



Isidro Ferrer | NO A LA GUERRA, AUTOEDICIÓN, 2003

# ANTROPOLOGÍA Y TEATRO: DRAMATIZACIONES EN UNA ETNOGRAFÍA CON NIÑOS/AS MIGRANTES\*

*ANTROPOLOGIA E TEATRO: DRAMATIZAÇÕES  
EM UMA ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS MIGRANTES*

*ANTROPOLOGY AND TEATHER: PLAYS  
IN AN ETHNOGRAPHY WITH MIGRANT CHILDREN*

Laura Victoria Martínez\*\*

*Este artículo avanza en la precisión teórica y metodológica de una estrategia de dramatización desarrollada en la correspondiente investigación doctoral. Se dedica a reconstruir algunos antecedentes de cruces entre antropología y teatro, pero también las perspectivas más amplias sobre la dimensión del cuerpo con las que aquellos antecedentes dialogan. Dentro de este marco, se pregunta por el potencial de los abordajes históricos de la educación en sensibilidades en los dispositivos escolares modernos. Se concluye con la necesidad de vincular la propuesta con las discusiones sobre investigación con infancias.*

*Palabras clave: dramatización, etnografía, cuerpo, sensibilidades, escuela.*

*Este artigo avança na precisão teórica e metodológica de uma estratégia de dramatização desenvolvida na correspondente pesquisa doutoral. Dedicase a reconstruir alguns antecedentes de cruzamentos entre antropologia e teatro, mas também as perspectivas mais amplas sobre a dimensão do corpo com as que aqueles antecedentes dialogam. Dentro deste marco, pergunta-se pelo potencial das abordagens históricas da educação em sensibilidades nos dispositivos escolares modernos. Conclui-se com a necessidade de vincular a proposta com as discussões sobre pesquisa com infâncias.*

*Palavras-chave: dramatização, etnografia, corpo, sensibilidades, escola.*

*This article deepens in the theoretical and methodological accuracy of a dramatization strategy developed in the corresponding doctoral research. It recollects some precedents of convergence between anthropology and theater, and also considers the wider perspectives on the body dimension that argue with those precedents. In this context, the potential of historical approaches in the education of sensibilities within modern schooling dispositions is questioned. Finally, it states the need to connect the proposal with further discussions about the research involving infants.*

*Key words: dramatization, ethnography, body, sensibilities, school.*

\* Este trabajo presenta resultados parciales de una investigación doctoral en curso, denominada "La experiencia escolar de niños migrantes: procesos de identificación y concepciones sobre los derechos económicos y sociales". La investigación la desarrolla la autora como estudiante del programa de Antropología y Educación, Sección de Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. La entidad financiadora es el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), mediante una beca doctoral tipo I (tres años) con fecha de inicio abril del 2012.

\*\* Licenciada y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires. Doctoranda en Ciencias Antropológicas de la misma Universidad, Buenos Aires (Argentina). E-mail: lauvicmartinez@yahoo.com.arcon

Este trabajo es ante todo el relato de una experiencia personal y profesional de (re)acercamiento al teatro; a lo largo de estas líneas se irán explicitando algunos sentidos que atribuimos a esta disciplina artística. Antes de abordar antecedentes de investigaciones que articulan “lo teatral y lo antropológico”, corresponde que mencionemos nuestro propio recorrido hacia este recorte, a partir de una investigación etnográfica. Diversas cuestiones que surgieron en el trabajo de campo fueron orientando nuestro interés hacia la generación de un espacio donde tuvieran lugar dramatizaciones construidas y representadas por los niños. En primer lugar, teníamos un fuerte interés en desarrollar una estrategia “controlada”, más allá de las observaciones y los intercambios tradicionalmente asociados con el trabajo etnográfico, como entrevistas y observaciones. Asimismo, la propuesta de generar un espacio de encuentro con los niños mediante algún tipo de actividad que fuera “familiar” al formato escolar —como un taller— se impuso como condición de realización de todo el acercamiento etnográfico. Es decir, lo interpretamos como una condición de nuestra presencia en el plantel educativo donde realizamos la investigación, en el marco de las negociaciones con los directivos. También tuvimos en cuenta que el proyecto institucional contiene una fuerte referencia a la educación artística, y a su promoción en diversas iniciativas que tengan lugar en la institución. Dentro de este “escenario”, casi simultáneamente fuimos imaginando la posibilidad de ponernos en contacto con una práctica que habíamos dejado hace bastante tiempo<sup>1</sup>, pero que en los últimos años volvía una y otra vez a llamar nuestra atención: la experiencia teatral.

### ¿POR QUÉ EL TEATRO? TRAYECTOS DISCIPLINARES EN CRUCE

En comparación con otras disciplinas artísticas, el teatro ha tenido diversos y fructíferos cruces con problemáticas, temas y cuestiones abordadas por las ciencias sociales y las disciplinas humanísticas, como la filosofía. Entre los antecedentes que suelen destacarse en estudios sobre la temática encontramos los escritos de Antonin Artaud y Jerzy Grotowski, fundamentalmente alrededor del cruce entre prácticas rituales de pueblos indígenas y experiencias teatrales (Citro, 2001, 2011).

Cuando nos adentramos en una reconstrucción más específica de algunos de estos acercamientos, y en especial dentro de la disciplina antropológica, resulta una referencia obligada el trabajo de Víctor Turner. Si bien su llegada a las prácticas teatrales se concreta en la década de los años setenta por medio de su trabajo conjunto con Richard Schnechner (un director de teatro norteamericano), ya en la década anterior, Turner había desarrollado algunos de los conceptos que suelen considerarse centrales de su obra. Uno de éstos es el de *dramas sociales*, como metáforas de los procesos sociales en su carácter dinámico y conflictivo, un énfasis que caracterizaría el abordaje de Turner como procesualista (Citro, 2011).

En este mismo contexto histórico, pero en el ámbito latinoamericano, se desarrollaban experiencias de juegos teatrales y dramatizaciones, con el propósito de que los sujetos —en general, en condición de desigualdad social— reflexionaran sobre diversos aspectos de su vida cotidiana, sobre todo aquellos estrechamente vinculados con la pobreza y la injusticia social. Consideramos algunas de las iniciativas inscriptas dentro del “teatro para y con niños” (Vega, 2007), así como los diversos desarrollos del denominado *teatro del oprimido* de Augusto Boal, que también puede inscribirse dentro del más amplio denominador *teatro social* (Trujillo, 2011).

