

ARTÍCULO

Greco, Lucrecia Raquel (2015). "Proyecto social, recurso a la cultura y raza. La experiencia de la Escola de Jongo", *Papeles de Trabajo*, 9 (16), pp. 268-291.

RESUMEN

Analizaré algunos aspectos del funcionamiento y organización del proyecto socioeducativo Escola de Jongo (Serrinha, Madureira, norte de la ciudad de Río de Janeiro), identificando prácticas que tenderían a promover específicas formas de relación social y específicos procesos de subjetivación de niños *jongueiros*, ciudadanos y negros. Así reconozco una dimensión micropolítica de las prácticas analizadas. Me enfocaré en cómo la raza, pero también otras categorizaciones y experiencias como la clase, y las diversas concepciones de cultura como recurso y espectáculo constituyen este proyecto de subjetivación.

Palabras clave: *Proyecto social, raza, cultura como recurso.*

ABSTRACT

I analyze some practices of Escola de jongo social and educative project (Serrinha, Madureira, north of Rio de Janeiro city), identifying the ways in which they are orientated to the formation of the children that participate in it as *jongueiros*, citizens and black people. I recognize a micropolitic dimension of the practices, which would tend to promote particular subjectivation processes and shape social relationships. I will think how race, as other categorizations and experiences as class, and the different conceptions of culture, as resource and spectacle, constitute this subjectivation project.

Key words: *Social Project, race, culture as resource.*

Recibido: 15/5/2014

Aceptado: 17/2/2014

Proyecto social, recurso a la cultura y raza

La experiencia de la Escola de Jongo

por **Lucrecia Raquel Greco**¹

Desde los años noventa, en el marco del “neoliberalismo” hegemónico en Latinoamérica, caracterizado por la retracción del Estado en el ámbito de políticas culturales y educativas, la intensificación de las condiciones de pobreza y marginación social y la progresiva influencia política de organismos multilaterales comenzaron a proliferar –especialmente en barrios populares de las grandes ciudades– las intervenciones que aquí nombraré como “proyectos sociales”. La mayoría de estos proyectos se financia a través de ONG, organismos multilaterales de desarrollo y recursos estatales y también se sostiene con el trabajo voluntario de las personas que los integran. Quienes llevan adelante los proyectos suelen adherir a una retórica que apela a las nociones de inclusión-exclusión, ciudadanía y diferencia cultural y conciben el arte y la cultura² como

1 Doctora en Antropología Social, sus investigaciones se enfocaron en proyectos sociales y corporalidad entre sectores populares en Brasil y Argentina. Trabaja desde una antropología participativa con comunidades tobas y guaraníes, con quienes desarrolla un proyecto posdoctoral. Se desempeñó en el área de patrimonio inmaterial en Acre, Amazonia Brasileña, trabajando para IPHAN/UNESCO. En la actualidad es becaria posdoctoral CONICET. lucregre@yahoo.com.ar.

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, 1998).

“herramientas” o “recursos” para la “transformación social” (Yudice, 2002: 137). Esta noción de cultura como herramienta puede entenderse como un fenómeno cultural en sí mismo, en el marco de un proceso de “politización de la cultura”, donde el sentido de esta se disputa en diversos campos de poder (Wright, 1998).

En este artículo, analizaré algunos aspectos del funcionamiento y organización del proyecto socioeducativo Escola de Jongo (Serrinha, Madureira, norte de la ciudad de Río de Janeiro), identificando la forma en que allí se desarrollan prácticas que se orientan a la formación de niños como *jongueiros*, ciudadanos y negros. Así reconozco una dimensión micropolítica de las prácticas analizadas, las cuales tenderían a promover específicos procesos de subjetivación y específicas relaciones sociales.

La política, en el sentido aquí adoptado, no se limita a las disputas en torno al 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). Por su parte, 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 su constitución en estas tramas, especialmente en sus últimos trabajos referidos a las “tecnologías del yo” (Foucault, 1990).

Asimismo, y en continuidad con el reconocimiento de la transversalidad del poder en la constitución de los sujetos, me baso en una concepción de la agencia subsidiaria de la idea de performatividad de Butler. La autora (2002a: 15) 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...”. La performatividad es entendida como “una explicación de la agencia” (Butler y López Martínez, 2009: 322). En la reproducción de las normas se pone en riesgo su propio cumplimiento. 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 normas. Butler piensa la performatividad para pensar el género, y también considera la idea para pensar la raza.³ Para la autora, “... la heterosexualidad normativa evidentemente no es el único régimen regulador que opera en la producción de los contornos corporales o en la fijación de los límites de la inteligibilidad corporal...” (2002: 41). Así, reconoce también a la raza como un régimen regulador, efecto de la his-

³ La autora no entiende raza y género como análogos, pero habilita a preguntarse qué es lo que le ocurre a la teoría de la performatividad cuando busca lidiar con la raza como régimen regulador (Butler, 2007: 19).

toria del racismo y de interpelaciones que destacan diferencias raciales. En este artículo, la performatividad nos permitirá pensar los modos en que la raza, pero también otras categorizaciones y experiencias como la clase, y las diversas concepciones de cultura como recurso y espectáculo constituyen las posiciones de los sujetos.

En el análisis tendré en cuenta la inserción de la Escola en el barrio, los posicionamientos identitarios referidos a la raza, las relaciones del proyecto con los organismos colaboradores y las técnicas de enseñanza-aprendizaje empleadas. Este artículo es una reelaboración de una parte de mi tesis doctoral en el que trabajé a partir tres proyectos sociales artísticos dedicados a *performances* en Buenos Aires y Río de Janeiro (Greco, 2013). El trabajo de campo en la Escola fue realizado entre los años 2008 y 2011.

Formación de ciudadanos y jongueiros

Durante la realización de un ejercicio que consistía en una ronda y en la percepción de lo que hacía el compañero de al lado, Renato, docente, realizó una pregunta en referencia a la visión lateral, esto es, poder ver lo que no está frente a los ojos. Cuando recibió la respuesta del alumno João Paulo, aclaró que ese no era el sentido al que se refería. El niño respondió que sabía que el sentido era otro, pero que no lo había recordado.

Renato: Sabem o que é visão periférica?

