



# ***Argentina, ¿de dónde sos? Estrategias performáticas y pedagógicas para abordar el racismo***

Julia Broguet<sup>1, II</sup>

María Laura Corvalán<sup>I</sup>

Paula Drenkard<sup>I</sup>

Yanina Mennelli<sup>I</sup>

Manuela Rodríguez<sup>1, II</sup>

<sup>I</sup>Universidad Nacional de Rosario – UNR, Rosario/Santa Fe, Argentina

<sup>II</sup>Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – CONICET, Rosario/Santa Fe, Argentina

**RESUMEN – *Argentina, ¿de dónde sos? Estrategias performáticas y pedagógicas para abordar el racismo*** – Exponemos el proceso de construcción de un dispositivo comunicativo y pedagógico para abordar la discriminación étnico-racial en ámbitos escolares. Trabajamos en la escuela secundaria N° 518 *Carlos Fuentealba*, ubicada en uno de los barrios con mayor población *Qom*, de la ciudad de Rosario (Argentina). El dispositivo, diseñado a partir del cruce entre investigaciones académicas y artísticas, utiliza la performance como *herramienta metodológica* para investigar el legado afroargentino y activar percepciones latentes relativas al racismo, en tanto problemática soterrada y silenciada en nuestro país.

Palabras-clave: **Racismo. Performance. Escuela. Legado Afroargentino.**

**ABSTRACT – *Argentina, where are you from? Performative and pedagogical strategies to tackle racism*** – We present the development of a communicative and pedagogical device to address ethnic-racial discrimination in school environments. We work at High School No. 518 *Carlos Fuentealba*, in one of the neighborhoods with the largest *Qom* population in the city of Rosario (Argentina). The device, designed to guide academic and artistic research, uses performance as a *methodological tool* to investigate the African-Argentinean legacy and activate latent perceptions related to racism, a hidden and silenced issue in our country.

Keywords: **Racism. Performance. School. African-Argentinean Legacy.**

**RÉSUMÉ – *Argentine, d'où venez-vous? Stratégies performatiques et pédagogiques pour interroger le racisme*** – Nous présentons le procès de construction d'un dispositif communicatif et pédagogique pour traiter la discrimination ethnique- raciale dans les milieux scolaires. Nous travaillons au Collège n° 518 *Carlos Fuentealba*, de la ville de Rosario (Argentine), situé dans l'un des quartiers avec population *Qom*. Le dispositif, conçu au croisement de recherches académiques et artistiques, utilise la performance comme *outil méthodologique* pour étudier le héritage afro argentine, a la recherche de activer perceptions et idées latents à propos du racisme, un conflit couvert et taire dans notre pays.

Mots-clés: **Racisme. Performance. École. Héritage Afro-argentine.**

## Introducción

En este trabajo se presenta la experiencia de realización de un dispositivo performático-pedagógico aplicado a un ámbito educativo concreto: una escuela secundaria de un barrio periférico de la ciudad de Rosario, Santa Fe, Argentina, en el marco de un proyecto de extensión universitaria de la Universidad Nacional de Rosario. Este dispositivo y sus formas de intervención en el ámbito educativo dan cuenta de los modos en que los materiales escénicos y performáticos contribuyen a generar reflexividad sobre temas estructurales en el país, como lo es el racismo, que se encuentra invisibilizado y naturalizado, es decir, *incorporado* o hecho cuerpo en las relaciones sociales cotidianas. De este modo, se logra develar el racismo entramado entre lo público y lo privado, producto y elemento integrante de procesos históricos y socioculturales diversos propios de contextos nacionales que deben ser considerados a la hora de pensar en su desarticulación.

A partir de la construcción colectiva de la intervención performática *¿Y vos, de dónde sos?* – fruto de un proceso de investigación de muchos años – y del diseño de instancias lúdicas y participativas en forma de talleres, se propuso como uno de los objetivos principales establecer nuevas conexiones entre lo estético y lo ético/político. La propuesta fue trabajar el proceso histórico de racialización en Argentina con sus consecuencias sociales, culturales y políticas: el racismo, la discriminación, la xenofobia, y en particular, la invisibilización, negación y olvido a los que se sometió el legado afroargentino. Simultáneamente, el proceso implicaba convertir esa experiencia en productora de reflexividad por sí misma, al interpelar a los estudiantes y profesores de la escuela por medio de una performance y talleres que pusieran en juego lo sensorial, los silencios, los gestos, la música; como modos de de-construir – por vías diversas a las convencionales – los mecanismos binarios (blanco-negro) que operan en ese racismo *invisible* presente en el país. Además, se planteaba la posibilidad de construir conjuntamente otras opciones que contemplaran las diferencias, en una paleta cromática mucho más compleja, como también la posibilidad de transformación sociocultural (es decir, su movilidad).

### **Racismo a la argentina**

Diversos autores han analizado el modelo excluyente de nación que caracterizó el período de conformación del Estado argentino – entre mediados del siglo XIX y principios del siglo XX –, en el que las elites intelectuales y políticas buscaron consolidar un paradigma eugenésico, racista, sexista y altamente homogeneizador que excluyó –mediante diferentes operatorias– a indígenas y afrodescendientes (Terán, 1987; Segato, 2007; Briones, 2005; Solomianski, 2003; entre otros). Ese paradigma dio lugar a un proyecto nacional posindependentista que implicó el *blanqueamiento* de la población como el camino para *la civilización*: un *crisol de razas* conformado fundamentalmente por segmentos blancos europeos. Las políticas de exterminio, civilización y evangelización de los grupos indígenas y de *desaparición* de los grupos afrodescendientes fueron parte de la consolidación de dicho proyecto.

Sin embargo, pese a que en Argentina suele afirmarse que “no hay indios ni negros” y que, en consecuencia, el racismo no aparecería como una problemática sobre la cual debamos reflexionar o discutir, Frigerio (Frigerio, 2006, p. 1) analizó cómo ciertas categorías raciales colaboraron “[...] primero, en coadyuvar a la desaparición continua de los negros en la sociedad argentina y, segundo, en la reproducción de las diferencias sociales”<sup>1</sup>. Desde ese punto de vista, el funcionamiento de formas de categorización racial en Argentina

[...] se [basa] en el interjuego entre una modalidad hiperrestrictiva (la negritud) y una hiperinclusiva (la blanquitud), que [terminó] consolidando la representación de blanquitud nacional, cuyo sustento [está] dado no sólo por una narrativa nacional maestra sino también por micro-operaciones sociales constantes de ocultamiento de la negritud en pos de la blanquitud (Guzmán; Geler; Lamborghini, 2017, p. 77).

Así, la blanquitud y la negritud (como su extremo opuesto) se constituyen (y excluyen) mutuamente, como parte de lo que Geler describe como un “sistema de categorización racial binomial” que “imposibilita lo mestizo” (Geler, 2016, p. 78). Así, hay un arco de experiencias intermedias que son “absorbidas” por la blanquitud<sup>2</sup>. Por esta vía, en Argentina se crean dos tipos de negritud entre los cuales se producen múltiples cruces y mutuos re-

forzamientos: aquella negritud *hiperrestrictiva* o *racial*<sup>3</sup> y una negritud *popular* (asociada a *otro tipo de negros* que sí formarían parte de lo connacional y en la que cobra especial fuerza la dimensión de clase social, exponiendo los procesos de mestizaje que efectivamente se produjeron en este territorio)<sup>4</sup>. Esos desarrollos teóricos se articulan con el diagnóstico que realiza el Instituto Nacional contra la Discriminación, Xenofobia y el Racismo (INADI) en su Mapa Nacional de la Discriminación (2013), en tanto el color de piel aparece como uno de los principales factores de discriminación en el ámbito nacional, especialmente entre una población joven (de 18 a 29 años). Según el organismo, ese tipo de discriminación puede “identificarse con un tipo de racismo estructural” (INADI, 2013, p. 61)<sup>5</sup>.

