o no tomarse ese “tiempo libre”: las mujeres adultas casadas que se acercaron pidieron permiso a sus maridos para utilizar el tiempo para ir a los talleres y en muchas ocasiones los maridos les prohíben asistir, pues no quieren que “pierdan el tiempo”. Especialmente en el caso de tango, estos tenían “celos” y “temor a la presencia de otros hombres”²¹. Así, es habitual escuchar entre las participantes del taller que hay mucho “machismo” entre sus maridos y los hombres del barrio en general. En una ocasión yo misma fui invitada por una de las mujeres a hablar acerca del taller de yoga con el marido, para que me conozca y para que supiera “qué hace una antropóloga”. Ella me hacía señas para que enfatice que al taller solo asistían mujeres. Asimismo, el marido, evangélico, cuestionaba la práctica de yoga, diciendo que sospechaba que con esa técnica se podían dormir a las personas, y controlar los sentimientos. Su mujer lo corrigió y expresó que no son los sentimientos, sino las emociones lo que se controla. Así, agregó que ella antes lloraba por cualquier cosa, y que en ese momento ya lograba controlar más el llanto. Puede notarse aquí que el marido está preocupado no sólo por la ausencia de su mujer, sino por qué cosas suceden con ella durante el tiempo libre. Si bien ambos comparten la iglesia, donde se producen experiencias extracotidianas muy intensas, la participación de su mujer en otra instancia que pueda afectar a su subjetivación, le provocaba inquietud. Así aparece una comprensión nativa de la construcción de las emociones, donde diversas instituciones (como la iglesia o el yoga) se conciben como herramientas, o tecnologías, que moldean la subjetividad.

Los maridos suelen tomar decisiones sobre el tiempo de la mujer, salvo en el caso de las mujeres que se han separado o están en proceso de hacerlo. Karina, la profesora de tango escuchó una conversación en que una mujer le dijo a otra “tu marido es bravo”. La mujer miró a Karina y le dijo “pero no me pega”, lo cual implica que ser golpeada es una posibilidad común en el barrio. También Mercedes me confesó que las

²¹ Podemos arriesgar la hipótesis de que estas prohibiciones se deben a las características de los talleres de tango y expresión, pues el primero coloca el riesgo de que las mujeres entren en contacto con hombres, el otro tiene una función que excede la salud y la estética. Decimos esto comparando con otros espacios que, quizás por ser más antiguos, poseen ya su legitimidad. Por ejemplo, el espacio de tejido cuenta con mayor cantidad de mujeres, y, como hemos señalado, es defendido por sus coordinadoras por ser “productivo”, comparándolo con nuestro espacio, para el cual las participantes de “su” taller “no tendrían tiempo”. Asimismo, el espacio de Fitness 31 posee una asistencia muy grande (aproximadamente 60 mujeres), pero el *aerobic* es una técnica más conocida y está claramente destinado al cuidado de la figura.

mujeres especulaban sobre mi vida sentimental, y se habían sorprendido al saber que yo tenía novio, porque no entendían cómo podía entonces tener tanto tiempo para estar con ellas. También puede observarse el fundamental papel de las relaciones de género en los procesos de subjetivación dados en el taller, a partir del hecho de que las dos mujeres adultas del grupo que estaban más comprometidas con el taller, vivían con sus maridos pero habían reformulado la relación de modo tal que casi no interactúan en el cotidiano, “como si (el marido) no estuviera”.

A lo largo del proceso en estos y otros talleres y en sus diversas experiencias en ALCO, enfermedades y en su práctica religiosas, las vecinas fueron inaugurando una experiencia relativamente novedosa donde una parte de la realidad del cuerpo que se mantenía diariamente fuera del campo de su atención, comenzó a hacerse más presente. Ellas han adoptado varios de los ejercicios realizados en clase para su cotidiano y se han apropiado de la propuesta de tratar al movimiento cotidiano como danza. Así, tanto por causa de los ejercicios de movimiento “creativo”, como por los discursos (donde se enfatiza que todos podemos movernos expresivamente) y la organización de la práctica (donde todas participamos de la organización, difusión y sostenimiento del espacio), las mujeres modificaron sus esquemas e imágenes corporales, transformando poco a poco aquella ausencia del cuerpo que suele caracterizar nuestra experiencia cotidiana (Scheper Hughes y Lock, 1987; Le Breton, 1995; Jackson, 1996). Por un lado, participan corporalmente en un nuevo espacio y en un nuevo rol, y logran realizar movimientos que antes no hacían, tales como equilibrios, elongaciones, sentarse en el piso, mover nuevas articulaciones. Por otro lado, las adultas modificaron en parte su propia imagen corporal como mujeres “pesadas, sin gracia, cansadas”, que controlaba en los primeros encuentros las posibilidades de movimiento (Gallagher, 2005: 25/6). Esta imagen se constituía en una precondición que derivaba en una negación a intentar ciertos movimientos, o una frustración anterior a realizar el intento. Sin embargo, a partir del entrenamiento, este tipo de situaciones se fue tornado menos frecuente.

En el análisis del proceso no nos encontramos con ideas, discursos y cuerpos por separado sino que buscamos señalar su compleja interacción y su mutua implicación. Desde su particular y activa experiencia de las “precondiciones” (la situación de género y clase, principalmente) las participantes del taller crearon lo “cualitativamente nuevo”

(Jackson, 1996: 10-11), nuevo para y en un determinado contexto sociohistórico. En efecto, debemos tener en cuenta que la posibilidad de acceder a estos cambios se sitúa en un contexto específico, donde existe un imperativo de personalización del cuerpo (Lipovetsky, ob.cit.) y proliferan técnicas corporales de código abierto que promueven una cierta reflexividad y el mencionado, lo cual se evidencian en los numerosos talleres que se organizan en el barrio. En este sentido, es interesante situar estos procesos para pensar cómo se dan en estos talleres en barrios populares, donde estos imperativos y estas técnicas suelen ser promovidas generalmente por docentes de sectores medios. Así, en el caso de *En movimiento*, esta corporalidad más reflexiva es producto tanto del imperativo de personalización y autorreflexividad hegemónico, como de la práctica corporal en sí misma y de los modos de subjetivación que promueve el proyecto, donde además de resaltarse el poder cognitivo y creativo de la experiencia corporal se promueve la gestión del espacio por parte de las vecinas así como la asunción de roles de docentes y compositoras por parte de estas.

En un barrio excluido de una ciudad como Buenos Aires, y en una época histórica donde se promueve la reflexividad en las prácticas estéticas, las mujeres modificaron su imagen y esquema corporal a través de la práctica de los movimientos enfocados en las posibilidades creativas del cuerpo, quebrando el hábito cotidiano que separa mente y cuerpo, conciencia y experiencia, al mismo tiempo que ampliaron sus posibilidades de acción, para pasar de ser participantes de un taller a creadoras de una obra. La experiencia de las mujeres ilustra a qué nos referimos cuando decimos que la corporalidad se constituye intersubjetivamente. Los “bordes silenciosos de los cuerpos” (parafraseando a la obra) no preexisten, sino que se construyen y se materializan en la interacción social, lo que ellos contienen provisionalmente permanece “generativo, produciendo significados y cuerpos” (Haraway, 1991:200). Insistimos en que en los diversos procesos socio-históricos estos bordes “sedimentan”, se tornan “habituales”, haciendo que algunos sean más difíciles de trascender que otros. Quizás por ello, algunas de las mujeres, a pesar de su entusiasmo inicial, han decidido no seguir participando de los talleres, en parte, por causa de los problemas que esta participación les generaba con sus maridos o por la imposibilidad de dedicar más tiempo a las prácticas. Asimismo, la imagen y el esquema corporal se modifican pese a la repetición de la producción de algunos bordes. Explorando nuevos movimientos y viéndolos

ejecutarse, las mujeres comenzaron a dejar de buscar “relajarse” o “adelgazar” para, gradualmente, encarnar la creación expresiva a través del cuerpo. Quienes comenzaron en el taller de folclore percibiéndose como mujeres “pesadas”, se encuentran hoy interesadas en “generar materiales”. Podemos resumirlo con las palabras de Mercedes, quien dijo que siguió la propuesta de taller “por curiosidad” y que en el proceso descubrió que “eso quería, expresarse con el cuerpo”.

Aunque el propio contexto político de la ciudad de Buenos Aires y la falta de articulación de este tipo de experiencias encaminan a veces el proceso hacia la calidad de “acontecimiento”, es cierto también que nos encontramos en un momento en que estos nuevos cuerpos y sus experiencias podrían tornarse habituales, dado que este tipo de espacios de trabajo se multiplican en diversos barrios populares.

Reflexiones: Un análisis contrastivo de las micropolíticas del entrenamiento

A partir de la descripción histórica de los géneros performáticos practicados, del análisis de los entrenamientos y de los reposicionamientos de las vecinas del Barrio 31, buscaré realizar un análisis contrastivo de los modelos de *performer* a los que se orienta cada proyecto. Basándome en la comparación de los casos me centraré en a) los tipos de corporalidad promovidos; b) la organización de los roles en los entrenamientos y las posiciones de saber implicadas; c) el rol del grupo y del individuo; d) el lugar de la autonomía, la coreografía y la improvisación y e) la relación del entrenamiento con la preparación para una audiencia. Considero que especialmente estos aspectos, dan cuenta de la relación del sujeto consigo mismo que es promovida en cada entrenamiento, y por ende de los procesos de subjetivación que cada proyecto propone. Comencemos presentando un cuadro sintetizando estos aspectos.

	Escola de Jongo	Kuntur	En Movimiento
Corporalidad	Tendencia a código cerrado.	Tendencia a código cerrado.	Tendencia a código abierto.
	Predominio de la forma visual y musicalidad.	Predominio de la forma visual y musicalidad.	Predominio del proceso sensitivo por sobre la forma visual.
	Corporalidad ancestral, folclórica, ritual y para espectáculo (pies descalzos, vestimenta específica, valorización de estéticas “negras”, evocación de ancianos y escenas rurales).	Corporalidad del folclore académico (estilización) y estéticas indígenas y gauchas (vestimentas específicas, valorización de significantes indígenas y rurales).	Corporalidad ligada a la expresividad subjetiva. No existe vestimenta especificada. Se valoriza la producción de un estilo personal de movimiento.
	Todo jongueiro es un performer multidimensional (toca, canta, baila).	Se entrena particularmente la danza y las habilidades del Malambo , aunque algunos niños y niñas han entrenado el toque del bombo.	Las <i>performers</i> entrenan sobre todo técnicas de movimiento y diversas expresiones artísticas (se escriben guiones, se dibuja y quienes desean ejecutan otras habilidades, como tocar instrumentos, filmar, fotografiar, etc.).
Roles-posiciones de saber	Roles de género casi fijos (las niñas tocan tambor, a veces pueden bailar dos personas del mismo sexo. Varía en cada taller y según asistencia de los niños).	Roles de género casi fijos. (Varía según asistencia de los niños). Las niñas entrenan destrezas de Malambo, pero en escena sólo se han presentado varones.	Todas las participantes son mujeres. En los ejercicios no existen roles de género , aunque a veces surgen representaciones y experiencias ligadas a lo femenino.
	Rol docente fijo.	Rol docente fijo.	Rol docente rotativo.

