

Número 1 - Enero / Junio 2016

**REVISTA**  
**DIÁLOGOS EN MERCOSUR**

ISSN 0719-7705



Portada: Felipe Maximiliano Estay Sepúlveda

**DIÁLOGOS EN MERCOSUR**  
**¡AMÉRICA LATINA Y MÁS!**



## **CUERPO DIRECTIVO**

### **Director**

**Carlos Túlio Medeiros da Silva**

*Instituto Federal Sul-rio-grandense, Brasil*

### **Sub Director**

**Francisco Giraldo Gutiérrez**

*Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia*

### **Editores**

**Isabela Frade**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Alcione Correa Alves**

*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

**Juan Guillermo Estay Sepúlveda**

*Universidad de Los Lagos, Chile*

## **COMITÉ EDITORIAL**

**Andrés Lora Bombino**

*Universidad Central Marta Abreu, Cuba*

**Claudia Lorena Fonseca**

*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Carlos Túlio Medeiros da Silva**

*Instituto Federal Sul-rio-grandense, Brasil*

**Fernando Campos**

*Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal*

**Claudia Lorena Fonseca**

*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Francisco Giraldo Gutiérrez**

*Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia*

## **COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

**Ana Mirka Seitz**

*Universidad del Salvador, Argentina*

**Eduardo Devés**

*Universidad de Santiago / Instituto de Estudios Avanzados, Chile*

**Eduardo Forero**

*Universidad del Magdalena, Colombia*

**Graciela Romero Silveira**

*Universidad de la República, Uruguay*

**Heloísa Buarque de Hollanda**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Juan Bello Domínguez**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Lisandro Alvarado**

*Universidad de Zulia / REO-ALCel, Venezuela*

**María Alicia Baca Macazana**

*Organización de Comunidades Aymaras, Quechuas y Amazónicas del Perú, Perú*

**María Teresa Ferrer Madrazo**

*Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, Cuba*

## **Cuerpo Asistente**

### **Documentación**

**Lic. Carolina Cabezas Cáceres**

*221 B Web Sciences, Chile*

**Traductora: Inglés**

**Lic. Pauline Corthon Escudero**

*221 B Web Sciences, Chile*

**Traductora: Portugués**

**Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón**

*221 B Web Sciences, Chile*

### **Portada**

**Felipe Maximiliano Estay Guerrero**

*221 B Web Sciences, Chile*



**221 B**  
**WEB SCIENCES**

### Indización

Revista Pasajes, se encuentra indizada en:



Información enviada a Latindex  
para su evaluación e indización.



**221 B**  
**WEB SCIENCES**

ISSN 0719-7705 – Publicación Semestral / Número 1 / Enero – Junio 2016 pp. 41-59

**MICROPOLÍTICAS DE LA EXPERIENCIA.  
UN ANÁLISIS DE LOS ENTRENAMIENTOS DE LA ESCOLA DE JONGO**

**MICROPOLÍTICAS DA EXPERIÊNCIA. UMA ANÁLISE DOS TREINOS DA ESCOLA DE JONGO**

**Dra. Lucrecia Greco**  
Universidad de Buenos Aires, Argentina  
lucregre@yahoo.com.ar

**Fecha de Recepción:** 29 de diciembre de 2015 – **Fecha de Aceptación:** 12 de enero de 2016

**Resumen**

Este artículo busca mostrar cómo a través de la experiencia cotidiana de entrenamiento en la Escola se impulsan específicos procesos de subjetivación, especialmente en lo que refiere a la resignificación de la experiencia étnico racial, las posiciones de saber poder y la constitución de performers ligados a la “cultura popular” y al espectáculo. Entendemos estas prácticas como micropolíticas de la Escola, refiriendo con el término a los modos en que se configuran las relaciones sociales en el proyecto -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 involucran.

**Palabras Claves**

Jongo/Performance – Performatividad – Micropolíticas

**Resumo**

Este artigo busca mostrar como através da experiência cotidiana de aprendizagem na Escola de Jongo se impulsionam processos específicos de subjetivação, especialmente no que se refere à resignificação da experiência étnico racial, as posições de saber poder e a constituição de performers ligados à “cultura popular” e ao espetáculo. Entendemos estas práticas como micropolíticas da Escola, referindo com a expressão os modos em que se configuram as relações sociais no projeto - abarcando tanto os treinamentos nas performances como outras relações que fazem a sua organização e gestão cotidiana - e as práticas de subjetivação que estas relações envolvem.