### **Y vos, ¿de dónde sos? Construcción de una intervención performática**

La construcción colectiva de la intervención performática *¿Y vos, de dónde sos?* es el resultado de un proceso de investigación que tiene como antecedentes más de diez años de estudios académicos y artísticos relacionados a diversas prácticas afroamericanas. Por un lado, en la conformación del grupo *Iró Baradé* que se dedicó a investigar las danzas de *orixás*<sup>6</sup>, que son el insumo principal, ético y estético, del trabajo. Por el otro, las investigaciones académicas de licenciatura, maestría y doctorado – que se nuclean actualmente en el Área de Antropología del cuerpo<sup>7</sup> – que abordan esas prácticas, así como la dimensión racial desde diferentes ángulos. En 2015, Julia Broguet, quien venía trabajando junto al Museo de la Escuela de Antropología (Facultad de Humanidades y Artes – UNR) en la organización de jornadas vinculadas a la temática de la presencia africana y afrodescendiente en la provincia de Santa Fe<sup>8</sup>, convoca a María Laura Corvalán y a Manuela Rodríguez a construir una intervención performática para participar en el proyecto de extensión universitaria *Muestras itinerantes y Performances. Nuevas herramientas de comunicación: voces, sonidos y colores del África santafesina*, presentado como estrategia comunicacional y de difusión de la tarea que llevaba adelante el museo<sup>9</sup>. La invitación fue a desplazar el punto de partida de la intervención respecto a las dinámicas anteriores, que habían tenido la inclusión de la danza y el tambor como ejes principales. Se propuso elaborar un dispositivo escénico que trabajara el legado afro desde un lugar que pusiera en crisis el estereotipo vinculado a dicho legado, su encasillamiento

como folclore de danza y percusión con sus connotaciones pintorescas, *atractivas* y exóticas; con el fin de abrir un debate sobre el racismo en Argentina como un elemento que ayudaría a entender esos mecanismos de estereotipación.

Durante mucho tiempo habíamos escrito y reflexionado sobre las propias prácticas artísticas y, por ello, en esta oportunidad, la propuesta fue la de realizar un camino contrario: poner en escena nuestras reflexiones académicas e intentar convertir esa experiencia en productora de reflexividad por sí misma. Si bien contábamos con experiencias reflexivas basadas en las *teorías* de performance con las cuales habíamos abordado los fenómenos sociales vinculados a esas prácticas afroamericanas, para este trabajo el objetivo era investigar ese legado tomando a la performance como *herramienta metodológica*, para activar percepciones e ideas nuevas relativas a la problemática abordada.

Como fue anticipado, uno de los objetivos principales que perseguíamos tenía que ver con establecer nuevas conexiones entre lo estético y lo ético/político; es decir, trabajar ese legado afro en sus consecuencias sociales, culturales y políticas: hacer visible el racismo, la discriminación, la xenofobia, así como la invisibilización, la negación y el olvido a los que ese legado había sido expuesto. Para ello, buscamos expresamente articular esferas de la vida social que solían aparecer como escindidas: la historia personal y la nacional, la privada y la pública. Y encontramos, en el proceso, que la *situación de performance* era capaz de despertar memorias y asociaciones previamente inusitadas en nosotras y que evidenciaban la historicidad de largos procesos de racialización en nuestro país. Así, nos propusimos argumentar ese recorrido mediante diferentes lenguajes expresivos: gestos, manipulación de objetos, movimientos, diálogos, danzas, cantos, música, percusión. Utilizamos nuestras memorias personales como material de indagación, pues encontramos que allí se hacían presentes diversas marcas de esa historia compartida, las cuales quedaron sintetizadas en la pregunta que fue el *leitmotiv* de la propuesta escénica: y vos, ¿de dónde sos?, ¿de dónde somos?

Como forma de abordar estéticamente dicha problemática, se eligió el universo de los *orixás* como lenguaje en común. La consigna fue que ese universo flotara en el espacio escénico como una *presencia ausente*: estaría en la vestimenta, en los objetos, en el canto y los sonidos, pero no se manifesta-

ría como danza espectacularizada, sino como lenguaje, para poder formular aquella pregunta y sus posibles respuestas. De esa forma, se buscaba presentar una manera de mostrar el lugar ambiguo de algo que está y no está al mismo tiempo o de algo que está aunque no queramos verlo y escucharlo, tal como considerábamos que se manifestaba el legado afro en nuestro país. En ese sentido, la metodología de performance-investigación, como la llamamos<sup>10</sup>, lograba poner en circulación creativamente una problemática que, por diferentes razones, nos había costado mucho abordar en nuestras investigaciones académicas, pues el legado afro con el cual trabajábamos tendía a quedar siempre asociado a una vivencia de *otros*. En cambio, actuar ese legado despertó en nosotras experiencias concretas que evidenciaban la imposibilidad de situar una historia negra en nuestro país aislándola de una historia nacional y compartida.

De esa manera, se escenificaron diferentes situaciones/problemas:

- Ausencias significativas en la construcción de los linajes familiares, ascendencias visibilizadas e invisibilizadas, ocultamiento de los linajes negros y amerindios en las narrativas familiares y nacionales.
- Las continuidades del rol histórico de las amas de leche, durante la colonia y la primera república, con el trabajo doméstico actual (que, en muchas ocasiones, supone también la crianza), como formas laborales no reconocidas. Vínculos entre raza, clase y género.
- Relaciones de poder y desigualdad intrafamiliares.
- Operaciones de Estado para clasificar los cuerpos: registros nacionales de documentación de las personas.
- Estereotipos, fantasías y exotizaciones. Racialización de cuerpos afroamericanos, en especial los femeninos, vueltos objetos sexuales o animalescos.
- Racialización del trabajo: relaciones de clase y raza en función de los espacios laborales, clasificación de la población por raza y ocupación, formas actuales de trabajo esclavo.

El proceso de armado consistió en improvisaciones a partir de algunos lineamientos establecidos en base a charlas, lectura de algunos textos, debates en torno a la temática<sup>11</sup>. Luego de los primeros encuentros, en los cuales aparecieron las imágenes, los gestos y los movimientos que vertebraron el

trabajo, decidimos convocar a otros compañeros que oficiaran de directores y observadores externos y que nos ayudaran a darle forma al trabajo. Así, estuvieron presentes, fundamentalmente, la antropóloga y actriz Yanina Mennelli y el bailarín y trabajador social Marcos Peralta. Con ellos consensuamos un dispositivo que funcionaría como un disparador de imágenes, sentidos y emociones interligadas, vinculadas a las distintas problemáticas que queríamos abordar.

Comenzamos la realización de la performance en un espacio escénico semicircular, en el piso, a ras del público, abriendo con la pregunta dirigida a los espectadores: *y vos, ¿de dónde sos?* Con este procedimiento se buscaba que aquellos que estaban observando se convirtieran en participantes activos y reflexivos tanto en la interpretación como en la posibilidad de completar los sentidos que la obra dejaba abiertos. En la escena final del trabajo se buscó interpelar más activamente al público en la construcción de una especie de *mapa social del trabajo* a partir de la clasificación de distintos caracoles por su color: blancos, rosas, manchados, marrones y oscuros. De esta manera, se dejaba planteado un interrogante en torno al racismo vigente en nuestra sociedad, con la posibilidad de generar un diálogo sobre cómo modificar dicho mapa o qué hacer con ese orden social racializado, buscándose, así, crear la posibilidad de que las y los espectadoras/es presentes proyectasen qué tipo de sociedad deseaban, imaginaban, anhelaban.



Imagen 1 – Mapa de caracoles. Fuente: Archivo personal.



En una segunda etapa se incorporó Marco Bortolotti, músico percusionista con el cual retrabajamos las sonoridades de la performance, incorporando percusión y melodías. Estos elementos cambiaron radicalmente el trabajo, enriqueciéndolo y otorgándole mayor fuerza a ciertos pasajes, así como logrando una ligazón más efectiva entre las distintas escenas.



Imagen 2 – Presentación del dispositivo performático en la escuela Carlos Fuentealba. Fuente: Archivo personal

El trabajo fue presentado en varios eventos académicos y no académicos durante 2015 y 2016. Fueron especialmente significativas las presentaciones realizadas en noviembre de 2016 en el marco de la convocatoria que nos realizó el INADI, junto a la organización político-cultural de afroargentinos Casa de la Cultura Indoafroamericana (Santa Fe), para integrar la organización de la Jornada del 8 de noviembre por el Día del Afroargentino y la Cultura Afro, a fin de instalar como eje del debate el tema del racismo. La presentación se produjo frente a un público verdaderamente heterogéneo, que incluyó mujeres de sectores populares y funcionarios municipales y provinciales, en un centro comunitario barrial.

