



Espacio escolar e identidad cultural. Relato de un proyecto de extensión en la escuela San Juan Diego de la comunidad Qom de Rosario, Argentina

Fecha de recepción:

15/09/2016

Fecha de aceptación:

18/04/2017

Palabras clave:

creación
artística,
diversidad
cultural, escuela
secundaria, grupo
étnico, identidad
cultural

Keywords:

*artistic work,
cultural diversity,
secondary school,
ethnicgroup,
culturalidentity*

School setting and cultural identities. Story of an extension project in a secondary school within Rosario Qom community in Argentina

Eddie Ivan Torres Leal

Universidad Nacional de Rosario - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
aztlan_coatl@hotmail.com

Nadia Fabiana Ramírez Benites

Universidad Nacional de Rosario, Argentina
nadiaramirez88@gmail.com

Resumen

En este artículo rescatamos las reflexiones y debates de la ponencia que se inscribe en un proyecto de extensión universitaria en una Escuela de Enseñanza Media, radicado en la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales.

Presentaremos el relato de la experiencia de una serie de “aulas-taller” durante el ciclo lectivo 2013 con los alumnos de 3º, 4º y 5º año de la escuela San Juan Diego de un barrio poblado mayoritariamente por habitantes de la comunidad qom de la ciudad de Rosario. El eje de trabajo fue pensar el vínculo entre el contexto educativo y el



proceso identitario del estudiantado. Las tutorías, realizadas a modo de acompañamiento del proceso educativo, implicaron el desarrollo de distintas actividades donde se priorizó el aspecto artístico, que sirvió como disparador para problematizar en relación a la escuela, al barrio y a la comunidad. Estas experiencias nos conducen ahora a poner en juego la noción de identidad desde su amplia complejidad.

Durante la presentación de este trabajo en el VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria en septiembre de 2014, tuvo lugar un debate que interpeló al proyecto a raíz de la idea de sus posibilidades de injerencia en el cambio de la realidad.

In this article, we emphasize the different reflections and the discussions regarding a university extension project in a Middle School within the Political Science and International Relations University.

This paper presents the description of a number of “classroom-workshop” experiences during the school year 2013 with 3^o, 4^o and 5^o year students from “San Juan Diego” school, which is situated in a suburb populated mainly by Rosario Qom Community inhabitants. The focus of the paper is the relationship between the educational context and the students’ identity process. The tutorials, that took place in order to support the educational process, involved the development of different activities in which the artistic aspect was really important since it triggered several discussions regarding the school, the suburb and the community. These experiences lead us to think about the notion of identity and its complexity.

During the presentation of this work, a discussion that questioned the project following the idea of their chances of interference with the changing reality took place in the IV University Extension National Congress, September 2014.

Introducción

El presente artículo rescata las reflexiones y debates de una ponencia presentada en el año 2014¹, a la que agregamos nuevas reflexiones, mayor material teórico y de campo, ampliamos los puntos de análisis que surgieron posteriormente y rediseñamos las conclusiones, a fin de hacer más explícito y crítico el proyecto que llevamos a cabo. Dicho proyecto se desarrolló en la búsqueda de crear presencia a partir de la palabra, esto es, la posibilidad que tiene la lengua para materializar situaciones, sentimientos y realidades. Tal vez materializar no sea el término más adecuado. Nos referimos a la correlación que existe entre el saber y la lengua, entre las identidades étnicas y las lenguas, de modo que, como sostiene Claudia Gotta (2010, p. 142) retomar ese vínculo supone "... reconocer que la suspensión de lenguajes implica la suspensión de "saberes"". Esta perspectiva que tiene en su base la imposibilidad de disociar la lengua y el conocimiento atraviesa todo el proyecto que desarrollamos durante el 2013 en la escuela San Juan Diego de la ciudad de Rosario. De manera sintética, la propuesta consistió en la organización y la coordinación de aulas-talleres destinadas a alumnos de tercero, cuarto y quinto año con el fin de afianzar los lazos entre el barrio y la institución escolar. La escuela San Juan Diego presenta a simple vista al menos dos particularidades: por un lado, señalamos la diversidad cultural que se manifiesta al interior del aula ya que, si bien hay alumnos que no son de alguna comunidad originaria, la mayoría de ellos pertenecen a la comunidad qom y, en menor medida, a la mocoví por otro, que la escuela está ubicada en un barrio periférico de la ciudad y cuenta con escasos recursos². La deserción es una de las problemáticas concretas que se padecen en la escuela. La directora de la institución ha explicado que en el primer año hay un gran número de ingresantes que se mantiene relativamente estable hasta tercer año. Pero en esa instancia, debido a que los estudiantes se incorporan al sector informal del trabajo es que deciden abandonar la escuela. De esta manera, en quinto año suele haber aproximadamente siete estudiantes de los que egresan menos de la mitad.