João Paulo: A visão que serve nas periferias! (Julio de 2009).

El morro Serrinha se encuentra en la región norte de la ciudad de Río de Janeiro y atraviesa las problemáticas con el tráfico de drogas que afectan a casi todas las favelas/comunidades cariocas.⁴ Además, es conocida precisamente por la práctica *de jongo* (género musical-dancístico)⁵

4 El término "favela" designa los asentamientos informales o precarios presentes en áreas metropolitanas brasileñas. *Comunidade* es un modo de referir a ellas sin connotaciones estigmatizantes. Si bien las favelas han sido categorizadas por el Estado como problema y objeto de intervención a lo largo del siglo XX (Valladares, 2000: 19), la dinámica de vida en las favelas de Río de Janeiro se vio modificada especialmente desde la década de los noventa, cuando se construyó la hegemonía del tráfico de drogas como "poder paralelo" (Sánchez y Santos, 2006: 26). Los líderes del tráfico establecieron con las comunidades políticas asistencialistas y de protección social junto a mecanismos coercitivos y autoritarios. Aunque frente a esta situación han predominado políticas represivas desde el Estado, a partir del año 2008 se ha promovido, en el estado de Río de Janeiro, la adopción de Unidades de Policía Pacificadora (UPP), que instala policías comunitarias para desarrollar políticas "sociales". Sin embargo, las UPP siguen siendo represivas para con los habitantes, además de que han provocado un incremento de los enfrentamientos armados donde no se han instalado, como en el caso de Serrinha.

5 El *jongo* fue creado por los grupos bantú de África meridional, esclavizados para trabajar en

y por ser cuna de la Escola de Samba Imperio Serrano. La población del barrio y la mayoría del plantel docente y de coordinadores son localmente clasificados como negros, mulatos y/o morenos; los primeros son de extracción popular y los otros, generalmente oriundos de clases medias.⁶ Aunque la mayoría de los docentes y colaboradores son reconocidos por otras personas como morenos o mulatos, ellos marcan su preferencia por autodenominarse “negros”. Esta opción refiere para ellos a una reivindicación de la negritud frente a aquellas otras posiciones identitarias que buscarían marcar una relación con la blanquitud. En el texto, al describir la posición de las personas respecto a la raza, me basaré en la autoadscripción de las personas y en sus presentaciones públicas. Vale aclarar que respecto a las clasificaciones raciales, considero que estas, como todas las construcciones sociales, tienen una existencia real y poseen implicancias en la vida de las personas, puesto que son más o menos preponderantes en las posiciones y experiencias de los sujetos en diversos contextos históricos y geopolíticos. Volveré a tratar el tema más adelante.

La Escola de Jongo fue creada en el 2001 por el grupo cultural Jongo da Serrinha, una ONG conformada por vecinos de Serrinha y diversos artistas ligados al *jongo* y otras artes populares. El objetivo enunciado formalmente es fortalecer lazos comunitarios locales a través de la práctica de *jongo*, danzas populares y otras manifestaciones de “cultura popular”,⁷ como teatro, algunas ligadas especialmente a identidades étnicas afrobrasileñas o a la “cultura negra”, tales como *capoeira*, danza afro, narrativa oral africana y percusión. La Escola trabaja con los niños del barrio, funciona todos los días hábiles del calendario escolar oficial y se financia a través del Estado (Ministerio de Cultura vía *pontos de cultu-*

las haciendas de café entre los siglos XVI y XIX. Se practica hasta hoy en periferias de ciudades y en regiones rurales del sudeste brasileño (IPHAN, 2007). Se incluye entre las tantas manifestaciones musicales y dancísticas que fueron habituales entre los esclavos en Brasil, 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, el desafío entre cantores y las respuestas del coro (De Carvalho, 2000; Martins de Sousa, 2009: 165).

6 Entiendo la clase como 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 (Thompson, 1992: 82). Considero, con Fonseca (2005: 134), que la alteridad de clase es uno “de los organizadores significativos de ideas y comportamientos en la sociedad contemporánea”. 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 (p. 122). La noción de clase “popular” permite pensar la especificidad de la experiencia de clase y distinguirla de otras experiencias de subalternidad, como la de raza, etnia, género y nacionalidad. 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). Para la identificación de clase media, también 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 (Viotti, 2011).

7 Consideramos la categoría como término nativo. Retomaremos la idea.

ra),⁸ organismos multilaterales (Programa Criança Esperança, de Unicef) y empresas (por ejemplo, la empresa de electrodomésticos White Martins, Banco de Desarrollo Social, Avon y Petrobras). Estos recursos permiten mantener el funcionamiento básico de los talleres, pagar salarios, servicios y viajes, comprar insumos, etc. Sin embargo, son inestables y no garantizan la posibilidad de cubrir satisfactoriamente todos estos gastos, por lo que existe trabajo voluntario y una constante búsqueda de patrocinadores.

La decisión de crear la Escola se debió a la voluntad del grupo cultural de dar continuidad a la aproximación de los niños a la práctica *de jongo*. Luiza, docente de canto y coordinadora pedagógica, negra, explica que en el 2001:

... vimos a los niños 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 de matriz africana, tener esa familiarización y tener orgullo de eso. Entonces vimos la necesidad de que eso sucediera...

Luiza y otros docentes y colaboradores atribuyen la creación de la Escola a una “necesidad” de dar continuidad a prácticas locales y mantener las dinámicas de enseñanza-aprendizaje propias. Asimismo, consideran que los principales objetivos del proyecto son la formación de los niños como *jongueiros*, ciudadanos y artistas e incluso como profesionales del arte, así como destacan también la búsqueda de la reivindicación de la identidad étnica. Es en este sentido que las prácticas de la Escola despliegan una micropolítica orientada a un proyecto específico de subjetivación.

La profesora de canto Lazir –negra– entiende que la Escola prepara a los niños como *jongueiros*, y también “para la vida... para ser un ciudadano”. Así, no se trata solo de formar a los niños para “danzar *jongo*”:

... es tener una personalidad *jongueira*, que es esa cuestión de la fe, de la caridad, de los elementos básicos, como un *terreiro*⁹ (...) donde hay mucha unión, ¿sabes? Un sentimiento de saber recibir a las personas, de saber enseñar... de saber dialogar, de tener respeto hacia los más viejos, de tener todas esas tradiciones... de formar parte de este cotidiano, en el día a día, en la comunidad en la que practicas *jongo*... Esto para mí es ser *jongueiro*... de mucha fe en la vida, amor al prójimo...