En 2017, ganamos la beca: Arte y Transformación Social, del Fondo Nacional de las Artes, con el proyecto grupal *PISAR ATRÁS. Dispositivo escénico para problematizar la desigualdad racial en Argentina*. Propusimos llevar ese dispositivo a cuatro escuelas secundarias y terciarias para trabajar con los alumnos. A raíz de esas experiencias previas, también durante el año



2017, presentamos un proyecto de extensión universitaria en la Escuela de Comunicación Social de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales (UNR), con la dirección de la Mg. Paula Drenkard, docente e investigadora en la licenciatura en Comunicación Social, quien nos había propuesto intensificar la labor y experiencias desarrolladas con el dispositivo performático por la vía del área de extensión universitaria de dicha facultad desde una perspectiva educativa y comunicacional. Drenkard por su parte, también venía desarrollando articulaciones entre los campos académicos y artísticos, utilizando la performance como espacio de investigación-acción – cuya plataforma es el Seminario de Investigación “Culturas, Cuerpos e Identidades” de la Escuela de Comunicación Social de la UNR – y ejecutando proyectos de teatro educativo en diferentes territorios nacionales e internacionales y ámbitos de acción (gubernamentales y no gubernamentales).

De ese modo, en el marco de un proyecto de extensión universitaria, buscamos ampliar y enriquecer el trabajo en una instancia de mayor juego interdisciplinario, implicando en el equipo a estudiantes y graduados de diferentes carreras y desarrollando – además de la performance en sí misma – talleres participativos con los docentes y estudiantes secundarios. El objetivo era producir una mayor participación y producción de reflexividad en conjunto con los estudiantes y profesores secundarios que interactuaran en el proceso. Por otra parte, el interjuego discursivo entre los diferentes miembros del equipo de ese proyecto permitió continuar complejizando la temática del racismo y la construcción identitaria y definir objetivos y recursos comunicacionales y pedagógicos a la construcción del dispositivo.

El proyecto, titulado: “*Y vos, ¿de dónde sos?*” *Dispositivo comunicacional y pedagógico para el abordaje del racismo estructural en ámbitos escolares*, se propuso trabajar con el 4 y 5 año de la Escuela de Educación Secundaria Obligatoria (EESO) N° 518 *Carlos Fuentealba*, ubicada en uno de los barrios con población *Qom* de la ciudad de Rosario. Para ello, conformamos un equipo de trabajo con estudiantes de distintas disciplinas para poder llevar a cabo un registro más integral de la propuesta y de las resonancias del trabajo en la escuela. Con la dirección de Paula Drenkard y la supervisión del actor y director de teatro Santiago Dejesús, se revisaron algunos pasajes de la obra a fin de adecuarla a ese nuevo contexto social; así como también,

y a partir de esta nueva propuesta, se amplió el dispositivo a una segunda instancia de talleres con dinámicas y didácticas interactivas.

Antes de continuar, es preciso realizar una breve caracterización del barrio donde está emplazada la escuela, en el cual está asentada gran parte de la población *Qom* proveniente del noreste del país. Los *Qom* son un pueblo indígena perteneciente a la familia lingüística guaycurú, que habitó tradicionalmente la región del Gran Chaco y que viene llevando adelante un proceso migratorio hacia los grandes centros urbanos de las provincias de Santa Fe y Buenos Aires con marcada intensidad a la ciudad de Rosario a partir de la década de 1960. Actualmente, en la Argentina, 69.452 personas se reconocen pertenecientes y/o descendientes del pueblo *Qom*, de los cuales 47.591 se encuentran en las provincias de Chaco, Formosa y Santa Fe, 14.466 en Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires y 7.395 en el resto del país (Encuesta complementaria 2004-2005).

El número de habitantes *qom* en la ciudad de Rosario ha sido un tema controvertido, ya que, en 2006 y 2007, varios referentes indígenas realizaron una estimación de más de 20.000 personas pertenecientes a dicho pueblo<sup>12</sup>, pero un censo realizado en 2014 por el Concejo de Políticas Indígenas arroja un número aproximado de 6 mil personas que se adscriben como descendientes de pueblos originarios, con mayoría del pueblo *Qom*<sup>13</sup>. La situación actual de los pueblos indígenas en el plano socioeconómico debe entenderse como consecuencia de procesos históricos que comenzaron con la llegada de los españoles y que, a partir de la conformación del Estado nacional, han adquirido dinámicas particulares (Radovich; Balazote, 1992). Las políticas de exterminio con las campañas militares, su incorporación como asalariados y el cultivo de la tierra en minifundios, entre otras, llevaron a la destrucción de sus modos de reproducción económica y sociocultural (Bigot; Rodríguez; Vázquez, 1992). En la década de 1960, la búsqueda de *otros horizontes* los llevó a migrar, primero, a zonas periféricas urbanas en el Chaco y, luego, hacia Buenos Aires, La Plata y Rosario, motivados por las inundaciones del río Paraná y la crisis de las economías regionales. Rosario, ciudad ubicada en la zona sur de la provincia de Santa Fe, con una población total de 1.198.528 de personas, ha recibido distintas oleadas migratorias. Según Garbulsky (1996, p. 4):

El proceso de migración de grupos *Qom* a esta ciudad se remonta a la década de los 60 del presente siglo. Estas migraciones de los 60 se debieron a la fusión de dos factores: la agudización de las crisis de las economías regionales y las inundaciones constituyéndose los primeros núcleos (ubicados en la zona Oeste de la ciudad), que ocuparon tierras públicas.

Tal como señalan Edgardo Garbulsky, Elena Achilli y Silvana Sánchez (2000, p. 4), debe tenerse en cuenta que:

[...] entre los migrantes habían llegado varios con experiencia en la constitución de movimientos indígenas de reivindicación de la tierra, de los derechos aborígenes. Así, constituyen el Centro Comunitario de Aborígenes tobas, el que se vincula, en los primeros años de la década del 70, con la Asociación Indígena de la República Argentina. Pero la presencia de este núcleo primero, con relaciones laborales e interbarriales, fue un elemento inadvertido para la mayoría de la población de la ciudad de Rosario.

Según los autores, ese imaginario se modifica a partir de la década de los años 1980, cuando las migraciones dan un salto cuantitativo. Y, en 1981, el gobierno municipal designado por la dictadura detiene a migrantes indígenas que se asientan en terrenos ferroviarios y los reenvía al Chaco. El presidente del Consejo Deliberante de la Ciudad vuelve a intentar implantar esa medida en 1984, ya en democracia, y, en 1986, aparecen con fuerza expresiones racistas por parte de vecinos e instituciones del barrio Empalme Graneros, donde los *gom* estaban asentados mayoritariamente. Como consecuencia de esas tensiones, en 1987, la Municipalidad de Rosario encomienda al Servicio Público de la Vivienda la elaboración de un proyecto de relocalización tendiente a la construcción de un nuevo barrio para la comunidad (Garbulsky; Achilli; Sánchez, 2000, p. 5).

El barrio donde se encuentra la EESO N° 518 *Carlos Fuentealba* es producto de esa relocalización y es denominado Barrio Toba<sup>14</sup> o Barrio Toba de Rouillón (para diferenciarlo del primer asentamiento en Empalme Graneros). Consta de una superficie total de 22 hectáreas en las cuales habitan 254 grupos domésticos tobas, 46 grupos domésticos mocovíes y 20 grupos domésticos criollos (Vázquez, 2000). Ruperta Pérez, referente *gom* de ese barrio, relata que:

Al principio de los '90 se trasladaron aquí familias de la zona de Juan José Paso y Travesía y algunas familias que vivían en Villa Banana, entre otros. Se dio a través de un plan que incluía la autoconstrucción de viviendas, pero

en 10 años esto creció de una manera impresionante con una llegada masiva a mediados de los '90. También se agregaron otras familias, de otras etnias, como mocovíes, wichís, coyas y criollos, que fueron ocupando los terrenos lindantes<sup>15</sup>.

Según Valdata, dicho barrio fue creado por la Municipalidad, más específicamente por el Servicio Público de la Vivienda, en 1992, como respuesta al crecimiento de los asentamientos irregulares. La antropóloga también señala que:

[...] si bien este barrio fue producto del esfuerzo de las gestiones realizadas por los miembros de la comunidad ante los funcionarios públicos, la lucha continúa. Hoy se encuentran gestionando el título de propiedad de las viviendas, hecho que fue prometido en el momento de la entrega, teniendo que esperar diez años de posesión<sup>16</sup>.