Señalamos aquí algunos aspectos en común entre esta corriente más amplia y el abordaje de Boal, que lo distingue de otras prácticas artísticas —inclusive algunas comunitarias—. Mientras que lo relevante en estos abordajes es el despliegue del proceso de construcción de las dramatizaciones o tramas, más que el resultado —por ejemplo, una representación teatral, el trabajo sobre criterios específicos de la práctica artística, etcétera—; a su vez, los objetivos del teatro social son indisociables de propósitos pedagógico-políticos, ya que es un programa que se moviliza alrededor de la reflexión de los sujetos sobre problemáticas sociales (Trujillo, 2011). Respecto al teatro en el ámbito latinoamericano, los años sesenta ven surgir y desarrollar modalidades de prácticas y enfoques estrechamente vinculados con dos procesos históricos de la región: en primer orden, con la realidad de opresión y la resistencia a las dictaduras militares en las sociedades latinoamericanas desde

la década de los setenta. Ya entrados los años ochenta, estas prácticas de resistencia se consolidan dentro de las tendencias de reivindicación cultural en defensa de las recientes aperturas democráticas. Este momento es, asimismo, en el ámbito argentino, de intenso debate en torno a la “cuestión” teatral, lo que para diversos investigadores se evidencia en el crecimiento exponencial de espacios, actividades, espectáculos, encuentros públicos de discusión, etcétera.

Precisamente, al intentar reconstruir dichos procesos, estudiosos del tema no han atendido al avance de modelos desarrollados en otras latitudes y que tuvieron una amplia recepción en Argentina, como la antropología teatral de Eugenio Barba —que sitúa al contexto sociocultural, y al actor, en el centro del proceso creativo, cuestionando las definiciones clásicas de *dramaturgia*— (Díaz, 2010). La cuestión de la denominación y la clasificación de tipos y enfoques de prácticas teatrales no tiene un lugar menor en las teorizaciones y discusiones contemporáneas sobre la teatralidad. Puntualmente, mientras algunas posiciones sostienen la necesidad de reponer lo específico del teatro (Dubatti, 2012), otras plantean que la porosidad de los límites con prácticas y problemáticas no teatrales, no sólo es algo inevitable, sino también deseable (Prieto, 2009). Las discusiones alrededor del concepto de *performance* de las que da cuenta este último autor, permiten cristalizar un aspecto de estos debates, pues mientras que desde algunas perspectivas debe ser asociado con la especificidad de las prácticas artísticas, otras posiciones consideran el uso del *performance* para procesos y fenómenos no artísticos, y podríamos agregar, de la vida social en general. Sin embargo, esta definición de *actuación* no supone cualquier tipo de acción social, como las ejecuciones rutinarias como comer, dormir, etcétera, sino específicamente, aquellas acciones en donde el sujeto que las despliega “hace algo con lo que dice”, un decir que contiene la percepción del sujeto emisor de las situaciones y los otros sujetos (Prieto, 2009).

En este marco de aproximaciones, los estudios etnográficos que encontramos en cruce con el teatro se dirigen fundamentalmente al estudio o desarrollo de etnografías en ámbitos de enseñanza del teatro (Gattari *et ál.*, 2007). En el contexto español, hemos encontrado interesantes aproximaciones que procuran articular

estos intereses, aunque no tan anclados en el enfoque de corporalidad (Pallini, 2011; Trujillo, 2011). Lo que en principio es relevante señalar de todas estas incursiones es que, más allá de la diversidad de los recortes específicos, se dirigen a problematizar aspectos de las prácticas de los actores: ya sea abordando las técnicas y los discursos sobre éstas con docentes y estudiantes de teatro (Gattari *et ál.*, 2007), o realizando una etnografía de procesos de construcción de personajes y obras de teatro en un grupo de estudiantes (Pallini, 2011; Trujillo, 2011).

Si bien lo desarrollado hasta aquí provee de una cantidad importante de debates y definiciones que nos resultan imprescindibles, nuestra propuesta no se dirige a abordar una experiencia artística ya existente, o un ámbito de formación artística, ni tampoco a crear una nueva (por ejemplo, realizar una obra de teatro con niños). Por lo dicho, consideramos posible afirmar que nuestra experiencia está orientada a tomar el formato de dramatización para el despliegue de sentidos y prácticas de los niños/as en torno al contexto en que el viven, indagando sobre diversos procesos que atraviesen a sus grupos de pertenencia —en este caso, migrantes—.

## UNA EXPLORACIÓN DEL USO DE DRAMATIZACIONES EN EL MARCO DE UNA ETNOGRAFÍA CON NIÑOS/AS

### LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESTRATEGIA: APUNTES METODOLÓGICOS

Más allá de estas primeras aproximaciones, el abordaje desde el cual decidimos configurar nuestra experiencia estuvo más bien orientado hacia un modelo de enseñanza del teatro, específicamente del lenguaje teatral, a través de algunas de las categorías centrales, como *escena*, *conflicto*, *personaje*, etcétera. Si bien hemos retomado nuestra formación en el área de teatro recientemente, para el diseño de los encuentros recurrimos a una profesora de teatro para niños<sup>2</sup> que nos asesoró en la planificación y los aspectos didácticos tradicionalmente asociados con las clases. Asimismo, luego de intercambios en torno a los objetivos de investigación, consideramos pertinente emplear una serie de ítems o interrogantes clave que podrían contribuir a estructurar

las historias, o más precisamente, escenas construidas por los chicos/as.