8 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. La Escola también mantiene vínculos con otras instituciones estatales, como universidades públicas y el Instituto de Patrimonio Histórico y Artístico Nacional (IPHAN).

9 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 y promueve la reivindicación de religiosidades afrobrasileñas.

Luiza también considera que la formación artística y ciudadana son inseparables:

... 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?

Puede notarse en las palabras de Luiza, la percepción, ligada al curso de inclusión y exclusión, de que los niños necesitan una “ayuda”.

Fabio, ex alumno y colaborador, negro, “ama apasionadamente” la Escuela porque para él fue “una cuna... una madre”, que impidió que él se quedara “en la calle”. Así, comenta que su madre no conocía el espacio y consideraba que era una actividad que “no le daría futuro”. Sin embargo, cambió de opinión cuando observó que él se tornaba “más maduro” y “respetaba más al prójimo”. De esta manera, el proyecto es un espacio que muchos parientes de los niños eligen para cuidar de ellos, para que no estén “en la calle”.

Anderson, docente de percusión, negro, también considera que el trabajo del proyecto es importante para “sacar a los niños de la calle” y para “que se entretengan”. Si bien resalta que no todos serán artistas, considera importante que puedan experimentar los entrenamientos:

... porque el niño, todo lo que vaya a hacer más grande, normalmente comienza con un juego... es importante porque estas plantando alguna cosa allí 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... [Los niños] se hacen más sociables, ¿no? Creo que abre la mente de ellos, abre su horizonte, 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... se abren más a recibir cosas diferentes, informaciones diferentes... Y va a haber un momento en que uno se excede, un coleguita intenta calmarlo... 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, (...) ya habremos contribuido bastante para la sociedad, para nosotros mismos.

Es interesante notar la percepción de Anderson, quien vivió su infancia en favelas. El docente enfatiza en el comportamiento, en que los niños puedan enfocarse durante la clase y en que se constituyan en personas “normales” y “sociables”, que entren en “la sociedad”, que desde esta lógica discursiva sería ajena a la favela. Para él, los juegos vinculados a prácticas artísticas serían una oportunidad para acceder a estos otros modos de vida. En lo que refiere a los “excesos”, el docente apunta que estos se dan porque los niños “ya sufren violencias todo el tiempo”, por “la propia cosa de ser pobre”:

... la incomodidad, tener una casa no muy buena, una comida no muy satisfactoria... Tal vez ellos inconscientemente ya tengan una revuelta dentro suyo, 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... 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...

El docente señala la experiencia de clase para entender la situación de los niños. La lectura de Anderson está atravesada por su propia experiencia de clase y su biografía, ya que él mismo se repositió como negro y encontró modos de subsistencia a través de la “cultura”.

En esta búsqueda de contribuir a la formación de los ciudadanos-artistas-*jongueiros*, algunas reglas rigen a la Escola. Para impedir que los niños se involucren en el tráfico de drogas y estimular su integración en el sistema educativo formal, solo se admiten alumnos regulares de las escuelas primarias –aunque algunos niños continúan participando después–. Sin embargo, los docentes señalan que pese a estas y otras estrategias, muchos acaban luego relacionándose con el tráfico.

El uso del espacio del barrio Serrinha por parte de la Escola ha ido modificándose en función de las posibilidades de uso de espacios públicos, relacionadas principalmente con el grado de control del barrio por parte de los grupos de narcotráfico y las incursiones policiales. Los docentes comentan que años atrás se realizaban fiestas abiertas y eventos barriales en las que se presentaban, aunque eso ya no sucede hace tiempo, particularmente por la intensificación de los conflictos, que tornan dificultosa la circulación en Serrinha. Asimismo, perciben que vestir la camiseta de la Escola los protege de ser abordados por los traficantes. En este sentido, se nota un cierto reconocimiento externo del proyecto como un espacio que debe ser protegido por estar, a su vez, protegiendo a los niños del barrio. Sin embargo, el cuidado de los traficantes con el proyecto está cambiando: hasta hace un tiempo, estos eran vecinos y respetaban, e incluso, cuidaban la Escola, avisándoles a sus miembros si llegaba la policía. Pero cada vez llegan más personas de fuera del barrio, que no conocen a los vecinos, motivo por el cual se avisa menos acerca de la presencia de la policía.

Casi todas las personas que frecuentan el proyecto han debido atravesar alguna vez un enfrentamiento, incluso han sido sorprendidas debajo de la línea de tiro. En julio del 2011, llegué a la Escola justo durante el inicio de uno. El *caveirão*, auto blindado del Batalhão de Operações Policiais Especiais (BOPE), estaba en el barrio. En la Escola todos estaban dentro de la sala techada, lejos de las ventanas, agachándose cada vez que se oían tiros. Vanda, encargada de maestranza, negra, comentó que había “gente en la calle”, a lo que Anderson respondió jocosamente

“¿gente normal o de azul?”, refiriéndose a los policías. Los niños tomaban diversas actitudes: rezaban, reían, cantaban, jugaban. Vanda me preguntó si era la primera vez que yo vivía “eso”, a lo que respondí afirmativamente. Ella agregó que en Serrinha “siempre hay guerra”. Los niños repetían que no querían vivir más allí. Luíza susurraba que los niños dicen que la policía mata. Anderson me explicaba que no era cierto el discurso de que porque uno vive allí se acostumbra. Mientras los tiros se calmaban, las madres iban llegando a la Escola para llevarse a los niños en grupos. Puede notarse la habituación de los integrantes del proyecto a sobrellevar estas situaciones, las tensiones y el temor, y la percepción de riesgo por parte de todos ante los enfrentamientos y los modos de lidiar con la situación buscando actividades para olvidarla.

La realidad del tráfico se trabaja 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”. Sin embargo, gran parte de los niños tiene parientes involucrados en el tráfico o presos. El objetivo explícito de los docentes es quebrar esta cotidianeidad de violencia. Lazir comenta que no hablar del tráfico es una elección:

... solo hablamos de cosas buenas, porque a las cuestiones así, que consideramos malas, solemos no enfatizarlas, porque acabamos perdiendo un poco de tiempo. A menos... que esté afectando nuestro trabajo...

