



Lecturas escritas por jóvenes estudiantes de la comunidad Qom para jóvenes estudiantes de poblaciones originarias. Una apropiación mutua del aprendizaje histórico en el aula

Eddie Iván Torres Leal^(*)

Resumen

Los textos que se produjeron durante el taller de identidad en la escuela secundaria “San Juan Diego”, ubicada en un barrio poblado por la comunidad Qom en la zona noroeste de Rosario, pueden servir para abordar la temática histórica de las inmigraciones-que iniciaron hace más de cinco décadas y que aún se siguen desarrollando- de pueblos originarios a las grandes urbes de Argentina. Bajo la propuesta de la apropiación mutua del conocimiento (en la que tanto docentes y estudiantes se involucran activamente de los objetos del conocimiento), se busca que el uso y trabajo de estos textos viabilice la lectura y la palabra escrita en el aula por parte de los mismos estudiantes secundarios que habitan en poblaciones originarias urbanas. Esta propuesta contribuye a que los docentes promuevan prácticas escolares en la que el conocimiento histórico no sea enajenado, por el contrario, los sujetos se sepan constructores de su propia historia.

Palabras clave: apropiación del conocimiento; comunidad qom; palabra escrita; práctica docente; pueblos originarios.

Leituras escritas por jovens estudantes da comunidade Qom para jovens estudantes de populações originárias. Uma apropriação mútua do aprendizado histórico na aula

Resumo

Os textos que se produziram durante a oficina de identidade na escola de ensino médio “San Juan Diego”, localizada em um bairro habitado pela comunidade Qom na zona noroeste de Rosario, podem servir para abordar a temática histórica das migrações -que se iniciaram há mais de cinco décadas e que ainda estão acontecendo - de populações originárias às grandes cidades da Argentina. Sob a proposta da apropriação mútua do conhecimento (onde tanto professores e estudantes se envolvam ativamente nos objetos do conhecimento), procura-se que o uso e trabalho destes textos viabilize a leitura e a palavra escrita na sala de aula por parte dos mesmos estudantes secundários que habitam em populações originárias urbanas. Esta proposta contribui a que os professores promovam práticas escolares onde o conhecimento histórico não seja enajenado, mas pelo contrário, os sujeitos se vejam como construtores de sua própria história.

Palavras chave: apropriação do conhecimento; comunidade Qom; palavra escrita; prática docente; povos originários.

^(*) Licenciado en Educación Media con especialidad en Ciencias Sociales (Escuela Normal del estado de Querétaro, México), Maestro en Ciencias de la Educación (Universidad Autónoma de Querétaro, México), Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la educación (Universidad Nacional de Rosario, Argentina). Becario postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE, CONICET/UNR). E-mail: aztlan_coatl@hotmail.com



Lecturas escritas por jóvenes estudiantes de la comunidad Qom para jóvenes estudiantes de poblaciones originarias. Una apropiación mutua del aprendizaje histórico en el aula

Introducción

El uso de la historia como autoconocimiento es un camino en el que proponemos abordar en las siguientes líneas. Construir el conocimiento histórico en la práctica docente no sólo reproduciendo los hechos contruidos por “otros”, sino siendo partícipe del mismo proceso de su generación, requiere un esfuerzo de *apropiación*. Esta es utilizada “para definir ese proceso mediante el cual los docentes se involucran *activamente* en la internalización de un objeto o campo de conocimiento”¹. Este proceso de involucramiento implica un trabajo amplio de nuestra práctica profesional de la docencia, donde es imprescindible que juegue un papel importante la investigación.

Si sumamos a esta propuesta un contexto específico como lo es el conocimiento y reconocimiento de la realidad histórica de un pueblo originario argentino, en este caso la comunidad Qom de Rosario, y específicamente su juventud, nos encontramos con una gran complejidad. Para esto es imprescindible salir del modo relacional de conocimiento enajenado², porque este alude a situaciones que tienden a disociar al conocimiento de la investigación para llegar a éste, de manera que la práctica docente se vuelve sólo una transmisión del conocimiento ajeno.

Ante esto surgen las preguntas ¿cómo abordar la historia reciente del pueblo Qom en su proceso migratorio a la ciudad de Rosario -reconociendo siempre su latente huella ancestral- de manera que tanto docentes como estudiantes sean partícipes de la construcción del mismo?, ¿qué criterios son imprescindibles de considerar para trabajar con estudiantes jóvenes de un barrio de población originaria?

Entendiendo la necesidad de poner relevancia en la historia nacional a un sector históricamente relegado de la “argentinidad”³, como los son los pueblos originarios, lo que en este artículo desarrollaremos es una propuesta de material de trabajo para escuelas secundarias ubicadas en barrios habitados por comunidades indígenas. Aquí la apuesta es doble, no sólo los jóvenes originarios son la temática a trabajar, también los destinatarios y co-constructores de dicha temática. Para ello presentaremos lecturas elaboradas por estudiantes secundarios de la comunidad Qom, en un barrio de la Zona Noroeste de la ciudad de Rosario. Estas lecturas fueron hechas durante un taller sobre identidad y combate a la deserción escolar, llevado a cabo durante el año 2013 en una escuela secundaria ubicada en dicho barrio, y fue parte de un proyecto de extensión de la Universidad Nacional de Rosario.