Los conflictos y las tensiones suscitados por el crecimiento de los asentamientos *gom* en el barrio de Empalme Graneros se manifestaron con mucha virulencia en el ámbito educativo. Tal como expresan Garbulsky, Achilli y Sánchez:

En 1990, la provincia inició en nuestra ciudad un proyecto de escuela bilingüe, a raíz de los conflictos suscitados por la presencia de niños tobas en escuelas comunes de Empalme Graneros. Los padres de los niños no indígenas de dichas escuelas, presionaron para que se expulsara a los niños tobas, por temor de que contagiaran a sus hijos de algunas 'enfermedades'. Estos niños debieron continuar su escolaridad en el fondo de una Iglesia... además de la precariedad del local, cabe destacar que éste se encontraba alejado, tanto del asentamiento toba de Empalme Graneros, como del nuevo barrio [producto de la re-localización antes mencionada]... En 1992, la Iglesia expulsó de su terreno a la escuela, y a partir de entonces la organización escolar se fraccionó en dos partes, en virtud de la distribución espacial de los tobas en dos asentamientos, muy alejados uno de otro (Garbulsky; Achilli; Sánchez, 2000, p. 8).

Luego, la escuela funcionó en un local de un partido político, cuya construcción estaba muy deteriorada y además estaba alejado de ambos barrios (a 15 cuadras del Barrio Toba de Rouillón). Finalmente, en 1994, el Fondo de Asistencia Educativa construyó un edificio para que funcionara la escuela, la que tuvo que sortear varias dificultades derivadas de su historia de fragmentación espacial, como también de la no permanencia de su personal debido a tanto a conflictos por la falta de reconocimiento y pago de

los salarios de los directivos docentes y porteros, como por conflictos inter-étnicos.

Es decir, el barrio posee una complejidad étnica que se ve reflejada en la escuela, ya que, como nos fue informado por docentes de la institución, la discriminación al interior de los propios estudiantes – debido a sus diferentes pertenencias socioculturales – es una constante. Esto ocurre especialmente en los primeros años, donde la segregación entre *tobas* y *criollos* se deja sentir en una falta de integración que, con los años – y con la reducción de los grupos por la deserción escolar –, logra suavizarse.

### **Objetivos y Fundamentos Teóricos/Metodológicos del Proyecto de Extensión**

El objetivo que nos propusimos con el proyecto de extensión fue profundizar las dimensiones comunicativas y pedagógicas del dispositivo performático ampliando el trabajo y elaborando talleres participativos con el fin de fomentar una actitud crítica sobre las desigualdades étnico-raciales en instituciones de enseñanza media de la ciudad de Rosario. Entre los objetivos específicos se encontraban:

- Sensibilizar a diferentes actores e instituciones educativas en una problemática históricamente invisibilizada y poco debatida en nuestro contexto argentino.
- Brindar herramientas teóricas producidas en el ámbito académico que colaboraran en la desnaturalización de aquellas situaciones cotidianas que intervienen en muchos de los casos de discriminación y desigualdad étnico-racial en nuestro país, en tanto esos casos son silenciados y socialmente legitimados.
- Crear un espacio de intercambio y reflexión desde una forma estética y poética que ampliase posibles interpretaciones y aprendizajes significativos en relación al tema.
- Abordar también los cruces que existen con otros tipos de discriminaciones por género, clase, origen étnico, actividad laboral, costumbres, consumos, lugar de origen, etc.
- Y, finalmente, producir material fotográfico y audiovisual que permitiera compartir la experiencia con las distintas instituciones involucradas.

En cuanto a los antecedentes de la problemática abordada, nos apoyamos en el Mapa de la Discriminación del INADI, mencionado al inicio, en el cual la escuela surge como el ámbito donde el público joven experimenta en mayor medida las prácticas discriminatorias. Asimismo, a partir de investigaciones académicas previas, realizadas por el equipo docente (Broguet, 2013; 2014a; 2014b; 2014c; 2015; Rodríguez, 2007; 2008; 2009; 2011; 2012a; 2012b; 2015a; 2015b; Broguet; Picech; Rodríguez, 2012; 2013; 2014; Corvalán, 2013), se reconocía que el racismo estructural y la discriminación étnico-racial incluían dos aspectos, como elementos conexos: la incidencia de la raza como categoría que refuerza la (re)producción de formas de desigualdad social y la invisibilización de la presencia étnico-racial en la narrativa nacional hegemónica. Propusimos entonces que, por múltiples motivos (históricos, políticos, culturales), ésas habían sido claves de lectura poco comunes de nuestra realidad cotidiana.

Asimismo, tomamos la categoría de *performance* como un modo de acción-comunicación compuesto de palabras y actos que, además de representar o simbolizar determinadas ideas, sentimientos y valores, son considerados fundamentalmente como “actos realizativos” (Austin, 1988; Derrida, 1995; Butler, 1999; 2002; Turner, 1992; Taylor, 2001; Schechner, 2000). Esto quiere decir que dichos actos producen efectos que se materializan en los sujetos de una forma en la cual lo reflexivo está íntimamente vinculado con lo emotivo, lo perceptivo y lo sensorial. Desde allí, buscamos generar una reflexión profundamente encarnada en la realidad racial que se vive en las escuelas en la esfera más particular y en el país, en el ámbito más general. Por otro lado, y en función de complejizar el dispositivo de modo que implicara no sólo el objetivo investigativo y reflexivo sino también el comunicativo y pedagógico, tomamos recursos devenidos del teatro educativo o de la educación a través del arte y de estrategias de intervención participativa, propios de proyectos de desenvolvimiento y transformación social.

El teatro educativo<sup>17</sup> es un área poco desarrollada conceptualmente; sin embargo, podríamos definirlo – resumidamente – como una metodología de enseñanza que utiliza diversas técnicas provenientes de las artes escénicas – fundamentalmente el juego dramático y dinámicas sensorio-perceptivas e interactivas – para desarrollar procesos de aprendizaje. Los signos/significantes que se transmiten se recogen de forma más directa e inme-



diata que con metodologías de aprendizaje y de comunicación tradicionales y son producto de una construcción conjunta. Gracias a los mecanismos de identificación de las y los participantes – en el marco de esos dispositivos, juegos y dinámicas –, tanto con las *historias* como con los ejercicios de acción/participación; los procesos cognitivos se asocian e integran a procesos emotivos y sensitivos. Eso hace que los conocimientos se *aprehendan* además de aprenderse y que, por ello mismo, perduren en el tiempo, garantizando resultados significativos (huellas en el cuerpo/mente) en términos de aprendizaje. Las y los participantes de esos procesos son también actores: espectadores; de forma que logran interactuar con aquello que se relata (lo que se pone en *escena*), siendo ellas y ellos mismas/os protagonistas de las historias escenificadas. Por esos motivos, las y los espectadoras/es integran a su propia experiencia vital diversas perspectivas o *posiciones* que difieren de las habituales. De ese modo, las dramatizaciones se convierten en espacios de acción y reflexión (por apropiación) donde se encuentran opciones y caminos diferentes para vivenciar situaciones de la vida cotidiana como también extracotidianas (Drenkard; Dejesús, 2016).

La propuesta metodológica, entonces, consistió en un dispositivo comunicativo y pedagógico compuesto por una performance-intervención y dinámicas participativas en formato de taller (teatro fórum, comunicación interactiva, experiencias cognitivas, perceptivas y de movimiento). Como se expuso anteriormente, la problemática racial está profundamente imbricada con situaciones afectivas difíciles de abordar exclusivamente con la palabra. Por ello, se eligieron esas estrategias metodológicas que posibilitan otras vías de lectura, verbales y no verbales, que abren preguntas sin clausurar sentidos ni disponer respuestas cerradas.

La metodología de trabajo estuvo compuesta por tres instancias:

1) Visitas de reconocimiento a la institución para:

- sondear las problemáticas específicas vinculadas a la discriminación racial;
- establecer criterios comunes para la realización del dispositivo;
- acercar material bibliográfico que sirviera de introducción a la temática en las aulas.

2) Presentación de la performance-intervención con el objetivo de interpelar, corporal y afectivamente, al espectador, en un repaso crítico por la noción de origen, familia y descendencia. El trabajo concluye con una apertura al diálogo por medio de diversos interrogantes a partir de los cuales se invita a reflexionar sobre aquellas categorías de discriminación y exclusión basadas en el origen étnico-racial y que se encuentran naturalizadas en el contexto nacional.