**Palavras Chaves**

Jongo/Performance – Performatividade – Micropolíticas

## Introducción

Una tarde de 2011, mientras el sol brillaba en el terreiro de la Escola de Jongo, en Serrinha, Madureira, Rio de Janeiro, un grupo de niños tocaba el cavaquinho guiado por Fofão, profesor adulto, negro, 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, actual matriarca del Jongo de Serrinha, negra, de más de 90 años de edad. Sin hablar, sacó su cuaderno y le dijo bajito a uno de los niños: “agora você que vão me ensinar”. Tia Maria, maestra niña, se hizo jogueira 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 sólo estar allí sentada, aprendiendo siempre, Tia Maria resumía la lógica de la Escola: promover que cada niño devenga un jogueiro y un posible mestre popular.

Este artículo busca mostrar cómo a través de la experiencia cotidiana de entrenamiento en la Escola se impulsan específicos procesos de subjetivación, especialmente en lo que refiere a la resignificación de la experiencia étnico racial, las posiciones de saber poder y la constitución de performers ligados a la “cultura popular” y al espectáculo. Entendemos estas prácticas como micropolíticas de la Escola, refiriendo con el término a los modos en que se configuran las relaciones sociales en el proyecto - 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 involucran. Así, el término “micropolítica”, usualmente utilizado para referir a un “nivel de análisis”, pasará a usarse aquí como sustantivo para referir a estas relaciones y prácticas (GRECO, 2013). Asimismo, debemos aclarar que el concepto de experiencia aquí utilizado refiere a un sistema estructurado por la interrelación entre cognición, volición y afecto (TURNER, 1992)- constituido por vivencias preobjetivas que no siempre pueden articularse en términos lingüísticos (MARTIN ALCOFF, 1999). No obstante, por estar constituidas de forma intersubjetiva (MERLEAU-PONTY, 1985), estas son susceptibles de interpretación por un otro.

## La Escola de Jongo

Entre las paredes de la Escola de Jongo -pintadas de “verde esperanza, y blanco paz” por causa de la Escola de Samba local, Imperio Serrano- todos los días hábiles del ciclo lectivo oficial se dictan talleres de Jongo y otras prácticas ligadas a la “cultura popular”<sup>1</sup> 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 de Jongo y expresiones estéticas afrobrasileñas, folclóricas o “populares” como el Maracatú, el Griô, la Capoeira, entre otras.

La Escola fue creada en 2001 por la ONG Grupo Cultural Jongo da Serrinha. Por ser un Ponto de Cultura<sup>2</sup> recibe un financiamiento básico del Ministerio de Cultura, y está

<sup>1</sup> “Cultura popular” refiere al término nativo para categorizar al Jongo y a otras prácticas como el Samba, Maracatú, Griot, Capoeira, etc. Esta denominación se relaciona a las políticas culturales del Estado brasileño y las nociones de cultura popular de los participantes de la Escola. Puede notarse un uso del término cultura anclado en la circulación del concepto entre la academia, las políticas públicas y la sociedad civil (GRECO, 2013).

<sup>2</sup> Espacios de producción artístico cultural de la sociedad civil que obtienen apoyo del estado.

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. Cuenta también con subsidios de Organismos Multilaterales y donaciones. Estos recursos permiten pagar salarios docentes, materiales y solventar diversos gastos. El promedio de participantes es de aproximadamente 15 niños por turno. En la Escola participan niños cuyas familias son jogueiras hace décadas, otros cuyos hermanos mayores o padres han sido alumnos y algunos 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 jogueiros del barrio.

Los niños que asisten a los talleres son vecinos de la Comunidade Serrinha, de extracción popular y en su mayoría negros<sup>3</sup>. Asimismo, la mayoría de los docentes, coordinadores y colaboradores de la Escola no residen en Serrinha, habiendo comenzado a trabajar allí por afinidad con el Grupo Cultural o la Escola. La mayor parte del plantel de docentes y coordinadores está compuesta por personas negras que poseen formación universitaria o técnica en carreras universitarias o terciarias (educación física, música, danzas populares), pertenecen generalmente a extracciones medias-populares, viven en la periferia o en barrios populares de la ciudad y provienen de familias que ya valoraban positivamente la identidad negra, principalmente en sus áreas de trabajo (generalmente artístico o intelectual), religión u ocio (candomblé, umbanda, samba, Jongo). 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.

### **La perspectiva de la performance: teorizando desde la experiencia**

Para analizar los modos en que la experiencia cotidiana de entrenamiento en la Escola promueve específicos procesos de subjetivación, recurriremos a la perspectiva de la performance, que permite dar cuenta del papel productivo de las prácticas estéticas en el mundo social.