Avanzaremos sobre este aspecto metodológico en la descripción de nuestra propuesta. De acuerdo con nuestra preocupación por el carácter más “controlado” de la estrategia de dramatizaciones, decidimos iniciar el taller con una técnica utilizada en investigaciones con niños: los *collages*, sobre los cuales volveremos más adelante. En un segundo encuentro se trabajó en la escritura de pequeñas escenas en tarjetas con preguntas-guía, a partir de frases preparadas por la investigadora: dos de éstas remitían a situaciones que se habían representado en los *collages*, y otras dos, a discursos en el marco de conversaciones informales que habíamos entablado previamente con chicos y docentes. Consideramos central mencionar que este espacio tuvo lugar luego de un primer periodo de trabajo de campo centralmente dedicado a la reconstrucción de los contextos y situaciones de interacción entre niños y docentes. Asimismo, en este periodo desarrollamos numerosas conversaciones informales e intercambios con los chicos en el aula, el salón de usos múltiples y el patio descubierto, donde transcurren los recreos, así como en salones de actividades especiales como informática, música y tecnología. En este sentido, la consideración de ciertos ejes de análisis producidos a partir de la información empírica sistematizada fue fundamental para el recorte inicial del proyecto de taller, una precaución que es objeto de especial atención en antecedentes etnográficos con niños que incluyeron estrategias como talleres —donde se desplegaron recursos fílmicos, juegos de roles como “entrevistador-entrevistado” y plásticos-autorretratos, dibujos de los lugares en donde viven los niños (García y Hecht, 2009)—.

En este trabajo consideramos válido focalizar el interés en torno a la educación formal (escolarización) y el trabajo (tanto formal como informal) como recorte específico a partir del cual intentar profundizar las concepciones de los niños.

En el tercer encuentro, se representaron las escenas y personajes que los chicos habían construido en el encuentro anterior: el resultado fueron improvisaciones teatrales breves que —en general, aunque no siempre, como ya veremos— representaban los diálogos escritos

por los chicos previamente. Se grabaron las conversaciones en los ensayos de cada grupo y se filmaron las escenas. A continuación abordaremos sólo algunos aspectos de este material empírico.

#### ACERCA DEL RECORTE DE INVESTIGACIÓN: LA CONFIGURACIÓN DE LOS EJES DE ANÁLISIS

Dedicaremos algunos párrafos más a argumentar nuestro recorte. En principio, consideramos tanto la presencia de discursos prescriptivos en los adultos y en los propios niños<sup>3</sup>, respecto de la continuidad en los niveles del sistema educativo y la acreditación que ello otorga. Al decir “prescriptivos” nos referimos a discursos que remiten a una condición de deber ser, que en el caso de los niños, suele plantearse en términos de proyectos de vida. Una categoría significativa de estos sentidos prescriptivos es la apropiación, por parte de los niños, del concepto *ser alguien en la vida*, que estaría directamente vinculado con la inserción en el ámbito formal del trabajo y la profesionalización.

Si bien a simple vista estos discursos ponen de manifiesto cierta vigencia de la histórica asociación entre el sistema educativo y el mundo del trabajo, corresponde advertir que precisamente por estar vinculados con los discursos oficiales, institucionales e incluso legales, estos sentidos más prescriptivos en torno a la escolarización y el trabajo serán sólo una de las dimensiones de análisis de las categorías y discursos de los niños y adultos, pero no la única. Precisamente, nuestro interés es interrogar estos significados alrededor de la educación y el trabajo desde los sentidos y categorías desplegados en la cotidianeidad, que van más allá de las definiciones más generales, lo cual supone manejarse con referencias empíricamente abordables (por ejemplo: “la venta de alimentos en la vía pública como actividad de subsistencia” en lugar de “trabajo”) y, asimismo, problematizar la *educación* y el *trabajo* como categorías de los discursos normativos, precisando la forma que asumen en las apropiaciones y usos específicos por parte de los sujetos.

Uno de los trayectos que hemos comenzado a recorrer en torno a este propósito es atender a la diversidad de referencias que desplegaron los niños en torno a las actividades de subsistencia económica que

predominan en el contexto abordado y en la población migrante. Específicamente, se trata de interpelaciones entre pares en torno a ocupaciones explícitamente asociadas por ellos mismos con la pobreza y la precariedad, como la venta de alimentos en la vía pública y la confección textil.

Otro punto que recuperamos de estos intercambios, lo constituyen las imágenes y relatos de los adultos y niños en torno al ámbito del barrio en el que se emplaza la escuela, que como hemos dicho, es un territorio configurado por la desigualdad social. El 74 % de los niños/as pobres de la ciudad reside en la zona sur, en donde la mayor cantidad de demandas se refieren a la falta de vivienda digna o condiciones habitacionales inadecuadas (así como graves problemas en tendidos cloacales y obras de urbanización no realizadas), seguidas por el acceso a planes sociales (que en términos jurídicos equivale al derecho a la alimentación), acceso a salud y educación. Con respecto a este último aspecto, una cantidad insuficiente de establecimientos educativos públicos y gratuitos incide en el nivel de superpoblación de alumnos por aula, que junto con los problemas de infraestructura, suelen ser las problemáticas más frecuentemente visibilizadas por diversos actores políticos y organizaciones (Martínez, 2012).

En nuestro trabajo etnográfico, hemos atendido a las diferentes descripciones de este espacio desde los puntos de vista de los docentes y los niños, para los cuales

es una referencia común advertir que la *villa* (tal como se denomina a los barrios de estas características) está “dividida en sectores”: de mayor o menor urbanización, de mayor o menor conflictividad y delincuencia, de diferentes niveles adquisitivos y, fundamentalmente, distribuciones de proximidad en torno a los agrupamientos nacionales<sup>4</sup>.

Lo relevante de estas aproximaciones para el taller de teatro fue la construcción de tres ejes desde los cuales abordar las nociones de los niños, a partir de éstos pensamos la primera actividad del taller de construcción teatral: las representaciones de los niños sobre el espacio público de la zona; segundo, sus ideas sobre las acciones de las personas en ese espacio público; tercero, las representaciones y significados en torno a las acciones de personas sobre la educación y el trabajo.

De este modo, en un primer momento se desarrolló la actividad de *collages*, desde la cual nos propusimos “llegar” a las dramatizaciones. La actividad “*collage* sobre el barrio” se planteó mediante la siguiente consigna: que dibujaran (cada uno) tres personas “haciendo algo” y que escribieran frases en el *collage* mismo, explicando qué estaban haciendo esas personas. Previamente se observaron fotos del barrio traídas por los chicos y por la investigadora.