Lazir señala un posicionamiento explícito de no reproducir la situación de la calle puertas adentro de la Escola. Por ejemplo, los temas y letras del *jongo* nunca remiten a esta realidad del barrio, sino a temas bucólicos o del pasado. Así, otro modo de trabajar para impedir que los niños se involucren en el narcotráfico se basaría en evitar que los niños piensen en ello en la Escola, para poder concentrarse en la práctica. Este silencio selectivo también puede entenderse por el riesgo que implica nombrar a las personas involucradas en el narcotráfico en el mismo barrio.

Para enfrentar la situación de presión del tráfico, Luíza tiene como estrategia “llenar la vida de música”. La docente elige, en general, trabajos de relajación, dado que muchos de los niños respiran con la parte superior del torso, un tipo de respiración más nerviosa. 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, profesora de danzas populares, blanca, 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... Cuando me encuentro gritando, digo: "Dios mío, debe haber otra forma de bajar 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.

La situación de Serrinha como foco de enfrentamiento armado limita el uso del barrio por parte de la Escola, a la vez que desafía a los colaboradores a pensar en implementar modos de trabajo con los niños para sobrellevar y amenizar esta situación. Asimismo, puede notarse el foco en la enseñanza artística como recurso para la modificación de situaciones de violencia. En este sentido, los docentes y colaboradores buscan generar experiencias de tranquilidad, a través del trabajo con la *performance* y modos de relacionarse con afecto. Así, se promueven modos de subjetivación basados en una presencia corporal ligada a la disposición al canto, la danza y la dulzura. Es interesante notar cómo el proyecto de la Escola, como cada proyecto social particular, se inserta en el marco de una lógica dominante de procesos de ciudadanía (Silva, 2009) llevados adelante en este tipo de espacios, desarrollando a la vez modos particulares de concebir este proyecto de ciudadanía.

Raza y religiosidad: Pretos velhos jongueiros

La "raza" puede pensarse 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 en esa misma historia (Segato, 2005, 2010). Este signo no se monta meramente sobre diferencias fenotípicas, sino que es un efecto histórico social de "procesos de racialización" particulares, ligados a historias de colonización y opresión en las naciones latinoamericanas, un mecanismo que señala cuáles son las diferencias fenotípicas que tendrán valor para delimitar a los grupos (Appelbaum; Mancherson y Rosebatt, 2003). De este modo, la diferencia fenotípica que señala la raza está subrayada por procesos de dominación históricos específicos. Asimismo, por su efectividad, y por la performatividad inherente a las categorizaciones sociales, las clasificaciones raciales están constantemente en disputa y son herramientas de lucha en diversos movimientos sociales (Smith, 1997; Burdick, 1998). Es importante considerar que, en Brasil, la ideología de la "democracia racial" o "fábula de las tres razas" (Da Matta, 2001), promovida por políticas estatales y por las elites, se tornó hegemónica y contribuyó a una explícita aunque conflictiva categorización de las experiencias en términos de raza. Aunque esta "fábula de las tres razas" se constituye

en un dispositivo racista construido desde una lógica del emblanqueamiento impuesta por las elites (Guimarães, 1996; Wade, 1993), esta misma categorización conllevó a lo largo del siglo XX y lo que va del XXI, la valorización desde ciertas políticas culturales estatales de manifestaciones culturales de los sectores subalternos, especialmente aquellas reconocidas como “afrobrasileñas”. *Performances* como el *samba*, el *pago-de*, la *capoeira* o prácticas religiosas, como el *candomblé* y la *umbanda*, 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, que también fueron y son perseguidas por el Estado, son consideradas, por muchos sectores sociales, prácticas de resistencia. Esta tensión entre la promoción y persecución las ha hecho más presentes y difundidas (Yudice, 2002), al menos en las ciudades centrales de Brasil.

En las prácticas cotidianas de la Escola, se hace evidente esta experiencia de la raza y de la valorización de las manifestaciones culturales afrobrasileñas, tanto por la posición de las personas que integran la Escola como por la propia historia del *jongo*, como *performance* creada en el contexto de esclavitud y presente en contextos abolicionistas (Martins de Souza, 2009).

Algunos docentes consideran 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. El tema de raza se hace presente en los talleres, cuando los docentes, al hablar de tradiciones e historia con los niños, enfatizan que no solo debe pensarse la historia de los esclavos como “oprimidos”, sino también en los modos en que ellos “resistieron”. En este sentido, se pone en juego una representación del pasado dirigida a formar un sentimiento de identidad (Brow, 1990; Pollack, 1992) que reivindique la negritud. Renato, profesor de danzas populares, negro, señala que a diferencia de otros proyectos sociales, el hecho de reconocer a los ancestros africanos del *jongo* y 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”. En este sentido, puede marcarse el efecto performativo de las prácticas de la *Escola* sobre la experiencia de raza.

No obstante, existen tensiones entre estos discursos que reivindican la negritud y las experiencias cotidianas de los niños. En el 2009, en ocasión de una presentación del grupo en la Feira das Etnias –donde diversas comunidades exponían productos y *performances*, en la Baixada Fluminense, conurbano carioca–, los niños se quejaron de permanecer en el estand angolano, pues señalaban que ellos no eran “africanos”. Vale resaltar el énfasis con que los niños se desmarcan a sí mismos del este-

reotipo de afrodescendiente promovido por los docentes, distanciándose de una identidad ligada a África. En esta ocasión pregunté a algunas niñas si les gustaba un espectáculo de danzas afrobrasileñas que estábamos viendo. Una de ellas, de aproximadamente diez años, me dijo que no, 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 sobrenaturales durante el trance en las religiones *umbanda* o *candomblé*–.¹⁰ Por contraste, su hermana mayor, de aproximadamente catorce años, comentó que ella respetaba esas danzas “ancestrales”. Es habitual que los alumnos con más experiencia en el proyecto expresen opiniones más favorables o matizadas respecto a las manifestaciones afrobrasileñas y a la negritud, debido tal vez en parte a su constante formación en la valorización positiva de estas últimas. Fabio decidió iniciarse en la religión del *candomblé*, que su madre ya practicaba, reconociendo 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 sus elecciones.