	<p>Se reivindican saberes locales específicos (los de los <i>jongueiros</i>).</p>	<p>Se reivindican saberes académicos del folclore y de los pueblos originarios como sujeto abstracto (no presentes en el barrio).</p>	<p>Las técnicas propuestas por las docentes se originaron en Europa y Norteamérica, y son contrahegemónicas en relación a la danza clásica.</p>
	<p>Los docentes son sujetos de saber.</p> <p>Los niños se constituyen en sujetos de saber al formarse como <i>jongueiros</i></p> <p>Saberes de los niños como <i>jongueiros</i> son reconocidos tanto dentro de la Escola (en el proceso de formación) como fuera de ella.</p>	<p>Los docentes son sujetos de saber.</p> <p>Los niños son aprendices, pero se constituyen como sujetos de saber (<i>performers</i> de folclore) hacia fuera del proyecto.</p>	<p>Todas las participantes son consideradas sujetos de saber al interior del proyecto pero las docentes son las detentoras de la técnica de improvisación y composición. Hacia afuera del proyecto existen dificultades de que todas sean consideradas sujetos de saber, en virtud de la configuración del campo de la danza contemporánea.</p>
Grupo e individuo	<p>Ejecución colectiva imprescindible (ronda, multidimensionalidad: tambores, danza, canto, aliento).</p>	<p>Ejecución colectiva, en parejas e individual, según el género performático ejecutado.</p>	<p>Entrenamiento colectivo con énfasis en la composición individual y en la intersubjetividad (tacto, improvisación con otros).</p>
Autonomía/coreografía/improvisación/creación	<p>Improvisación emerge de ejecución dentro de la performance colectiva y es limitada por el género performático practicado. En muchas instancias se utilizan las improvisaciones de los niños para generar las performances de espectáculo.</p>	<p>Improvisación habilitada en performances individuales, dentro del malambo, o dentro de los límites de los géneros practicados (variaciones de chacarera, de zapateos, etc.). Las coreografías y obras son marcadas por el docente.</p>	<p>Improvisación relacionada a proceso de creación. Momentos individuales y colectivos. Las performances son generadas exclusivamente a partir de materiales producidos en los encuentros.</p>
Relación con la audiencia	<p>Performance para audiencia permea el entrenamiento en alto grado.</p>	<p>Performance para audiencia permea el entrenamiento en alto grado.</p>	<p>Proceso creativo prima por sobre performance para audiencia.</p>

	<p>Relación con el mundo del espectáculo profesional: dinámica del mercado del espectáculo y de resistencia cultural</p> <p>Tensión entre performance de danza popular y danza popular para el espectáculo.</p>	<p>Preparación de bailarín profesional y para bailar en peñas y presentaciones en el barrio.</p>	<p>Creación de material que no necesariamente se liga a la escena.</p> <p>Performances en espacios no convencionales con audiencias ocasionales.</p>
	<p>Las presentaciones suscitan emociones particulares, como ansiedad y entusiasmo, en los <i>performers</i>.</p>	<p>Las presentaciones suscitan emociones particulares, como ansiedad y entusiasmo, en los <i>performers</i>.</p>	<p>Las presentaciones suscitan emociones particulares, como ansiedad y entusiasmo, en las <i>performers</i>.</p>

Pasemos por fin al análisis de estas características resaltadas. En la Escola de Jongo, el entrenamiento tiene como objetivo la ejecución del *jongo* como una danza popular “folclórica” y para la escena. El cuerpo suele mantener un tono muscular relajado, el peso es a tierra, los movimientos suelen ser veloces y repetidos y el modelo de corporalidad se trabaja a partir de una imagen corporal ligada a los ancianos *jongueiros* o la “cultura popular” folclórica (pies descalzos, polleras, vestimentas sencillas), que siempre tiene presente la posibilidad de la audiencia en la ejecución. Debemos tener en cuenta que la construcción del *jongo* como género folclórico se basa sobre todo en la investigación de la ejecución de *rodas* entre diversos grupos *jongueiros* locales y menos en un proceso de estilización para la escena ligado a otras técnicas corporales. Los *performers* experimentan la ejecución integrando estas características de ritualidad ancestral y de foco en la escena de espectáculo, estando disponibles para bailar, tocar y o cantar en la ronda de *jongo*, comunicándose a la vez con el colectivo que compone la ronda y la posible audiencia¹. En algunas instancias de presentación más coreografiadas los roles permanecen fijos, y existen algunos roles fijos también en los entrenamientos, como los de género y el del docente.

¹ Quintero Rivera (2009:42) llama la atención para esta característica de las performances afroamericanas, en las que el individuo se mueve a partir de la dinámica colectiva.

El entrenamiento para ser *jongueiro* prioriza la capacidad de bailar en este encuentro colectivo por sobre las destrezas físicas, aunque el parámetro para definir la calidad de una danza se basa en que esta resulte visualmente atractiva, y acorde con la música tal como se evidenció en el caso de la visita de la productora. Asimismo, como señalé en la descripción de la práctica, durante los procesos de composición de coreografías, el grado de intervención de los niños y la adopción de las creaciones de estos por parte de los docentes-coreógrafos es alto. Los docentes promueven que los niños se consideren sujetos de saber *jongueiros*, y que estén disponibles para presentarse ante una audiencia. Sin embargo, la capacidad de crear se ve limitada por la estructura de cada género performático practicado (sea el *jongo* u otra danza popular).

El interés en presentarse ante una audiencia no se pliega acríticamente a prácticas ligadas a la industria del espectáculo sino que es resignificado por los coordinadores a través de la noción de “resistencia cultural”, una idea promovida por *Mestre Darcy*, quien, como he señalado, consideraba que la presentación del *jongo* en espectáculos contribuía a mantener vigente y a legitimar la práctica. No obstante, cuando se aproxima una instancia de presentación, algunas tensiones entre esta intención y la de profesionalización artística se ponen de relieve. Asimismo, dadas las condiciones de existencia de la Escola, debe tenerse en cuenta la mencionada necesidad de mostrar resultados, en forma de espectáculo, a los organismos que la financian. Este imperativo está presente en el entrenamiento cotidiano, colocando en tensión e integración las dinámicas de entrenamiento para espectáculo y la de “cultura popular”, categorías que, como hemos señalado, son reconocidas como conflictivas por muchos de los docentes jóvenes.

Por último, los colaboradores y docentes notan otros efectos que provocan las presentaciones en los niños, que no estarían ligados a esta “resistencia cultural” reivindicada.

En Kuntur, el entrenamiento también apunta a la ejecución de danzas folclóricas para bailar en fiestas, encuentros y para la escena. En este caso debemos tener en cuenta que la historia de los géneros practicados fue narrada sobre todo a partir de discursos académicos, lo que hace que la búsqueda de una estética no académica se asocie a la mencionada tendencia contemporánea del folclore. El modelo corporal es el de bailarines de folclore, y el docente estimula la práctica individual y el entrenamiento del

cuerpo para formarse profesionalmente. El entrenamiento de este cuerpo “folclórico” está mediado por la tradición académica de los géneros, la cual propone la formación de cuerpos estilizados, de un tono muscular más alto y con posturas que tienden hacia “arriba”, diferentes de aquel cuerpo folclórico popular del *jongo*. A la vez, como en el caso de la Escola, se practican códigos relativamente cerrados, donde la evaluación de la calidad de la danza se basa en que esta sea agradable a la vista y acorde a la música desde los parámetros de movimiento especificados por cada género. Sin embargo, los cuerpos de Kuntur también presentan una tensión con la danza folclórica académica para espectáculo, ya que procuran ligarse a cuerpos percibidos como relativamente más “rurales” e “indígenas” (construidos sobre todo a través de la vestimenta y las narrativas utilizadas para las presentaciones) y proponen la inclusión de todas las personas en el entrenamiento.

El *performer* de Kuntur debe estar en contacto con el colectivo de *performers* y la audiencia, pero su posición es relativamente fija, dado que las coreografías de las danzas folclóricas tienen generalmente forma y duración predefinida. En el caso del Malambo existe un mayor margen para la improvisación, que es individual y se relaciona a la ejecución de destrezas por parte del *performer*.

La estructuración del entrenamiento en Kuntur coloca al docente como sujeto de saber frente a los practicantes del barrio, que se constituyen en aprendices. Esto puede deberse a que el proceso de trabajo es incipiente: en el caso de la Escola de Jongo, hay niños que asisten hace más de un año y ya conocen y pueden asumir los diversos roles de la performance, mientras que en Kuntur los vecinos niños y adultos entrenan hace menos tiempo, y sus saberes acerca del folclore provienen de otros ámbitos, como el escolar, la familia, los medios de comunicación. Asimismo, esta diferencia se relaciona a la opción pedagógica del profesor, que marca un claro posicionamiento entre profesor-alumno, y que no propone espacios de improvisación y creación en los encuentros.

En lo que refiere a la relación con las audiencias, en el proyecto Kuntur los practicantes también aumentan su atención y expresan sensaciones más intensas durante la preparación para presentaciones. Asimismo, debemos recordar que el hecho de que el profesor baile en espectáculos de difusión masiva es altamente valorado por los vecinos del barrio, quienes mantienen una expectativa de ligarse o ligar a sus hijos al medio artístico profesional. Por otra parte, aunque el proyecto no estaba siendo financiado por

ninguna agencia durante mi trabajo de campo, el grupo también buscaba llamar la atención de posibles financiadores o de espacios de divulgación creando performances atractivas para estos agentes. La percepción, común en el barrio, del folclore como forma de espectáculo (y menos ligado a peñas o prácticas cotidianas), y el hecho de que el propio profesor posea una formación y una pedagogía académica tradicional contribuyen también a que la lógica de espectáculo permee las expectativas de los niños y de los padres.

En el caso de En Movimiento, el entrenamiento apunta a que las personas busquen descubrir y crear posibilidades de movimientos. Asimismo, se tiende a relajar el tono muscular para disponer el cuerpo a diversos tipos de movimientos. La improvisación es la base del trabajo, aunque se busca que las personas se apropien de su “material” para usarlo como base de ejecución de improvisaciones en espacios fuera de los talleres. Desde el punto de vista de las docentes, la destreza física no posee una importancia fundamental en el trabajo del proyecto, el cual se centra en los procesos de creación. En este sentido, en el taller no se valora la forma visual sino el trabajo de percepción de las participantes.

Las integrantes de En Movimiento son adultas y adolescentes, factor que modifica a priori los posicionamientos en los encuentros. No obstante, no es sólo la generación el determinante de los roles sino las opciones políticas adoptadas en los entrenamientos y la gestión. En En Movimiento se ha dado progresivamente una mayor participación de las vecinas del barrio en la coordinación de los encuentros. Desde las primeras reuniones las docentes promovieron la responsabilidad de las mujeres por el mantenimiento del espacio (puntualidad, apertura del salón, búsqueda de materiales alternativos para trabajar), así como instancias de creación e improvisación en la práctica. La regla general es que todas pasen por el lugar de *performer* y docente en los encuentros, mostrando sus materiales en dúos, solas, o grupos.

En lo que respecta a las audiencias, la mayoría de las mujeres entraron al grupo con la perspectiva de devenir bailarinas para escena, pero en el proceso dejaron de lado este objetivo y comenzaron a valorar mucho más el sentido de formación y experimentación con otros que se proponía en el espacio. En la actualidad las presentaciones suelen tener sentidos bastante diferentes al de escenario: se han realizado performances en la vía pública o en espacios de artes plásticas, donde el medio y las

personas con quienes se bailaba eran componentes de la danza, y no una audiencia ni un espacio de audición. Estos límites fluidos entre escena y cotidiano, escena y proceso se trabajan en el entrenamiento. Las profesionales que coordinan el espacio se resisten a concretar las obras o productos finales pedidos por las agencias de financiamiento y negocian otras posibilidades, como las mencionadas.

Como discutí en la segunda parte, la distribución de saberes varía considerablemente en cada proyecto. En los entrenamientos también pueden notarse los efectos de esta distribución. La Escola de Jonggo se relaciona con una sistematización de algunos saberes locales del barrio en que se ubica, reconociendo a los vecinos *jongueiros* como detentores de ese saber. En la Escola se trabaja con una performance local, conocida por algunos vecinos y transmitida a otros que no la conocen. Los niños que participan de los talleres son instruidos como *jongueiros* e interpelados en los entrenamientos para activar su conocimiento sobre el *jongo*, conocimiento que se basa sobre todo en la formación dentro de la misma Escola. Este posicionamiento se hace patente cuando los niños pueden enseñar los pasos a otras personas, o fuera de la Escola, por ejemplo cuando las escuelas formales del barrio piden a los niños del proyecto que comuniquen sus saberes *jongueiros*, ya sea bailando en actos escolares o dando testimonio en clase.

En Kuntur se practican danzas que son familiares a los habitantes del barrio. Estas danzas reivindican orígenes en el interior del país y atravesaron un proceso de nacionalización y academización. En este caso los sujetos de conocimiento son los docentes, que no suelen ser del barrio, pese a que los géneros performáticos sean conocidos e incluso practicados por casi todos los vecinos, sean argentinos o extranjeros. Esta relación se basa en la propuesta docente pero también en el reconocimiento de agentes externos al barrio como “profes”, habitual en los diversos proyectos o trabajos sociales presentes en el barrio². No obstante en el entrenamiento los niños también se constituyen en sujetos de saber hacia afuera del proyecto: los niños

² Por ejemplo, pese a que no estoy formada en el campo del folclore, -algunas niñas y adultas me pidieron en varias ocasiones que diera clases de “refuerzo” de folclore. Puede verse una vez más que yo podía aparecer como figura de saber, cosa que no sucedería en la Escola de Jonggo, donde hemos señalado que los niños reconocen sólo a los docentes de la Escola, a algunos vecinos y a ellos mismos como portadores de saber. En la Escola de Jonggo, los niños siempre supieron que yo no podría enseñarles *jongo*, quizás por la diferencia nacional, pero también por la apropiación que ellos realizan del saber en el entrenamiento.

entrenados en Kuntur pasan usualmente a ser reconocidos en sus familias, o en los ámbitos escolares como bailarines.