La idea es que este conocimiento generado, producto de las actividades puestas en práctica en el taller, traducido en un compendio de relatos escritos, sirva como material de trabajo para que los estudiantes de pueblos originarios revisen y se apropien de su propia historia como tales. Para esto, asumimos que es necesaria una práctica docente no alienada, porque su alienación supone “que se trabaja con un conocimiento que ni se ha generado ni se lo ha *apropiado* significándolo y re-significándolo en el proceso pedagógico.”⁴ Entonces, sostenemos que en temáticas tan fuertes en complejidad -como lo es trabajar en el aula acerca de pueblos originarios con estudiantes que son justamente parte de los pueblos originarios- es importante una *apropiación*

¹ ACHILLI, Elena Libia; **Investigación y Formación Docente**, Laborde editor, Rosario, 2006 (5ª edición), p. 38.

² *Ibidem*.

³ Elena Achilli hace referencia críticamente a esta noción: “De hecho, esas imágenes estereotipadas de una argentinidad que invisibilizó a los pueblos indígenas fue impregnando con tal fuerza el sentido común nacional, fundamentalmente, de quienes habitan el país -zona de concentración de población vinculada a la inmigración europea- que, hasta hace algunos años, ha sido recurrente el des-contento de la existencia contemporánea de indígenas en el territorio nacional.” ACHILLI, Elena; **Escuela, familia y desigualdad social: una antropología en tiempos neoliberales**, Laborde editor, Rosario, 2009, p. 270.

⁴ ACHILLI, E., **Investigación y...**, op. cit., p. 40.

mutua del conocimiento, tanto en estudiantes como en docentes, dado que, por lo general, los maestros frente a grupo no pertenecen a comunidades indígenas.⁵

Esta *apropiación mutua* de la que hablamos implica no sólo una asunción del conocimiento por parte de los docentes de su propia práctica y de los contenidos con los que trabaja, también hablamos de un ejercicio de reconocimiento hacia los estudiantes de comunidades originarias como sujetos constructores de su propia historia. Esto implica también un trabajo relacional, porque más allá de postrarse en una dinámica que posiciona al alumno como depósito de saberes construidos externamente, lo ubica como un interlocutor, cuestionador y generador. Para asumir esto como un proceso de investigación vale recordar un trabajo que ha realizado durante años la antropóloga Liliana Tamagno, quien en sus investigaciones realizadas con la comunidad Qom de la ciudad de La Plata relata acerca de un paso indispensable que tuvo que transitar cuando desarrollaba su trabajo de campo: “También superé el haberles asignado el rol de informantes, considerándolos verdaderos interlocutores en la tarea de producir conocimiento conjunto.”⁶ Esto, extrapolado al contexto áulico, se puede traducir como un ejercicio docente que apunte a no sólo generar acciones en las que los estudiantes hablen de sí, sino que sean capaces de construir eso que están hablando.

Un trabajo escolar que se proponga derribar estereotipos requiere de una práctica no enajenada, tanto en sus conceptos como en el desarrollo y la dinámica de estos. Un paso relevante implica considerar la cotidianidad social de los sujetos que habitan el contexto (ya sea el aula en específico o el barrio donde se encuentra ubicada la escuela), entendiendo que “en cualquier campo de la vida social se configuran un conjunto de prácticas, relaciones, significaciones diversas y heterogéneas que constituyen sujetos particulares al interior de una realidad concreta”⁷. Entender esta diversidad y heterogeneidad de prácticas hace salir de las ideas lineales, estereotipadas y prescriptivas acerca de los pueblos originarios y del pueblo Qom en particular. Es imprescindible tomar ese punto de partida para poder abordar esa propuesta, para ello, a continuación, trabajaremos elementos básicos a tener en cuenta para desarrollar la propuesta de trabajo del presente artículo.

La comunidad Qom en Rosario

Aunque se usa de forma variada el término *Toba* (que actualmente es la común en su uso, aunque tuvo un origen externo a ellos⁸) o Qom (en escritos más antiguas podría escribirse *kom*), en este trabajo usaremos el segundo, porque esa es la forma en que ellos se autonominaron⁹. De esta forma, estaremos citando autores que usan la palabra *toba* para referirlos, y se estará tratando del mismo grupo étnico.

Al grupo lingüístico guaycurú es donde pertenecen, y pudieron resistir como comunidades autónomas a la colonización y posteriormente al modelo imperante hasta las primeras décadas del siglo XX, con la expansión del estado argentino, así, pasaron de la caza y la recolección como actividades económicas, al trabajo agrícola temporal para grandes porciones de tierras de propietarios que los empleaban.¹⁰ Esto sucedió inicialmente en la región donde ancestralmente se ubican, que es “el amplio hábitat del norte de Santa Fe, Chaco y Formosa¹¹, además de una pequeña región del Chaco paraguayo, sin embargo, en la década de los años 60s comienza el éxodo de migraciones que fueron desplazándose a centros urbanos más grandes, primeramente a las capitales de las provincias de Formosa y El Chaco, y posteriormente a ciudades más lejanas

⁵ Por lo menos en la ciudad de Rosario el personal docente de las materias académicas de las escuelas secundarias ubicadas en barrios de población Qom, Mocoví, Wichí, entre otras, es seleccionado fuera del criterio que tenga que pertenecer a una comunidad originaria.

⁶ TAMAGNO, Liliana; “Identidades, saberes, memoria histórica y prácticas comunitarias. Indígenas tobas migrantes en la ciudad de La Plata, capital de la Provincia de Buenos Aires Argentina”; En **Revista CAMPOS**, edición especial, 2003, p. 166.

⁷ ACHILLI, Elena Libia; **Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio**, Laborde Editor, Rosario, 2015, p. 22.