Ante el relevamiento de esta situación, surge el Proyecto de Extensión

“El espacio escolar y la reconstrucción de la identidad cultural: implementación de tutorías como recurso pedagógico frente a la subalterización de los saberes y el aumento de la deserción en la Escuela de Enseñanza Media N° 485 San Juan Diego”, dirigido por Claudia Gotta e integrado por un equipo interdisciplinar de distintas facultades e institutos de investigación de la Universidad Nacional de Rosario. El objetivo general fue construir un espacio tutorial que fortalezca los lazos entre los alumnos y la institución escolar y que posibilite disminuir esa fuerte deserción. Los objetivos específicos fueron estrechar vínculos con el barrio; fomentar en los estudiantes el cuestionamiento de ciertos saberes que se presentan como únicos y unívocos en relación a las comunidades indígenas; y colaborar con los estudiantes para descubrir capacidades artísticas vinculándolas con materias de la currícula escolar.

La propuesta de trabajo se formuló en torno al vínculo entre el espacio escolar y la identidad cultural; y tuvo al cuerpo y a la palabra no solo como disparadores sino como herramientas fundamentales para la construcción y la apropiación de un espacio colectivo. Bartomeu Melià reflexiona acerca de la interculturalidad, constituyente de las sociedades latinoamericanas, y el comportamiento que culturalmente se tiene frente a ella:

Por diversas razones solemos estar al margen de la diversidad cultural de nuestra misma sociedad; cada uno viviendo sus propios usos lingüísticos, sus modos de comunicación exclusivos, manejándose dentro de un determinado ambiente social y profesional y limitando sus movimientos a espacios físicos cerrados –mercados o shopping, terminal de ómnibus o aeropuerto–. En verdad todos somos fronterizos y muy poco traspasamos nuestras propias fronteras (Melià, 2012, p. 89).

Dicha cuestión nos posiciona y nos etiqueta en un rol dentro de la sociedad, que muchas veces funge como estigma. Conscientes de esta falencia, en los encuentros, buscamos generar situaciones que propicien el debate sobre temáticas como las identidades, las culturas, las historias, las lenguas, las escuelas, etc., en relación al barrio en el que viven.

En los primeros talleres, hubo un momento de reflexión en el que los estudiantes nos plantearon que nosotros “los del centro”, anteponiéndonos a la gente del barrio, no tenemos problemas, no sufrimos y no nos drogamos, creando, de esta manera, fronteras simbólicas que manifiestan el imaginario colectivo. Ello evidencia que hay “discriminaciones conscientes y establecidas, que ni la educación ni el sentido común consiguen desbaratar” (Melià, 2012, p. 89).

Nuestro trabajo estuvo orientado a que los alumnos logren hallar palabras para nombrar esa diversidad cultural en la que están insertos y de la que ellos dieron cuenta en cada relato de vida. Confiamos en llegar a ponerle a esas identidades no solo palabras sino también imágenes (más adelante referiremos a las actividades desarrolladas en relación a estos objetivos). Buscamos desestabilizar la idea de una identidad con mayúscula y en singular.