Los estudios de la performance se desarrollaron desde diversos campos de conocimiento: lingüístico, (BAUMAN Y BRIGGS, 1990), socio-antropológico (GOFFMAN, 1959, SINGER, 1972, TURNER, 1992), teatral (SCHECHNER, 2000, TAYLOR, 2001) y dancístico (BROWNING, 1995). Hacia finales de la década de 1950, Singer (en TURNER 1992), 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 incluyó en su definición diversos medios expresivos que exceden lo verbal, como la música y la danza. Esta concepción enfatizaba en la performance como una práctica que “comunicaba o expresaba” lo cultural, por lo cual se constituía en una perspectiva representacional y simbólica (CITRO, 2006). Desde la década de 1960 algunos

---

<sup>3</sup> Entendemos que la experiencia racial constituye una posición de sujeto. Así, aunque nos basamos en la autoadscripción entendemos que la raza, efecto histórico de los procesos de colonización, se constituye en un signo social (SEGATO, 2005 y GRECO, 2016 para un análisis detallado de esta experiencia). Como la mayoría de los docentes y trabajadores de la Escola se consideran a sí mismo negro (por sobre moreno o mulato) resolvimos usar esta categoría para describir contextualmente esta posición de sujeto.

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. De hecho, la categoría se utilizó en Brasil para analizar la ejecución de folguedos o brinquedos de carácter festivo o religioso de alto grado ritualístico (LIGIERO, 2011), tales como los que se practican en los talleres de la Escola.

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. Así, se destaca el papel productivo de las prácticas y experiencias corporales en la vida social y la capacidad de agencia de los sujetos (SCHECHNER, 2000), entendiendo a las artes performativas como prácticas significantes en sí, y no como medio de expresión de significados que están fuera del cuerpo (ISLAS, 1995; CITRO, 2009; CAROZZI, 2002). Un aspecto central en la posibilidad de cambio abierta por la práctica de performances estaría dada también porque las performances a menudo involucran “técnicas extra cotidianas”<sup>4</sup> (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<sup>5</sup>. Autoras como Islas (ob.cit), 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. Veamos cómo opera esta reflexividad de la performance en la Escola.

### El análisis de la performance de entrenamiento

Para analizar la performance de la Escola de Jongo realizaremos primero una breve caracterización y genealogía del género performático Jongo, para contextualizar sus modos de apropiación en la Escola y poder situar las narrativas de los performers dentro de este contexto más general. En segundo lugar describiremos el taller de Jongo y el de danzas populares<sup>6</sup> poniendo de relieve similitudes y diferencias entre los diversos entrenamientos que se llevan adelante en la Escola y resaltando los modos en que los entrenamientos corporales se constituyen en micropolíticas. Para el análisis de estos talleres, retomaré el modelo propuesto por Citro (2003/2009), quien para caracterizar “géneros performáticos”, reconoce los rasgos estilísticos (conformación de la imagen corporal, forma del movimiento, calidades tónicas, usos del peso, flujo de energía, desarrollo temporal y uso del espacio), la estructuración (organización de las prácticas contemplando la organización espacio

<sup>4</sup> 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).

<sup>5</sup> Este rol constitutivo y transformador de la performance fue destacado en diversos estudios de la antropología de la danza (REED, 1998; FARNELL, 1999; MENDOZA, 1999; WILLIAMS, 2004; CITRO, 2009).

<sup>6</sup> Me centraré en los talleres (que adquieren la forma de “clases”, “entrenamientos”, “ensayos” o “encuentros”) como unidad de performance, en tanto constituyen un contexto específico de ejecución del género. Aunque los entrenamientos están interrelacionados con las presentaciones para audiencias, el foco en los primeros permite pensar el modo en que se constituyen sujetos en la práctica cotidiana de técnicas extracotidianas.

temporal) y el conjunto de percepciones, emociones y significantes prototípicos asociados a cada práctica (inscripciones sensorio-emotivas y los significantes que la práctica promueve en la audiencia y en los performers). Dentro de estas tres variables incorporo en el análisis de los entrenamientos la relación entre estos y el producto o punto de aplicación social (ISLAS, 1995), 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 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. Tras esta descripción reconoceré algunas percepciones, emociones y significaciones prototípicas asociadas a los entrenamientos de la Escola, destacando los modos en que en las experiencias de participación en el proyecto se desenvuelven determinadas micropolíticas.

### La experiencia histórica del Jongo

Buscando trazar una genealogía del género performático Jongo debemos descentrarnos por un momento 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 (conocido también como tambu, tambor, o caxambu) 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 o para conmemorar la abolición de la esclavitud (IPHAN, 2007). El género involucra cantos (“pontos” o “Jongos”), danza y percusión y 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; MARTINS DE SOUZA, 2009). Tal como lo vivió Tia Maria, el Jongo de antaño era exclusivo para adultos 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).