⁸ Buenaventura Terán aclara que “Los tobas se autodenominan kom o komlek, por lo tanto, éstos son sus verdaderos nombres de este pueblo. Toba es un término chiriguano, que ha tenido éxito en la literatura etnográfica.” TERÁN, Buenaventura; **Lo que cuentan los tobas**, Ediciones del Sol, Buenos Aires, 2005, p. 7.

⁹ ACHILLI, E., **Escuela, familia y...**, op. cit.

¹⁰ GARBULSKY, Edgardo, ACHILLI, Elena y SÁNCHEZ, Silvana; “Los Tobas en Rosario. La lucha por los derechos en la ciudad del desempleo y la marginación”; en **Revista de la Escuela de Antropología**, Vol. V, 2000.

¹¹ TERÁN, B., **Lo que cuentan...**, op. cit., p. 7.

como Buenos Aires, La Plata y Rosario. Las migraciones crecen fuertemente en la década de los 80s, y hasta la actualidad han ido en continuo avance cuantitativo, instalándose en diversos barrios (Villa Banana, Los Pumitas, “El Piso”, el ahora llamado oficialmente Barrio Toba, entre otros más pequeños asentamientos), en los que su estampa común es acorde a las condiciones de pobreza estructural, como dice Terán: “En la periferia de Rosario y en las cercanías de Buenos Aires viven en zonas fiscales de características jurídicas similares a las villas”.¹²

Cabe destacar que estas condiciones precarias que les han sido asignadas -tanto en sus territorios originarios ancestrales como en las grandes ciudades que ahora habitan también- están acompañadas de respuestas traducidas en luchas, como la de vivienda, desde 1987, o del derecho a la educación intercultural, también en los años 80, como lo documentan Garbulsky, Achilli y Sánchez¹³. No obstante, ambos caminos tuvieron un recorrido con fuertes retrocesos y condiciones de discriminación. Esta situación sigue vigente y continúa sometiéndose a diversas tensiones, por eso, como lo traduciría Terán resumidamente: “Tanto en la zona original como en la periferia de las mencionadas ciudades, los tobas siguen pidiendo la propiedad de las tierras que ocupan y, además, que estas se amplíen. Siguen luchando por sus derechos.”¹⁴

Esta cuestión nos lleva a intentar entender la heterogeneidad de una cultura, que vive diversos cruces, producto de sus relaciones históricas que le han condicionado. Así, el proceso de migración y posteriormente urbanización de ninguna manera representa una renuncia a su condición de Qom:

“Comprobamos entonces que no es cierto, como comúnmente se pensaba, que la migración haya provocado la pérdida de la identidad. No sólo se piensan, sino que actúan como pueblo, manteniendo reglas de parentesco según usos tradicionales, manteniendo viva la lengua, continuando con la reciprocidad como modo de relación social, reconociéndose en un origen y en trayectorias comunes y manteniendo una memoria coherente a pesar de las transformaciones y de los cortes, muchas veces traumáticos, sufridos individual y/o colectivamente.”¹⁵

Las reminiscencias históricas que detallan diversos autores forman parte de una memoria viva que evoca a aspectos identitarios que los enlazan con esa realidad de origen, aun cuando no sea la que ellos mismos hayan vivido plenamente. Un ejemplo es el relato de Montiel Romero, que fue escrito por Griva y Stroppa, donde muestran la historia narrada de un referente Qom de las primeras generaciones de inmigrantes a la ciudad de Rosario, quien antes de llegar había pasado por muchos lugares y recorrido largos caminos, debido principalmente a la cuestión laboral, y sobre esa, señalan los autores que “Montiel es un jornalero, como también lo era su padre y la mentalidad cazadora está vívidamente expresada en su vida.”¹⁶ Como se había visto, desde principios del siglo XX la actividad económica primordial de los Qom, Mocovies, Wichís, entre otros grupos de esa región pasó de ser la de cazar, pescar y recolectar para su propio suministro, a la de venderse como mano de obra temporal para grandes propietarios que fueron apoderándose de porciones extensas de tierra. De ahí que Montiel no haya vivido a plenitud esa vida en la que su economía familiar y comunitaria se sustentaba en la caza. Después de las grandes migraciones, sus actividades económicas han variado, adaptándose a la realidad urbana: “Del análisis de la realidad actual del grupo étnico resulta que la mayor parte viven como asalariados rurales y urbanos, perteneciendo Montiel a ese grupo y junto con otras cincuenta familias forman la comunidad Toba de la ciudad de Rosario. Sin embargo, se encuentren tanto en plena ciudad como trabajando de agricultores o jornaleros en el medio rural, las creencias míticas de una cultura cazadora impregnan aún gran parte de la vida de los tobas.”¹⁷

En los tiempos más recientes, los modos de vida y de relacionarse han sufrido modificaciones para su adaptación al contexto urbano. Así, muchas familias Qom viven de actividades propias de las periferias citadinas, como puede ser la recolección de basura y algunos tienen empleos en espacios diversos.

¹² Ídem, p. 10.

¹³ GARBULSKY, E., ACHILLI, E. y SÁNCHEZ, S.; *Los Tobas en Rosario...* op. cit.

¹⁴ TERÁN, B., *Lo que cuentan...*, op. cit., p. 10.

¹⁵ TAMAGNO, L.; “Identidades, saberes, memoria...”, op. cit., p. 170.

¹⁶ GRIVA, Edelmi y STROPPIA, María Cecilia; *Yo Montiel Romero de Raza Toba*, Editorial Mar de Cortés, Ensenada, 1983, p. 21.