En el caso de En Movimiento, se trabaja con técnicas desarrolladas en su mayoría en centros metropolitanos, conocidas por algunos grupos específicos de sectores medios urbanos de Buenos Aires. En este caso las detentoras del conocimiento de la técnica son las docentes. Sin embargo, las mismas técnicas proponen una búsqueda del propio conocimiento del movimiento y de la capacidad de composición de las personas. Asimismo, las mujeres del barrio se han interesado en explorar estos aspectos e investigarlos, buscando información acerca de las técnicas y manteniendo un diálogo fluido con las docentes. Es interesante una analogía con el trabajo de Cohen Bull (1997:276), quien señala que en el *contact* el docente actúa más como un guía para tener un tipo de experiencia que como el proveedor de conocimiento en la clase, condición que contribuye al énfasis en la experiencia interna por sobre la apariencia externa. No obstante, también en este caso, al ser los docentes los guías, ellos también pueden ser pensados como los detentores del conocimiento. Aquí, como he señalado al pensar las posiciones identitarias de las sujetas, no puede eludirse la asimetría entre las docentes, que han podido transitar la práctica de diversas técnicas corporales desde jóvenes, y la experiencia de las vecinas del barrio, lo que hace que hacia afuera del proyecto sean las docentes las que aparecen como detentoras del conocimiento dancístico.

En el caso de Kuntur y de la Escola de Jongo, los cuerpos de la danza y las narrativas que los acompañan se ligan en parte a saberes producidos por las mayorías subalternas, racializadas (Segato, 2010) y contestan imaginarios colonizados (Quijano, 1991:438). Existe una decisión y una opción por danzar *jongo* y géneros afro, que remiten a una historia social y política específica dentro de Brasil, y valoran positivamente algunas maneras de organizarse y comunicarse de las poblaciones afrodescendientes. Como señalé, el *jongo* se posicionó en diversas ocasiones en la ciudad de Rio de Janeiro como manifestación de resistencia de las poblaciones afrodescendientes y como género performático para una audiencia. La propuesta del *jongo* no se liga a un pasado ancestral no palpable por los niños sino que se plasma en la intención manifiesta de la Escola de reconocer los saberes de familias locales. En este sentido, los niños se acostumbran a pensar que ellos son los sujetos portadores del saber

jongueiro, por el hecho de ser de Serrinha y vivir el cotidiano del barrio. También en el caso de Kuntur existen sentidos en la elección de priorizar significantes indígenas para el folclore “nacional”, lo cual implica un desafío para los significantes dominantes del folclore tradicional y para un país caracterizado históricamente por haber extranjerizado lo “no blanco” (Briones, 2005). Estas identificaciones con los pueblos originarios trascienden las fronteras nacionales, y habilitan modos de apropiación de la danza por parte de inmigrantes limítrofes y sus hijos, sujetos habitualmente excluidos de las construcciones hegemónicas de la nacionalidad argentina, y por consecuencia, del folclore nacional. No obstante, como señalé, aunque el folclore es una de las músicas escuchadas, bailadas y ejecutadas por los vecinos del barrio, la práctica de los talleres de Kuntur no se centra en la investigación de un modo de practicar la performance local sino en las tradiciones aprendidas por los docentes en su formación profesional académica y no académica, lo que estimula que los sujetos adopten en el espacio una posición de aprendices. Así, tanto Kuntur como la Escola de Jongo se identifican con elementos que los estudiosos del folclore argentino de la tendencia post 2001 y las personas del campo de la cultura popular en Brasil reconocen como performance afro amerindia. Diversos *performers* y teóricos realizan estas caracterizaciones, tendiendo a concebir lo “afro” y lo “indígena” como si cada categoría englobara prácticas homogéneas. Por ejemplo, Zeca Ligiero (2011. 71-72) caracteriza la performance amerindia y africana, señalando que ambas adquieren formas espectaculares y ritualizadas, practican el cantar, danzar y batucar como un todo indivisible e inseparable, son interactivas y dialogan con el ambiente en que se realizan y su público permanece en la *roda* reaccionando a todo lo que los *brincantes* y performances hacen³.

Por su parte, En Movimiento recurre a técnicas “blanqueadas” de pertenencias geográficas, sociales, raciales, “ausencia” de pertenencia que indica que se trata de técnicas producidas por poblaciones dominantes, blancas, en contextos académicos de aprendizaje de danza y técnicas corporales, tal como puede notarse en la genealogía de los géneros practicados. El entrenamiento dialoga con las técnicas hegemónicas de danza clásica y contemporánea, las cuales son valoradas positivamente por las vecinas

³ Puede notarse que el trabajo del autor reconoce interesantes similitudes a la vez que naturaliza u homogeniza prácticas muy disímiles al interior de Brasil.. Frigerio (1992) también reconoce la multidimensionalidad de la performance afro. Ligiero considera que esas tradiciones “permean” la cultura popular “brasileira”, representación compartida por la mayoría de los colaboradores de la Escola de Jongo.

del barrio. Así, como en el caso del tango y la “elegancia”, las vecinas en un principio valoraron el contacto que el espacio implicaba con la danza clásica, ligada a la belleza de los movimientos y a la “delicadeza”. Sin embargo, las técnicas elegidas por las docentes son contrahegemónicas en el campo de la danza académica y buscan precisamente responder las tendencias a la formación de un único modelo de cuerpo, encontrando las posibilidades de cada sujeto y priorizando el proceso del *performer* por sobre la forma final de los movimientos. Estas últimas significaciones circulan fuertemente en la actualidad entre todas las *performers*, y provocan posicionamientos activos de todas las participantes, como creadoras y gestoras del espacio.

Para sintetizar, pueden identificarse diversos modelos de *performer* que se entrena en cada uno de los proyectos. En la Escola de Jongo se apuntaría a que este pueda ejecutar los géneros performáticos (*jongo*, danzas populares, etc.) e improvisar a partir de ellos en performances colectivas y ante una audiencia. En el proyecto Kuntur también se procura que los participantes puedan ejecutar las danzas ante una audiencia, aunque la improvisación está menos presente, ligándose menos a la performance colectiva y más a las destrezas individuales y masculinas, como en el caso del zapateo y boleadoras. En este sentido, los entrenamientos de la Escola y Kuntur se aproximan a lo que Islas (ob.cit: 227-229) reconoce como “códigos cerrados”, que son los que se establecen cuando en una técnica extracotidiana las formas de movimiento marcan hábitos precisos, objetivos y observables. No obstante, hemos señalado que en ambos entrenamientos se estimula a los niños a buscar sus propias formas de moverse, y que, en la Escola existen numerosas instancias de improvisación. En En Movimiento se busca que las *performers* sean creadoras de “material” mediante la improvisación y puedan ejecutar este material, tanto en forma individual como colectiva. El proyecto se aproxima más a los “códigos abiertos” donde se abren “...las posibilidades del movimiento en la medida en que pesa más la elección y búsqueda personal acorde con los estados interiores...” (ob.cit:230).

En los tres espacios los entrenamientos contestan en varios aspectos modelos de corporalidad hegemónicos, a la vez que entran en tensión con dinámicas de entrenamiento ligadas a lógicas del espectáculo o de la academia. En los casos de la Escola y Kuntur esta contestación se da reivindicando imágenes corporales de pueblos oprimidos. En el proyecto brasileño estos son los cuerpos de los ancianos *jongueiros*,

ligados a la historia de los esclavos y a su resistencia, mientras que en el caso argentino, se trata de cuerpos indígenas y campesinos. En el caso de En Movimiento los cuerpos hegemónicos se contestan a través de la construcción de cuerpos emotivos y expresivos que pueden crear sin necesitar adecuarse a modelos de cuerpo y entrenamiento clásicos de las danzas académicas.

En lo que refiere a los saberes y su apropiación, la Escola de Jongo y En Movimiento se aproximan por colocar a los practicantes locales como portadores de conocimiento (un conocimiento colectivo en el primer caso y un conocimiento individual en el segundo). Por su parte los proyectos Kuntur y Escola de Jongo proponen un conocimiento acerca de un pasado colectivo, mientras que En Movimiento sitúa el corpus de saber en el proceso individual de composición de las practicantes.

Los entrenamientos en los tres proyectos promueven prácticas de subjetivación que conducen a resignificar posiciones subalternas o estigmatizadas de los *performers*. Los niños que participan de la Escola de Jongo se subjetivan en los entrenamientos reivindicando la negritud y la historia de la comunidad afrobrasileña local, asociando su propia persona a la pertenencia al colectivo *jongueiro* de Serrinha. Por su parte, los niños que entrenan en Kuntur comienzan a vincularse con la posibilidad de atravesar entrenamientos profesionalizantes y constituirse en sujetos de saber a través de la práctica de danzas que le son familiares y cotidianas. Este sentido profesionalizante de la danza los vincula con saberes que les son cercanos, promoviendo un reposicionamiento y una valorización de los saberes locales. Mientras tanto, las *performers* de En Movimiento comienzan a posicionarse como sujetas creadoras, valorizando sus experiencias personales al resignificarlas como “material” artístico. Asimismo, se producen a sí mismas como *performers* de danza trastocando sus posiciones como mujeres adultas en el barrio.

Habiendo reconocido los contrastes y similitudes entre los tres casos, podemos “salir de escena” rumbo a las conclusiones.

Conclusiones

“A forma, é o lixo do processo”

Arthur Omar

En el recorrido de la tesis, inicialmente destacué la “fuerza performativa” de la configuración nacional en las micropolíticas desplegadas en los casos analizados y fui identificando también una fuerza similar en la modalidad práctica de “proyecto social”. Así, partiendo de la noción de performatividad nacional pude también reconocer una performatividad de ciertas políticas culturales transnacionales destinadas a los sectores subalternizados. En este sentido, la comparación “a posteriori” de tres análisis etnográficos permitió dar cuenta de los modos en que estas configuraciones nacionales y transnacionales nunca están acabadas, y si bien afectan a las prácticas de los sujetos, son constantemente moldeadas en configuraciones históricas y locales específicas. Por otra parte, he enfatizado los modos en que quienes llevan adelante los proyectos despliegan prácticas de subjetivación específicas. Para ello, fue fundamental poder articular las teorías de la performance con la perspectiva de la performatividad, dando cuenta del modo en que cada tipo de entrenamiento y las experiencias relacionadas a ellos son parte constitutiva de las micropolíticas de los proyectos.

En la primera parte he trazado un panorama de los proyectos sociales presentes en las ciudades de Rio de Janeiro y Buenos Aires, señalando su expansión, su creciente foco en la práctica de performances corporales y su mayor presencia en Brasil que en Argentina. Asimismo, he reseñado algunas investigaciones abocadas a tales proyectos, apuntando algunas problemáticas comunes que se hacen presentes en el análisis de nuestros casos, especialmente en lo que refiere a la “ongización” de las prácticas sociales, la ciudadanía-inclusión a través de proyectos artístico-sociales y el análisis de los entrenamientos y su incidencia en la subjetividad de los *performers*. Posteriormente presenté los barrios y los proyectos donde realicé trabajo de campo, así como mi inserción como investigadora en los mismos. En esta caracterización he buscado señalar ya cómo se despliegan algunas micropolíticas de los proyectos,

centrándome en la relación de los proyectos con las demandas locales y en la recepción de agentes externos, como los propios investigadores. Por último, en la descripción del trabajo de campo busqué señalar mi posición en relación a cada proyecto, para que el lector pueda entender los modos en los que elaboré el análisis de cada caso. En este sentido, considero que mi posición en el proyecto “En Movimiento” y en Kuntur ya no podría considerarse como la de un “agente externo”. Este involucramiento en los proyectos me permitió analizar los procesos desde posiciones que dislocaban el quehacer académico objetivista. Los problemas prácticos que acarreeó para la investigación tal posición ambigua, me permitieron a la vez desarrollar un análisis de los proyectos desde una perspectiva reflexiva, en una dinámica de tensión entre la implicación y el distanciamiento. Así, mi propia salida de Kuntur y mi rol en la creación de En Movimiento se convirtieron en un “dato sociológico” acerca del tipo de prácticas sostenidas por los sujetos y acerca de los modos de relacionarse y subjetivarse promovidos por cada grupo. Considero que los desafíos que generan este tipo de posicionamientos más comprometidos constituyen una temática compleja que nos sitúa ante desafíos epistemológico-políticos que me propongo seguir profundizando y transitando en futuros trabajos.

En la segunda parte me dediqué al análisis de la implementación de los proyectos, pensando cómo estas se configuran en relación a específicas políticas culturales a la vez que promueven determinados procesos de subjetivación y específicas relaciones entre los sujetos. En primer lugar describí algunas políticas de Estado enfocadas en proyectos sociales en ambos países así como las políticas de identidad de los mismos, para destacar su influencia en las experiencias de los sujetos y en la implementación de los proyectos. Así, he querido señalar cómo la disponibilidad de financiamiento, la legitimación de diversos tipos de saber y las políticas de identidad (siempre insertadas en realidades de desigualdad socioeconómica) propician diversas posiciones para los sujetos en cuanto participantes de este tipo de proyectos. Para cada caso analicé los vínculos con diversos agentes del barrio y la incidencia de las experiencias de clase, raza y otras formas identitarias en la implementación de los proyectos a nivel local. Por otro lado me aboqué a los proyectos específicos de cada grupo, dando cuenta de sus elecciones de financiamiento y organización, sus vínculos institucionales, sus objetivos y metodologías de enseñanza aprendizaje, señalando cómo

se posicionan los sujetos como participantes de proyectos sociales ante coyunturas particulares. Asimismo, he podido notar que en su implementación los proyectos influyen en la producción de políticas culturales específicas, como el caso de la Escola de Jongo, que ha intervenido en políticas de patrimonialización del *jongo* y en la promoción e implementación de políticas de divulgación de manifestaciones culturales afrobrasileñas; o en el caso de los proyectos argentinos, los cuales, en su funcionamiento cotidiano contribuyeron para que el Galpón donde funcionaban fuera declarado Punto de Cultura. Asimismo, en el caso de En Movimiento, hemos visto como a través de su insistencia ante la gestión del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, las artistas consiguieron financiamiento para continuar sus actividades en el Barrio 31, las cuales estaban fuera de la agenda del gobierno.