Anderson valora positivamente el 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.

El docente reflexiona acerca de la politicidad de las prácticas culturales enfatizando el modo en que estas modifican las percepciones y posicionamientos de las personas. La experiencia práctica en la “cultura negra” tiene un efecto performativo en su propia experiencia de 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 solo 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... 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... ayudé en una clase de danza afro, así fue la forma en que me aproximé

¹⁰ Para una comprensión del fenómeno de trance e incorporación de entidades en religiones afrobrasileñas, ver Goldman (1985) y Segato (1995).

de la cultura negra. Antes digamos que yo era un ciudadano negro, pero sin saber de la parte cultural o política de nuestra raza.

Las prácticas afrobrasileñas y la marca racial negra suelen ser reivindicadas por la mayoría de las personas que trabajan en la Escola. Esta valorización positiva se asocia sobre todo a su experiencia en prácticas culturales “afrobrasileñas”, como el *candomblé*, la *umbanda*, la *capoeira*, la *samba*, el toque del tambor y el propio *jongo*. Al mismo tiempo, este posicionamiento de los adultos en los talleres tiende a promover procesos de subjetivación en los que los niños se apropian de una identidad negra y comienzan a reivindicarla. En este sentido, es patente el efecto performativo de las prácticas de la Escola, donde la raza es reconstruida y resignificada, y pasa de ser un estigma a tener un valor positivo.

Otra experiencia que permea a la Escola, relacionada en gran parte a la raza negra articulada con la etnicidad afrobrasileña en Brasil, es la religiosidad. Los docentes 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 fomentar el diálogo entre practicantes de diversas religiones. El esfuerzo de desligarse de las religiones afro se debería específicamente al rechazo que despiertan entre algunos practicantes de religiones cristianas pentecostales, de las que son fieles gran parte de los niños.¹¹ No obstante, la Escola tiene un importante lazo con diversas prácticas y representaciones ligadas principalmente a la *umbanda*, el *candomblé* y también al catolicismo,¹² que se ponen en juego en los cantos, simbología y *performances* y acaban formando parte de lo que los docentes llaman el proyecto de “resistencia cultural”. Algunos hechos remarcables son los siguientes: la primera matriarca del *jongo* de Serrinha era madre de santo, todos los docentes regulares practican o tienen afinidad con el *candomblé* y la *umbanda* y 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*. La manera de lidiar con la experiencia de religiosidad afrobrasileña y reivindicarla frente a un grupo de alumnos mayoritariamente evangélicos es desalojar los elementos ligados a la religiosidad de la esfera del ritual religioso, redireccionándola hacia el campo de lo “cultural” como *performance*. Por ejemplo, Anderson comenta que cuando alguien asocia directamente el

11 Desde el punto de vista de algunos pentecostales, las músicas y danzas que no son integradas en su sistema religioso se consideran conflictivas con la práctica creyente. Así, pese a que practicar *jongo* no implique directamente practicar religiones afrobrasileñas, la presencia de diacríticos asociados a ellas son leídas como señales de religiosidad.

12 Actualmente el catolicismo popular suele ser más permisivo con prácticas religiosas afrobrasileñas (Ver, por ejemplo, Burdick, 1998).

tambor a la *macumba*, él aclara que tocar tambores no es sino una “manifestación cultural”. Comentarios como el de Anderson se repiten en varios docentes y en las reuniones de estos con los padres evangélicos, que poco a poco tienden a confiar más a sus hijos a la Escola sin juzgar tanto estos elementos relacionados a la identidad afrobrasileña.

Asimismo, en la Escola se permite que Vanda realice oraciones evangélicas con los niños antes de la merienda, mientras que nunca se realizan prácticas rituales de *candomblé* o *umbanda* que involucren a los niños. No obstante, los docentes del proyecto reconocen que Vanda, y los niños son de “otra” religión, refiriéndose generalmente a “otra” que no es católica ni afrobrasileña.

En conclusión, la Escola promueve el respeto por todas las religiones, a la vez que desarrolla un trabajo especial de respeto por las religiones afrobrasileñas, presentes en los talleres de un modo “artístico” o “cultural”. Aunque el proyecto busca no adherir a ninguna religión, la mayoría de sus integrantes adscriben a alguna 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, hecho que puede relacionarse a la fuerte presencia de la religiosidad en sus vidas, donde esta es una experiencia cotidiana y normal.

Financiamiento, espectáculo y “resistencia cultural”

Me centraré ahora en las relaciones que la Escola establece con los organismos que la financian y avalan, enfocando en sus implicancias y en los procesos de subjetivación promovidos.

Las elecciones de las fuentes de financiamiento (Estado, empresas, organismos multilaterales y productoras) implican la posibilidad de trabajar desligados de partidos políticos, movimientos sociales y grupos religiosos, los cuales mantienen indirectamente relaciones con la Escola, pero no condicionarían sus decisiones. No obstante, el hecho de contar con el apoyo de estos organismos también implica una posición política, así como requiere mostrar “resultados” específicos 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 organis-

mos financiadores en la difusión de actividades y en las remeras que los niños usan y la producción de informes y documentación. Todos estos requisitos implican en la práctica una formación de los niños vinculada a mostrar hacia fuera del barrio sus conocimientos, lo que conlleva, a su vez, un posicionamiento de estos como sujetos de saber y también como artistas de espectáculo. A lo largo de mis estadías de campo, me encontré con diversos periodistas de revistas y de emisoras de TV en la Escola. Algunos docentes cuestionan esta apertura y los modos en que los medios se hacen presentes. Así, Renato prefiere que sus clases no sean fotografiadas ni filmadas, pues considera que eso distrae a los niños. Por su parte, los niños no se quejan ante estas aproximaciones e incluso suelen mostrar entusiasmo ante las visitas de personas con cámaras.

Este requisito de intervenir en el mundo del espectáculo no puede leerse como una imposición, dado que la Escola es, desde su creación, inseparable de la producción de espectáculos y de la difusión del *jongo* fuera de Serrinha como parte de la dinámica de lo que los docentes y coordinadores reconocen como “resistencia cultural”. Como señala Renato, “el saber tradicional, el saber que es construido y transmitido por las personas del lugar, de la comunidad”, en Serrinha, es una historia de la cultura del espectáculo... “Serrinha vive de la cultura del espectáculo. El saber es transmitido para que los niños estén en escena...”.