¹⁷ *Ibidem*.

Otro elemento imprescindible e inherente a esta condición de habitar en las zonas más carenciadas de las urbes, es que vienen aparejadas una serie de complejidades que se traducen en condiciones de violencias. Desde las condiciones estructurales de la pobreza, hasta el racismo y la sectorización. En el estudio que hace Sánchez acerca de juventudes en el contexto urbano rosarino, señala las fronteras que delimitan a las nuevas generaciones Qom:

“La ciudad exhibe un juego de limitaciones y posibilidades que muestran lo que es ser jóvenes en distintos sectores sociales. Este juego se hace visible cuando examinamos la relación de los jóvenes tobas con el centro de la ciudad. El centro constituye un espacio muy poco frecuentado por estos jóvenes.”¹⁸

Esta tensión lleva consigo muchas otras condiciones que adquieren su recrudescimiento en las zonas que actualmente habitan, que se asemejan con lo que pasa también en otras periferias no forzosamente de comunidades originarias rosarinas. Elementos como el narcotráfico, el consumo de drogas, tiroteos y violencia y represión policial también forma parte de su panorama actual, y del desafío que implica abordar esto. Esto se pudo vivenciar en los acontecimientos recientes que sucedieron en el Barrio Toba, de la Zona Oeste de Rosario, donde elementos policiales ingresaron a las viviendas, agredieron a muchos jóvenes y detuvieron a otros tantos, además se denunciaron torturas y despojos (esto ocurrió el día 2 de abril de 2017).¹⁹

Reescribir la historia

Las lecturas que se presentarán más adelante forman parte de otras tantas y más producciones que llevaron a cabo estudiantes de la escuela secundaria “San Juan Diego”, ubicada en la zona Noroeste de Rosario, en un barrio que fue de los primeros asentamientos de la comunidad Qom migrada a esta ciudad. Trabajamos en el año 2013 un taller denominado “El espacio escolar y la reconstrucción de la identidad cultural: implementación de tutorías como recurso pedagógico frente a la subalternización de saberes y el aumento de la deserción en la Escuela de Enseñanza Media N°1485 San Juan Diego”²⁰, que en la práctica se desarrolló como un espacio de expresión en la que los elementos de su identidad como estudiantes secundarios y como pueblos originarios fueron puestos en cuestión con el contexto en el que viven dentro del barrio y las relaciones que surgen de estas interacciones. A través de dinámicas teatrales promovimos la expresión con el cuerpo, por medio de la elaboración de máscaras trabajamos la expresión visual y a través de juegos y preguntas orientadoras pudimos trabajar la escritura. De esta última se elaboraron poesías colectivas y relatos escritos sobre su barrio, su familia, la escuela y su vida. De estos relatos, presentaremos cinco que, a nuestro criterio, asoman las condiciones actuales por las que pasa la juventud de la comunidad Qom rosarina.

Este proceso que implicó escribir y relatar sobre sí mismos en torno a su contexto tiene consonancia con la idea de que la historia pueda ser reescrita. Sobre esta idea, la experiencia que llevó a cabo Czarny (2012), en un taller que llevó a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional en México con estudiantes pertenecientes a diversas etnias originarias que se encontraban en la Licenciatura en Educación Indígena (LIE), fue la de un taller de escritura, que desembocó en la construcción de textos donde cada estudiante narra su historia. Metodológicamente argumenta que:

“En las últimas décadas se viene trabajando en el campo de las metodologías cualitativas el uso de biografías, autobiografía y narrativas -elaborado por los actores centrales de los procesos en foco- como parte de estrategias de construcción de conocimientos diversos y también como estrategias de fortalecimiento identitarios. Con estas propuestas se busca superar, en parte, la

¹⁸ SÁNCHEZ, Silvana; “Territorios y fronteras de un grupo de jóvenes indígenas de la ciudad de Rosario”. En: ACHILLI, Elena (coord.) *Escuela y ciudad, exploraciones de la vida urbana*. CEACU Editores/UNR Editora. Rosario, 2000, p. 74.

¹⁹ Disponible en: < <http://www.rosarioplus.com/ennoticias/Sin-motivos-La-policia-reprimio-a-jovenes-de-la-comunidad-Qom--20170402-0007.html>>. [Consulta: 04/02/2017]

²⁰ Este fue un proyecto de extensión universitaria, aprobado por la Secretaría de Extensión, Facultad de Ciencia Política y RR.II, UNR.

dicotomía sujeto-objeto en investigación, al procurar una producción de conocimiento coparticipativo.”²¹

Esta dinámica coparticipativa es la que intentamos promover, en la que sea necesario cuestionar lo escrito y prescrito. La apropiación mutua de la que hacemos alusión nos exige entender procesos en la escuela donde podamos pensar un “nosotros” diferente. Como lo explica Charny:“(...)volver a mirar/leer lo ocurrido no sólo para dejar testimonio de ello, sino como un ejercicio de conciencia política; estas perspectivas probablemente nos abran a otros diálogos indispensables para revisar prácticas escolares, de docencia e investigación.”²²

El trabajo que como docentes podemos pensar en una escuela instalada en un espacio reconocido por su comunidad originaria que lo habita, tiene el imperativo de reconocer las relaciones que se dan en el contexto, y los procesos que juegan en la construcción de identidades, que moldean las subjetividades. Leer y escribir sobre sí mismos y su realidad actual. Como dice Martín: “La tradición entonces, más que un repertorio de discursos y costumbres arcaicas, reproducidos pasivamente, se enfoca como un proceso de reelaboración de un pasado apelado desde el contexto presente”²³. Esta visión nos ubica en el fortalecimiento de las tradiciones fuera de visiones que buscan endiosar o esencializar a los pueblos, por el contrario, los invita a ser partícipes críticos de su propia historia.