En la tercera parte me enfoqué en el entrenamiento de las performances, destacando cómo estas realizan prácticas de subjetivación tendientes a la producción de sujetos *performers*, alumnos o gestores. Así hemos visto que si bien en todos los proyectos las performances son categorizadas como herramientas para producir cambios en grupos de barrios populares desde una lógica de la cultura como recurso; en los entrenamientos se busca promover procesos de subjetivación que contestan los modelos hegemónicos de corporalidad y se producen nuevas corporalidades, las cuales no suelen estar disponibles cotidianamente para los sujetos de sectores populares. El capítulo 9, enfocado en el caso de las mujeres del Barrio 31, me permitió realizar una lectura particular de los efectos de estos entrenamientos, analizando el reposicionamiento de las mismas en el marco de sus prácticas en los proyectos.

En síntesis, hemos visto cómo, en el caso de la Escola de Jongo, factores como la elección de articularse con diversas instituciones estatales y con espacios de producción de espectáculos, la adopción de una determinada práctica en el barrio y fuera de él, la reivindicación de la figura de maestros locales, la promoción de la formación de los niños como futuros maestros-artistas, y la específica práctica de *jongo*, caracterizada por la performance colectiva, la reivindicación de una corporalidad “negra”, “ancestral” y “popular-folclórica”, constituyen micropolíticas en tanto producen prácticas de subjetivación específicas, tanto para los docentes y colaboradores que promueven el proyecto, como para los niños que frecuentan la Escola. En el caso de Kuntur, la elección de sostener el trabajo voluntario, el esfuerzo por vincularse con

artistas consagrados, la configuración de roles fijos de maestro-alumno, y la específica práctica de géneros folclóricos, caracterizada por el entrenamiento profesionalizante académico y a la vez por una búsqueda de reivindicación de prácticas no académicas (indígenas y campesinas) son también prácticas que promueven específicos procesos de subjetivación. El proyecto En Movimiento también lleva adelante una micropolítica específica al reivindicar el financiamiento del proyecto, promover la cogestión de proyectos por parte de vecinos y no vecinos, buscar nuevas articulaciones y prácticas en el campo de la danza contemporánea y otros espacios artísticos oriundos de clases medias, y al promover la forma “ensayo-composición” en el marco de los talleres.

Tras esta breve recapitulación me interesa retomar tres líneas para comparar los análisis realizados. Estas son: 1) la fuerza performativa nacional en las micropolíticas de los proyectos, 2) la fuerza performativa de la modalidad transnacional de proyecto social en los modos de configurar las relaciones y prácticas cotidianas, y 3) la performatividad de los entrenamientos en los procesos de subjetivación promovidos en estos espacios.

En lo que respecta a la “fuerza performativa” de la nación, para el caso de la Escola de Jongo he señalado que las específicas políticas públicas orientadas a la implementación de proyectos sociales configuran un margen de opciones para que los grupos puedan llevar adelante sus prácticas. Por un lado, el hecho de contar con la posibilidad de financiamiento constante a partir del Estado, ONGs o empresas privadas, a través de específicas políticas públicas, permite que la Escola de Jongo funcione a diario, solventando el pago de servicios y materiales y los estipendios para sus docentes, gestores, administrativos, coordinadores y personal de maestranza, propiciando una mayor dedicación de estos al proyecto. Asimismo, la inserción en este sistema implica la adopción de prácticas burocráticas que a veces entran en conflicto con las prácticas de enseñanza aprendizaje específicas del *jongo* como género de “cultura popular”.

Por otra parte, el reconocimiento por parte de políticas públicas a los saberes “populares” y, más específicamente, a prácticas culturales afrobrasileñas; propicia también la posibilidad de que la Escola pueda dar a conocer su proyecto en diversos círculos institucionales, como universidades, escuelas y organismos de gobierno, así como el flujo constante de medios de comunicación y artistas profesionales en la Escola. Las discusiones sobre “cultura popular”, que también se constituyen en política de Estado, hacen que gran parte de los docentes analice, cuestione y revise su práctica

cotidianamente. Asimismo, la influencia de la ideología de la educación popular se manifiesta en las técnicas de enseñanza aprendizaje del proyecto. Por último, tanto la especificidad de las performances afrobrasileñas, como su uso en diversas presentaciones públicas, así como la metodología de educación popular, permean las específicas modalidades de entrenamiento en las performances, donde, como hemos visto se busca producir *performers* “folclóricos”, “afrobrasileños”, que formen parte de una “cultura popular” cotidiana y para el espectáculo.

Para los casos de Argentina, hemos notado que la ausencia de una política de Estado nacional destinada a la implementación de proyectos en el momento del inicio de los mismos, hacía que las posibilidades fueran la gestión de recursos privados o de ONGS de modo independiente o el voluntarismo. Aunque En Movimiento adhirió a una política gubernamental de la ciudad de Buenos Aires, ésta se caracterizaba por la precarización y por la incerteza ante la posibilidad de renovación anual del proyecto. Estas posibilidades de financiamiento precarias hacen que, si bien quienes implementan estos proyectos deban sumergirse en el trabajo de gestión burocrática para buscar subsidios y realizar informes, los proyectos no cuenten con roles administrativos especializados. Así, en estos espacios generalmente no existen las figuras de coordinación, gestión y docencia sino que estos roles suelen ser adoptados por los propios docentes y colaboradores. Esta lógica de trabajo barrial puede estar revirtiéndose en el presente con la implementación de los Puntos de Cultura.

Como he señalado, en Argentina no existen políticas de identidad de larga data volcadas a la reivindicación de los pueblos subalternizados, lo que influye en que sean generalmente los docentes de los proyectos que atravesaron formación académica y profesional, y no los *performers* locales los que se sitúan como portadores de saberes. Asimismo, cuando los saberes de pueblos subalternos son reivindicados, lo son a través de profesionales, por lo cual la producción de *performers* en proyectos sociales como los del barrio suele estar mediada por el contacto con agentes externos. Por ejemplo en Kuntur, los géneros de folclore practicados por los vecinos son enseñados por los docentes sin interacción con aquellos, en lo que refiere a las prácticas pedagógicas. Mientras tanto, si bien En Movimiento busca deconstruir las posiciones de quién enseña y quién aprende, la técnica de “composición de material” fue acercada por las artistas al barrio.

Vale aclarar una vez más que con este análisis no pretendo homogeneizar los proyectos sociales dados en cada ciudad o país a partir de la lógica del Estado, sino que busco señalar efectos de la fuerza performativa nacional, siempre procesual, en los casos particulares. Pasemos ahora a pensar los casos en función de la fuerza performativa de la modalidad de los espacios como proyectos artístico sociales.

Hemos notado que estos proyectos en general son pensados como espacios de agencia que conducen a algún tipo de cambio en la posición de los sujetos de los barrios populares en los que se asientan. Un primer señalamiento en este sentido es situar esta intención de cambio en estructuras sociales clasistas consolidadas, donde se promueve el trabajo por parte de profesionales ajenos a los barrios para contribuir a estos cambios, generalmente a partir de la idea de “inclusión” de las personas de sectores populares en otros espacios sociales. Asimismo, la forma de las prácticas artísticas como “recurso a la cultura” que señala Yúdice, se inscribe en una lógica de “inclusión-exclusión” respecto a las posiciones sociales existentes, en un sistema social que funciona en base a la desigualdad social, desigualdad que da pie a la proliferación de este tipo de proyectos que buscan combatirla. Cabe preguntarse entonces hasta qué punto esta modalidad de proyecto social no termina reproduciendo la lógica de inclusión-exclusión social que se propone superar. En este punto coincido con Yúdice (2002: 15) cuando advierte que no deberíamos limitarnos sólo a “celebrar la agencia” que se genera a través de la “expresión cultural”, pues es necesario tener también en cuenta los procesos históricos de una sociedad estructurada por “relaciones de clase, género, raza, nacionalidad, religión, etc. que son fuente tanto de posibilidades de acción cuanto de posibilidades de coacción...”.

En los tres casos analizados existe una búsqueda, por parte de los docentes y colaboradores responsables por la implementación de los proyectos, de producir modificaciones en las posiciones de los sujetos con quienes trabajan. La Escola de Jongu y Kuntur se centran en crear la posibilidad de movilidad social, procurando que los niños puedan conocer alternativas de formación y profesionalización que no están mayormente presentes para los vecinos. Esto se manifiesta en el discurso de “abrir horizontes” o “rescatar” a los niños de Serrinha, o “sacar buenos” a los niños de Kuntur. Vale resaltar en este último caso, que aunque la formación implique una posición relativamente más estática y jerárquica entre docente y alumno, esta verticalidad se liga

a los modos de profesionalización hegemónicos en el campo de las danzas folclóricas en Argentina, lo cual nos conduce una vez más a destacar la performatividad de algunas experiencias nacionales. En el caso de En Movimiento, las artistas apuntan a la circulación social, especialmente a la inserción de las vecinas en el ámbito de la danza contemporánea oriundo de sectores medios (y la circulación de los profesionales de esos sectores en espacios populares) y en el ámbito de la gestión de proyectos sociales, procurando que ellas puedan generar su propia renta. Como señalé, si bien se propicia así la reproducción de la lógica de proyectos sociales barriales, el foco es estimular la gestión de estos por parte de los propios vecinos. Este énfasis en la formación para la gestión también se relaciona al hecho de que las mujeres adultas difícilmente podrían incluirse inmediatamente en el ámbito de la danza contemporánea tal cual se configura en la actualidad. Así, los tres casos pretenden una cierta movilidad o circulación social, centrándose los dos primeros en la formación y profesionalización de *performers* y el tercero fundamentalmente en la producción de gestoras.

Otro aspecto de la performatividad de proyectos artístico sociales se relaciona a la “moralización” de los sujetos para ser reconocidos como tales a través de su cultura, que señala Yúdice (ob.cit; 75). Esta moralización promueve diversos procesos de subjetivación, los cuales pueden orientarse a la reproducción de políticas promovidas por organismos de gobierno o de promoción internacional, o bien cuestionar esas lógicas. En los tres casos hemos reconocido ambos aspectos. Si bien la Escola de Jongo responde a los organismos, y a su propia lógica, produciendo artistas de folclore o cultura popular para presentarse en espectáculos y para dar cuenta de la posibilidad de modificar las prácticas de los niños favelados; también en esta práctica se subvierte esta lógica, formando *performers* para el espectáculo a través de pedagogías horizontales y de tendencia colectivista, reivindicando la “cultura popular” cotidiana que produce aquella “cultura popular” de espectáculo. Asimismo, si bien la Escola propicia la formación de niños “ciudadanos”, estos reivindicarían idealmente una identidad subalterna y cuestionarían algunos aspectos de la lógica de mercado. A la vez, si bien los pequeños ciudadanos deben asistir a las escuelas formales para participar de la Escola, esta última propone lógicas alternativas de enseñanza aprendizaje. En lo que refiere a la marcación como *performers* ligados a saberes ancestrales afrobrasileños, si bien esta identificación puede resultar normativa, al mismo tiempo, hace que los

integrantes del proyecto reivindiquen sus prácticas como parte de una “resistencia cultural”, valorizando activamente saberes y prácticas estigmatizadas por grupos sociales mayores, tales como la práctica de un género performático oriundo de los afrobrasileños esclavizados y la valorización de sus saberes, usualmente estigmatizados por los crecientemente influyentes grupos cristianos pentecostales.

En el caso de Kuntur también se tiende a producir sujetos artistas de folclore, a través de una formación marcada por la influencia de la práctica profesionalizada, a la vez que cuestionando modelos hegemónicos del bailarín folclórico a través de la reivindicación de símbolos indígenas y campesinos. Asimismo, en la propia formación “vertical”, donde los roles de maestro y alumno se encuentran demarcados, se producen relaciones informales, que promueven la creación de nuevos lazos de confianza entre profesores, alumnos y sus familias. Por último, el proyecto de valorizar positivamente las identidades “marroncitas” e inmigrantes de los niños, articulado con la reivindicación de los símbolos campesinos e indígenas de las prácticas, pretende generar sujetos que reivindiquen sus propias prácticas y saberes. Dado que el proyecto era incipiente al momento de realizar el trabajo de campo y teniendo en cuenta la fuerza performativa de la experiencia nacional antes citada, en principio puede reconocerse que los niños apenas comenzaron a constituirse en *performers* de folclore. No obstante, el proyecto de reivindicación del ser “marroncitos” es una posición de resistencia ante procesos ideológicos mayores, por lo cual esta marca moralizante del proyecto, al estar en tensión con modelos de reivindicación identitaria hegemónicos, no es tan fuerte.