Lazir señala que al realizar espectáculos se busca

... atraer más personas, más miradas, para el *jongo*. Es llevar al jongo a donde está el pueblo, es mostrar realmente lo que es... No es solo quedarse aquí en el *terreiro*¹³ y hacer que las personas vengan. Es ir y decir: “Yo soy jongo, ¡mirá que cosa bonital!”... 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.

No obstante, aclara que los niños quizá no entiendan la práctica de espectáculo en este sentido de “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...

La docente da cuenta de una tensión entre los propósitos de los docentes y coordinadores, en los que se promueve la formación de artistas ligados al colectivo *jongueiro* y los vecinos, en el que predominaría la representación hegemónica ligada al estrellato individual, tensiones que

13 Aquí refiere al nombre metafórico dado al patio de la Escola.

intervendrían, desde mi punto de vista, en la apropiación de los niños de su formación como artistas.

Renato expresa sus reticencias con el modelo hegemónico de artista y comenta que le interesaría construir espectáculos que sean actos políticos capaces de dar cuenta de la realidad vivida por las comunidades. Por eso, para lidiar con la construcción de espectáculos, el docente mantiene una práctica de pedagogía específica:

... yo uso como estrategia la cooperación, la inclusión, sí con la finalidad del espectáculo porque creo que es el lenguaje... 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... Aún teniendo la finalidad del espectáculo... el proceso de elaboración esencial... 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 solo 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.

Renato trabaja resignificando y valorando el proceso de creación de los espectáculos, estimulando a los niños a ser respetuosos y a no caer en la lógica dominante de las productoras artísticas. Refiriéndose a una selección de bailarines realizada por una productora en la que se eligieron algunos alumnos para realizar un espectáculo, comentó que creía que esta podría llevarse a cabo de otro modo:

... porque para mí el espectáculo va a acabar causando este proceso, de que solo quien está performativamente preparado para estar estará, y quien no, infelizmente es excluido. Y para mí esa preparación causa esas 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... 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 este en la verdad sería el foco antes que si él está apto o no para escena.

A pesar de situaciones como esta, donde las lógicas de formación de artistas entran en tensión, en el cotidiano de la Escola he notado que los niños, cuando están sin coordinación docente, suelen organizarse para ensayar y entrenarse de modos colectivos, buscando incluir a todos y que todos puedan realizar los diferentes papeles. Así, considero que la formación en esta lógica colectiva acaba teniendo efectos en la producción de subjetividad de los niños como artistas. Finalmente, puede notarse que existen diferencias entre modelos hegemónicos de lo que se con-

sidera la formación artística profesional y las prácticas del proyecto, así como entre la percepción de los niños y la de los docentes que, a la vez, difieren entre ellas. Estas tensiones configuran la práctica de la Escola, en la que, aunque aquel modelo hegemónico interviene, es contestada y reformulada.

Enseñanza-aprendizaje: historia local y cultura popular

Observemos un poco más cómo se sostiene el proyecto de subjetivación de la Escola a través de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

Los docentes comparten algunas nociones acerca de la posición de los saberes y la relación entre quien aprende y enseña. Asimismo, la mayoría cita la noción de “cultura popular” –entendida por ellos como prácticas cotidianas y folklóricas– como guía para sus prácticas, reconociendo el saber de maestros locales y alumnos y reivindicando procesos de enseñanza-aprendizaje informales. Los saberes son seleccionados por cada docente: aunque todos valorizan saberes acerca del pasado y el *jongo*, los más jóvenes también consideran otras prácticas dancístico musicales de cultura popular de los niños, que son rechazadas por las mayores. Tal es el caso del *funk* carioca, una de las actuales *performances* dominantes en las favelas (Araújo, 2009: 183), que aborda en sus letras contenidos como la sexualidad y la violencia entre facciones del narcotráfico y la policía. Cuando algún niño canta o baila espontáneamente *funk* en medio de algún taller, las docentes mayores piden a los niños que dejen de hacerlo. Mientras tanto, los docentes más jóvenes suelen pedirle que repita algún gesto o movimiento para incorporarlo al trabajo. La actitud de las docentes mayores, que también se repite con géneros como el *rock* y el *rap*, se relaciona en parte a que estas prefieren trabajar con *performances* tradicionales, en cuanto los jóvenes colocan un mayor énfasis en recuperar la información traída por los niños como material de composición en los talleres. Sin embargo, vale notar que en este último caso no son las palabras de las canciones las que se incorporan al trabajo, sino los movimientos corporales. Así, tanto los docentes que rechazan totalmente el género como quienes lo adoptan evitan incorporar los modos del *funk* de hablar del sexo y de la violencia. Estos temas son tocados en otras instancias, cuando los niños los traen a los talleres.

En la Escola se transmite un conocimiento acerca del *jongo*, a la vez que se apela al conocimiento que los niños tienen sobre aquel, el cual muchas veces es adquirido a partir del contacto con la propia Escola, donde se familiarizan con las narrativas del pasado y las incorporan como parte de su discurso. En algunos casos, los niños también reciben este tipo de formación en sus familias, en las que algunas personas ya

han practicado *jongo*. Luiza enfatiza la búsqueda porque los alumnos reivindicquen su pasado, desmarcándose a la vez de la mera posición de “favelado”:

... 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 venís, tu origen, quienes fueron tus ancestros... Mostrar que no es solo 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...

La indagación del pasado es un elemento fundamental en la búsqueda de saberes locales y, como ya señalamos, en la producción de una subjetividad *jongueira*. A la vez, esta identificación con el pasado contribuiría a crear una imagen peculiar del grupo de *jongueiros* hacia fuera del morro. Lazir argumenta:

No vivimos sin pasado... para avanzar vemos atrás y los niños van viendo cómo era antiguamente la historia... Y esto 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... Todo esto 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 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 viven en un mundo que se olvida del pasado, que no consigue traer las cosas buenas del pasado y practicarlas hoy.