Señala Terán²⁴ que la narrativa es por excelencia la expresión de la cultura Qom, en ella destacan el mito y el cuento, de los cuales no existen límites demasiado tajantes entre ambos dentro de lo que refiere a su forma. Sin embargo, muestran una diferencia entre los mitos sagrados de los cuentos profanos, no obstante, no es tan estrecho el límite diferencial. En lo histórico se narran cuestiones que van entrelazadas con el mito. De ahí, que algunos hechos históricos que marcaron fuertemente la vida de los Qom estén acompañados de elementos míticos y mágicos. El conocimiento de lo sagrado en los animales propios de su hábitat originario, la existencia de shamanes (*piogonaks*), el reconocimiento propio como cazadores, son elementos que en mayor o menor medida se tienen presentes -aun cuando la llegada del evangelismo penetró con potencia y ahora es determinante- gracias al flujo y circulación de la palabra. Inclusive, en los espacios religiosos, quien posee la palabra reviste mayor importancia, y es un espacio donde puede generarse un mayor empoderamiento de sectores que dentro de la misma comunidad puedan sentirse relegados, como el de las mujeres. Así lo señala el siguiente párrafo:

“No obstante, vimos cómo la palabra pública de la “predica” parece ser el límite que aún persiste frente a este empoderamiento femenino en el ritual. Así, este empoderamiento presenta la paradoja de generarse en los cuerpos, pero a la vez limitarse a ellos, excluyéndolos del ámbito de la palabra, o reduciéndola a su función mínima de cita textual, de un discurso bíblico que es también predominantemente masculino.”²⁵

Este ejemplo que plantea la autora lo sustrae de una investigación hecha por ella en la provincia de Formosa, no obstante, los nuevos referentes femeninos que están existiendo en la actualidad en los diversos barrios de la ciudad de Rosario dan cuenta de un incipiente empoderamiento. El aula es un espacio propicio para ensayar estas nuevas formas de pronunciar y pronunciarse, en la medida que las mujeres cobren también el protagonismo a través del uso activo de la palabra oral y escrita.

La palabra escrita en el aula

Nuestra intención no es dar una o un conjunto de recetas a seguir para que docentes reproduzcan tácitamente, porque si fuera ese caso, entraríamos en una contradicción con lo que planteamos esencial, que es la apropiación del conocimiento. Entonces, sostenemos que será necesario que

²¹ CZARNY KRISCHKAUTZKY, Gabriela Victoria; Docencia universitaria con jóvenes indígenas”. En: CZARNY KRISCHKAUTZKY, Gabriela Victoria (comp.) **Jóvenes indígenas de la UPN Ajusto, Relatos escolares desde la educación superior**. UPN. México, 2012. P. 20.

²² Ídem, p. 22.

²³ MARTÍN, Alicia; “Procesos de tradicionalización en el carnaval de Buenos Aires”; en **Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales**, No. 36, 2009, p. 26.

²⁴ TERÁN, B., **Lo que cuentan...**, op. cit.

²⁵ CITRO, Silvia; “Corporalidades indígenas en movimiento. empoderamientos y disputas en las danzas de las jóvenes tobas”; en **Quaderns**, No. 29, 2013, p. 148.

cada docente diseñe técnicas y estrategias acordes a las particularidades que cada grupo desarrolle, y las condiciones objetivas y subjetivas que tenga cada curso escolar. Lo que sugerimos es promover la revisión de relatos hechos por los jóvenes Qom de contexto urbano, trabajar con ellos, analizarlos y, posteriormente, promover la escritura de relatos propios. Con esto buscamos una cercanía a esta idea de la *apropiación mutua*, en la que docentes tengan oportunidad de apropiarse del conocimiento de su práctica al plantear contenidos sujetos a su interpretación e interpelación por parte de los estudiantes, quienes lo harán desde su lugar de protagonistas, no sólo por leer textos con los que puedan tener una identificación y cercanía más fuerte, también porque esto disparará a que ellos construyan sus propios relatos, de esta misma manera estarán apropiándose de un conocimiento que hable de sí mismos.

La dinámica de revisar textos, repensarlos, re-trabajarlos y construir los propios, pretende generar prácticas escolares en las que docencia e investigación se encuentren y se retroalimenten. También en los estudiantes jóvenes de pueblos originarios se busca que tengan la oportunidad de repensar y reconstruir su propia historia, para así poner en tensión esa visión de minoridad²⁶ cultural a la que son sujetos a través del ejercicio de pensarse críticamente dentro de un espacio cultural, poniendo en entredicho los estereotipos.