Para el caso de En Movimiento, puede pensarse que si bien la búsqueda de que las vecinas puedan gestionar nuevos proyectos alimenta la reproducción de proyectos artístico-sociales, también se propicia que todos los agentes interesados, especialmente los vecinos del barrio, puedan intervenir de modo más directo en la gestión de estas políticas, cuestionándolas e incidiendo en ellas. El grupo que integra el proyecto no se marca desde la reivindicación de identidades étnicas sino en cuanto espacio de producción de *performers* mujeres que desafían algunas prácticas habituales, tanto en el campo de la danza contemporánea, produciendo nuevos modos de práctica, como en el barrio, creando espacios “no productivos” para mujeres adultas. Asimismo, estas mujeres modifican prácticas y experiencias ligadas a su posición de clase, aunque su posición socioeconómica no se modificaría, ya que esta experiencia de por sí no

conlleva movilidad social. En el caso de En Movimiento, la “cultura” que moraliza ya no remite a la reivindicación de un colectivo étnico o racial sino a la formación de otros modos de ser mujer en el contexto de un barrio popular.

Los tres proyectos analizados tienen, por su propuesta de formación en las performances, efectos concretos en la producción sistemas de saber-poder, formando *performers* portadores de saberes a veces deslegitimados por las instituciones hegemónicas. Tal es el caso de las prácticas afrobrasileñas en la Escola de Jongo, que si bien son reivindicadas por ideologías estatales, se han situado en un lugar subalterno, precisamente por la posición subalterna que ocupan las poblaciones detentoras de dichos conocimientos. En el caso de Kuntur, el cuestionamiento a sistemas de saber poder hegemónicos se produce en la particular reivindicación de la identidad “marroncita” o indígena campesina de los géneros folclóricos. El proyecto En Movimiento, por su parte, cuestiona la distribución del saber hegemónico, colocando a las *performers* vecinas del barrio como productoras de material dancístico en las actividades del proyecto. Como señalamos, esta posición se da sólo al interior del proyecto, ya que el campo de la danza contemporánea local no genera espacios para la integración de *performers* de las características de las vecinas (adultas y de clases populares con menos entrenamiento corporal).

Centrémonos por fin en el aspecto performativo de los entrenamientos y su funcionamiento micropolítico. El entrenamiento de cuerpos *jongueiros* contesta modelos de corporalidad hegemónicos, ligados al entrenamiento en academias de danza o gimnasia, reivindicando una formación del *performer* a través de la práctica de manifestaciones “folclóricas” o “populares”. A la vez, se entiende el modelo del cuerpo del anciano como el estereotipo ideal del *jongo*, oponiéndose a los modelos imperantes que sobrevalorizan la juventud (Lipovetski, ob. Cit). En Kuntur, los niños que difícilmente accederían a una formación profesionalizante en danza, pueden comenzar a formarse en el proyecto, como *performers* de sectores populares con posibilidades de inserción laboral en otros espacios. A la vez, algunos matices del entrenamiento, tales como la búsqueda de bailar “como en una fiesta” y la mencionada reivindicación de corporalidades indígenas, se constituye en una política de identidad que cuestiona los modelos profesionales ya establecidos y hegemónicos. En el caso de En Movimiento, el foco en los procesos de las mujeres por sobre la producción de performances, se

relaciona con una política de la creación en danza, con un cuestionamiento a la técnica a la vez que con una búsqueda de profundizar la formación de *performers* especialistas en la composición antes que en la técnica. Asimismo, la práctica en el proyecto reposiciona a las docentes bailarinas como co-creadoras en ámbitos no profesionales, y las enfrenta a la percepción que tienen de sus prácticas, personas de ámbitos sociales que les eran desconocidos.

En estas micropolíticas también se refuerzan las prácticas de saber poder mencionadas, se modifican algunas identificaciones de los sujetos, e incluso, como hemos resaltado en el caso de las mujeres del Barrio 31 se modifican esquemas e imágenes corporales. Así, podemos sostener que el entrenamiento de los cuerpos también tiene efectos en los procesos de subjetivación.

A lo largo de los análisis pudimos notar como prácticas entendidas como “culturales” se constituyen en prácticas políticas. Las implicancias de estas prácticas pueden ser más o menos importantes en la vida de los sujetos, y pueden o no llevar a la constitución de sujetos colectivos. Esto depende del grado de articulación con otras esferas de la vida cotidiana y con otros espacios de práctica política. En el caso del *jongo*, los coordinadores se sienten parte de un movimiento mayor de defensa de políticas volcadas a la promoción de las culturas populares, y participan activamente de espacios de discusión y articulación con otros proyectos sociales. Los proyectos Kuntur y En Movimiento no se encuentran articulados en movimientos mayores, pero sí atraviesan procesos de cooperativización, y en ambos casos están articulando sus actividades con otras realizadas en el Galpón del barrio. Asimismo, las coordinadoras de En Movimiento dialogan con redes latinoamericanas de danza y buscan generar espacios de discusión acerca de estas experiencias en el marco de dichas redes. El proyecto Kuntur por su parte ha presentado una gran capacidad de convocatoria con las familias. Así, las micropolíticas activadas en los entrenamientos podrán reforzarse o no en función de estas posibilidades de articulación en el futuro.

Una pregunta abierta es hasta qué punto estas experiencias que promueven nuevas prácticas de subjetivación podrían conducir a una efectiva transformación de las posiciones de exclusión social y de las estructuras de desigualdad que las sostienen. Aunque la respuesta a esta pregunta sobre el potencial político de estas prácticas excede las posibilidades de una etnografía, podemos pensar que entrenando colectivamente,

dialogando con saberes no hegemónicos y promoviendo espacios de corporalidad no cotidianos, estos proyectos habilitan nuevas formas de hacer y ser cotidianas, donde los pasos armonizan y desentonan, de modo fluctuante, con procesos emancipadores mayores.

Bibliografía

- Abib, Pedro Rodolpho Jungers. 2006 a. Cultura popular, educação e lazer. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, V. 1 N° 1.
- Abib, Pedro Rodolpho Jungers. 2006 b. Os velhos capoeiras ensinam pegando na mão. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 26, N° 68.
- Abib, Pedro Rodolpho Jungers. 2007. Revitalização de manifestações populares tradicionais brasileiras: Resignificação da noção de cultura popular. *Anais do III ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*. Salvador.
- Alabarces, Pablo. 2004. Cultura (s) [de las clases] popular(es), una vez más: la leyenda continúa. Nueve proposiciones em torno a lo popular. *Potlatch. Cuaderno de de antropología y semiótica*. Año 1 n 1, Undergorund Nerds editora.
- Appelbaum, Nancy, Anne Mancherson y Rosebatt Karin. 2003. "Racial Nations", in *Race and Nation in Modern Latin America*, North Carolina, University of North Carolina Press.
- Araújo, Samuel. "Diversidade e desigualdade entre pesquisadores e pesquisados. Considerações teórico-metodológicas a partir da etnomusicologia." *Desigualdade e diversidade*. Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio. No. 4. Janeiro/junho, 2009.
- Araujo, Samuel y Grupo Musicultura. 2006. A violência como conceito na pesquisa musical; reflexões sobre uma experiência dialógica na Maré, Rio de Janeiro. *Revista Transcultural de Música*. N° 10.
- Araujo, Samuel. 2008. "From neutrality to praxis; the shifting politics of applied ethnomusicology". *Muzikoloski Zbornik/Musicological Annual*, v. XLVI.
- Araujo, Samuel. 2010. "Trabalho acústico e práxis sonora; duas apropriações do marxismo em etnomusicologia". Texto não-publicado, apresentado ao *II Encontro Regional do Sudeste da Associação Brasileira de Etnomusicologia - ABET*. Rio de Janeiro, Centro de Referência da Música Carioca.
- Araújo Simões, Rosa Maria y Denise Cardoso. 2005. Arte, corporalidade e noção de pessoa: a performance ritual da capoeira Angola. En *VI Reunión de Antropología del Mercosur*. Montevideo.
- Archetti, Eduardo P. 2003. *Masculinidades. Fútbol, tango y polo en la Argentina*. Buenos Aires. Editorial Antropofagia.
- Aretz, Isabel. 1954. *Costumbres tradicionales Argentinas*. Buenos Aires, Editorial Raigal.
- Arico, Héctor. 2002. *Danzas tradicionales argentinas. Una nueva propuesta*. Buenos Aires. Talleres Gráficos Vilko.
- Atlan, Henri. 2003. Ruido e determinismo: diálogos espinosistas entre antropología e biología. *Mana* V. 9 N1. Rio de Janeiro.
- Barba, Eugenio y Nicola Savarese, comp. 1988. *Anatomía del Actor*. México: Gaceta/International School of Theatre Anthropology.
- Barnard, Alan y Jonathan Spencer. 1996. *Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology*. Londres. Routledge.

- Bauman, Richard and Charles L. Briggs. 1990. "Poetics and Performance as Critical Perspectives on Language and Social Life". *Annual Review of Anthropology*. N 19.
- Barrickman, B.J. 2011. "Passarão por mestiços": o bronzamento nas praias cariocas, noções de cor e raça e ideologia racial, 192-50. *Afro Asia*. N 40, UFBA.
- Bayardo, Rubens. 2007. La gestión del patrimonio y los conflictos en torno a las identidades sociales ¿Gestión cultural sin políticas culturales transversales?, *Papeles de trabajo. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín*. N 1(2).
- Bayardo, Rubens. 2008 a. Políticas Culturales: Derroteros y Perspectivas contemporáneas, *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas* 7(1).
- Bayardo, Rubens, 2008 b. Políticas culturales en la Argentina. En Antonio Albino Canelas Rubim y Rubens Bayardo (Organizadores). *Políticas culturales en Iberoamérica*. Editorial EDUFBA. Coleção CULT.
- Benza, Silvia. 2005. Transmisión de géneros dancísticos en la migración: nuevos criterios de la demarcación identitaria frente a la dilución del contexto territorial nacional peruano. *Cuadernos de Antropología Social* N°22, UBA.
- Benza, Silvia; Yanina Menelli y Podhjaccer Adil. 2012. Cuando las danzas construyen la nación. Los repertorios de danzas folclóricas en Argentina, Bolivia y Perú. En Citro, Silvia y Patricia Aschieri coord. *Cuerpos en Movimiento. Antropología de y desde las danzas*. Buenos Aires, Biblos.
- Bernard, Michel. 1994. *El cuerpo. Un fenómeno ambivalente*. Barcelona. Paidós.
- Blache, Marta 1991. "Folklore y nacionalismo en Argentina: su vinculación de origen y us desvinculación actual", *Runa* n°20. Universidad de Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre. 1986. *Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo*. Materiales de sociología Crítica. Madrid. La Piqueta.
- Briones, Claudia. 1998. *La alteridad del cuarto mundo. Una desconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires. Ediciones del Sol.
- Briones, Claudia (comp). 2005 *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires. Antropofagia
- Briones, Claudia. 2007. Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías. *Tabula Rasa. Bogotá* - No.6. Colombia.
- Browning, Barbara. 1995. *Samba. Resistance in motion*. Bloomington and Indiana. Indiana University Press.
- Brubaker, Rogers y Frederick Cooper. 2001. Más allá de la identidad. *Apuntes de Investigación del CECYP*, Buenos Aires: CECYP, Año V, N° 7, abril 2001.
- Burdick, John. 1998. *Blessed Anastasia. Women, Race and Popular Christianity in Brazil*. Londres, Routledge.
- Butler, Judith. 2001. Prefacio. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México. Paidós
- Butler, Judith. 2002. Prefacio e introducción. *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós
- Butler, Judith. 2009. Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *Revista de Antropología Iberoamericana*. Volumen 4, Número 3. Madrid.
- Camara de Landa, Enrique. 2005. Danza de caporales en Urkupiña: migración e identidad boliviana entre el orgullo y la exclusión. *Actas del VI Congreso de la Iaspm - Al*. Buenos Aires <http://www.hist.puc.cl/iaspm/baires/articulos/enriquecamara.pdf>. Consultado 10 de marzo de 2010.