3) Realización de los talleres, en los cuales se trabaja, primero, con prácticas rítmicas que favorecen la integración y el reconocimiento grupal (aprovechando el trabajo que uno de los integrantes del equipo ya venía realizando en la escuela, en talleres de percusión para los estudiantes). En una segunda instancia, se abordarían situaciones cotidianas referidas por los propios participantes, para, desde allí, presentar algunas categorías teóricas claves como racismo, etnia y raza. Finalmente, se brindarían herramientas lúdicas y expresivas para habilitar la posibilidad de imaginar y elaborar colectivamente alternativas para la transformación de esas realidades.

Durante todo el proceso, el equipo de estudiantes realizó observación participante, registro de campo y registro fotográfico y audiovisual, material que luego fue utilizado para socializar y difundir los resultados del proyecto.



Imagen 3 – Presentación del dispositivo performático en la escuela  
*Carlos Fuentealba*. Fuente: Archivo personal.



Imágenes 4 y 5 – Taller con los chicos de 5to. año. Fuente: Archivo personal.

### **Materialización del Trabajo Estético/Expresivo en la Escuela**

El trabajo con las y los alumnas/os se realizó en dos instancias: La primera ocurrió tras la performance y en ella nos propusimos abrir el juego del mapa. Como ya fue enunciado anteriormente, en la escena final de la performance, se despliegan tres polleras en el suelo y sobre ellas se van acomodando caracoles de acuerdo a su color y, con relación a éste, se les otorga un trabajo, profesión o función social. Queda así conformada una especie de mapa social organizado de acuerdo a los sectores sociales y a sus posibilidades laborales, dejando en evidencia la correspondencia entre los caracoles más oscuros y los trabajos más precarizados e informales. Las preguntas disparadoras fueron: ¿estamos de acuerdo con que esto es así?; ¿cómo se puede

transformar esto?; si esto fuera un mapa, ¿es posible pensar que existen otros mapas que quizás no son tan visibles, con personas que se pueden agrupar de acuerdo a otras cosas? ¿Qué ejemplos podríamos pensar? ¿Cómo podríamos organizar otros mapas con otros nombres (clasificaciones) y otras maneras de agrupar? ¿Existen otros mapas en los cuáles vivimos? ¿Cuáles pueden ser?

La idea era tomar alguno de esos ejemplos y, en el caso de que no salieran, proponerlos. Llevamos como opciones de clasificación: partir de distintas actividades, agrupando los caracoles (personas) según les gustara el deporte, las actividades físicas, las manualidades, oficios, cocinar...; o de distintas músicas/danzas: reunir a los que les gustara el folclore, el reggaetón, la cumbia, el rap... En un segundo momento, les pedimos a los alumnos que se agruparan en función de las clasificaciones que los identificaran más. La consigna era tomar un caracol de los que estaban ubicados en las polleras, el que más les gustara, nombrarse mostrando el caracol y colocarlo en ese nuevo mapa en función de la categoría elegida. La propuesta también consistía en propiciar disputas y negociaciones en torno a la espacialidad en las polleras: qué espacios ocupar, por qué, cuál era mejor o peor, más valorado; instalando cuestiones vinculadas al poder, a la jerarquía, a las relaciones de género (además, o más allá, de raza/color y clase). Finalmente, proponíamos ejercicios de vinculación entre los distintos subgrupos que implicaran el movimiento y la expresividad: cómo saludarían al otro grupo, qué movimiento o gesto que representase a su grupo elegirían, cómo harían para convencer al otro grupo de que se pasase al propio, etc.; propiciando instancias de interacción y también de hostilidad, de forma lúdica. El cierre de esa primera instancia de taller consistía en el armado de una ronda que disolviera los subgrupos y convocara, mediante un ritmo percutivo, a compartir un mismo movimiento.

Para abrir la segunda etapa del taller, se propuso un canto grupal, el mismo que tomamos para iniciar la performance, denominado *avamunha*, que es un canto de apertura en lengua yoruba, proveniente de las ceremonias del candomblé. Como esta segunda parte era propuesta para otro día, se buscó recoger las resonancias de la obra y darle materialidad por medio de la selección de algunos momentos del trabajo sintetizados en los objetos más representativos (pororó, muñeca, partida de nacimiento, pipa, pañuelo,

caracoles, polleras) puestos en acción por Julia, María Laura y Manuela mediante un gesto compuesto por movimientos, sonidos y/o palabras. De esta manera, se realizaba un recorrido abreviado en 8 secuencias de toda la performance que los chicos primero observaban y luego eran invitados a imitar. Buscábamos así una manera corporal de recordar el trabajo que habilitara otras percepciones, sensaciones, emociones y recuerdos. El trabajo consistía, primero, en imitar todos juntos todos los momentos y, luego, se invitaba a los alumnos a elegir el gesto que más les había gustado para repetirlo. Posteriormente, se proponía un momento introspectivo en el cual pudieran cerrar los ojos y tomarse unos minutos para pensar en alguna situación de su vida que el trabajo les hubiera hecho recordar. Este momento era guiado por preguntas con el objetivo de propiciar una ampliación de la descripción: dónde fue ese momento, cuándo, con quiénes estaban, cómo era el espacio, qué colores/olores/sensaciones recordaban, cómo se sentían, qué afectos aparecían (alegría/tristeza/bronca/risas/llantos/odio/amor), etc. Y, finalmente, qué palabra o palabras le pondrían a esa situación; palabra que luego les pedimos que escribieran en el pizarrón. Para concluir el taller, les pedimos que se agruparan a partir de los gestos del trabajo que habían elegido, quedando conformados tres grupos (con relación a los gestos propuestos por Julia, Manuela y María Laura). Cada grupo tenía que producir una performance con todos los elementos trabajados y mostrarla a los demás.



Imagen 6 – Actividad con palabras. Fuente: Archivo personal.

Para agilizar el trabajo con las y los estudiantes, pues temíamos que tuvieran ciertas resistencias, convenimos que los mismos integrantes del equi-



po participaran activamente de todo el taller. Esto fue de mucha ayuda, pues nos encontramos con más resistencias de las que habíamos imaginado. Al principio, fue todo un desafío romper el espacio áulico: mover los bancos y despejar el espacio resultó a varias/os del equipo una situación incómoda, algo violenta e invasiva. Las y los chicos, como no habían sido anoticiados de qué ni cómo íbamos a trabajar, al comienzo se mostraron algo confundidas/os, desconfiadas/os. La segunda barrera que tuvimos que traspasar fue la de la vergüenza, manifestada fundamentalmente como risa o como introspección vehiculizada por la pantalla de los celulares. Como estrategia, buscamos integrar la risa al trabajo, jugar con la vergüenza y la incomodidad, hacer nosotros chistes o tomar los que ellas/os hacían, buscando la empatía con aquellas/os estudiantes más desinhibidas/os que, mediante la ironía o la perspicacia, hacían comentarios sobre el trabajo y permitían aflojar las tensiones.

El otro gran desafío fue invitarlas/os a moverse y a participar activamente de las propuestas. Algunas/os de ella/os no salieron de sus bancos o se quedaron a un costado mirando. Otras/os, de a poco, o en algunas oportunidades, se acercaron y fueron receptivas/os a nuestras consignas y algunas/os fueron activas/os la mayor parte del tiempo. Acorde a la edad que tenían, entre 16 y 20 años, encontramos que la vergüenza que les provocaba la exposición ante la mirada de los otros impedía, en muchas oportunidades, realizar el trabajo. Pero, fundamentalmente, entendimos que también algo del código proveniente de las artes escénicas les resultaba ajeno y provocador; evidentemente, les exigía un estar y un comportarse de una manera a la que no estaban acostumbrados, y eso las/os incomodaba. Si bien, con esfuerzo y mucho apoyo de todo el equipo de trabajo, fuimos logrando que muchas/os de ellas/os se integraran a los ejercicios y produjeran movimientos, gestos, palabras y un cierto involucramiento con la propuesta, también es cierto que tuvimos que improvisar nuevas estrategias, modificar en el momento las consignas, volverlas más grupales y con menor nivel de exposición, para llegar a algunos lugares que nos resultaban imprescindibles. Encontramos que sólo con un involucramiento más activo de nuestra parte, incluso a veces apelando a la insistencia, lográbamos que los alumnos salieran de los bancos, se acercaran y se involucraran. Poco a poco, pudimos romper esas barreras.