Desarrollo del proyecto

Las aulas-talleres surgieron del diagnóstico y de la caracterización de los estudiantes que realizamos a principio de año en cada uno de los cursos. Formulamos una “Guía de observación y diagnóstico” con el objetivo de relevar: 1. la relación entre los alumnos, docente-alumno, directivos-alumnos y directivos-docentes; 2. dinámicas y didácticas áulicas; 3. contenidos curriculares; 4. intereses de los alumnos; 5. las palabras más utilizadas; 6. las expresiones corporales y la utilización del espacio. Este relevamiento nos permitió, además de la posibilidad de un primer contacto con los alumnos, obtener una caracterización del funcionamiento de la institución escolar como de los estudiantes, fundamental para planear y decidir la metodología y planificar las actividades.

Desde la perspectiva metodológica asumida, entendemos nuestro rol de tutores en tanto problematizadores. El pedagogo Paulo Freire (1975, p. 134) sostiene que:

[...] la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser un acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir conocimientos y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación bancaria, sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de los sujetos cognoscentes, educador, por un lado; educando por otro. La educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educando. Sin esta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible.

En este sentido, las tutorías funcionaron a partir de preguntas planteadas a los estudiantes para abrir el debate en torno a problemáticas que ellos consideraran urgentes, cotidianas y determinantes respecto de su contexto. El relevamiento de esas problemáticas nos llevó a definir ejes y actividades. María Ángeles Sagastizabal y Claudia Perlo (2006, p. 134) sostienen que

[...] desde el paradigma cualitativo el tratamiento, análisis e interpretación de los datos se realizan simultáneamente. Al dato se lo ordena y clasifica a partir de su análisis e interpretación [...] Desde la investigación cualitativa predomina el interés por lo semántico, por el significado, de modo que el tratamiento de los datos supone la interpretación.

Este esfuerzo de acción conjunta entre análisis de datos y su ordenamiento nos llevó a realizar un método en el que los resultados de cada sesión eran material de planificación de cada encuentro posterior. Para valorar los significados –como señala Perlo– como táctica decidimos trabajar en las aulas-talleres el aspecto artístico, y de esta manera reivindicar el conocimiento subjetivo además de otros tipos de saberes y otras formas de construirlos. Las tutorías funcionaron como espacios donde los estudiantes se problematizaron en relación a la escuela, al barrio y a

la comunidad. Hubo tres ejes generales de trabajo: en primera instancia, el cuerpo; en segunda, la palabra; y en tercera, el rostro.

La primera *aula-taller* se orientó a poner en debate las principales problemáticas barriales expuestas por los alumnos y a manifestarlas con el cuerpo. A partir de técnicas y dinámicas del teatro-imagen³ planteamos las siguientes actividades: primero, dialogamos y debatimos cuáles son los principales conflictos con los que ellos conviven diariamente. Surgieron la discriminación, los robos y las adicciones, entre otros; en segundo lugar, hicimos unos ejercicios tendientes a despertar aquellos sentidos menos utilizados en la escuela (señalamos que esta actividad tuvo, en primera instancia, una fuerte resistencia por parte de los alumnos, pero una vez vencida pudieron fluir). En tercer lugar, les planteamos que representen “fotos” (se trata de posturas corporales estáticas en las que representan alguna idea) sintetizadoras de los problemas que ellos manifestaron vivir. Luego, se intervinieron las escenas con el objetivo de que los propios implicados sean quienes elaboren estrategias superadoras o modificadoras de esa realidad. En un registro del encuentro con 4º y 5º grado juntos que se abocó a trabajar con el cuerpo se tiene el siguiente relato:

Se planificó una dinámica de teatro imagen, en la que se iban a crear posturas estáticas (estatuas o fotografías) sobre las problemáticas sociales que principalmente se sufren en el barrio. Para ello se proyectó iniciar con tres juegos, el primero (de caldeoamiento) lleva por nombre “1,2,3”, en donde todos participamos, enfrentados en dos sectores. Un sector inicia mencionando al unísono el número uno, el otro sector inmediatamente tiene que mencionar el dos y de inmediato el primer sector pronuncia el tres, de esta manera enseguida el segundo sector tiene que pronunciar ahora el uno, ser respondido por el dos y así sucesivamente (por lo tanto, siempre hay que estar con atención porque no se repite continuamente el patrón de números a mencionar). Después se iba reemplazando continuamente cada número con un sonido con mímica, es decir, en vez de pronunciar el uno, se hacía un ademán acompañado de una emisión sonora, la cual debería

realizarse al unísono y representada de forma conjunta de parte de cada sector. Esto se hizo también con el dos y posteriormente con el tres, de tal manera que al final, en vez de hacer un conteo enfrentado se intercalaron en tres diferentes las expresiones hechas con sonido y ademán. En un principio la actividad no se hacía con mucho interés, pero conforme avanzaba y se dificultaba más, los jóvenes fueron realizándola con más empeño y prestando mucha atención para no desentonar o hacer desentonar a su sector. Esto promovió un ambiente óptimo para realizar actividades que requirieran un mayor uso del cuerpo. De ahí se pasaron a hacer dos juegos que requerían cerrar los ojos y no hablar para ejercitar otros sentidos y para que el habla y la vista al censurarse, den cabida a una forma diversa de comunicarse. Lo más complicado fue sostener el hecho de no decir palabra alguna y en ocasiones se tendía a abrir los ojos. Sin embargo, se pudieron llevar a cabo y tuvieron acogida por parte de los jóvenes, al grado que algunas de las alumnas se ofrecieron a implementarlo ahora coordinando a los coordinadores. De ahí surgió la discusión sobre las problemáticas del barrio, preguntándoles cuáles eran las principales desde su punto de vista. Así destacaron la droga, la violencia y la discriminación, dieron ejemplos concretos, de donde también surgió hablar de la corrupción policial, amenazas de los policías, narcotraficantes y problemas por los prejuicios sociales ante su imagen física. Hablaron de que hacía unos meses participaron de una obra de teatro en donde evidenciaban la discriminación hacia los niños de los barrios, la presentaron en varios lugares de la ciudad. De ahí siguieron mostrando ejemplos de cómo son utilizados como sospechosos ellos y sus familias solo por portar un aspecto de “delinquentes”. Incluso una muchacha comentó el ejemplo de cómo ella ha sufrido acoso policial porque sale a trabajar con su padre recolectando cartón en los contenedores de basura. Eso sirvió para empezar con el teatro imagen, en donde tendrían que expresar sensaciones con el cuerpo. Esa es una actividad que les costó mucho y se sintieron un poco inseguros de hacerlo. Sin embargo, mostraron idea de lo que se trata (Registro de observación, 16 de mayo, 2013).

Durante las discusiones que inducían a las actividades o se producían de ellas, se manifestaban rasgos singulares logrando expresar la imagen que tienen de sí mismos. Un tema recurrente fue el proceso migratorio que muchas de las familias tuvieron que atravesar del Noreste a la ciudad de Rosario. Al respecto, la antropóloga Nora Arias, quien trabajó en el barrio con la comunidad, afirma que:

[...] algunos de los migrantes laborales consiguen legalizar su situación y acceden a derechos civiles básicos. Sin embargo, una porción significativa de los migrantes que carecía de derechos sociales y/o políticos en su zona de origen se encuentra en una situación análoga o más grave en el destino. Sin embargo, las reacciones adversas hacia los inmigrantes no se reducen solamente a una cuestión de legalidad. En muchos casos se articulan con formas y contenidos del imaginario nacional y de la alteridad que se traducen en la estigmatización y el rechazo público de los sujetos migrantes (Arias, 2006, p. 753).