- Cambria, Vincenzo. 2008. Etnomusicologia aplicada e 'pesquisa ação participativa'; reflexões teóricas iniciais para uma experiência de pesquisa comunitária no Rio de Janeiro. En Samuel Araújo, Gaspar Paz e Vincenzo Cambria (orgs.), *Música em debate; perspectivas interdisciplinares*. Rio de Janeiro: Mauad.
- Camelli, Eva. 2011. Las organizaciones políticas en las villas de Buenos Aires: entre la radicalidad sesentista y la fragmentación neoliberal. *Revista Estudios sobre Genocidio*, año IV, volumen 5, Buenos Aires: Editorial UNTREF.
- Camelli; Eva, Ana Giura; Herman, Carolina; Lucía Russo: Rodríguez, Mónica; Rossmery Pinaya y Vargas Verónica. 2011. El borde silencioso de las cosas: resonancias y derivaciones en un taller de danza contemporánea en un espacio cultural barrial. *Actas del Segundo Encuentro de Investigadores en danza y performance*. Universidad Nacional de La Plata. La Plata.
- Carman, Maria. 2009. "Lo bello y lo triste en la Reina del Plata". En Mónica Lacarrieu y Marcelo Alvarez (comps.). *Logociudad*. Buenos Aires. Editorial Ciccus/ La Crujía.
- Carozzi, Maria. 2002. Cuerpo y conversión: explorando el lugar de los movimientos corporales estructurados y no habituales en las transformaciones de la identidad. En <http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/>. Consultado en agosto 2006.
- Carozzi, Maria. 2009. Una ignorancia sagrada : aprendiendo a no saber bailar tango en Buenos Aires. En *Religião e Sociedade*, volumen 29, número 1.
- Carvalho, José Jorge. 2000 Um panorama da Música Afro-brasileira: parte 1. Dos Gêneros Tradicionais aos Primórdios do Samba. *Série Antropologia*, Departamento de antropologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília. : www.unb.br/ics/dan/Serie275empdf.pdf (consultado 15 de mayo de 2012)
- Carvalho, José Jorge de. 2002. Las culturas afroamericanas en Iberoamerica. Lo negociable y lo innegociable. *Serie Antropología*, n° 311. Universidade Federal de Brasilia.
- Carvalho, José Jorge de. 2004. Metamorfoses das tradições performáticas afro-brasileiras: de patrimônio cultural a indústria de entretenimento. *Serie Antropologia*. N 354. Brasília.
- Carvalho, José Jorge de. 2005. Culturas populares: contra a pirâmide de prestígios e por ações afirmativas. *Anais do Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares*; Brasília. Catalogação na fonte- Centro de Documentação e informação do Instituto Polis.
- Chauí, Marilena. 2006. *Cidadania cultural: o direito á cultura*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Chaves Boy, Dyonne. 2006. A construção do centro de memória da Serrinha. *Trabajo de conclusión de maestría*. Rio de Janeiro. Fundação Getulio Vargas. Centro de pesquisa e documentação de historia contemporânea- Programa de pós-graduação em historia, política e bens culturais- Mestrado em bens culturais e projetos sociais.
- Chor Maio, Marcos. 2004. Abrindo a caixa preta, o projeto UNESCO de Relações Raciais. In Areas Peixoto, F., H. Pontes e L. M. Schwarcz (orgs.), *Antropologias, histórias, experiências*. Minas Gerais: Editora UFMG.
- Churchland, Paul.1988. *Matter and consciousness*. Cambridge. MIT Press.
- Citro, Silvia. 2003. *Cuerpos significantes. Una etnografía dialéctica con los toba takshik*. Tesis de Doctorado en Antropología. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Citro, Silvia. 2006. "El análisis de las performances: Las transformaciones de los cantos-danzas de los toba orientales". En: Schamber, Pablo y Guillermo Wilde (comp.) *Simbolismo, ritual y performance*, Buenos Aires: Editorial S/B.
- Citro, Silvia. 2009. *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires. Biblos.
- Citro, Silvia, Lucrecia Greco y Rodríguez, Manuela. 2008. Cuerpos e identidades en la danza de Orixás. Entre Brasil y Argentina. *Revista Claroscuro*. Año V, N° 7
- Citro, Silvia; Patricia Aschieri; Menelli Yanina y equipos UBACYT F821 y PICT 00273. 2008. Límites y dilemas del multiculturalismo. La enseñanza de tradiciones performativas orientales, afro y amerindias en Buenos Aires y Rosario. *IX Congreso Argentino de Antropología Social, Fronteras de la Antropología*. Posadas.
- Citro, Silvia, Aschieri Patricia y equipo 2009. De la etno-grafía individual hacia las etno-performances colectivas. VII Encuentro del Instituto Hemisférico de Performance y Política: Ciudadanía en Escena: Entradas y Salidas de los Derechos Culturales". En http://si.conicet.gov.ar/eva/files/PERSONA/27293449258/CONGRESO/783751/De_la_etnografia_individual_hacia_las_etno-performances_colectivas.pdf. Consultado 22 de febrero de 2010
- Citro, Silvia. 2012. Cuando escribimos y bailamos. Genealogías y propuestas teórico-metodológicas para una antropología de y desde las danzas. En Citro, Silvia y Patricia Aschieri (coord.) *Cuerpos en movimiento. Antropología de y desde las danzas*. Buenos Aires, Biblos.
- CNFCP. 2005. *Jongo*. Patrimônio Imaterial Brasileiro. Centro Nacional de Folclore e cultura Popular. *Iphan*. Brasilia
- Cohen Bull, Cynthia Jean, 1997. Sense, meaning and perception in three dance cultures. En Jane Desmond, Ed. *Meaning in Motion. New cultural studies of dance*. Durham, NC. Duke University Press.
- Colatarci, María Azucena 1994. Aportes para el estudio de las celebraciones vigentes en la Puna Jujeña (República Argentina). *Mitológicas 9*. Centro Argentino de Etnología Americana (CAEA). Buenos Aires.
- Cravino, María Cristina. 2009. *Entre el arraigo y el desalojo. La Villa 31 de Retiro*. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Crossley, Nick. 1995. Merleau-Ponty, the elusive body and carnal sociology. En *Body & Society*.1:43.
- Crossley, Nick. 2001 a. *The social body*. Londres. Sage Publications
- Crossley, Nick. 2001 b. The phenomenological *habitus* and its construction. En *Theory and Society*, Vol. 30, No. 1 (Feb., 2001). Consultado en <http://www.jstor.org/stable/658063> el 12 de febrero de 2009.
- Csordas, Thomas. 1993. Somatic modes of attention. En *Cultural Anthropology*. American Anthropological Association.
- Csordas, Thomas.1999. Embodiment and cultural phenomenology. En *Perspectives on Embodiment*. Gail Wess and Honi Fern Haber. New York. Routledge.
- Da Costa, Fernando Morais. 2004. *Jongo da Serrinha: sobrevivência do tradicional na sociedade contemporânea. Ciberlegenda*, N°13
- Damasio, Antonio. 2008. *El error de Descartes*, Buenos Aires, Drakontos.
- Da Matta, Roberto, 1981. *Carnavais, malandros e herois. Para uma sociologia do Dilema Brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Da Matta, Roberto. 1987. A fábula das três raças ou o problema do racismo à brasileira. En *Relativizando. Uma introdução á antropología social*. Río de Janeiro. Rocco.

- Da Matta, Roberto. 2001. *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro. Rocco
- Da Silva, Adailton. 2006. *Relatos sobre o jongo: Reflexões e episódios de um pesquisador negro*. Disertación de maestría. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília.
- Dawyd, Darío. 2008. A 40 años del Programa del 1° de mayo. La CGT de los argentinos y la ofensiva contra la “Revolución Argentina”. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En línea], Debates, Puesto en línea el 12 julio 2008, consultado el 18 enero 2013. URL : <http://nuevomundo.revues.org/38022> ; DOI : 10.4000/nuevomundo.38022.
- De la Cadena, Marisol. 2000. *Indigenous Mestizos*. Durham: Duke University Press.
- Délcio, Teobaldo. 2003. Cantos de fé, de trabalho e de orgia. O jongo rural de Angra dos Reis *E-papers Servicos Editoriais Ltda*. <http://books.google.com.ar/books?hl=en&lr=&id=2uLeh2wLVgAC&oi=fnd&pg=PA11&dq=jongo+antropologia&ots=H49apokXJ0&sig=Jasul0DzDSbqunbmXOJiIR0KOPA>. Consultado 13 de marzo de 2010.
- Devoto, Fernando y Boris Fausto. 2008. *Argentina-Brasil. 1850-2000. Un ensayo de historia comparada*. Buenos Aires. Editorial Sudamericana.
- Dolto, Francoise. 1986. La imagen inconsciente del cuerpo. Barcelona, Paidós.
- Domínguez, María Eugenia. 2004. “*Reflexiones sobre la identidad y la diferencia: los sentidos de ser “afro” entre los trabajadores culturales inmigrantes en Buenos Aires*”. Disertación de maestría. Florianópolis, UFSC. http://www.musa.ufsc.br/docs/eugenia_dissertacao.pdf. Consultado 14 de diciembre de 2009.
- Domínguez, María Eugenia. 2009. *Suena el río. Entre tangos y milongas, murgas e candombes: músicos e gêneros rioplatenses em Buenos Aires*. Tesis de doctorado. Florianópolis. UFSC.
- Duranti, Alessandro. 1997. *El alcance de la Antropología lingüística*. Mimeo
- Escobar, Arturo; Sonia Alvarez y Dagnino Evelina. 2001. Introducción; lo cultural y lo político en los movimientos sociales latinoamericanos. En *Política Cultural y Cultura Política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*. Bogotá. Taurus ICANH.
- Espinosa Miñoso, Yuderkys. 2003. *Heterosexualidad obligatoria*. Buenos Aires. En http://www.disidenciassexual.cl/wp-content/uploads/2009/08/la_heterosexualidad_obligatoria_por_yuderkys_espinosa.pdf. Consultado 10 de marzo de 2013.
- Farnell, Brenda. 1999. Moving bodies acting selves. *Annual Review of Anthropology*. Vol. 28.
- Ferreira Alvaro. 2009. Favelas no Rio de Janeiro: nascimento, expansão, remoção e, agora, exclusão através de muros. *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. XIV, nº 828, 25 de junio de 2009. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-828.htm>>. [ISSN 1138-9796]. Consultado 28 de enero de 2012.
- Florine, Jane. 2004 El festival nacional de folklore y la búsqueda de identidad nacional argentina, *Anales del V congreso IASPM LA*. Rio de Janeiro .
- Fonseca, Claudia. 2005. La clase social y su recusación etnográfica. *Etnografías contemporáneas*. Nº1(1).
- Foucault, Michel. 1990. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- Foucault, Michel. 1999. “Verdad y poder”. En *Estrategias de poder*. Barcelona. Paidós.

- Frigerio, Alejandro. 1992. Un análisis de las performance artística afroamericana y sus raíces africanas. *Scripta ethnologica suplementa*. Centro Argentino de Etnología Americana, Consejo Nacional de Investigaciones científicas y técnicas. Vol 12.
- Frigerio, Alejandro. 2000. Capoeira, de arte negro a deporte blanco. *Cultura Negra e el Cono Sur: Representaciones en conflicto*. Buenos Aires: UCA.
- Frigerio, Alejandro. 2006. “Negros y ‘Blancos’ en Buenos Aires: Repensando nuestras categorías raciales”. *Temas de Patrimonio Cultural*, vol.16.
- Frigerio, Alejandro y Eva Lamborghini. 2009. El candombe (uruguayo) en Buenos Aires:(Proponiendo) Nuevos imaginarios urbanos en la ciudad “blanca”. *Cuadernos de Antropología Social* N° 30.
- Gallagher, Shaun. 2005. *How the body shapes the mind*. Oxford. Oxford University Press.
- García Canclini, Néstor. 1984. “De lo primitivo a lo popular: teorías sobre la desigualdad entre las culturas”. En *Las culturas populares en el capitalismo*, Nueva Imagen.
- García Canclini, Néstor. 1987. *Políticas culturales en América Latina*. México: Grijalbo.
- García Canclini, Néstor. 1988. “¿Reconstruir lo popular?”, *Revista de Investigaciones Folklóricas* N° 3.
- García Canclini, Néstor. 1990. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo
- García Canclini, Néstor. 1993. “Los usos sociales del patrimonio cultural”. En: E. Florescano (comp.), *El patrimonio cultural de México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Garguin Enrique. 2007. ‘Los argentinos descendemos de los barcos’, The racial articulation of middle class identity in Argentina (1920-1960). *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, (vol.2), n° 2.
- Garramuño, Florencia. 2009. *Modernidades Primitivas. Tango, samba e nação*. Belo Horizonte. Editora UFMG.
- Garretón, Manuel Antonio. 2001. (Coord) “Introducción” y “Cultura y espacio cultural en el mundo”. En: *El espacio cultural latinoamericano. Bases para una política cultural de integración globalizada*. XXX. Fondo de Cultura Económica y Convenio Andrés Bello.
- Gavazzo, Natalia. 2005. El patrimonio cultural boliviano en Buenos Aires. Usos de la cultura e integración. En Martin, Alicia, comp. *Folclore en las grandes ciudades. Arte popular, identidad y cultura*. Libros del Zorzal.
- Geler, Lea. 2007. “¡Pobres negros!”. Algunos apuntes sobre la desaparición de los negros argentinos. García Jordán Pilar ed. *Estado, región y poder local en América Latina, siglos XIX-XX . Algunas miradas sobre el Estado, el poder y la participación política*. Publicacions i edicions de la universitat de Barcelona.
- Gillespie, Richard. 1987. Capítulo 2. Origen de los Montoneros. Soldados de Perón. Los montoneros. Buenos Aires. Grijalbo.
- Goldman, Marcio, 2006. *Como funciona a democracia. Uma teoria etnográfica da política*. Río de Janeiro.7 Letras.
- Goldman Marcio. 2007. Introdução: Políticas e Subjetividades nos "Novos Movimentos Culturais". *Ilha*. V 9, n1, 2.
- Goffman, Erving. 1959. *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City, New York. Doubleday.