## Conclusiones

El proyecto se desarrolló sin obstáculos mayores, entramos al espacio-escuela con una sorprendente predisposición de parte de su directora y de los profesores participantes. Al principio, fueron encuentros de reconocimiento con una institución que es una verdadera organización comunitaria; gracias a ello, pudimos reformular y planificar el trabajo a realizar. Además, junto al equipo de estudiantes y docentes del proyecto, pudimos rediseñar, repensar y organizar el dispositivo comunicativo y pedagógico que nos habíamos propuesto para abordar la desigualdad étnico-racial. Creemos que funcionó de manera activa y dinámica tanto la comunicación interna del equipo de trabajo como el lazo con los directivos, docentes y estudiantes de la escuela. Esos vínculos se reflejan en las fotografías y en el video elaborado, en el cual pudimos plasmar el trabajo mancomunado de todos, así como las resonancias que quedaron a partir del trabajo con las situaciones suscitadas por la performance y por las dinámicas del taller vivencial.

En este sentido, entendemos que el objetivo del proyecto no se circunscribe únicamente al trabajo con los/las estudiantes, sino que apuntó a intervenir en la lógica institucional, en especial en su disposición fragmentada y disciplinar en términos de materias, docentes, bloques horarios y áreas de trabajo (esa lógica carece de tiempos y espacios para su articulación y transversalización). Asimismo, en esta escuela en particular, las trayectorias escolares de las y los alumnas/os suelen ser discontinuas por cuestiones de migración, motivos laborales y familiares; la intermitencia en la asistencia produjo al interior de los grupos una situación despereja en la presencia del trabajo en su conjunto: algunas/os presenciaron la performance, otros/as realizaron sólo el taller. Sin embargo, identificamos que la excepcionalidad de la experiencia en ese contexto provocó un impacto en las y los estudiantes, quienes comenzaron a hacer circular por los pasillos comentarios y relatos de lo que había sucedido en el aula los días previos. Esto da cuenta de que las resonancias y consecuencias del trabajo – si bien reducidas en lo que respecta al seguimiento de su eficacia en las y los alumnos en el largo plazo – se encuentran en el movimiento que se generó en la institución misma, en su transcurrir diario. Como manifestó su directora: “cualquier cosa que traigan fuera de la norma sirve”.

Por otro lado, entendemos que el dispositivo colaboró con la desnaturalización de la discriminación racial, pues logró traducir en imágenes, movimientos y algunas palabras una problemática que es realmente difícil de abordar y nombrar en Argentina. En especial, el trabajo realizado sobre el signifiante *negro*, que se plasmó en charlas sobre lo que implica que una práctica, una religión o una persona sea nombrada como *negra* (y sobre su vinculación con lo oscuro, lo malo, lo negativo). Esto disparó en las y los alumnos reflexiones y cuestionamientos a los tipos de trabajos que pueden tener *los (caracoles) negros*, sobre la magia *negra* como algo peligroso, los familiares *negros* que están ocultos, que no se nombran, que les permitieron interrogar una idea muy extendida en el sentido común. Y en el caso de los docentes, una de las devoluciones de la profesora que ofició de nexo con los estudiantes tuvo que ver justamente con el hecho de que el trabajo realizado la había hecho pensar en un tema poco tratado, una historia nacional que no es fácil de trabajar en el aula y que precisa de mayores herramientas conceptuales y pedagógicas para ser formulada; herramientas que ella dijo no tener a mano. Vale la pena señalar que el material bibliográfico donado a la escuela cuenta con guías de actividades específicas para introducir esas temáticas en el salón de clases mediante lenguajes que no son meramente expositivos.

Con este proyecto nos habíamos propuesto interpelar a los/las estudiantes recurriendo a lo sensorial, los silencios, los gestos, la música, y esto fue un desafío, pues no sabíamos si resultaría ni cuál sería la recepción. Si bien al comienzo las y los estudiantes no tenían claro de qué se trataba, qué era *eso* tan diferente a lo que estaban acostumbrados a ver en el aula, creemos que el salón logró convertirse en un espacio *multisensorial*, cargado de ritmos, imágenes, voces y movimientos inusuales. Eso se evidenció además en las devoluciones que hicieron algunos de los estudiantes a la periodista Vanina Cánepa sobre cómo habían vivido la experiencia<sup>18</sup>. De a poco, lograron integrarse al trabajo para, finalmente, exponer con palabras, pero también con gestos y movimientos, sus visiones sobre el tema, tomando como punto de partida su propia vida cotidiana. También aparecieron prejuicios, miedos y rechazos. Pudimos plantear, de forma lúdica, otras clasificaciones sociales a las que estamos acostumbrados, otras maneras de agruparse y vincularse para construir y deconstruir identidades posibles. Ese jue-

go con los elementos simbólicos permitió revisar cómo se van organizando esos entramados sociales que parecen inamovibles en un principio y, así, formular la pregunta por su transformación.

Posteriormente, las y los estudiantes trabajaron con la docente y realizaron algunas devoluciones escritas de lo que les había parecido el trabajo. Allí surgieron algunas dudas sobre cuáles eran nuestros *verdaderos* objetivos con lo que estábamos haciendo. Por este motivo, rediseñamos un nuevo encuentro con ellos y ellas, al final del año, para compartir esas dudas y contarles más claramente cuáles eran los objetivos del trabajo y nuestras intenciones. Esta instancia final, en la cual mostramos también las fotografías, el video elaborado, material del INADI y bibliografía sobre el tema, fue muy productiva, ya que allí ellos y ellas se vieron a sí mismos trabajando y participando. Pudimos, así, conversar sobre los miedos asociados a *lo negro* (como la *magia negra*) y sobre las asociaciones negativas que se le atribuyen a esa palabra y que ocultan el profundo estigma social y el racismo que pesa sobre la diversidad étnica que compone nuestra sociedad nacional. En ese sentido, con uno de los grupos en particular, ese tema fue motivo de rechazo y de una fuerte resistencia a la participación, pues suscitó miedo la lengua extranjera del canto, la música del tambor y el pororó, puesto que se asociaron a *la peligrosidad* del vudú y la *umbanda* (vinculada en nuestro contexto nacional a *lo afro-religioso*). Así, pudimos hablar de historia pasada y presente, y compartir con ellas/os el trabajo de elaboración de la performance, sus orígenes y su motivación.

En términos de los objetivos del trabajo, el momento más participativo y que permitió ingresar de lleno al tema racial y de discriminación fue el final de la performance y el armado del mapa. Allí, las y los estudiantes propusieron clasificaciones, formas de modificar ese mapa racial, se animaron a tomar un lugar en ese orden, criticaron el orden establecido y, luego, se prestaron al juego de armar otros grupos, crear tipos de saludos grupales, compartirlos con otros.

Una de las conclusiones metodológicas a las que arribamos deriva del hecho de reconocer que la participación en un hecho performático (que, aunque convoque, es mayormente contemplativo) produce una sensibilidad que amplía y habilita el intercambio y, de alguna manera, allana el camino para que las chicas y los chicos se animen a moverse o a participar en las

propuestas. Esta apertura se reduce cuando aparece, sin mediación previa, una solicitud de participación que involucre el movimiento y rompa con la hegemonía de la palabra. Por este motivo, el comienzo del taller fue más tenso e implicó mucha predisposición por parte del equipo de trabajo, que, al ser numeroso, logró repartir la responsabilidad de sostener y equilibrar las incomodidades. Reconocemos la importancia de proponer un momento para la participación en una intervención de tipo performática como modo de producir un corte en el cotidiano de la escuela. Buscamos modificar la dinámica del aula, con su espacialidad y temporalidad intimista, cotidiana, monótona – que predispone los cuerpos a la repetición sin sorpresas, cuerpos en cierta forma adormecidos que anticipan el trascurso diario –; y nos encontramos con fuertes resistencias. Incluso ante la voluntad de docentes y directivos, esa inercia propia de la escolaridad no suele ser fácilmente receptiva a los cambios. Por ello, comprobamos que el trabajo performático logró producir una incomodidad que impulsó a las alumnas y los alumnos a reubicarse en el espacio, en el tiempo y con los demás presentes. De todos modos, entendemos que este trabajo recién comienza y que debe ser profundizado en otros espacios educativos, con otras problemáticas socioculturales, para ver hasta dónde y cómo es posible intervenir de forma micropolítica en el marco de la lógica institucional de las escuelas.