Durante el período esclavista, el Jongo se ejecutaba en los terreiros de las principales haciendas, con el permiso de los señores, que se constituían en audiencia (Martins de Sousa, ob.cit). A fines del período imperial (hasta 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 (IPHAN, 2007). Entre permisos y persecuciones, el Jongo rural ingresó a la ciudad de Río de Janeiro donde fue presentado en teatros por dramaturgos, músicos y bailarines blancos o libertos abolicionistas. Tras la abolición, el Jongo desapareció de los teatros, pero continuó siendo ejecutado en Río 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 Río de Janeiro durante tres días desde la fecha de abolición, el 13 de mayo de 1888<sup>7</sup>. En el período pos abolicionista las letras de Jongos

<sup>7</sup> Uno de los pontos (cantos) en boga durante la abolición fue “eu pisei na pedra pedra balanceou,

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 continuó siendo practicado en diversas haciendas y en algunos asentamientos urbanos. Durante las últimas décadas del siglo, las diversas comunidades jogueiras, con el apoyo de “animadores culturales”<sup>8</sup>, movimientos sociales y diversos grupos universitarios, se preocuparon por la preservación y revitalización de la práctica (IPHAN, 2007). Las estrategias utilizadas fueron la creación de grupos de niños, la enseñanza del Jongo y su presentación en diversos espacios públicos. 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 solicitando que el 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 de la Escola de Jongo, otras comunidades comenzaron a utilizar el Jongo en “proyectos sociales” relacionados con la ciudadanía y la autoestima (PINTO PASSOS, 2004; PEREZ, 2005; RODRIGUES, 2008). En este proceso el Jongo comenzó a expandirse fuera de las comunidades jogueiras, incluso a estados brasileños donde no era practicado anteriormente.

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. Desplacémonos a la descripción del entrenamiento en la Escola para observar los modos en que esta historia se encarna en la experiencia de los entrenamientos.

### La experiencia educativa del taller de Jongo

El Jongo se practica en una ronda (roda) al ritmo del toque de tres tambores de madera y cuero. La danza es realizada 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). La danza se ejecuta con piernas flexionadas y con toda la planta del pie, descalzo, apoyada jugando con la intención de llevar el peso a tierra, en vaivén. Los brazos están abiertos y el torso inclinado hacia el frente, o hacia atrás en la umbigada. 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. En la formación de la imagen corporal del Jongo es fundamental la figura de los preto svelhos (negros viejos), referentes del Jongo.

---

mundo. Tava tortorai nha indireitou” (MARTINS DE SOUSA, ob.cit. 169). Este mismo ponto es cantado en la actualidad, aunque la última frase fue modificada por: “levanta meu povo, cativerio se acabou”. 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.

<sup>8</sup> 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 de la Escola de Jongo.

La Escola de Jongo se centra en el Jongo practicado en Serrinha y sobre todo en las modificaciones introducidas por Mestre Darcy<sup>9</sup>. El taller de Jongo es dictado por Lazir, de aproximadamente 45 años, negra, de familia jongueira, formada en nivel técnico terciario como docente de danzas, cantante y practicante de catolicismo y umbanda. En los talleres de Jongo las niñas visten una pollera larga y colorida y los niños usan sus pantalones. En días que la Escola recibe visitas, los niños deben colocarse la remera del Jongo da Serrinha. 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). En una ocasión un niño le mostró con orgullo su cabello teñido a Anderson, el docente de percusión de la Escola (negro, aproximadamente 41 años, nacido en una favela, secundario completo, simpatizante de umbanda), 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, personal de maestranza, evangélica (de aproximadamente 55 años), esta lo felicitó. También las niñas solían decirme que les gustaba mi cabello (más rubio). 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”.

Lazir, que elaboró un método para la enseñanza del Jongo, señala que el género se aprende

“... brincando, mas essa brincadeira é muito seria. Então a gente aprende as partes do corpo, a se conhecer melhor... 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... eles aprendem o que o corpo pode fazer... tem vários exercícios, várias brincadeiras, pode se deslocar 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...”

La práctica se constituye para la docente en promotora de autoconocimiento, autoestima y autonomía, ya que los niños aprenderían a usar su cuerpo y a expresarse a través del código del Jongo. 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 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...”.

Como puede notarse, la docente rescata de la formación académica algunos aspectos de la postura y la expresividad del cuerpo, a la vez que promueve no concentrarse en esos elementos técnicos en el momento de ejecutar el Jongo, resaltando la especificidad de su ejecución en cuanto danza popular, en contraste con las danzas académicas<sup>10</sup>. Lazir

<sup>9</sup> Mestre Darcy, patriarca del jongo da serrinha, introdujo instrumentos armónicos al jongo, además de impulsar la participación de los niños en la performance.