Como marca Lazir, el conocimiento del pasado sería una guía importante para crear una forma presente y futura de ser *jongueiro*. Esta valorización positiva del pasado es de gran importancia, incluso en la imagen corporal ligada a los ancianos que se pretende crear en el entrenamiento del *jongo*. Al mismo tiempo, en el discurso sobre la posibilidad de que los niños puedan tornarse referentes, se encuentra una noción, compartida por los docentes, de que todas las personas pueden convertirse en *mestres*, pues, como expresa Renato, “los patriarcas y matriarcas son móviles”. Esta noción del pasado y de las tradiciones que los docentes mencionan, se relacionan también, a su entendimiento, con la “cultura popular”, que implica para ellos estas metodologías de enseñanza aprendizaje “horizontales”, ligadas a lo “cotidiano”, la “informalidad”, lo “colectivo” y también a la elaboración de la educación popular de Paulo Freire. En este sentido, puede pensarse que estas similitudes entre los docentes se deben tanto a su participación en la Escola como 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.

Para concluir, podemos seguir a Renato, quien resume la tensión entre la forma institucional de proyecto y la búsqueda por la “cultura popular”. Habiéndole preguntado si él notaba un proceso de “escolarización”, señaló que si bien podía pensarse así, este proceso no debía valorizarse negativamente, tal como mi pregunta le hizo pensar que yo hacía. Él considera que el grupo atraviesa un proceso de escolarización, a la vez que los saberes propios del *jongo* deconstruyen eso. Asimismo, resaltó que si ellos no quisieran relacionarse con lo escolar, 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 este pensamiento capitalista de que el cuerpo más viejo es improductivo... 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 este camino de la escolarización, creo que el *jongo* por sí solo tiene elementos de enseñanza que balancean y hasta deconstruyen ese lugar de la escuela formal.

Consideraciones finales

“... [en la Escola] existe una política, contra el racismo, a favor de la libertad religiosa, a favor de la cultura popular. Está subentendido en la resistencia cultural...” (Lazir). Al acompañar los pasos de la Escola, he señalado el modo en que allí se promueven prácticas de subjetivación específicas, que atañen tanto a los docentes y colaboradores como a los niños. Aunque los primeros son quienes impulsan el proyecto, también ellos son atravesados por las lógicas de “proyecto social” y de espectáculo en que trabajan, así como por sus posiciones de clase y raza.

En lo que refiere a la inserción de la Escola en el barrio, el proyecto es valorizado por los vecinos precisamente por contribuir a que los niños tengan la posibilidad de acceder a “otra” realidad, que generalmente se ubica fuera de Serrinha. Así, el proyecto se realiza en una tensión entre la valorización de la historia local, la imposibilidad de trabajar “en la calle” por causa de la violencia y la necesidad de reconocimiento fuera del barrio, lo que implicaría a inclusión en un mundo fenoménico al que los niños no accederían *a priori*.

Por otra parte, 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 demarcarse de las identidades negras o afrobrasileñas.

La participación en la Escola hace que muchos niños modifiquen su percepción sobre la negritud y sobre las manifestaciones afrobrasileñas y comiencen a valorizarlas positivamente. Así, se subvierten algunas experiencias de la raza, trastocando las valorizaciones y las posiciones de subalternidad racial. Asimismo, se aprecia otra tensión entre la reivindicación de las religiosidades afrobrasileñas insertas en el marco de la *performance* de *jongo* y la proliferación de la religiosidad evangélica pentecostal entre los vecinos. Sin embargo, como señalamos, la mayoría de los niños que asisten a la Escola son evangélicos, y sus familias acaban aceptando la idea de separar la *performance* de la religiosidad.

En la elección de las instituciones y actores con los que relacionarse y las fuentes de financiamiento, tanto la Escola como la mayoría de los proyectos sociales se identifican en el nivel discursivo como políticamente independientes, por no estar ligados directamente a ningún partido ni movimiento. Sin embargo, el borramiento del significante político está también políticamente situado, dado que las ONG, 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.¹⁴ Como hemos observado, esta realidad es considerada por los docentes y se torna más patente en los casos de los órganos de financiamiento, ante los cuales existe la necesidad de dar cuenta de “resultados”.¹⁵ Sin embargo, esto no implica una adaptación completa del proyecto a demandas externas pues, a la vez, se desarrollan estrategias para mantener su trabajo independientemente de dichas demandas. En el caso de la Escola, las principales estrategias son la aceptación de “resistencia cultural” dada a las *performances* para espectáculo, la formación de los niños como artistas a través de pedagogías horizontales y de tendencia colectivista, reivindicando la “cultura popular” cotidiana que produce aquella “cultura popular” de espectáculo, valorando la identidad negra y aprovechando estas *performances* para difundir las dificultades reales atravesadas en el día a día del proyecto. Debe señalarse entre estas estrategias el silencio selectivo sobre los conflictos atravesados por los vecinos en lo que refiere al tráfico y la desigualdad socioeconómica presente, que buscaría desmarcar la identidad de los niños de su condición de *favelados*.

14 Inclusive cuando las principales articulaciones de los proyectos sociales en general se dan a través de ONG, debemos tener en cuenta que la coordinación de este tipo de instituciones es una parte constitutiva de los procesos de gobernanza estatales (Steinmetz, 1999: 11).

15 Como señala Yudice (2002: 26-27), “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...”.

Las pedagogías en la Escola se basan en el reconocimiento de un saber local específico (el *jongo*) y de la “cultura popular”, que consiste aquí principalmente en aquellas prácticas que mantienen una estética ligada al *jongo* tradicional, donde el principal *locus* de saber se encuentra en el colectivo de *jongueiros* locales. Aunque, como he señalado, los docentes más jóvenes problematizan la categoría de cultura popular tradicional incorporando prácticas propuestas por los niños, como el caso del *funk*, se evita traer a los talleres premeditadamente temas relacionados con la violencia en el barrio. 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 principalmente en la adquisición de este saber ancestral específico seleccionado por los docentes y deja de lado otro cúmulo de saberes y experiencias locales, más relacionadas a la realidad presente.