Registramos momentos y situaciones muy ricos en los cuales algunos/as chicos/as entraban en otros códigos expresivos (varones acunando muñecas, rondas de canto y baile entre varones y mujeres, momentos en los cuales pudieron todas y todos cerrar los ojos y permitirse la introspección, contactos corporales, construcción de movimientos concretos, palabras que sintetizaban la experiencia, etc.). Por estas cuestiones creemos que el trabajo dio sus frutos, logró comunicar una problemática densa en un ámbito en el cual no se aborda específicamente la discriminación étnico-racial. Y esto es importante, ya que se trata de una escuela emplazada en un barrio con alta población *qom*, por lo cual la discriminación étnico-racial está fuertemente presente, como lo hemos señalado anteriormente. El trabajo con la expresividad logró movilizar a los/las estudiantes, quienes pudieron intervenir en la dinámica de la propuesta activamente, atravesando las barreras de la vergüenza, el miedo y el prejuicio.

Así, concluimos la evaluación del proceso realizado con el reconocimiento de la eficacia del recurso de la performance como dispositivo pedagógico y comunicacional, implementado de forma interdiscursiva en un espacio como la escuela, que, como ámbito institucional de la modernidad, estuvo y está destinado a controlar/disciplinar los cuerpos y a volverlos dóciles a las pedagogías centradas en el racionalismo, con predominio en la lectoescritura (dejando fuera la creación crítica y reflexiva). Si bien sostenemos que es preciso adecuar esas propuestas pedagógicas, pues no pueden ser sino ajustadas a las distintas realidades y problemáticas que se quieren profundizar, valoramos el arte y el movimiento corporal como recursos que propician la reflexividad y la transformación. En este caso en particular, abrir un espacio crítico y creativo con relación a la problemática del racismo estructural, latente y negado en Argentina; pues sostenemos que sólo mediante la movilización de sensibilidades e impresiones profundamente arraigadas es que se puede desnaturalizar lo instituido y elaborar estrategias de transformación sociocultural.

## Notas

- <sup>1</sup> El autor especifica que se refiere a la ciudad de Buenos Aires. Sin embargo, agrega que la realidad porteña funcionó como síntesis del total de la nación. Por eso, adoptaremos su análisis para pensar la realidad local.
- <sup>2</sup> La autora subraya cómo de acuerdo a esa ideología nacional “[...] los afroargentinos habrían desaparecido en parte debido al mestizaje, es decir, se habrían vuelto blancos por dilución/absorción” (Geler, 2016, p. 76).
- <sup>3</sup> La cual porta fuertes sentidos racistas estereotipados, basándose en un sistema de categorización visual según el cual se consideran *negros*, exclusivamente, a aquellos que respondan a la figura prototípica de la *raza negra* (negrura de la piel, pelo con motas, nariz ancha y labios gruesos).
- <sup>4</sup> Sin depender exclusivamente de marcadores visuales de raza, esta categoría de negritud se refuerza en ellos. Como advierte Frigerio, las tonalidades de piel más – o menos – oscuras del histórico “cabecita negra” y del actual “negro villero” “proviene[n] del mestizaje ancestral, no solo con indígenas sino también con la numerosa población negra que existió en varias provincias en el siglo XVIII” (2006, p. 4). Así, esos motes, dirigidos usualmente a “sectores mestizos

de bajos ingresos” (Frigerio; Lamborghini, 2010, p. 140), serían la síntesis de una negritud connacional que alude a una “forma de ser” asociada al mundo popular (Geler, 2016, p. 75).

- <sup>5</sup> Algunas investigaciones recientes vienen indagando en la incidencia del color de piel en el mercado laboral y en el ámbito penal (Heredia; Elorriaga, 2015; de Grande; Salvia 2013).
- <sup>6</sup> Principales divinidades del panteón religioso afrobrasileño.
- <sup>7</sup> Disponible en: <<https://areadelcuerpo.wixsite.com/areadelcuerporosario>>.
- <sup>8</sup> Hay tres actividades que son antecedentes de este trabajo de difusión de la temática articulado con el museo: las muestras *El color invisible. Presencia africana en Santa Fe. Periodo colonial* (2010), *África sonando en América* (2011) y el taller *Ritmos afro que viajan* (2012).
- <sup>9</sup> En esta muestra se presentarían algunas piezas arqueológicas de uso ritual/cotidiano vinculadas a la presencia de población africana recogidas en los alrededores del que fuera el primer asentamiento de la ciudad de Santa Fe, hoy Parque Arqueológico Santa Fe “La Vieja”, ubicado en la actual Cayastá (Santa Fe).
- <sup>10</sup> En el marco del Equipo de Antropología del cuerpo y la performance-UBA, que dirige la Dra. Silvia Citro, venimos discutiendo los aportes de nuevas metodologías interdisciplinarias de performance-investigación en las prácticas de investigación antropológica y en sus modos de divulgación. Allí, indagamos en sus implicancias epistemológicas y políticas en el campo de estudios sobre la corporalidad-subjetividad. Ver al respecto: Citro et al. 2016 y 2017
- <sup>11</sup> Inicialmente, esta búsqueda estuvo en buena medida abocada a lecturas e imágenes vinculadas a lo que fuera la historia del sitio arqueológico referenciado en la nota 8 para, luego, abrirse hacia otros ejes.
- <sup>12</sup> ¿Veinte mil Tobas en Rosario?, diario *El Ciudadano y la región*, 04 de abril de 2006. Cifras a la espera de un censo. En: *Diario La Capital*. 1º de abril de 2007, Rosario.
- <sup>13</sup> LA CAPITAL, 08 de Diciembre de 2014. Disponible en: <<https://www.lacapital.com.ar/la-ciudad/en-rosario-6-mil-personas-se-reconocen-como-integrantes-pueblos-originarios-n458399.html>>. Consulta el: 20 de febrero 2018.



- <sup>14</sup> “Toba” deriva del guaraní y significa “frentón”. Se presume que dicho término fue adoptado por los *avá* guaraní para referirse, con carácter peyorativo, a los grupos guaicurúes que habitaban la región central y austral del Gran Chaco. Se cree que alude a una antigua costumbre de raparse la parte frontal del cabello dando la impresión de tener una gran frente.
- <sup>15</sup> Testimonio relevado de nota periodística “¿Veinte mil tobas en Rosario?” En: Diario *El ciudadano & la región*. 4 de abril de 2006, Rosario.
- <sup>16</sup> Testimonio relevado en nota periodística “Saberes que es necesario transmitir y sostener”. En: Diario *La Capital*, 1º de abril de 2007.
- <sup>17</sup> Tanto el *teatro educativo* como la educación a través del arte son campos muy poco desarrollados en términos conceptuales. Sin embargo, por medio de la creación y articulación de herramientas que provienen de las artes escénicas, como el teatro fórum y la educación entre pares, aplicadas a ámbitos educativos o con fines pedagógicos y de comunicación, Drenkard ha desarrollado algunos argumentos y líneas teórico-conceptuales. En especial, ver Drenkard y Dejesús (2016).
- <sup>18</sup> Brisa Nieves, una de las estudiantes que participó de la experiencia, quiere que se repita la visita: “Me gustó una banda porque está muy bueno compartir estas cosas con los compañeros. Me encantó la parte de la muñeca porque vi la imagen de cuando mi mamá lo hacía dormir a mi hermanito y le cantaba las canciones”. “Fue muy lindo cerrar los ojos y llevar el tiempo atrás, tuve muchos recuerdos de cuando era chica e iba al campo, a General Lagos, a visitar a mis abuelos. La obra que hicimos al final estuvo muy buena porque nos unimos todos para hacer algo, colaboramos todos un poquito, pudimos compartir”, cuenta Rocío Barreto, otra de las alumnas. Para Cristian Flores, de 21 años, “está bueno participar de estas cosas porque es aburrido el salón, siempre hacemos lo mismo”. A él uno de los pasajes de la performance lo hizo pensar en la hipocresía y la doble moral y dice que, cuando cerró los ojos, “lo primero que se me vino fue cuando era chiquito y me pegó el papá de un amigo, eso me dolió”. Relatos recogidos en la nota “La experiencia de abrir el debate a partir de los sentidos”, publicada en Suplemento Educación, del diario *La Capital* del 08 de julio de 2017. Disponible en: <<https://www.lacapital.com.ar/educacion/la-experiencia-abrir-el-debate-partir-los-sentidos-n1429832.html>>. Consulta el: 20 de febrero de 2018.