<sup>10</sup> Este posicionamiento de Lazir nos lleva a resaltar 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

considera que los niños de Serrinha que no han sido formados en esos elementos técnicos, aprenden el Jongo rápidamente: “... são perfeitos, como si fosse genético, dos ancestrais jogueiros, é impressionante, eles vem com todo o jeitinho...”.

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 antes de iniciar los ejercicios. Tras la entrada en calor se realizan usualmente juegos (manchas, “estatuas”, juegos teatrales) donde los niños ejecutan pasos del Jongo y crean escenas. El entrenamiento suele terminar con una ronda de Jongo. Otra característica del taller de Lazir es que ella pone en relieve la búsqueda de respetar la ejecución tradicional del Jongo (del estilo desarrollado por Mestre Darcy). Así, aunque propone que los niños creen puntos nuevos o respeten diversos estilos individuales de bailar, se centra en la corrección de la ejecución ligada a un modelo ya constituido.

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 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. Lazir dibujó una casa, punto de partida, y luego, una “iglesia”, representando la iglesia católica de Madureira (la docente 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”<sup>11</sup>). Luego dibujó un edificio que representaba el terreiro de Vovó Maria 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 consistía en caminar hacia cada uno de los puntos con pasos de Jongo y dar una vuelta en cada uno de los lugares. 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 una política de integración con religiones pentecostales, a la vez que reivindica las identidades afrobrasileñas al poner como ejemplo los terreiros. 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 los recriminó y esperó a que ellos dijeran por qué se reían. Los niños le contaron que era 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 su intención de abrir espacio a diversos estilos de bailar personales, como la posición de los niños como detentores de saber, que definen cómo se baila correctamente el Jongo. 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. En el teatro Lazir nos pidió que no apoyemos los pies en las sillas, 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”. Señalemos la importancia de marcarse como pertenecientes a Serrinha y

---

no depender de la formación académica (GRECO, 2013).

<sup>11</sup> 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.

desmarcarse de estigmas. 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 una vez más, como detentoras de saber, posición promovida en la Escola.

Otro ejercicio propuesto por Lazir fue trazar en el piso un círculo representando la ronda, donde se marcaban posiciones que representaba un rol: cantar, bailar, alentar, hacer palmas, tocar tambor, caxixi y agogô. Todos debían pasar por todas las posiciones improvisando su saber jogueiro (aunque ni caxixi ni agogô son habituales en las rondas de Jongo). Así, promovía la capacidad de todos de asumir todos los roles y poder intercambiarlos. Este tipo de ejercicio se extiende a la creación de escenas donde existen roles protagónicos. En este sentido los docentes siempre aclaran que los roles son provisionales y buscan que nunca se cristalice el rol en una persona.

En el final de los encuentros, tras ejercicios como los descriptos, suele realizarse la roda de Jongo. La roda puede considerarse un aspecto “ritual” de la performance de entrenamiento, pues es una secuencia de acciones definida y vivida, en términos nativos, como peculiar, específica, diferente, donde están presentes diversos códigos sensoriales (DA MATTA, 1981; TURNER, 1989, PEIRANO, 2001). Asimismo, como los rituales, es una conducta regular o formalizada que a la vez habilita espacios para la improvisación y suele inducir sentimientos de *communitas* (TURNER, 1992). 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. Vale aclarar que aunque el ritual puede ser espectacular, lo que busco señalar aquí es que el entrenamiento se enfoca explícitamente en la producción de espectáculos.

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 sería entonces “irrespetuosa”. Asimismo, insiste en la prioridad de escuchar el tambor para danzar y se preocupa porque todos bailen, pidiendo que se convide 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, donde ellos se constituyen en responsables de la ejecución de la performance.

Generalmente existe una instancia donde los niños se organizan para poder cantar un Jongo cada uno. La roda comienza generalmente con una *ladainha* (una canción más lenta, tal como las *ladainhas* ejecutadas en la capoeira), posteriormente se ejecutan Jongsos y en el final de cada uno el cantor principal grita “machado” (cuya traducción literal es “hacha” y que en Serrinha funciona como indicación de final o de silencio), indicando que el tambor ejecutará los toques finales. Tras la ejecución de los pontos de la roda suele ejecutarse uno en particular “adeus, euvouembora”, 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 la adaptación del entrenamiento de la danza para espacios de presentación. Esta intención permea el entrenamiento, por lo cual, la roda requiere performers con una presencia física orientada hacia un potencial público de espectáculos. De hecho, la roda puede adquirir la forma de medialuna si la audiencia así lo requiere.