Sin adentrarnos en los debates en torno a sus usos, aquí argumentamos los *collages* en tanto los considera-



Shaun Tan | TOMADA DE *EMIGRANTES*, LIBRO ALBÚM | BARBARA FIORE EDITORA



Zeina Abirached  
TOMADA DE *EL JUEGO DE LAS COLONDRINAS*,  
NOVELA GRÁFICA  
EDICIONES SINS SENTIDO

mos como una vía posible de acceso a imágenes de los chicos que pudieran vincularse con determinadas temáticas que ya habían “aparecido” en el momento previo de trabajo de campo —nos referimos, por ejemplo, a los complejos sentidos atribuidos a la venta de alimentos en la vía pública—. Tomaremos en este escrito sólo dos de las cuatro frases<sup>5</sup> que seleccionamos para el taller:

Frase 1:

“Yo quiero ir a la facultad, pero no sé si voy a poder”.

Frase 2:

“-Tengo que encontrar trabajo en algún lugar  
-¡Pero en este lugar no!”.

De este modo, a partir de los *collages*, pero también de la información obtenida en la primera etapa del trabajo, construimos una serie de frases disparadoras de los conflictos, que se suponen como la base de cualquier situación dramática. Puede resultar discutible que, de las cuatro frases, sólo dos estén directamente vinculadas con lo que los chicos escribieron en los *collages*. Asimismo, puede observarse que muchas otras cuestiones que también aparecieron en los dibujos no fueron tomadas en cuenta para las dramatizaciones,

como por ejemplo, la representación gráfica de hechos de violencia entre personas del barrio, o en un sentido opuesto, los dibujos de niños con sus amigos disfrutando de tiempo de ocio en espacios verdes de la zona. Si bien volveremos sobre este asunto en los comentarios finales, en principio consideramos fundamentado el uso de estas frases “construidas por la investigadora”, en tanto recuperan una serie de indicios significativos producidos en el marco de la reconstrucción etnográfica<sup>6</sup> de los contextos y los discursos y prácticas de los sujetos. En tal sentido, al iniciar los encuentros, los niños contaban sólo con la frase de inicio y una guía de preguntas para construir improvisaciones teatrales, como las siguientes: “¿Quiénes son los personajes?”, “¿de dónde vienen?”, “¿qué están haciendo allí?”, “¿qué están diciendo?”, “¿en qué país están?”, “¿en qué año están?”.

Otro aspecto relevante es que nuestra intención era poder correrlos del formato escolar, al menos en un margen mínimo: utilizando un aula vacía (para disponer de un espacio abierto), los bancos apilados, sin uso del pizarrón, promoviendo que los chicos se desplazaran por el espacio al inicio, que exploraran tonalidades de voz, que realizaran exclamaciones sin sentido que les

solicitábamos, que interactuaran con otros compañeros de un modo que suponíamos más libre que en el aula escolar. En este sentido, intentábamos aplicar algunas estrategias básicas de los docentes de teatro; algunos de estos elementos también se inscriben en el formato que se denomina *juegos teatrales* (Holovatuck y Astrosky, 2001). Precisamente, al no proponernos la realización de una obra de teatro con niños, ni para ellos, sino más bien la implementación de ciertas actividades que atraviesan las prácticas de dramatización, consideramos en principio que esta denominación se ajustaba a nuestra propuesta. Sin embargo, más allá de haber intentado establecer esta instancia de “expresión corporal” al inicio de los encuentros, el énfasis que otorgamos a las tarjetas que los chicos debían completar, posiblemente terminó desarticulando aquel momento inicial del resto de las actividades.

#### EL ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS: EJES PRELIMINARES

En el momento de escribir este artículo, consideramos diversos modos de ordenamiento de la información mediante ejes y dimensiones de análisis que corresponden al marco más amplio de nuestros objetivos. Sin embargo, por cuestiones de espacio y para centrarnos específicamente en el análisis de la experiencia teatral, consideraremos algunos “resultados” de la implementación de esta estrategia en relación con las hipótesis de trabajo con las cuales comenzamos a diseñarla. De este modo, un primer supuesto planteó que la estrategia de dramatización podría constituirse como válida para que los niños desplegasen sentidos propios sobre aspectos del mundo en el que viven, aunque en este caso específicamente asumimos el riesgo de “imponer recortes” en torno a la temática de la educación formal y el acceso al trabajo. Con este propósito señalamos también que a partir del uso de la estrategia, consideramos posible ampliar dicha hipótesis en torno a los conocimientos de los niños que suponemos vinculados con las trayectorias migrantes de sus familias; a continuación, adelantamos algunos de los ejes de análisis.

Estos ejes, planteamos, pueden reconstruirse a partir de los datos elaborados con base en la triangulación de las diversas técnicas que implementamos durante el trabajo de campo (observaciones de interacciones y clases, conversaciones informales y entrevistas con niños

y docentes, con agentes que desarrollan tareas burocráticas y educativas en el barrio al que pertenece la escuela y en el que viven la mayoría de los niños). En este sentido, remarcamos que lo considerado por nosotros significativo aquí de las situaciones teatrales, lo es en la medida en que se vincula con temáticas e información producida mediante el despliegue de esas otras estrategias. Desde nuestros supuestos, estos elementos de las escenas construidas constituyen simples indicios que, contrastados en el marco general de la información empírica, pueden contribuir a la construcción de datos significativos. Detallamos a continuación algunos ejes —de carácter absolutamente preliminar—, a partir de los cuales fundamentamos el interés en algunas de las dramatizaciones construidas por los chicos/as:

#### REDES DE INFORMACIÓN ENTRE MIGRANTES

De acuerdo con relevamientos que hemos realizado en el ámbito del barrio en el que se emplaza la escuela, los diversos niveles de organización de migrantes (en términos de lazos de familia extendida, pero también en el nivel de “comunidad”, aglutinada en torno a la condición nacional) son frecuentemente referenciadas por agentes burocráticos y docentes de la escuela y espacios formativos comunitarios de la zona. Asimismo, en numerosos relevamientos bibliográficos sobre el tema, y en especial en investigaciones empíricas en Buenos Aires (Pacecca y Courtis, 2010), estas redes en las que se transmite información relevante y a partir de las cuales se puede acceder a determinados recursos en el país de destino, resultan fundamentales para la inserción laboral de los migrantes en Argentina. En este marco de procesos, suponemos interesante una situación que podría vincularse con estas prácticas desde el punto de vista de una niña que procura información sobre una potencial fuente de trabajo a una amiga para comunicárselo a otra que lo necesita.

Registro de representación filmado el 5 de noviembre del 2012:

Sandra<sup>7</sup>: “Yo quiero ir a la facultad, pero no sé si voy a poder, porque... [pausa, piensa] todavía me faltan [...] cosas para estudiar [...]”.