Como casi todo proyecto social, la Escola enfrenta las dificultades de sostener una práctica ligada al “recurso a la cultura”, que se inscribe en una lógica de “inclusión-exclusión” respecto a las posiciones sociales existentes, en un sistema social que funciona sobre la base de la desigualdad social, que por su parte da pie a la proliferación de este tipo de proyectos que buscan combatirla. Así, por un lado se promueve un modo de adaptarse al mundo tal como está, a la vez que se inauguran nuevas formas de subjetivación (Greco, 2009; Silva, 2009). Si bien esta producción de sujetos responde a una demanda hegemónica neoliberal por la producción de diferencia cultural –que en el caso del *jongo* se da a través de la marca de negritud ancestral y popular y de la reproducción de la lógica de un proyecto de “inclusión”–, se crean en el proceso nuevos modos de ocupar esta posición de sujeto.

Una pregunta abierta es hasta qué punto experiencias como esta, 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 y económico 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, proyectos como la Escola habilitan nuevas formas de hacer y ser cotidianas, donde los pasos armonizan y desentonan, de modo fluctuante, con procesos emancipadores mayores.

Bibliografía

Greco, Lucrecia (2009). *É como tu olhar um mundo perfeito. Es como ver un mundo perfecto. Corporalidad y proyecto político en un grupo de capoeira de Rua*. Tesis de licenciatura, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

—(2013). *Políticas culturales y performance en proyectos artístico-sociales: un estudio comparativo entre sectores populares de Buenos Aires y Río de Janeiro*. Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Alabarces, Pablo (2004). “Cultura (s) [de las clases] popular(es), una vez más: la leyenda continúa. Nueve proposiciones en torno a lo popular”, *Potlatch. Cuaderno de de antropología y semiótica*, Año 1, N° 1, Undergroud Nerds.

Appelbaum, Nancy; Mancherson, Anne y Rosebatt, Karin (2003). “Racial Nations”, en: *Race and Nation in Modern Latin America*. North Carolina, University of North Carolina Press.

Araújo, Samuel (2009). “Diversidade e desigualdade entre pesquisadores e pesquisados. Considerações teórico-metodológicas a partir da etnomusicología”, *Desigualdade e diversidade. Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio*, N° 4, enero-junio, pp. 173-191.

Brow, James (1990). “Notes on Community, Hegemony, and Uses of the Past”, *Anthropological Quarterly*, Vol. 63, N° 1, pp. 1-6.

Burdick, John (1998). *Blessed Anastasia. Women, Race and Popular Christianity in Brazil*. London, Routledge.

Butler, Judith (2002). “Prefacio” e “Introducción”, en: *Cuerpos que importan*. Buenos Aires, Paidós.

—(2007). “Prefacio”, en: *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México, Paidós.

Butler, Judith y López Martínez, Sergio (2009). “Performatividad, precariedad y políticas sexuales”, *Revista de Antropología Iberoamericana*, Vol. 4, N° 3, pp. 321-336.

Da Matta, Roberto (2001). *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro, Rocco.

De 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. Documento electrónico disponible en: www.unb.br/ics/dan/Serie275empdf.pdf, acceso 15 de mayo de 2012.

Fonseca, Claudia (2005). "La clase social y su recusación etnográfica", *Etnografías Contemporáneas*, Vol. 1, N° 1.

Foucault, Michel (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, Paidós Ibérica.

—(1999). "Verdad y poder", en: *Estrategias de poder*. Barcelona, Paidós.

Goldman, Marcio (1985). "A construção ritual da pessoa: a possessão no candomblé", *Religião e Sociedade*, Vol. 12, N° 1., pp. 22-54.

Guimarães, Antonio Sergio Alfredo (1996). "El mito del anti-racismo en Brasil", *Nueva Sociedad*, N° 144. Documento electrónico disponible en <http://biblioteca.ues.edu.sv/revistas/10701659N144-4.pdf>, acceso 10 de febrero de 2011.

IPHAN (2007). "Jongo no sudeste", *Dossiê IPHAN*, 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. Documento electrónico disponible en http://www.afroasia.ufba.br/pdf/AA_40_SCMSouza.pdf, acceso 15 de diciembre de 2011.

Pollack, Michael (1992). "Memória e identidade social", *Estudos Históricos*, Vol. 5, N° 10, pp. 200-212.

Sánchez, Fernanda y Santos, Nilton (2006). "Os eventos na metrópole. Espaço público, festa, cidadania e resistência no Rio de Janeiro". Ponencia presentada en el *VIII Congreso Argentino de Antropología Social*, Salta.

Segato, Rita Laura (1995). *Santos e Daimones. O politeísmo afro-brasileiro e a tradição arquetipal*. Brasília, UNB.

—(2005). "Raça é signo", *Serie Antropología*, Vol. 372, pp. 1-15.

—(2010). "Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje", *Crítica y Emancipación*, Año II, N° 3, pp. 11-44. Documento electrónico disponible en <http://www.alca-seltzer.org/des>

colonizacion/segato_raza_racismo_reduced.pdf#page=7, acceso 10 de marzo de 2011.

Silva, Ana Claudia (2009). "Inclusão social, igualdade e diferença em grupos afro-culturais". Ponencia presentado en la *VIII Reunión de Antropología del Mercosur*, Buenos Aires.

Smith, Carol (1997). "The symbolics of blood: Mestizaje in the Americas", *Identities: Global Studies in Culture and Power*, Vol. 3, N° 4, número especial.

Steinmetz, George (1999). "Introduction. Culture and the state", en Steinmetz, George (ed.): *State/Culture. State formation after the cultural turn*. Ithaca, Cornell University Press.

Thompson, E. P. (1992). "Folklore, antropología e historia social", *Entrepasados Revista de historia*, Año 2, N° 2.

Valladares, Licia (2000). "A gênese da favela carioca. A produção anterior às ciências sociais", *Revista Brasileira de Ciências sociais*, Vol. 15, N° 44.

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, pp. 4-17.

Wade, Peter (1993). *Blackness and Race Mixture. The Dynamics of racial Identity in Colombia*. Baltimore, The Johns Hopkins University Press.

Wright, Susan (1998). "La politización de la cultura", *Anthropology Today*, Vol. 14, N° 1. Documento electrónico disponible en http://antropologiasyc-106.com.ar/constructores/19cap3_wright.pdf, acceso 10 de febrero de 2014.

Yudice, George (2002). *El recurso a la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona, Gedisa.