## El taller de danzas populares y la experiencia coreográfica

El taller de danzas populares fue coordinado desde 2006 hasta 2011 por Renato (aproximadamente 30 años, docente de danzas populares, graduado en educación física y master en bellas artes, adepto del candomblé), aunque posteriormente comenzaron a colaborar en su dictado entonces dos pasantes de la Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ): Aline (blanca, aproximadamente 30 años, graduada en educación física, estudiante de maestría en memoria social, practicante de candomblé); y Jessica (negra, aproximadamente 30 años, estudiante de educación física en la UFRJ, simpatizante de religiones afrobrasileñas). 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 usan 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. Estos 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 es parte constitutiva del taller desde 2009, año en que los niños comenzaron a participar de “Folclorando”, un evento de danza folclórica organizado por la Compañía Folclórica de la UFRJ.

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 niños. Por ejemplo, se les pide que exhalen como si soplaran una vela, que “abracen y besen” su rodilla cuando hacen una elongación, etc. Cuando Renato está a cargo, la entrada en calor consiste en juegos, semejantes a los que realiza Lazir.

Para trabajar con cada género performático, los docentes realizan una introducción contando la historia o pasando videos, manteniendo una discusión previa con los niños. Así, promueven la incorporación por parte de estos de los usos sociales de las danzas y de sus papeles en la reproducción de la “cultura popular”. 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 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...”

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, variar el movimiento, entrar en contacto con otro compañero a partir de esos pasos, inventar pasos, combinarlos, etc. Cuando se practica el CavalloMarinho, 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 CavalloMarinho, 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: "...tasaindomuitacoisa boa, eusei que vocêssãocriativos". 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 se ejecutaban 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 incorporarlo 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 creadores.

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", 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). En la coreografía se mostraban movimientos de diversos géneros (Frevo, Côco, Cavalinho, 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 foco del entrenamiento a las presentaciones. No obstante Renato entiende que la intención de presentación atrae más a los niños, dado que ellos están muy orientados para "ser vistos"<sup>12</sup>. También puede notarse que en la preparación de todos 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.

Cerrando esta roda de descripciones, pasemos a pensar cómo algunos significantes, emociones y percepciones prototípicas generadas en la experiencia de entrenamiento, se constituyen en procesos de subjetivación.

### **Ancestros y espectáculos: micropolíticas de la experiencia**

En el cotidiano de la Escola pueden identificarse el énfasis en la valoración de 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.

---

<sup>12</sup> 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.

Las performances de entrenamiento que se realizan en los talleres de la Escola, pueden entenderse 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, 1995:243). Los docentes suelen conversar acerca de la historia del Jongo y otras performances así como 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 la docente 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 "umadança africana", "como é a umbigada?", "um casal no meio, se dançaaosom do tambor", "quantos tambores?", "Caxambu, candongeuro e tambú". 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.

A veces Tia Mariase 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 que ellos consolidan estos conocimientos sobre el Jongo, e incluso ellos son entrevistados.

Especialmente en los talleres de danzas populares se trabajan temas como la historia de la esclavitud, las fiestas populares o la diversidad religiosa. 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

"... 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 ...".

Puede notarse en el discurso de Aline la importancia que su experiencia en la religión del candomblé tiene en su percepción del Jongo.

También señalé que en los entrenamientos de la Escola se encuentra muy presente el sentido de la escena, el cual genera además emociones específicas. 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 ella. 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 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 enrollado.

Asimismo, la mayoría de las veces que los niños realizan algún comentario en torno a la experiencia de bailar este se relaciona con alguna 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 que sean los niños quienes generan los modelos de autocritica, sino que estos sentidos del entrenamiento para una audiencia son rápidamente adoptados por ellos. Por ejemplo, en el 2009, tras una presentación en una Feira das Etnias (evento escolar en la Baixada fluminense) 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 los docentes. 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

“... o dia que eu entrei na roda e me senti assim uma jongueira foio primeiro dia que dancei profissionalmente com Mestre Darcy. Foi num show na Cinelândia que a gente fez, que ai eu fiz a minha saia para entrar na roda para dançar. E ai nesse dia eu me senti uma jongueira quando entrei para o grupo mesmo do Jongo da Serrinha...”

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 de un popular sambista. 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.).

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”. La comparación de la situación con el caso de Schindler (popularizado por el film de Steven Spielberg) que pudo salvar a algunas personas del genocidio nazi. Vale destacar el peso de la metáfora para la mujer.

Los excluidos del show serían entonces muy pocos. Ante esta situación los niños manifestaban estar nerviosos. Uno de ellos le acercó a una docente la mano a su corazón para mostrarle cómo latía de nervios. 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 una canción de moda que frecuentemente cantaban en momentos libres de los talleres. Algunas docentes decidieron dejar de presenciar la selección, incomodados por la situación. Cuando llegué a la sala donde se habían refugiado, una de ellas me preguntó si yo no estaba mal a causa de lo que sucedía. Lazirme contó -mientras anotaba 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- que ella le había pedido al coreógrafo mayor discreción en la selección.