En este caso, esta situación de diferenciación estuvo reflejada recurrentemente, no solo en el reconocimiento propio de un proceso de inmigración y de las carencias económicas evidentes y mencionadas, también se habla de un auto reconocimiento de sí mismos desde los estigmas que les han asignado otros sectores de la sociedad, como el caso en que para inducir a la problematización se partió con la pregunta de cómo creen que ellos son visualizados por otras personas de otros espacios sociales, a lo que la respuesta de un estudiante fue rápida y certera: “todos dicen que somos unos negros de mierda”.

La segunda *aula-taller* se focalizó en el trabajo con la palabra y la escritura. En primer lugar, compartimos con los estudiantes distintos textos y narraciones para mostrarles modelos y a la vez despertar el deseo de escribir. Bajo la consigna de que todos podemos ser escritores porque tenemos algo para decir, realizamos poemas comunitarios. Esta actividad puso de manifiesto el carácter colectivo de la escritura que muchas veces no es tenido en cuenta. Por lo general, se la vincula a un trabajo individual y solitario. El ejercicio consiste en hacer una ronda donde cada

persona tiene una hoja de papel donde debe escribir un verso; y luego se lo pasa a un compañero, quien a su vez recibe el papel de otro compañero. De esta manera, al final de la ronda, cada hoja presenta un poema. Esta actividad tuvo como fin abordar el eje de la palabra. De forma introductoria fue conveniente inducir a la misma conociéndola a través de diversas expresiones, como se muestra en el registro de la actividad:

Se comenzaron a presentar las lecturas. La primera de ellas es un cuento del Subcomandante Marcos llamado “La historia de los otros”, del que entendieron como idea central que todos debemos reconocernos como diferentes, comprender al otro en esa diferencia y conocernos más a nosotros a través del reconocimiento de la misma. Muy rápido entendieron la idea. Cabe destacar que despertó interés escuchar sobre quién es Marcos (referente y vocero del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas, México), qué representa, y también conocer sobre los mayas del sur de México. La segunda lectura es de una autora nigeriana llamada Chimamanda Adichie. Después de haber leído grupalmente el texto “El peligro de una sola historia” dialogamos acerca de los estereotipos. Un estudiante puso el ejemplo de que la gente del barrio es catalogada como “negros de mierda”. Se les planteó que sugirieran qué cosas pueden hacer ellos al respecto. No tuvieron respuestas, y por eso se les propuso escribir y publicar algo escrito, que sea visto y leído por mucha gente. Eso generó silencio inmediato y se pasó a la siguiente lectura. La tercera fue un poema de Mario Benedetti titulado “No te rindas”, que fue ampliamente aceptado y del gusto de la mayoría. Incluso algunos quisieron llevárselo (Registro de observación, 9 de agosto de 2013).

El desarrollo de la actividad que concretamente se abocó a la elaboración de poemas colectivos, se efectuó de la siguiente forma:

La actividad que se planteó tuvo mejor respuesta, y salvo por tres muchachas que desde el inicio dijeron no querer hacerla, los demás mostraron disposición, con lo cual se armó en ronda y tanto

coordinadores como estudiantes comenzamos a redactar poemas colectivos. La técnica para llevarlo a cabo consiste en que alguno inicia un primer renglón de un poema, lo pasa al compañero de la derecha de la ronda, quien se encargará de plasmar el siguiente renglón, buscando que tenga lógica con el anterior y así, sucesivamente, va circulando hasta terminar un turno antes de que retorne alquien inició. Cuando este llega se lee y se comparte con todos para ver cómo quedó. La actividad en un principio se complicó, costó, pero gustó a tal grado que una de las jóvenes renuentes se quiso integrar a la actividad y hacer otro. Se hizo un segundo poema, se leyó y pidieron hacer otro más, un tercero. Siguió desarrollándose la actividad, aunque durante su elaboración tocan el timbre de receso, pero eso no los detuvo ni los inquietó. La actividad siguió (salvo las dos niñas que nunca quisieron participar de la actividad, quienes abandonaron el salón al instante del toque), y para esta ocasión la actividad se desarrolló mejor. Muchos de los poemas finales estaban escritos de forma más relajada y con la intención de hacer reír, a diferencia de los primeros, que eran mucho más relacionados a temáticas de amor y desazón, demasiado románticos. Después se supo que las niñas que no desearon ser parte de la actividad estaban enojadas con otras compañeras del grupo debido a un problema que habían tenido hacía unos días. Dos niños nos pidieron durante el resto del receso que se vuelvan a hacer actividades como esta (Registro de observación, 16 de agosto de 2013).