Laira [mira a Marianela]: “Es verdad”.

Marianela [mira a Sandra]: “Entonces vas a tener que conseguir trabajo [...]”.

Sandra: “¿En dónde?”.

Marianela [mira a Laira]: “¿Vos no tenés una amiga que necesita ayudanta?”.

Laira [asiente con la cabeza, mirando a Marianela]

Marianela [mira a Laira]: “¿Cómo se llama?” [espera que le responda. Laira en silencio. Marianela mira a Sandra, no dice nada].

Sandra: “Bueno, entonces yo voy a tener que trabajar un poco [...] y después ir a esta facultad que está [inaudible] acá a media cuadra.

[Se quedan mirándose, me miran, se termina la representación].

### LOS NIÑOS QUE TRABAJAN

La participación de los niños en actividades de subsistencia económica es objeto de debates en investigaciones que problematizan, desde un enfoque poscolonial, la noción homogénea de *niñez* que contiene el paradigma legal de infancia sancionado en 1989 (Pedraza, 2007). Dado que por cuestiones de espacio no podemos dar cuenta aquí de dichos aportes, nos limitaremos a plantear que algunos elementos de los discursos prescriptivos asociados con este paradigma (como el postulado “los niños no deben trabajar”) forma parte de las expresiones de los sujetos con los cuales trabajamos.

Asimismo, tanto desde los discursos de los adultos como de los niños en el marco de entrevistas y conversaciones, y en los registros de interacciones entre niños, han resultado significativas las referencias a la participación infantil en determinadas actividades como la venta de alimentos en la vía pública y la confección textil, ambas actividades explícitamente vinculadas con la pobreza —en el primer caso— y con los tipos de actividad económica que predominan en la población migrante de la zona —en el segundo—. Atendiendo a este aspecto en la reconstrucción de los contextos en los que intervenimos, es interesante considerar el modo en que esta temática se incluye en una de las historias, en la cual, a partir de la frase dos de los chicos construyeron un conflicto en torno a un niño de doce años que pide trabajo en un negocio de ropa y le es negado por su condición de niño.

Tarjeta escrita. Encuentro de taller, 1 de noviembre del 2012:

Personaje 1: un chico de doce años. El chico de doce años busca trabajo.

Personaje 2: una señora de veinticinco años muy mala

le dice: “¡Pero en este lugar no!”.

Personaje 3: una señorita de diecinueve años le dice a la señora de veinticinco años que le dé el trabajo al niño de doce años.

Personaje 2: “¡Pero es muy joven para trabajar y tiene que estudiar!”.

Un eje que no estamos desarrollando aquí, pero que sin duda forma parte del análisis más amplio en el cual se inscriben estas líneas, se interroga por la forma que cobra la asociación entre educación formal y la inserción en el mercado de trabajo. Al respecto, podemos anticipar que la continuidad en los niveles del sistema educativo como mecanismo de ascenso social forma parte de un discurso que hemos registrado tanto en los docentes como en los niños.

Corresponden algunos comentarios orientados a la reflexión metodológica. Como no analizaremos aquí la totalidad del material empírico a partir del cual realizamos estas afirmaciones, insistimos en que esta reconstrucción de elementos en las situaciones teatrales debe seguir problematizándose. En principio, porque lo que aquí hemos extraído para ilustrar la trama “dramática” que construyeron los chicos, es sólo una parte de lo que escribieron, representaron, y los intercambios entablados con la investigadora en el transcurso de estos encuentros. Entre estos aspectos que no podemos sistematizar aquí, nos preguntamos por la potencialidad del formato de improvisación: alrededor de la distancia entre el texto y la representación. En varias representaciones actuadas, los niños modificaron lo que habían escrito en las tarjetas, aunque en algunos casos se limitaron a leerlas, en lo que fueron más conversaciones leídas que actuaciones o representaciones: no se miraban entre ellos, leían en voz baja mirando a las tarjetas. Un ejemplo que nos parece interesante para pensar esta distancia es el del diálogo de tres niñas en torno a una fuente de trabajo, ya que esas categorías y recortes aparecieron en una situación de improvisación, pero no en las tarjetas escritas que ellas habían preparado.

Por otro lado, parece necesario advertir la “disminución” del registro etnográfico que impone ejercer el rol de coordinadora o docente frente a los niños. Este punto, creemos, podría resolverse mediante el uso sistemático de las otras apoyaturas con las cuales se desplegó

la estrategia, como los grabadores de audio y la cámara de video. Encontramos una reflexión orientadora al respecto de este asunto en el trabajo de Pallini, cuando dedica un lugar importante a delimitar estrategias de control de su propia práctica, ante la tensión siempre presente entre su rol de “directora” del grupo de actores y su registro como etnógrafa (Pallini, 2011). Para la autora, uno de los modos de resolver esta tensión ha sido el uso de una cámara fija, un recurso que nos proponemos utilizar en las próximas intervenciones<sup>8</sup>.

Desde el punto de vista de su implementación como estrategia en una etnografía, la materia pendiente más significativa —además de avanzar en las reflexiones y problemas metodológicos—, es explorar su originalidad, los aportes específicos que el formato de dramatización —improvisación teatral— pueda contener. Por un lado, profundizar en estas reflexiones puede contribuir a saldar el problema de la diversidad de denominaciones mediante las cuales hemos caracterizado, alternativamente, nuestra propuesta: *experiencias teatrales*, *dramatizaciones*, o *juegos teatrales*. Consideramos que esta indefinición no es sólo un asunto de denominaciones, ya que pone en evidencia ciertas materias pendientes en la precisión conceptual de la estrategia; de este modo, es lo que nos convoca a pensar en posibles hipótesis que permitan complejizar el encuadre teórico en el que ésta se despliega. Una primera forma de atravesar este desafío, a nuestro entender, es iniciar algunos recorridos teóricos en torno a los dispositivos escolares como regulación de las corporalidades y sensibilidades.

## PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN NACIONAL Y ESCUELA: INTERROGANTES Y CAMINOS DE INDAGACIÓN EN TORNO A LA DIMENSIÓN DE “LO SENSIBLE”

### CUERPO, ESTÉTICA Y SENSIBILIDADES

Cada uno de los antecedentes de cruces entre antropología y teatro supone una especificidad propia, sin embargo, es pertinente inscribir a los más reconocidos en una corriente de ruptura de las perspectivas tradicionales sobre el cuerpo, heredadas del pensamiento filosófico moderno —aunque se ha señalado también

la importancia de rastrear sus precedentes en el pensamiento griego (Citro, 2011)—. En este sentido, los cruces que hemos mencionado entre experimentación teatral y conocimiento etnológico e investigación etnográfica (líneas de Artaud y Turner) forman parte de un conjunto de tendencias en las investigaciones sociales y filosóficas que anticiparon abordajes desde el cuestionamiento de la racionalidad moderna.

Si bien lo dicho hasta aquí es un esquema indudablemente parcial y comprimido de la riqueza de autores y perspectivas novedosas, lo que parece indispensable advertir es que estas tendencias de redimensión de lo corporal —que surgen con fuerza en los años setenta— cobran una vitalidad aún mayor en el marco del desarrollo de las perspectivas posmodernas. Se trata de narrativas (en plural) asociadas fuertemente con la crisis de la racionalidad moderna como paradigma, así



Serie *Enterores* 7 | FOTOGRAFÍA | DANIEL FAJARDO B.



Serie *En la calle 9* | FOTOGRAFÍA | DANIEL FAJARDO B.

como con el cuestionamiento de grandes relatos epistemológicos y políticos en el marco de la ciencia y del pensamiento occidental en general. En este marco de rupturas, el trabajo de Foucault reconstruyó los modos en que la sociedad moderna, más que ser el fruto de sucesivos progresos en el terreno social y político, se apoyó en dispositivos o “sistemas microlegitimadores del poder” (Caimari, 2005: 8). La noción de *biopolítica*, en tanto modo de conceptualizar las formas de ejercicio del poder que se insertan en el plano mismo del control en la existencia física de los sujetos, conduce a registrar que ya no se trata del poder de los gobernantes sobre la muerte, sino sobre la vida (Ávila y Ávila, 2010). Mencionamos estos aportes específicos de Foucault sobre el control de los cuerpos, porque han sido inscriptos como parte de las canteras teóricas en las que abrevan las discusiones ocupadas en la educación estética o en los sentidos, en tanto los registros de la percepción sensorial (gusto, tacto, vista, audición, sabor), pero también en las dimensiones de la sinestesia del cuerpo, las percepciones y las sensaciones corporales (Taborda, 2012).

Avanzamos sobre estos abordajes sobre el cuerpo, lo sensible y las sensibilidades en el siguiente apartado, para interrogarlos desde algunos desarrollos previos de nuestra investigación.

#### INTERROGANTES SOBRE LA DIMENSIÓN DE LO ESTÉTICO EN LOS PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN

Investigaciones etnográficas del ámbito argentino han demostrado que los mandatos nacionalizadores que tradicionalmente han configurado la escolarización en este país, siguen vigentes, interviniendo en cómo los docentes piensan la presencia de los niños migrantes en las escuelas (Novaro, 2011). Cabe mencionar que en nuestros primeros acercamientos a la escuela<sup>9</sup>, la transmisión de “lo argentino”, “lo nuestro” (la bandera, el himno, el folclore como baile “nacional”), parecía cristalizar un mandato que continúa permeando las concepciones de los maestros (Martínez, 2010). En este punto, lo central resulta ser advertir el modo en el cual los mandatos del nacionalismo y la diversidad resultan en interpelaciones superpuestas que desafían la tarea de los docentes, que además no suelen contar con la posibilidad de instancias que permitan repensar las miradas y concepciones instaladas (Novaro, 2011).

Corresponde en este orden de argumentación, introducir algunas características específicas de la institución en la que hemos comenzado a trabajar desde el 2008. En aquel momento, habíamos dedicado especial atención a la forma que asumían las interpelaciones identitarias a los niños (que no son los mismos con los que trabajamos en esta oportunidad, pero que también eran migrantes o hijos de migrantes bolivianos). En especial, nos dedicamos a analizar el modo en que el despliegue de la categoría *vergüenza* por parte de docentes y niños a propósito de distintas situaciones, podía abrir perspectivas en torno a las tensiones identitarias que atravesaban a esos niños.

En dicho marco de análisis, al abordar la vergüenza desde los desarrollos teóricos e históricos (incluyendo el que aborda el contexto boliviano), nos adentramos en los estudios de Elias (1993) sobre la relación entre las transformaciones sociales y las modificaciones en los comportamientos y acciones cotidianas de los sujetos, a propósito de su estudio sobre el proceso civilizatorio de la sociedad occidental. La ampliación del umbral de la

vergüenza se impone en un proceso de progresiva desaparición de la violencia física y el surgimiento de nuevas formas, indirectas, de coerción. Más precisamente, se trata de un miedo que el sujeto vivencia en directa relación con un sentimiento de inferioridad; en este sentido, su origen tiene que ver con la interiorización de determinados modelos o códigos sociales con los cuales el individuo sabe o siente que no puede cumplir (Elias, 1993). Por otro lado, consideramos estudios del ámbito latinoamericano que consideran esta categoría para analizar procesos de negación u ocultamiento de adscripciones étnicas (Rivera, 1997).

Si bien estos procesos fueron abordados en una investigación anterior, consideramos significativo mencionar que en el acercamiento del 2012, estos significados despectivos también formaron parte de situaciones cotidianas. En el marco de las interacciones de aula, ha sido posible registrar interpelaciones y sentidos despectivos, burlescos y negativos en torno a categorías nacionales (boliviano-paraguayo), y ésta es una cuestión que los

docentes también suelen referir en el marco de las entrevistas. Asimismo, resaltamos que varios niños hijos de migrantes bolivianos (y en menor medida paraguayos) omiten el hecho de que sus padres han nacido en Bolivia ante diversos intercambios que pudimos desarrollar con ellos (en conversaciones informales y entrevistas individuales), sin embargo, en estas indagaciones más “privadas”, donde no hay otros niños presentes, otros sí mencionan estas pertenencias, e incluso relatan experiencias de viajes y su relación con familiares que viven en Bolivia. Respecto a los espacios que nosotros abordamos, de reivindicación “oficial” de la diversidad, es más bien problemática la forma en la cual en la escuela puede incluirse (más precisamente consideramos que no se produce) el cuestionamiento (de orden indudablemente *político* en sentido amplio) de los significados en los cuales se apoyan dichas “jerarquías” históricamente establecidas: entre pertenencias socioculturales, saberes, e incluso, rasgos fenotípicos (Martínez, 2010)<sup>10</sup>. Lo que en este trabajo comenzamos a preguntarnos es si los desarrollos teóricos en torno a la regulación de las



Serie *Enterores 3* | Fotografía | DANIEL FAJARDO B. |

sensibilidades —y las dimensiones de análisis que este abordaje considera— aportan nuevos modos de aproximación a esta problemática.