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”. Una docente replicó entusiasmada “¡son artistas!”. A diferencia de la docente indignada, esta consideraba que la situación traía un estímulo positivo para los talleres. Lo que aprenderían los niños es que “hay que disciplinarse para el escenario”. Así, 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 ella es central el aspecto de formación en el oficio de artista. Sin embargo, tampoco ella manifestaba estar a gusto con la situación.

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 las coordinadoras pedagógicas. En varias ocasiones ellas discutieron con los productores debido a la falta de apoyo ante estas contingencias de trabajar con niños.

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. Los docentes y coordinadores les remarcaban constantemente a los seleccionados que si no mantenían la disciplina tampoco irían al show. Otros docentes 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 una de las docentes 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”. Además, señaló, había artistas profesionales de renombre presentes.

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), aprendizaje para la vida e incluso crueldad. Estos puntos de vista tienen que ver con la búsqueda de profesionalización para el espectáculo de los niños jongueiros. Sea valorada positiva o negativamente, se encuentra claro que la intervención en performances para audiencia es muy significativa para niños y docentes. Estas experiencias se elaboran en prácticas arraigadas en la comunidad (influencia de medios de comunicación, etc.) pero se reproducen en parte en la Escola, que se afirma desde su proyecto inicial en la relación con el espectáculo profesional.

### **Fechando a roda**

Acompañando la danza de la Escola he buscado dar cuenta del modo en que la experiencia cotidiana de entrenamiento en la Escola promueve específicos procesos de subjetivación, ligados a la valorización de la tradición comunitaria, los saberes populares, la negritud, la formación artístico profesional y la reivindicación del trabajo colectivo, señalando también las tensiones que se encuentran en este proyecto micropolítico.

En la Escola de Jongo, el entrenamiento tiene como objetivo la ejecución del Jongo como una danza popular “folclórica” y para la escena. El hecho de apuntar a una imagen corporal ligada a los ancianos jongueiros, ligados a la historia de los esclavos y a su resistencia, o la “cultura popular” folclórica (pies descalzos, polleras, vestimentas sencillas), contesta en varios aspectos modelos de corporalidad hegemónicos ligados a la juventud, la esbeltez y la riqueza material, a la vez que entra en tensión con dinámicas de entrenamiento ligadas a lógicas del espectáculo.

Debemos tener en cuenta en la estética particular del Jongo como género su construcción como danza folclórica, que si bien fue formalizada para ser presentada en espectáculos por compañías folclóricas, se basa sobre todo en la investigación de su ejecución en diversos grupos jongueiros locales, en contextos de rodas entre jongueiros y menos en padronizaciones académicas. 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 audiencia. No obstante en algunas instancias de presentación más coreografiadas los roles permanecen fijos, y existen algunos roles fijos también en los entrenamientos, como los de género (niños y niñas tienen posiciones claras) y el del docente.

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. 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

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 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 son reconocidas como conflictivas por muchos de los docentes. 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, sino a la experiencia individual de aparecer en escena.

Podemos notar asimismo que se 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 como performers que reivindican la negritud y la historia de la comunidad afrobrasileña local, asociando su propia persona a la pertenencia al colectivo *jongueiro* de Serrinha. Sin embargo, esta reivindicación de la negritud se enfrenta muchas veces a la propia experiencia de subalternidad de los niños, negros y habitantes de una favela, con menores posibilidades reales de acceder a recursos socioeconómicos.

También pueden notarse en los talleres una peculiar política de la distribución de saberes, que se relaciona con una sistematización de algunos saberes locales del barrio, reconociendo a los vecinos *jongueiros* como detentores de 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 cuando son interpelados en entrevistas. 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.

Para poder cerrar la roda me interesaría señalar que si bien la Escola se encuentra con las limitaciones de ser un proyecto social, (en una realidad donde tales proyectos apuntan a la “inclusión” en un mundo caracterizado precisamente por la desigualdad, que alimenta inclusive la proliferación de estos proyectos), la dedicación de quienes llevan adelante la Escola y el cuidado del trabajo en el propio entrenamiento con la performance efectivamente produce en quienes participan del proyecto, sean docentes o alumnos, experiencias reflexivas, que permiten la aparición de la novedad y el reposicionamiento subjetivo ante las estructuras dominantes. La creación de estas posibilidades de posicionarse en el mundo, abre rodas que pueden ser muy interesantes para generar cambios en los modos de ser y hacer. *Salve o Jongo da serrinha*

## Bibliografía

BARBA, Eugenio y Nicola SAVARESE, comp. (1988). *Anatomía del Actor*. México: Gaceta/International School of Theatre Anthropology,

BAUMAN, Richard y Charles L. BRIGGS. (1990). Poetics and Performance as Critical Perspectives on Language and Social Life. *Annual Review of Anthropology*. N 19.