- Greco, Lucrecia y Bianca Knaak. 2006. Modernismo e antropofagia na produção recente da arte brasileira. *III Simposio Nacional de Historia Cultural*. Florianópolis.
- Greco, Lucrecia. 2009^a. *É como tu olhar um mundo perfeito . Corporalidad y proyecto político en un grupo de capoeira de Rua*. Tesis de Licenciatura en Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Greco, Lucrecia. 2009b. Movimiento Cultural Arte Manha. En <http://www.revistaquilombo.com.ar/revistas/52/q52.htm>. Consultado 10 de diciembre de 2012.
- Greco, Lucrecia. 2010. O hábito da criação. Análise de uma experiência de trabalho corporal com mulheres no bairro 31, Buenos Aires. *Idanca.txt*, Vol 2. <http://idanca.net/idanca-txt>
- Greco, Lucrecia y Gabriela Iuso. 2012. En la roda. Entre Brasil y Argentina. La capoeira en dos proyectos sociales latinoamericanos. En Citro, Silvia y Patricia Aschieri coord. *Cuerpos en Movimiento. Antropología de y desde las danzas*. Buenos Aires, Biblos.
- Grimson, Alejandro. 2006. Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina. En Grimson, A. y Jelin, E. (Comp.) *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires. Prometeo.
- Grimson, Alejandro. 2007. Introducción. En Grimson, Alejandro (Comp.). *Pasiones Nacionales. Política y Cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires. Edhasa.
- Grimson, Alejandro, Ma Cecilia Ferraudi Curto, Segura Ramiro (Comp.) 2009. *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires*. Buenos Aires. Prometeo.
- Grimson, Alejandro y Pablo Semán. 2006. Introducción. Antropología brasileña contemporánea. Contribuciones para un diálogo latinoamericano. *Journal of the World Anthropology Network* (2). <http://www.ram-wan.org/e-journal>. Consultado 16 de noviembre de 2009.
- Grosso, José Luis. 2007. *Indios muertos, negros invisibles. Los "santiagueños" en Argentina*. Tesis de Doctorado. Departamento de Antropología. Universidad Federal de Brasilia.
- Gruman, Marcelo. 2008. Políticas públicas e democracia cultural no Brasil. *IV Encontro de Estudos Interdisciplinares em Cultura*. UFB. <http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14100.pdf>. Consultado 13 de febrero de 2010.
- Guedes, Simone; Davies, J. D.; Rodrigues, M.; Santos, R.. 2006. Projetos sociais esportivos: notas de pesquisa. En: *Anais do XII Encontro Regional de História. ANPUH, Rio de Janeiro*. <http://www.uff.br/ichf/anpuhrio/Anais/2006/conferencias/Simoni%20LGuedes,%20Julio%20Davies,%20michelle%20ARodrigues%20e%20Rafael%20mSantos.pdf>. Consultado 14 de febrero de 2012.
- Guimarães, Antonio Sergio Alfredo. 1996. El mito del anti-racismo en Brasil. *Nueva Sociedad*, n° 144.
- Hall, Stuart. 1996. Introducción: ¿quién necesita 'identidad'?. En Hall, Stuart y Paul du Gay. *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Haraway, Dona. 1991. *Simians, cyborgs and women*. Free Association.
- Helg, Aline. 1990. Race in Argentina and Cuba, 1880-1930: Theory, policies, and Popular Reaction. En Graham, Richard (ed.) *The Idea of Race in Latin America, 1870-1940*. Austin: the University of Texas Press.

- Hering Coelho, Luis Fernando. 2006. *Los ocho batutas en Buenos Aires: de musicalidades locais e globais no inicio de século XX*. Proyecto de Tesis doctoral. Florianópolis. UFSC.
- Herschmann, Michael M; Carlos Alberto Messeder Pereira. 1994. O imaginário moderno no Brasil. En Herschmann y Messeder Pereira org. *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro, Editora Rocco.
- Hirose, María Belén. 2010. El movimiento institucionalizado: danzas folklóricas argentinas, la profesionalización de su enseñanza. *Dossier. Revista del Museo de Antropología* 3. Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba – Argentina.
- Hopenhayn, Martín. 2005. ¿Integrarse o subordinarse? Nuevos cruces entre política y cultura. En Daniel Mato (org). *Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/mato/Hopenhayn.rtf>. Consultado 16 de marzo de 2012.
- Howes, David. 1991. *The variety of sensorious experience*. University of Toronto Press. Toronto
- Humphrey, D. 1965. *El arte de crear danzas*. Buenos Aires. Eudeba.
- IPHAN, 2007. *Jongo no sudeste*, Dossiê IPHAN, N 5.
- Islas, Hilda. 1995. *Tecnologías corporales. Danza, cuerpo e historia*. Serie Investigación y Documentación de las Artes. México DF. Instituto Nacional de Bellas Artes.
- Jackson, Michael. 1983. *Knowledge of the body*. Massey. Massey University
- Jackson, Michael. 1989. *Paths towards a clearing*. Bloomington. Indiana University Press.
- Jackson, Michael. 1996 *Things as they are. New Directions in Phenomenological Anthropology*. Bloomington . Indiana University Press
- Kaeppler, Adrienne. 1972. Method and theory in analysing dance structures with analysis of the Tongan dance. *Ethnomusicology*, 16.
- Karasik, Graciela. 2005. *Etnicidad, cultura y clases sociales. Procesos de formación histórica de la conciencia en Jujuy, 1985-2003*. Tesis de doctorado inédita, Universidad Nacional de Tucumán.
- Kurath, Gertrude 1960. Panorama of dance Ethnology. *Current Anthropology* 1 (3).
- Lacarrière, Mónica. 2006. Atlas de fiestas, celebraciones, conmemoraciones y rituales de la ciudad de Buenos Aires: una inciativa pública en el ámbito local. En Moneta, Juan Carlos editor. *El jardín de los senderos que se encuentran: políticas públicas y diversidad cultural en el MERCOSUR*. Oficina de UNESCO en Montevideo. Montevideo.
- Larrain, América. 2008. O “negócio” da arte e da cultura: Para uma antropologia do Festival de Dança de Joinville. Disertación de maestría. Florianópolis. UFSC.
- Le Breton, David. 1995. *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires. Nueva Visión
- Lemos Oliveira, Carla Juliana de. 2011. *Jeito de corpo: a roda de jongo como cenário para a análise da corporeidade*. Disertación de maestría, Niteroi. UFF.
- Lewis, Lowell. 1995. Genre and embodiment: From Brazilian *Capoeira* to the ethnology of human movement . En *Cultural Anthropology*.2 (10).

- Lifschitz, Javier Alejandro, Barreto da Silva, Juliana. 2008. As reconstruções (modernas) da tradição na América Latina. *Itinerarium*. Vol. 1. UNIRIO.
- Ligiero, Zeca. 2011. Performance afro ameríndia. En *Corpo a corpo, Estudos das performances brasileiras*. Rio de Janeiro, Garamond- FAPERJ.
- Lipovetsky, Gilles. 2000. La era del vacío. Barcelona. Anagrama.
- Lucio, Mayra y Marcela Montenegro. 2012. Ideologías em movimiento. Nuevas modalidades del tango-danza. En Citro, Silvia y Patricia Aschieri coord. *Cuerpos en Movimiento. Antropología de y desde las danzas*. Buenos Aires, Biblos.
- Madrid, Alejandro L. 2009. ¿Por qué música y estudios de performance? ¿Por qué ahora?: una introducción al dossier. Revista transcultural de música, N 13. Disponible en <http://www.sibetrans.com/trans/a2/por-que-musica-y-estudios-de-performance-por-que-ahora-una-introduccion-al-dossier>. Consultado 6 de marzo de 2013
- Martin, Alicia. 1997. Fiesta en la calle: Carnaval, murga e identidad. En *El folclore de Buenos Aires*. Buenos Aires, Colihue.
- Martin, Alicia (comp). 2005. *Folclore en las grandes ciudades. Arte popular, identidad y cultura*. Libros del Zorzal.
- Martin Alcoff, Linda. 1999. Merleau-Ponty y la teoría feminista sobre la experiencia. En *Revista Mora*, n° 5.
- Martins de Souza, Silvia Cristina. 2009. “Que venham negros a cena com maracas e tambores”: jongo, teatro e campanha abolicionista no Rio de Janeiro. *Afro-Ásia*, n 40.
- Mendoza, Zoila. 1999. Genuine but Marginal: Exploring and Reworking Social Contradictions Through Ritual Dance Performance. *Journal of Latin American Anthropology* Vol. 3 No.2.
- Menezes Bastos, Rafael José de. 2005. 'Les Batutas', 1922: Uma Antropologia da Noite Parisiense, in *Revista Brasileira de Ciências Sociais* 58.
- Menezes Bastos, Rafael José de. 2007 a. As Contribuições da Música Popular Brasileira às Músicas Populares do Mundo: Diálogos Transatlânticos Brasil/Europa/África (Primeira Parte). En *Antropologia em primeira mão*. N° 96. Florianópolis. UFSC
- Menezes Bastos, Rafael José de. 2007 b. Música nas sociedades indígenas das terras baixas da América do Sul: estado da arte. *Mana* . vol.13, n°2.
- Menezes Bastos, Rafael José de y Carmen Rial. 2002. Entrevista com Eduardo Viveiros de Castro. Em *Ilha Revista de Antropologia*. Vol. 4 N° 2. Florianópolis. UFSC.
- Merleau-Ponty, Maurice. 1985. *Fenomenología de la percepción*. Planeta Agostini, Barcelona.
- Mora, Sabrina.2011. Entre las zapatillas de punta y los pies descalzos. Incorporación, experiencia corporizada y agencia en el aprendizaje de danza clásica y contemporánea. En Citro, Silvia (coord.). *Cuerpos plurales, antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires, Biblos.
- Morán Esparza, J.L.: Formulación de proyectos Sociales. En *Contribuciones a la Economía*, septiembre 2007. Texto completo en <http://www.eumed.net/ce/2007b/jlma-b.htm>. Consultado 29 de junio de 2010
- Moreno de Melo, Ricardo. 2002. *Jongo da Serrinha Permanência numa tradição bantú no mundo globalizado*. Monografía curso de educação musical, Centro de Artes e Letras. Instituto Vila Lobos.
- Mullings, Leith. 2005. Interrogating Racism. Toward an Antiracist Anthropology. En *Annual Review of Anthropology*, n° 34.
- Musicco, Cecilia y Victoria D'Hers. 2012. Danza, movimiento y pensamiento. Algunas

experiencias en la ciudad de Buenos Aires. *Onteaiken*. N° 14. <http://onteaiken.com.ar/ver/boletin14/completon14.pdf>. Consultado 10 de febrero de 2013.

Neiburg, Federico; Lygia Sigaud; Borges Antonadia, Fernando Rabossi, Fernandez Macedo, Marcelo: Marcelo ROSA. 2010. *Brasil em perspectiva*, Letras. Rio de Janeiro Neto, Antonio . 2007. Gangues do rio. En www.aventurasnahistoria.com.br. Consultado en agosto 2008.

Ochoa Gautier, Ana María. 2002. Políticas culturales, academia y sociedad. En : Daniel Mato (coord.) *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en Cultura y Poder*. Caracas. CLACSO. CEAP; FACES; Universidad Central de Venezuela.

Ochoa Gautier, Ana Maria. 2003. *¿Entre los deseos y los derechos; un ensayo crítico sobre políticas culturales*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Ochoa Gautier, Ana Maria. 2006. A manera de Introducción: La materialidad de lo musical y su relación con la violencia. *Dossier sobre Música y Violencia. Revista Transcultural de Música*. N° 10. Periódico online indexado. <http://www.sibetrans.com/trans/p5/trans-10-2006>. Consultado 5 de junio de 2012.

Omi, Michael y Howard Winant. 2002. *Racial Formation*. See Essed & Goldberg

Osswald, Denise. 2010. Las narrativas de las “pioneras”. Cuestiones de género y moralidades en el desarrollo de la danza moderna en la Argentina (1940-1960). *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. N°4, Año 2.

Paglilla, Raúl y Daniel Paglilla. Modelo para la elaboración de proyectos sociales. *Revista Iberoamericana de Educación*, N 41, Vol 4. Disponible en <http://www.rieoei.org/experiencias143.htm>. Consultado 29 de junio de 2010.