Para la actividad de lectura de los relatos, se propone abordar bajo los siguientes ejes:

- Comentar brevemente los antecedentes que llevaron a hacer estas lecturas relatadas en el capítulo anterior. Entre los datos necesarios a mencionar está decir que se trabajó con jóvenes secundarios de un barrio de población Qom en la ciudad de Rosario, que fue producto de un taller de identidad, que todo lo que menciona cada relato fue voluntad de quienes los escribieron, así como su difusión.
- Después de la lectura es importante re-trabajarlo con dinámicas que aborden la reflexión a través de las sensaciones, opiniones, propuestas y semejanzas que encuentren con sus realidades.
- Es importante que el docente registre lo que vaya surgiendo, a medida que lo pueda sintetizar y compartirlo con el grupo. Esto le servirá a cada profesor para pensar cómo se está leyendo la realidad actual de la juventud de un pueblo originario a cargo de los mismos jóvenes de poblaciones originarias. A los estudiantes les servirá para que conozcan los ejes principales que ellos mismos discutieron, los cuales les serán útiles para la actividad siguiente:

La actividad de escribir sus propios relatos requiere de los siguientes ejes:

- Como ya se dijo, usar los ejes que se trabajaron en la discusión sobre las lecturas, que serán presentados sintéticamente por el docente. Que esto aliente a comenzar a escribir.
- Enfatizar que, si bien el contenido de la escritura es libre, es necesario que se trabajen elementos necesarios como: a) descripción de su propio barrio, b) qué cosas le gustan o le hacen sentir bien del mismo, c) qué cosas no les gustan o no les hacen sentir bien, d) cómo es que ellos (y por consiguiente su familia) habitan ese lugar, e) qué actividades son las que más llevan adelante en su barrio, f) qué sitios consideran los importantes dentro de ahí, g) cuales han sido los principales retos -o luchas- que han tenido que enfrentar como comunidad y h) qué perspectivas tienen de su futuro y el de su barrio.
- Compartir las lecturas grupalmente, e ir corrigiéndolas o agregándoles cosas en la medida que lo vayan requiriendo y cómo se vayan sintiendo.
- No forzar el proceso a terminarlo en un solo encuentro, puede requerir más, cuantos sean necesarios.

Las lecturas que compartimos y sugerimos para trabajar se presentan a continuación:

Lectura 1. “Mi nombre es Nicolas Flamed”

²⁶ Czarny hace uso de esta palabra cuando dice que “para posibilitar la generación de caminos escolares potenciadores de sujetos, comunidades y pueblos como los indígenas que históricamente han sido **minorizados**, se requiere realizar con los estudiantes la deconstrucción de estereotipos que vienen de afuera para volver a mirar sus culturas en positivo.” CZARNY, G., **Docencia universitaria...**, op. cit., pp. 14-15.

“Lecturas escritas por jóvenes estudiantes de la comunidad Qom ...”

Mi vida empieza hace 15 años atrás, donde mi familia me recibe con mucho amor y afecto. A medida que fui creciendo, aprendí más sobre mi familia, pero sin conocer la calle, lo que pasaba en el exterior. Cuando empecé la escuela, al poco tiempo aprendí miles de cosas: conocer amigos, enemigos, la verdad, la mentira, etcétera.

Teniendo 12 años, yo tenía la mente de un niño que pensaba en jugar con casitas de barro, jugar con el agua, correr sin miedo a caerme, sonreír a todo el mundo. Un año después, empecé a salir y conocí el alcohol, las jodas, los 15, y me gustó cómo eran, cómo se hacían las cosas y finalmente conocí lo que era la droga y sentí que me hacía bien. Sin saber las consecuencias que traía, yo pensaba que era algo lindo, que con eso me iban a respetar más. Mi barrio empezó a agarrar la droga, las jodas y el alcohol. Un día me hablaron de la iglesia y dejé todo y pude ver que el barrio cambió, que no era el mismo de hace cinco o seis años, que la droga, el alcohol, las jodas y las mujeres que se entregan a cualquier persona arruinaron al barrio. Hoy, gracias a Dios, yo sigo de pie, aunque me duele ver a un amigo metido yo trato de seguir adelante. Mi nombre es “Nicolás Flamed” para el que no sabe.

Lectura 2. “Mis sueños”

Mis padres vivían en el Chaco. Allá cosechaban algodón. Cuando llegaron a Rosario, no tenían trabajo. Mi madre hablaba Qom y hacía artesanías. En Chaco, siempre trabajaron para poder vivir. Había mucha pobreza. En Quipilipi papá, mamá y mis hermanos iban a vender productos para juntar dinero.

Para venir a Rosario tuvieron que pedir dinero prestado. Cuando llegamos el barrio era campo. No había nada. Mi padre cirujeaba para comprar material y construir nuestra casa. Cuando tenía siete años, vendíamos canastos para comer. Mi madre siempre se arregló sola. Como mi padre tiene una hernia, no puede hacer fuerza. Aun así, sigue cirujeando. Mis padres sufrieron mucho cuando llegaron aquí. Una anécdota que siempre me cuentan es que había un tren que pasaba con mercadería y la gente se subía para sacar cosas y, de esta manera, alimentar a sus familiares. En las vacaciones, regresamos a Chaco, Machagay, a visitar a mi tía, quien habla el idioma. Ella es maestra. Me gustaría aprender Qom para entender lo que dice la gente cuando estoy allá. Mis sueños son terminar la escuela, tener un trabajo fijo, tener una casa y ser policía. Lo bueno del barrio son mis amigas y mi familia. Algo que desearía es que no existiera la droga, que haya chicos más tranquilos y que haya menos muertes.

Lectura 3: “Mi mamá y mi papá”

Yo soy Andrea, vivo acá en el barrio desde que nací, mis padres son del Chaco, los dos, y tengo siete hermanos, ocho conmigo. Mis padres son del Chaco y se conocieron allá. Estuvieron tres años de novios y después se juntaron. Mi mamá quedó embarazada a los 23 años de mi hermano, el más grande. Tres años después, quedó embarazada de mi otro hermano. Estuvieron un par de años más en el Chaco y después se vinieron para Rosario con mis dos hermanos. Se vinieron porque mi papá se había quedado sin trabajo y pensó que acá iba a conseguir y a estar mejor. Al tiempo, pudo comprarse una casa.