Diversos investigadores coinciden hoy en afirmar que la estética, tradicionalmente entendida en relación con el estudio y comprensión de lo artístico, es, en cambio, una dimensión posible de abordaje de diversos procesos sociales, y, en especial, en el plano de la vida cotidiana (Eagleton, 2006; Mandoki, 2008). Si intentamos pensar en modos de operacionalizar estos enfoques, es interesante mencionar la incorporación sistemática de dimensiones de análisis de los discursos e interacciones entre los sujetos, que consideren los distintos registros en los cuales se “formatean” los enunciados de carác-

ter estético (verbal, acústico, corporal, visual y espacial) (Mandoki, 2008).

Los dispositivos estéticos de los Estados se configuran en la empresa de la homogeneización de la población como garante de la cohesión social en el pujante orden social burgués (Eagleton, 2006). Para el ámbito latinoamericano, esta perspectiva adquiere connotaciones específicas, ya que, según Pineau, el carácter colonial de la sociedad sobre la cual debía erigirse la nueva nación moderna requirió desafíos diferentes de los dispositivos de homogeneización estética en las sociedades europeas (Pineau, 2012). En este sentido, aquello que Elias ha abordado mediante una escala de larga duración para dicho contexto, “el proceso de la civilización”, se ha desarrollado en América Latina de un modo más acelerado durante el periodo de constitución de las naciones modernas (Barrán citado en Taborda, 2012).

En el contexto argentino, específicamente, la educación como dispositivo estético se erigió, puede decirse, sobre la base de una estética civilizada (luminosidad de las aulas, higiene, abundancia de recursos, saberes útiles) frente a una estética bárbara (suciedad, saberes inútiles, carencia y desorden de recursos) sobre la cual la escuela debía intervenir (Pineau, 2012). Dentro de esta corriente historiográfica sobre la generación de nuevas sensibilidades en la población latinoamericana, podemos encontrar que enunciados y dispositivos en torno a la higiene, la alimentación y la medicalización se entramaron en los (nuevos) modos de gobierno de las poblaciones —especialmente pobres— en Colombia (Herrera, 2012). Asimismo, volviendo al ámbito argentino, Mercado (2012) aborda el modo en el cual la incorporación de la educación artística en la escuela argentina a principios del siglo XX estuvo indisolublemente ligada a la enseñanza del “buen gusto” a los niños y a las familias, (Mercado, 2012). Para nuestros fines, resulta interesante considerar que dentro de esta misma gestión que impulsa la educación estética en el currículo escolar, encontramos las primeras iniciativas para



Montesol | TOMADA DE UNA SPEAK LOW  
NOVELA GRÁFICA | EDICIONES SINS SENTIDO

la creación de instituciones oficiales de teatro infantil (Llahí, 2006).

## COMENTARIOS FINALES

Por último, agregamos algunos comentarios en torno a los aspectos metodológicos que han sido trabajados en el artículo. En primer lugar, siempre atendiendo a las precauciones explicitadas en la descripción de la estrategia, consideramos que ésta última puede definirse como una técnica válida para el trabajo con niños/as en una etnografía. En este punto, reconocemos como necesario que las conceptualizaciones aquí presentadas dialoguen de modo sistemático con discusiones teóricas que atraviesan la literatura sobre investigación con infancias (Christensen y James, 2005). En principio, recuperamos la advertencia

de que las nociones en torno al sujeto niño son las que orientan las elecciones metodológicas y la forma que cobra la participación de los niños en éstas (O’Kane, 2005). Lo dicho nos convoca a redimensionar, revisar, uno de los fundamentos de la estrategia desplegada: si bien las frases con las cuales trabajaron los niños forman parte de sentidos abordados en el marco del proceso etnográfico, cabe el desafío de problematizar el hecho de que fueron presentadas por la investigadora. En tal sentido, es importante considerar que, en el próximo taller por realizarse con este mismo grupo, se contemple un momento inicial de intercambio en torno a las problemáticas objeto de indagación (la educación escolar y el trabajo). De este modo, se propone que las categorías, frases —o incluso la definición de conflictos “de base” para la construcción de escenas—, sean dialogadas y negociadas previamente con los niños/as.



## NOTAS

<sup>1</sup> Cabe agregar que en el momento de escritura de este artículo hemos retomado nuestra formación teatral en el ámbito de extensión universitaria del Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA).

<sup>2</sup> Agradecemos especialmente el generoso aporte de Leticia Iglesias, y apuntamos aquí una dirección electrónica donde pueden consultarse sus antecedentes como actriz y docente de teatro, disponible en: <[www.teatroleticiaiglesias.blogspot.com](http://www.teatroleticiaiglesias.blogspot.com)>.

<sup>3</sup> De los veintitrés niños/as que participaron del taller, tres son de origen argentino, dos son niños de familias paraguayas, dos son niños de nacionalidad boliviana y dieciséis (niños/as) son hijos de bolivianos.

<sup>4</sup> Sólo por cuestiones de espacio, omitimos ampliar los sentidos que cobran estos discursos, especificando las categorías que atribuimos a las palabras de los adultos, por un lado, y las de los niños, por el otro.

<sup>5</sup> Las otras frases eran, a saber: “¡Vamos a la escuela!”, “¡¿por qué?!” y “quiero trabajar... voy a vender caramelos”.

<sup>6</sup> Cabe agregar que ésta nunca se clausura, sino que sigue operando en la reconstrucción analítica.

<sup>7</sup> Todos los nombres han sido cambiados.

<sup>8</sup> Sobre todo porque señalamos que más allá de nuestras intenciones, no resulta nada sencillo “despegarse” del formato escolar, y menos dentro de la misma escuela (aunque hayamos procurado recursos y espacios diferentes al aula tradicional).