## Referencias

AUSTIN, John. **Cómo Hacer Cosas con Palabras**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1988.

BIGOT, Margot; RODRÍGUEZ, Gloria; VÁZQUEZ, Héctor. Los asentamientos tobos en la ciudad de Rosario. In: RADOVICH, Juan Carlos; BALAZOTE, Alejandro (Org.). **La Problemática Indígena: estudios antropológicos sobre pueblos indígenas de la Argentina**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. 1992. P. 81-100.

BRIONES, Claudia. **(Meta)cultura del estado-nación y estado de la(meta)cultura**. Bogotá: Universidad del Cauca, 2005.

BUTLER, Judith. **El Género en Disputa: El feminismo y la subversión de la identidad**. Buenos Aires: Paidós, 1999.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que Importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo**. Buenos Aires: Paidós, 2002.

CITRO, Silvia; Equipo UBACYT. Las performances como metodología de investigación participativas. In: JORNADAS DE INVESTIGACIÓN: CUERPO, ARTE Y COMUNICACIÓN. METODOLOGÍAS Y MÉTODOS, 2., 2016, Buenos Aires, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. **Ponencia...** Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, 2016.

CITRO, Silvia; PODHAJECER, Adil; ROA, Luz; RODRIGUEZ, Manuela. Hacia una metodología de performance-investigación. Aportes desde la intervención performática y el teatro etnográfico. In: REUNIÓN DE ANTROPOLOGÍA DEL MERCOSUR, 12., 2017, Posadas, Misiones, UNaM. **Anales...** Posadas: UNaM, 2017.

DE GRANDE, Pablo; SALVIA, Augustín. Mercado de trabajo y condicionamiento por color de piel en grandes centros urbanos de la Argentina. **Revista de Estudios Regionales y Mercado de Trabajo**, Buenos Aires, n. 8, 2013.

DERRIDA, Jacques. **Dar el Tiempo, la Moneda Falsa**. Barcelona: Paidós, 1995.

DRENKARD, Paula; DEJESÚS, Santiago. **Aprender brincando - Guia de atividades de sensibilização para professores do Ensino Básico através do teatro pedagógico**. Cabo Verde: Editorial Santos, 2016.

FRIGERIO, Alejandro. “Negros” y “Blancos” en Buenos Aires: Repensando nuestras categorías raciales. In: MARONESE, Leticia (Ed.). **Temas de Patrimonio Cultural**. v. 16. Buenos Aires: Comisión para la preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires, 2006. P. 77-98.

FRIGERIO, Alejandro; LAMBORGHINI, Eva. Los afroargentinos: formas de comunalización, creación de identidades colectivas y resistencia cultural y política. In: MERCADO, Ruben; CATTERBERG, Gabriela (Coord.). **Afrodescendientes y Africanos en Argentina**. Buenos Aires: PNUD, 2010. P. 2-45.

GARBULSKY, Edgardo. El antropólogo entre la crítica y la acción. Una experiencia en un proceso de intervención: el asesoramiento al servicio público de la vivienda de la municipalidad de rosario (argentina) en el proyecto de relocalización de los asentamientos aborígenes en la ciudad. In: SIMPOSIO REGIONAL DE CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS DEL CONO SUR, 1996, Santiago, Universidad De Chile. **Texto...** Santiago: Facultad De Ciencias Sociales, Universidad De Chile, 1996.

GARBULSKY, Edgardo; ACHILLI, Elena; SÁNCHEZ, Silvana. Los tobas en Rosario. La lucha por los derechos en la ciudad del desempleo y la marginación. In: CONGRESO INTERNACIONAL DERECHO CONSUECUDINARIO Y PLURALISMO LEGAL - DESAFÍOS EN EL III MILENIO, 12, 2000, Arica, Chile. **Anales...** Arica, Chile, 2000.

GELER, Lea. Categorías raciales en Buenos Aires. Negritud, blanquitud, afrodescendencia y mestizaje en la blanca ciudad capital. **Runa**, Buenos Aires, v. 37, n. 1, p. 71-87, 2016.

GUZMÁN, Florencia; GELER, Lea; LAMBORGHINI, Eva. Los estudios afrodescendientes en Argentina: nuevas perspectivas y desafíos en un país “sin razas”. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 27, p. 67-101, 2017.

HEREDIA, Verónica; ELORRIAGA, Celeste. **El Color del Sistema Penal**. Trabajo para la cátedra “LAS FORMAS DEL CASTIGO” del Dr. Leonardo Filippini. Maestría de Derecho de la Universidad de Palermo, 2015.

INADI. Instituto Nacional contra la discriminación, la Xenofobia y el racismo. **Mapa Nacional de la Discriminación**. Segunda Serie de Estadísticas de la discriminación en Argentina. Buenos Aires, 2013.

RADOVICH, Juan Carlos; BALAZOTE, Alejandro. **La Problemática Indígena**: estudios antropológicos sobre pueblos indígenas de la Argentina. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1992.



SCHECHNER, Richard. **Performance**. Teoría y Práctica intercultural. Buenos Aires: Libros del Rojas, 2000.

SEGATO, Rita Laura. **La Nación y sus Otros**. Buenos Aires: Prometeo, 2007.

SOLOMIANSKI, Alejandro. **Identidades Secretas**: la negritud argentina. Rosario: Beatriz Viterbo Editora, 2003.

TAYLOR, Diana. **Hacia una Definición de Performance**. New York: NYU, 2001.

TERÁN, Oscar. **Positivismo y Nación en la Argentina**. Buenos Aires: Puntosur, 1987.

TURNER, Victor. **El Proceso Ritual**. Estructura y antiestructura. Madrid: Taurus, 1992 [1969].

VÁZQUEZ, Héctor. **Procesos Identitarios y Exclusión Sociocultural**: la cuestión indígena en la Argentina. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2000.

Julia Broguet es licenciada en Antropología por la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Doctoranda en Antropología por la Universidad Nacional de Buenos Aires (UNBA) con beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), proyecto *Raza, región y nación en los candombes del Litoral argentino*. Tiene formación en performances afroamericanas.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8246-1203>

E-mail: [lajuliche@hotmail.com](mailto:lajuliche@hotmail.com)

María Laura Corvalán es Master en Danza y Especialista en *Estudos Contemporâneos em Dança* por el PPGDança Universidad Federal da Bahia, Brasil. Licenciada en Comunicación Social y doctoranda en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Rosario. Docente de cátedra 'Cultura y Subjetividad' en la misma institución.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5200-2302>

E-mail: [danzanegrallali@yahoo.com](mailto:danzanegrallali@yahoo.com)



Paula Drenkard es Master en Comunicación y Educación/Universidad Autónoma de Barcelona. Psicóloga/Universidad Nacional de Rosario (UNR). Licenciada en Comunicación Social/Facultad de Ciencia Política de la UNR. Profesora e Investigadora/Facultad de Ciencia Política de la UNR/Centro de Investigaciones en Mediatizaciones. Consultora en Educación a través del Arte. Directora de teatro educativo y teatro-performance, actriz y bailarina.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3313-9645>

E-mail: paulazul@yahoo.com

Yanina Mennelli es Licenciada en Antropología, especializada en estudios desde la perspectiva intercultural de la performance. Miembro del Área de Antropología del Cuerpo y docente de la Facultad de Humanidades y Artes y de los Trayectos de Posgrado Territorios Corporales Latinoamericanos del Centro de Estudios Interdisciplinarios, de la Universidad Nacional de Rosario. Actriz y productora de teatro.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7560-1244>

E-mail: yaninamennelli@hotmail.com

Manuela Rodriguez es doctora en Antropología/UBA. Licenciada en Antropología/UNR. Investigadora del CONICET. Profesora en la Escuela de Antropología/UNR. Especializada en Antropología del Cuerpo y Estudios de Performance, énfasis en procesos performativos de racialización en prácticas afroamericanas del Río de la Plata y el Litoral Argentino. Integrante y cofundadora del grupo de danzas afrobrasileñas *Iró Baradé*.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0761-0763>

E-mail: manuela.guez@gmail.com

Este texto original, revisado por Adriana Carina Camacho Álvarez, también se encuentra publicado en inglés en este número del periódico.

*Recibido el 30 abril 2018*

*Aceptado el 3 septiembre 2018*

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.