El barrio no era así antes, está muy cambiado porque están haciendo viviendas para toda la gente de este barrio para que vivan mejor y no tengan qué renegar cuando llueve, que les gotea todo. A mí me alegra mucho que al barrio lo estén mejorando y la gente viva mejor porque lucharon mucho para que les den una vivienda, ahora la mitad ya tiene su propia casa y la otra mitad está esperando que se armen.

Yo vengo a esta escuela desde el jardín, la escuela es chica a comparación de la cual nos vamos a mudar, pero creo igual que chica es mejor porque nos conocemos todo y sabemos cuándo uno tiene problema y a veces tratamos de arreglarlo hablando y con los profesores que siempre están en todas y nos ayudan mucho. Espero que sigamos así en la otra escuela. Igual me alegra que nos mudemos a la otra escuela y estemos mejor.

Mi mamá y mi papá llegaron en tren acá a Rosario, vinieron con mi abuela –la mamá de mi mamá- y también las hermanas. Mi mamá y toda su familia hablan en Toba, mi papá no, la familia de él tampoco. Mi abuelo cosechaba para mantener a mi mamá y a sus hermanos. Mi

Eddie Iván Torres Leal

mamá tiene tres hermanos vivos y tres que murieron, ella quedó como la mayor de los tres que quedaron.

Mis padres se conocieron allá en el Chaco, anduvieron de novios como tres años y después se juntaron, mi mamá quedó embarazada a los 23 años de mi hermano el más grande, tres años después quedó embarazada de mi otro hermano, estuvieron un par de años más en el Chaco y después se vinieron a Rosario con mis dos hermanos. Ellos vinieron porque mi papá se quedó sin trabajo en el Chaco y pensó que acá iba a conseguir y estar mejor. Cuando ellos llegaron acá mi papá buscó trabajo y lo consiguió, al tiempo pudo comprar una casa.

Lectura 4. “Nueva escuela, amigos de siempre”

Yo nací el 29 de febrero del 96 y me crié en este barrio Empalme, llamado por todos, el barrio Toba. Mi mamá es oriunda del Chaco y mi papá tuvo la mala suerte de no poder conocerlo. A mí, me crió mi mamá. Tuve una infancia muy linda. Cada recuerdo que tengo de ella, me llena de alegría. Lo que recuerdo es que a nosotros (mis primos/as y hermanos/as) en la vida nada venía de arriba, que, si queríamos algo, lo teníamos que conseguir por nuestra cuenta. Salimos a cirujear, a veces, a trabajar, pero eso lo tomaba como una diversión porque siempre estaba acompañada de mis primos y hermanos. También concurro a la escuela San Juan Diego que es muy digna y a mí, me encanta venir porque nos conocemos todos, los alumnos, los profesores. Tenemos una relación muy linda. Cuando tenemos problemas en las materias, los profesores nos ayudan mucho. Hace muchos años, que la escuela está en pie. Hoy en día, todos estamos con muchas expectativas porque se está formando una escuela nueva más grande y más linda. A todos, tanto alumnos como habitantes, nos tiene ansiosos.

El barrio cambió para bien y para mal. Cada esquina, cada pasillo, tiene un recuerdo de mi infancia como de mi adolescencia. Allí, hay que saber sobrevivir. Cada uno tiene su maldad ya que no todos piensan bien. Pero cada una de las personas que vivimos acá somos también muy admirables porque podemos e intentamos sobrevivir. Van a ser 18 años que vivo acá ¡y me gusta! Pero lo que pienso yo es que el día de mañana voy a salir de acá. En el barrio, somos alrededor de treientos habitantes. Nos conocemos todos y entre todos nos ayudamos. Aquí, hay más jóvenes que gente mayor. Para poder alimentar o criar a sus hijos, algunas personas salen a recolector cartón. Algunos trabajan de otra cosa.

Lectura 5: “Ese día nublado, llovió y el viento...”

Vivo hace 20 años en Rosario y mis padres son de Resistencia (Chaco). Ellos se llaman Gustavo y María. Llegaron en el año 1993, vinieron con mi hermana mayor Cintia. Mi mamá cuando vino tenía 18 años y mi papá 22; mi hermana sólo tenía un año y cinco meses.

Tengo 4 hermanos: Cintia nace en el 1992, después de ella sigo yo, que nací en el año 1996, tres años después llega Brandon, en el 2005 nace Máximo y por último está Eloy que nació el año pasado.

Mis padres llegaron a Rosario con un propósito de buscar trabajo para darnos una mejor vida a todos mis hermanos y a mí. Mi familia eligió Rosario porque buscaban un futuro mejor que el que tenían en Chaco. Mis abuelos viven allá los cuatro. Los padres de mi madre siguen juntos. Mi abuela hace artesanías de barro y mi abuelo canta en el famoso coro Toba CHELAALAPI y también hace artesanía.

Mis abuelos paternos están separados y no sé mucho sobre ellos. Sé que mi abuelo paterno forma parte del coro. Como mi papá no tenía una buena relación, recién lo conocí hace dos años atrás.

Yo nací y me crié en Rosario así que no sé mucho sobre Chaco. Sólo sé que forma parte de la historia de mi familia. Además, tengo familiares que hoy viven en Resistencia.

Los primeros tiempos fueron complicados porque mi papá a veces trabajaba haciendo changas o se iba a cirujear. Mi mamá era ayudante en un comedor que había antes en el barrio. La dueña del comedor la ayudó mucho.