Páez, Florencia; Natalia Díaz y Díaz, Claudio. 2013. *Bailar en San Antonio. Testimonios y reflexiones sobre el Encuentro Nacional Cultural de San Antonio de Arredondo*. Villa María, Eduvim.

Peirano, Mariza. 2001. Rituais como estratégia analítica e abordagem etnográfica. Prefacio de O Dito e o Feito, Ensaio de Antropologia dos Rituais, Rio de Janeiro, Relume Dumará. En *Serie Antropologia* N° 305, Brasília. Departamento de Antropologia. Universidade de Brasilia

Perez, Carolina dos Santos Bezerra. 2005. Juventude, música e ancestralidade na comunidade *jongueira* do Tamandaré - Guaratinguetá/SP. *Imaginario*. [online]., vol.11, no.11. http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-66X2005000200012&lng=pt&nrm=iso. ISSN 1413-666X. Consultado 20 de marzo de 2009.

Penteado Jr., Wilson Rogério. 2001. A Arte de Disciplinar: jogando capoeira em projetos sócio-educacionais. En *Comunidade Virtual de Antropologia, seção de Trabalhos Acadêmicos*, Edição n. 43. <http://www.antropologia.com.br/>. Consultado 20 de febrero de 2009.

Penteado Jr., Wilson Rogério. 2006. *Jongueiros do Tamandaré: devoção, memória e identidade social no ritual do jongo em Guaratinguetá - SP*, <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarDetalheConteudo.do?id=13465&sigla=Noticia&retorno=detalheNoticia>. Consultado 10 de marzo de 2010.

Pinto Passos; Mailsa Carla. 2004. *O jongo, o jogo, a ONG: um estudo etnográfico sobre a transmissão da pratica cultural do jongo em dois grupos do Rio de Janeiro*. Tesis de doctorado. Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro- PUC-RIO.

Pires, Lenin. 2010. *Arreglar não é pedir arrego. Uma etnografia de processos de*

administração institucional de conflitos no âmbito da venda ambulante em Buenos Aires e Rio de Janeiro. Tesis de doctorado. Niterói. Instituto de filosofía e ciências humanas. Programa de pós-graduação em Antropologia. Universidade Federal Fluminense.

Podhjacer, Adil, 2007. Lo “autóctono” en “la ciudad”: una aproximación a las performances de "música y danza andina" en Buenos Aires. *Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural*. Edición en CD.

Pousadela, Inés M. 2007. Las políticas públicas y las matrices nacionales de cultura política. En Grimson, Alejandro (comp.). *Pasiones Nacionales. Política y Cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires. Edhasa.

Prandi, Reginaldo. 1997. Capítulo 1. Deuses Africanos no Brasil. *Herdeiras do Axé*. São Paulo. Hucitec.

Prass, Luciana. 1998. Saberes musicais em uma bateria de escola de samba. *CPG Musica*. Porto Alegre. Universidade Federal de Rio Grande do Sul.

Quijano, Aníbal. 1991. Colonialidad y modernidad racionalidad. En Bonilla, Heraclio, comp. *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*. Quito. Tercer Mundo Editores. FLACSO. Ediciones Libri Mundi.

Quijano, Anibal. 2003. colonialidad del poder; eurocentrismo y América Latina. En Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires. CLACSO.

Quijano, Aníbal e Immanuel Wallerstein. 1992. La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. *RICS* 134.

Quintero Rivera Ángel G. 2009. *Cuerpo y cultura. Las músicas “mulatas” y la subversión del baile*. Madrid. Iberoamericana. Vervuert

Rabelo, Miriam Cistina y César Paulo Alves. 2004. Corpo, experiencia e cultura. En Leibnig, Annette, org. *Tecnologias do corpo*. Rio de Janeiro. Nau Editora.

Ratier, Hugo. “El Cabecita Negra”. *Colección La Historia Popular, Vida y milagros de nuestro pueblo*, Centro Editor de América Latina, 1971. Vol. 72.

Reed, Susan. 1998. The poets and politics of dance. *Annual Review Anthropology*. N. 27.

Reily, Suzel Ana. 2003. Más allá del nacionalismo: trayectorias etnomusicológicas en Brasil. *Desacatos* [en línea] <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13901202>. Consultado 13 de marzo de 2012.

Restrepo, Eduardo. 2007. Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. En *Jangwa Pana*. N 5.

Rodrigues de Carvalho, Marcos André. Escola de *jongo*. 2008. En Araújo, Samuel; Vincenzo Cambria; Paz, Gaspar y Bruno Net (comp.). *Música em debate: perspectivas interdisciplinares*. Mauad Editora Ltda.

Rodríguez, Manuela. 2008. Entre el ritual y el espectáculo, formas de una reflexividad corporizada en la danza del candombe. *Actas del IX Congreso Argentino de Antropología Social Fronteras de la antropología*, Universidad Nacional de Misiones.

Rodríguez, Manuela. 2011. “Representando a mi raza”. Los cuerpos femeninos afrodescendientes en el candombe”. En Citro, Silvia (coord.). *Cuerpos plurales, antropología de y desde los cuerpos*. Biblos, Buenos Aires.

Román, Roberto. 2007. Centros clandestinos de detención. Algunas reflexiones sobre cómo abordar su estudio: el caso de Rosario, 1976-1983. *Prohistoria*. Año XI, N° 11, Rosario.

- Sánchez, Nancy. 2005. Saya y caporales. Representaciones sociales sobre un género tradicional afroboliviano y mediaciones para su consagración comercial. *Actas del VI Congreso de la IASPM-AL*. Buenos Aires.
- Sanchez, Fernanda y Nilton Santos. 2006. Os eventos na metrópole. Espaço público, festa, cidadania e resistência no Rio de Janeiro. *VIII Congresso Argentino de Antropología Social*. Salta.
- Sansone, Livio. 2001. *De Africa a lo afro. Uso y abuso de Africa en Brasil*. South Exchange Programme for Research on the History of Development (SEPHIS) y Council for the Development of Social Science Research in Africa (CODESRIA). Amsterdam-Dakar.
- Sansone Livio. 2002. Um campo saturado de tensões. O estudo das Relações Raciais e das Culturas Negras no Brasil. En *Revista Estudos Afro Asiáticos*. Vol. 24, N° 1. Rio de Janeiro.
- Savigliano, Marta. 1993-94. Malévolos, llorones y percantas retobadas: el tango como espectáculo de razas, clases e imperialismo. En: *Relaciones*. N° XIX.
- Schechner, Richard y Willa Appel (ed.). 1995. *By means of Performance. Intercultural studies of theatre and ritual*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Schechner, Richard. 2000. Performance. *Teoría y prácticas interculturales*. Buenos Aires, Libros del Rojas, Universidad de Buenos Aires.
- Scheper Hughes, Nancy y Margaret Lock. 1987. The Mindful Body. A Prolegomenon to Future Work in Medical Anthropology. En *Medical Anthropology Quarterly*. Vol 1 N°1.
- Schilder, Paul. 1983. Imagen y apariencia del cuerpo humano. México. Paidós
- Segato, Rita Laura. 1999. Identidades políticas/alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global. En *Anuario Antropológico*, Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro.
- Segato, Rita Laura. 2005. Raça é signo. *Serie Antropología*, Vol 372.
- Segato, Rita Laura. 2007a. *La nación y sus otros*. Buenos Aires. Prometeo libros.
- Segato, Rita Laura, 2007b. El color de la cárcel en América Latina. Apuntes sobre la colonialidad de la justicia en un continente en de-construcción. *Revista Nueva Sociedad*, n° 208.
- Segato, Rita Laura. 2010. “Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje”. *Crítica y Emancipación*, año II, n° 3.
- Simonard Pedro. 2005. *A construção da tradição no Jongo da Serrinha: Uma etnografia visual do seu processo de espetacularização*. Tesis. Rio de Janeiro/UERJ.
- Silva, Ana Claudia. 2009. Inclusão social, igualdade e diferença em grupos afro-culturais. *VIII Reunión de Antropologia del Mercosur*. Buenos Aires.
- Singer, Milton. 1972. *When a Great Tradition Modernizes*. New York: Praeger.
- Smith, Carol. 1997. The symbolics of blood: Mestizaje in the Americas. *Identities: Global Studies in Culture and Power*. Vol 3 N 4, 1997.
- Snitcofsky, Valeria Laura. 2007. INEDITA. *Identidad y experiencia en las villas de Buenos Aires*. Tesis de Licenciatura en Historia. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Souza, Victor Neves de. 2012. *Tendências das políticas culturais em tempos de capitalismo tardio: o caso brasileiro*. In: *Universidade e Sociedade*, n° 50. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN).
- Steinmetz, George. 1999. Introduction; Culture and the state. En Steinmetz George (ed.). *State/Culture. State formation after the cultural turn*. Cornell University Press.

Ithaca-

Stepan, Nancy Leys. 1991. *The hour of eugenics. Race, gender, and nation in Latin America*. Ithaca, Cornell University Press.

Streck, Danilo. 2006. A educação popular e a (re) construção do público. Há fogo sob as brasas? *Revista Brasileira de educação*. Vol 11 , n 32.

Tambutti, Susasn (dir.), 1995. *Cuaderno de danza n°2*. Buenos Aires; Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Tampini, Marina. 2009. *Contact Improvisation: cuerpo y pensamiento en danza*. Tesis de maestría. Programa de Maestría en Educación corporal. Universidad Nacional de La Plata.

Taylor, Diana. 2001. "Hacia una definición de performance", http://hemi.ny.edu/courserio/perfconq04/materialis/text/HaciaunaDefinicion_DianaTaylor2003.htm. Consultado 10 de marzo de 2007.

Thompson, E. P. 1992. Folklore, antropología e historia social. *Entrepasados Revista de historia*. Año 2, N°2.

Turner, Victor. 1982. *From Ritual to Theatre. The Human Seriousness of Play*. New York: Paj Publications.

Turner, Victor. 1989. *El proceso Ritual. Estructura y antiestructura*. Madrid: Taurus.

Turner, Victor. 1992. *The Anthropology of Performance*. PAJP, New York.

UNICEF, Secretaría de Cultura de la Nación Argentina, Fundación Arcor y Equipo de Acción por los Derechos Humanos (EDADH). 2008. *Arte y Ciudadanía. El aporte de los proyectos artístico culturales a la construcción de ciudadanía de niños, niñas y adolescentes*. Buenos Aires. Disponible en <http://www.risalc.org:9090/portal/publicaciones/ficha/?id=656>. Consultado en 2 de marzo de 2010

Varella, Drauzio; Ivaldo Bertazzo; Berenstein Jacques Paola; Pedro Seiblitiz. 2002. *Maré, vida na favela*. Casa da palavra, Rio de Janeiro

Vega, Carlos. 1986. *Danzas populares argentinas*. Instituto nacional de Musicología "Carlos Vega". Dirección Nacional de Música. Buenos Aires.

Veríssimo, Marcos. 2011. A cultura cannábica no Rio de Janeiro e em Buenos Aires: notas para um estudo comparativo. En *X Congreso Argentino de Antropología Social*. Buenos Aires, UBA.

Vila, Pablo. 1982. Música popular y auge del folklore en la década del '60. *Crear*. N 10, p. 24-27.

Vilhena, Luis Rodolfo. 1997. A Cultura Brasileira Cordial dos Folcloristas. En Birman, Patícia, Regina Novaes y Crespo Samira (org). *O Mal á brasileira*. Rio de Janeiro. UERJ editora.

Viotti, Nicolás. 2011. La literatura sobre las nuevas religiosidades en las clases medias urbanas. Una mirada desde Argentina. *Revista Cultura y Religión*, Vol. V, N° 1, p. 4-17.

Viveiros de Castro Cavalcanti, Maria Laura. 2001. Cultura e saber dopovo: uma perspectiva antropológica. Em Londres, Cecilia (org). *Revista Tempo Brasileiro*. Patrimônio Imaterial. N 147, Rio de Janeiro.

Viveiros de Castro Cavalcanti, Maria Laura y Paixão Vilhena, Luis Rodolfo. 1990. Traçando fronteiras. Florestan Fernandes e a marginalização do Folclore. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, vol 3 N°5.

Wade, Peter. 1993. *Blackness and Race Mixture. The Dynamics of racial Identity in Colombia*. Baltimore, The Johns Hopkins University Press.

- Wacquant, Louis. 2002. *Corpo e alma : notas de aprendiz de boxe*. Rio de Janeiro. Relume Dumará.
- Williams, Drid. 2004. *Anthropology of the Dance: Ten Lectures*. University of Illinois Press: Urbana
- Williams, Raymond.1980. Capítulo 6: La hegemonía. *Marxismo y Literatura*(pp.129-136). Barcelona: Península
- Wright, Susan, 1998. La politización de la cultura. *Anthropology Today*, Vol. 14, Nº 1.
- En Shore, Chris y Susan Wright. 1997. Policy. A new field of anthropology. En Shore, Chris y Susan Wright (ed). *Anthropology of policy. Critical perspectives on governance and power*. London. Routledge.
- Yúdice, George. 2002. *El recurso a la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Gedisa.