<sup>9</sup> En esta escuela ya habíamos desarrollado trabajo de campo etnográfico en los años 2008 y 2009, en el marco de nuestra licenciatura.

<sup>10</sup> En nuestra posición, es necesario pensar estos procesos a la luz de las configuraciones contemporáneas de la cuestión colonial, desde los estudios poscoloniales y decoloniales. Lo que consideramos posible de ser planteado es que la deslegitimación de ciertas pertenencias culturales tiene raíces históricas muy profundas que van más allá del momento de conformación de las sociedades nacionales, y en especial en las excolonias.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ÁVILA, Francisco y Claudia Ávila, 2010, "El concepto de *biopolítica* en Michel Foucault", en: *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, disponible en: <<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/avila69.pdf>>.
2. CAIMARI, Lila, 2005, "Usos de Foucault en la investigación histórica", documento de trabajo No. 18, disponible en: <<http://www.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT18-CAIMARI.PDF>>.
3. CHRISTENSEN, Pia y Allison James (orgs.), 2005, *Investigação com Crianças*. Perspectivas e Práticas, Porto, Ediliber.
4. CITRO, Silvia, 2001, "El cuerpo emotivo: de las *performances* rituales al teatro", en: Elina Matoso (comp.), *Imagen y representación del cuerpo*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, pp. 19-34.
5. \_\_\_\_\_, 2011, "La antropología del cuerpo y los cuerpos en-el-mundo. Indicios para una genealogía (in)disciplinar", en: Silvia Citro (coord.), *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*, Buenos Aires, Biblos, pp. 17-58.
6. DÍAZ, Silvina, 2010, "El modelo antropológico en el teatro emergente en Buenos Aires", disponible en: <<http://es.scribd.com/doc/119691232/Diaz-Silvina>>.
7. DUBATTI, Jorge, 2012, *Introducción a los estudios teatrales*, Buenos Aires, Atuel.
8. EAGLETON, Terry, 2006, *La estética como ideología*, Madrid, Trotta.
9. ELIAS, Norbert, 1993, *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
10. GARCÍA, Mariana y Carolina Hecht, 2009, "Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas", en: *Revista Tellus*, No. 17, pp. 163-186.
11. GATTARI, María, Victoria Garay y Carolina Torres, 2007, "Cuerpo y multiculturalismo: un análisis de la práctica teatral en la ciudad de Rosario. Primeras hipótesis", ponencia presentada en las 9<sup>ª</sup> Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
12. HERRERA, Claudia, 2012, "El pecado de la gula, los vicios y los excesos del sentido del gusto: hacia una historia de las relaciones entre la alimentación de la infancia y la escuela colombiana a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX", en: Marcus Taborada (org.), *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*, Curitiba, UFRB.
13. HOLOVATUCK, Jorge y Débora Astrozsky, 2009, *Manual de juegos y ejercicios teatrales*, Buenos Aires, Atuel.
14. LLAHÍ, Susana, 2006, "Un acercamiento a la historia del teatro para niños en Buenos Aires", en: *Pensar en Grande para Chicos, Cuadernos del Picadero*, No. 9, Buenos Aires.
15. MANDOKI, Katya, 2008, *Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano*, México, Grijalbo.
16. MARTÍNEZ, Laura, 2010, "Niñez y procesos de identificación en el contexto escolar: una indagación en las relaciones entre las prácticas institucionales y las concepciones infantiles sobre la migración", tesis de Licenciatura en Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
17. \_\_\_\_\_, 2012, "Apuntes sobre la territorialidad de la desigualdad: la educación pública en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires", en: *Boletín de Antropología y Educación*, Año 3, No. 4, Buenos Aires.
18. MERCADO, Belén, 2012, "Formación del buen gusto en las poblaciones. Escuela y arte como registros estéticos y moralizantes", en: Marcus Taborada (org.), *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*, Curitiba, UFRB.
19. NOVARO, Gabriela (coord.), 2011, *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*, Buenos Aires, Biblos.
20. O'KANE, Claire, 2005, "O Desenvolvimento de Técnicas Participativas. Facilitando os Pontos de Vista das Crianças acerca de Decisões que as Afectam", en: Pia Christensen y Allison James (orgs.), *Investigação com Crianças. Perspectivas e Práticas*, Porto, Ediliber, pp. 143-170.
21. PACECCA, María y Corina Courtis, 2010, "Género y trayectoria migratoria: mujeres migrantes y trabajo doméstico en el Área Metropolitana de Buenos Aires", en: *Papeles de Población*, Vol. 16, No. 63, enero-marzo, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 155-185.
22. PALLINI, Verónica, 2011, "Antropología del hecho teatral. Etnografía de un teatro dentro del teatro", tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
23. PEDRAZA, Sandra, 2007, "El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológicas", en: *Nómaditas*, No. 26, Bogotá, Universidad Central-Iesco, pp. 80-90.
24. PINEAU, Pablo, 2012, "Estética e historiografía de la educación: la construcción de un dispositivo temprano de intervención duradera", en: Marcus Taborada (org.), *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*, Curitiba, UFRB.
25. PRIETO, Antonio, 2009, "¡Lucha libre! Actuaciones de teatralidad y *performance*", en: Domingo Adame (ed.), *Actualidad de las artes escénicas. Perspectiva latinoamericana*.

- ricana*, México, Universidad Veracruzana-Facultad de Teatro, pp. 116-143, disponible en: <[http://artesescenicas.uclm.es/archivos\\_subidos/textos/250/teatralidadperformance\\_aprieto.pdf](http://artesescenicas.uclm.es/archivos_subidos/textos/250/teatralidadperformance_aprieto.pdf)>.
26. RIVERA, Silvia, 1997, “La noción de ‘derecho’ o las *paradojas* de la modernidad poscolonial: indígenas y mujeres en Bolivia”, en: *Temas Sociales, Revista de Sociología*, No. 19, La Paz, UMSA.
27. TABORDA, Marcus, 2012, “Introducción”, en: Marcus Taborda (org.), *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*, Curitiba, UFRB.
28. TRUJILLO, Patricia, 2011, “Investig-acción, género y teatro del oprimido”, disponible en: <<http://ilusionismosocial.org/Patricia%2520Trujillo.pdf>>.
29. VEGA, Roberto, 2007, *Teatro y derechos. De niños, niñas y jóvenes*, Buenos Aires, La Crujía.