Antes el barrio era como un galpón viejo donde había una pared sobre la que se apoyaban las casitas. Estaban una al lado de la otra, amontonadas. Un día nublado comenzó a llover y el

“Lecturas escritas por jóvenes estudiantes de la comunidad Qom ...”

viento con fuerza derrumbó la pared y mató a un grupo de familias. Por suerte en esa época nosotros estábamos viviendo un poco más lejos.

Comentarios finales

El panorama escolar sigue demandando la presencia de construcciones políticas dentro del trabajo en el aula, entendiendo estas construcciones como relaciones en las que se pongan en juego los entramados del poder que se dan en la sociedad. Creemos que el ejercicio de la palabra contribuye a estas problematizaciones, y también consideramos que la historia reescrita y ejercida como un proceso de apropiación y no sólo de transmisión o repetición es un vehículo indispensable que exigen los lazos sociales en la impronta de reforzarse. Esta cuestión, planteada sobre la problemática de los pueblos originarios adquiere particularidades. Cuando pensamos como docentes en cómo poner en cuestionamiento los prejuicios de raza y las naturalizaciones de la crueldad que se ciernen sobre los pueblos originarios de la Argentina, es imprescindible una dinámica en la que el conocimiento escrito requiera otras dimensiones, más allá de la aceptación pasiva.

El tema de los jóvenes Qom urbanos es un caso que ejemplifica el cúmulo de violencias ejercidas históricamente sobre las comunidades originarias. Las relaciones que muestran los estudiantes en sus escritos dan cuenta de la heterogeneidad de sus apropiaciones culturales, pero también hacen ver las relaciones violentadas a las que son sometidos.

Pero estas lecturas también nos presentaron a jóvenes evocando su ancestralidad, dándole vida y presencia actual a su diversidad identitaria, en la que conviven procesos urbanos propios de las juventudes periféricas con las relaciones y sentidos que llevan en su visión del mundo como pueblo originario. Reconocer esto, y trabajar para que los jóvenes y los pueblos originarios se reconozcan hacedores de la historia y no sólo objetos de costumbres, es un desafío actual que tenemos muchos sectores de la sociedad, entre quienes estamos los que llevamos a cabo prácticas escolares.

Vale también hacer mención que, si bien, la presente propuesta está dirigida al trabajo docente con estudiantes secundarios que habitan barrios de poblaciones originarias urbanas, se tiene que tomar en cuenta que dentro de la gran heterogeneidad migratoria que compone a las zonas periféricas, no todos los barrios están compuestos sólo por un grupo étnico, es más, destaca muchas veces la presencia de pobladores que no pertenecen a ninguna comunidad originaria (los llamados comúnmente criollos). Esto refleja también a las escuelas, y las aulas muestran esta diversidad, con la que también es posible trabajar y usar el material de estudio que presentamos en este artículo; incluso consideramos que es viable utilizarlo en cualquier escuela secundaria del país -más allá de sus características étnicas de sus estudiantes- que quiera poner en entredicho la visión que predomina sobre la argentinidad.

Bibliografía

- ACHILLI, Elena Libia; **Escuela, familia y desigualdad social: una antropología en tiempos neoliberales**, Laborde editor, Rosario, 2009.
- ACHILLI, Elena Libia; **Investigación y Formación Docente**, Laborde editor, Rosario, 2006 (5ª edición).
- ACHILLI, Elena Libia; **Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio**, Laborde Editor, Rosario, 2015.
- CITRO, Silvia; “Corporalidades indígenas en movimiento, empoderamientos y disputas en las danzas de las jóvenes tobas”; en **Quaderns**, N° 29, 2013.
- CZARNY KRISCHKAUTZKY, Gabriela Victoria (Coordinadora); **Jóvenes indígenas de la UPN Ajusco, Relatos escolares desde la educación superior**; UPN, México, 2012.
- GARBULSKY, Edgardo, ACHILLI, Elena, SÁNCHEZ, Silvana; “Los Tobas en Rosario. La lucha por los derechos en la ciudad del desempleo y la marginación”; en **Revista de la Escuela de Antropología**, Vol. V, 2000.
- GRIVA, Edelmi y STROPPIA, María Cecilia; **Yo Montiel Romero de Raza Toba**, Editorial Mar de Cortés, Ensenada, 1983.
- MARTÍN, Alicia; “Procesos de tradicionalización en el carnaval de Buenos Aires”; en **Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales**, N° 36, 2009.
- Rosario Plus, Disponible en: < <http://www.rosarioplus.com/enoticias/Sin-motivos-La-policia-reprimio-a-jovenes-de-la-comunidad-Qom--20170402-0007.html>>. [Consulta: 04/02/2017].

Eddie Iván Torres Leal

SÁNCHEZ, Silvana; "Territorios y fronteras de un grupo de jóvenes indígenas de la ciudad de Rosario". En: ACHILLI, Elena (coord.) **Escuela y ciudad, exploraciones de la vida urbana**. CEACU Editores/UNR Editora. Rosario, 2000.

TAMAGNO, Liliana; "Identidades, saberes, memoria histórica y prácticas comunitarias. Indígenas tobas migrantes en la ciudad de La Plata, capital de la Provincia de Buenos Aires Argentina"; en **Revista CAMPOS**, edición especial, 2003.

TERÁN, Buenaventura: **Lo que cuentan los tobas**, Ediciones del Sol, Buenos Aires, 2005.

Recepción: 12/04/2017
Evaluado: 19/05/2017
Versión Final: 17/06/2017