BROWNING, Barbara. (1995). *Samba. Resistance in motion*. Bloomington and Indiana: Indiana University Press.

CAROZZI, Maria. (2009). Una ignorancia sagrada : aprendiendo a no saber bailar tango en Buenos Aires. *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.

CARVALHO, José Jorge de. (2002). Las culturas afroamericanas en Iberoamerica. Lo negociable y lo innegociable. *Serie Antropología*, n° 311. Universidade Federal de Brasilia.

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.

CNFCP. *Jongo. Patrimônio Imaterial Brasileiro*. Centro Nacional de Folclore e cultura Popular: IPHAN. Brasilia, 2005.

DA MATTA, Roberto. (1981). *Carnavais, malandros e heroes. Para uma sociologia do Dilema Brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahar.

FARNELL, Brenda. (1999). Moving bodies acting selves. *Annual Review of Anthropology*. Vol. 28.

GOFFMAN, Erving. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City, New York: Doubleday.

GRECO, Lucrecia. (2013). Políticas culturales y performance en proyectos artístico-sociales: un estudio comparativo entre sectores populares de Buenos Aires y Río de Janeiro. Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas. Universidad de Buenos Aires.

GRECO, Lucrecia. 2016, "Negros" Y "marroncitos". Una mirada sobre las categorizaciones raciales en dos proyectos artístico-sociales de Río de Janeiro y Buenos Aires. *Revista Publicar*. N 19, <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/view/4713/7058> PP 55-74

IPHAN. (2007). *Jongono 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.

MARTIN ALCOFF, Linda. (1999). Merleau-Ponty y la teoría feminista sobre la experiencia. *Revista Mora*, n° 5.

MARTINS DE SOUZA, Silvia. (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.

MERLEAU-PONTY, Maurice. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta Agostini.

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, RelumeDumará. *EnSerie Antropologia*. Brasília N° 305. Departamento de Antropologia. Universidade de Brasília.

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](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.

PINTO PASSOS; Mailsa Carla. (2004). *O jongo, o jogo, a ONG: um estudo etnográfico sobre a transmissão da prática cultural do jongo em dois grupos do Rio de Janeiro*. Tesis de doctorado. Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro- PUC-RIO.

REED, Susan. (1998). The poets and politics of dance. *Annual Review Anthropology*. N. 27.

RODRIGUES DE CARVALHO, Marcos André. (2008). Escola de *jongo*. En Araújo, Samuel; Vincenzo Cambria; Paz, Gaspar y Bruno Net (comp.). *Música em debate: perspectivas interdisciplinares*. Mauad Editora Ltda.

SCHECHNER, Richard. (2000). Performance. *Teoría y prácticas interculturales*. Buenos Aires: Libros del Rojas, Universidad de Buenos Aires.

SEGATO, Rita Laura. (2005). Raça é signo. *Serie Antropología*. Brasília, Vol 372.

SINGER, Milton. *When a Great Tradition Modernizes*. New York: Praeger, 1972.

TAYLOR, Diana. (2001). “Hacia una definición de performance”. Disponible en [http://hemi.ny.edu/courserio/perfconq04/materialis/text/HaciaunaDefinicion\\_DianaTaylor2003.htm](http://hemi.ny.edu/courserio/perfconq04/materialis/text/HaciaunaDefinicion_DianaTaylor2003.htm). Consultado 10 de marzo de 2007.

TURNER, Victor. (1982). *From Ritual to Theatre. The Human Seriousness of Play*. New York: PajPublications.

TURNER, Victor. (1989). *El proceso Ritual. Estructura y antiestructura*. Madrid: Taurus.

TURNER, Victor. (1992). *The Anthropology of Performance*. New York: PAJP.

WILLIAMS, Drid. (2004). *Anthropology of the Dance: Ten Lectures*. Urbana: University of Illinois Press.

**Para Citar este Artículo:**

Greco, Lucrecia. Micropolíticas de la experiencia. Un análisis de los entrenamientos de la Escola de Jongo. Rev. Dialogos Mercosur. Num. 1. Enero-Junio (2016), ISSN 0719-7705 pp. 41-59, en <http://www.revistadialogosenmercosur.org/numero-1-af1o-2016/5-oficial-articulo-2016-dra.-lucrecia-greco-dialogos---2016.pdf>

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Diálogos en Mercosur**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Diálogos en Mercosur**.