La tercera *aula-taller* estuvo dedicada a la creación de máscaras y a la construcción de historias. Cada alumno elaboró su propia máscara. Debido a que algunos no quisieron ponerse nada en la cara, hicieron una figura con sus manos (estilo guante). Después de un largo debate sobre los múltiples elementos que constituyen la identidad, les pedimos a los estudiantes que pinten las máscaras. Entre las múltiples experiencias que trajo esta propuesta resaltamos la que dio inicio a la actividad:

Este fue un día destinado a la elaboración de máscaras. Se procedió

a explicarles acerca del objetivo de las máscaras, aclarándoles que ellos podrían darles los colores y formas que quisieran, pero en un principio fue necesario que tomáramos un poco de su tiempo para que sacáramos el molde de cada una de sus caras a través de la técnica del uso de gasas de yeso para moldear el rostro de cada uno. Esto consistió en que les colocáramos crema en sus caras y posteriormente gasas de yeso mojadas, así que debían permanecer un tiempo prudencial con los ojos cerrados y toda la cara tapada hasta que las gasas se secaran, de manera que se podían desprender y quedaban moldeadas las caretas con la forma de sus rostros. Un compañero es de los primeros que se animó, pero los demás no querían, sobre todo cuando vieron que requería de un rato permanecer a oscuras, sin poder reír, hablar ni hacer cualquier tipo de gesto. Mientras hacíamos la primera llegaron otras dos compañeras tarde. A ellas les agradó la idea y decidieron proseguir a ser las siguientes en ofrecer su cara para ser usada como molde. De los seis asistentes sólo una muchacha no quiso y argumentó que lo haría a la semana siguiente, cuando estuvieran sus amigas. Uno de ellos se resistió casi hasta el último momento., En ocasiones decía que lo haría, pero la semana siguiente. Así, se iba y manifestaba que no quería, hasta que un compañero lo tomó un poco a la fuerza y lo hizo sentar, diciéndole que sus argumentos no eran válidos; el momento con él era complicado porque no quería quitarse la gorra y tampoco descubrirse la frente. Al final pudo hacerlo, aguantando la risa, lo que permitió llevar a cabo el proceso (Registro de observación, 23 de agosto de 2013).

Complementamos esta actividad con la invitación del maestro idóneo Javier Cabrera de la escuela N° 518 de la zona oeste de la ciudad de Rosario para que compartiera sus conocimientos sobre la cultura Qom. En su relato, abordó el tema la migración de la comunidad y la llegada a la ciudad. El diálogo interpeló a los alumnos e hizo que repensaran sus historias familiares. El maestro enfatizó en algunos rasgos ancestrales del pueblo qom y nos enseñó algunas palabras y canciones en su lengua original. El momento de este encuentro lo contamos a través del registro de la siguiente manera:

[...] habló acerca de lo que significa el término qom y toba, características ancestrales de la comunidad, su inmigración y llegada a los barrios de Rosario, el recibimiento y discriminación que vivieron, la miseria que pasaron, los logros obtenidos (como lo es la existencia de escuelas para ellos), palabras en lengua originaria, canciones en lengua originaria y otras mezcladas con lengua castellana, la mayoría compuestas por él con el fin de denunciar la discriminación y reivindicar su identidad. Fue una larga charla pero captó la atención de los jóvenes. En un principio se mostraban renuentes, es más, al inicio solo una estudiante aceptó que en su familia se habla aun algo de lengua qom. Posteriormente otro compañero aceptó también, pero dijo que él ya no la hablaba que no le interesaba. El profesor le respondió que eso (la lengua originaria) es parte de su identidad. Hubo un pequeño receso y de regreso se cantaron temas con una guitarra que consiguieron algunos estudiantes. Los jóvenes hacían preguntas sobre cómo se dicen o cuáles son algunas “malas palabras” en lengua qom. El profesor también escribió la letra de una típica canción de cuna y entre todos la cantamos. Las dudas de los estudiantes giraban en preguntar cómo es su nombre real en lengua originaria. Algunos bromeaban, pero no le faltaban el respeto. Uno aceptó ya casi al final que sus ancestros también son parte de la comunidad, es más, dijo recordar que su abuela cantaba también la canción de cuna. Otro comentó que algunos de sus parientes están en un grupo musical qom en el Chaco... al final un muchacho le agradeció la visita al profesor dedicándole una canción cristiana. Los muchachos lo aplaudieron y mostraron mucho interés por la música que hace el profesor u otros músicos que en diversos ritmos difunden la lengua y la cultura (Registro de observación, 16 de octubre de 2013).

Como cierre de los encuentros, les propusimos que escribieran sus historias de vida a partir de reflexionar sobre su familia, su barrio y su ciudad. La actividad abordó la pertenencia a un espacio social no desde la curiosidad por la vida íntima del otro, sino reconociendo a ese otro como parte de un todo, es decir, un grupo con una vida común, problemas semejantes, historias compartidas y sueños colectivos.

Relatos e identidades

A partir del entusiasmo que manifestaron los estudiantes en cada actividad, se nos ocurrió la idea de recopilar el trabajo para que ellos pudieran llevarse el material y compartirlo con sus familiares y amigos. Les planteamos así la posibilidad de construir colectivamente un libro como recuerdo del proyecto, que incluyera los poemas colectivos, fotos de las máscaras que realizaron y sus historias de vida. Si bien hubo algunas manifestaciones de desacuerdo por miedo a que se difundan sus historias, rápidamente debatieron las opciones y decidieron “mostrarse” y expresar su visión de la realidad. Así se relata la situación:

Este encuentro los enfocamos a aclarar el porqué de la propuesta de hacer un libro con sus escritos. Habilitamos la discusión con el grupo porque previamente la directora nos transmitió la inquietud que le expresaron algunos estudiantes, que se refería a que se sintieron inseguros de entregar el trabajo solicitado debido a que creyeron que había que mostrar públicamente cosas muy personales de ellos y de su familia, que serían leídas por gente de todas partes. Ya en el aula les dijimos que lo que importaba era que hablasen de su historia con respecto al barrio, de su familia como parte integrante de la comunidad, la escuela y el contexto; y que si no querían profundizar en datos íntimos que no lo hicieran. Incluso se les devolvieron algunos escritos con sugerencias a abordar y se les dio la oportunidad de rehacerlos si es que así lo deseaban. Esta cuestión y aclaración generó un debate importante: uno de los muchachos estaba pasando un mal momento y no sentía deseos de expresarse. Otra compañera dijo que lo que no deseaba es que se abundara en cosas muy propias de su vida, pero si se trataba de la historia de ellos en el barrio no tenía problema. Es más, cuando se les dijo que si no querían que se publicara y que los libros solo fueran distribuidos entre ellos mismos, una muchacha respondió que no, que no tiene caso que lo escribieran solo para sí mismos, porque todo lo que pudieran decir no sería ninguna novedad dentro del barrio, y que lo importante es que lo leyeran otras

personas, gente de otras partes que a veces tiene prejuicios sobre ellos. Dijo que lo que le interesa es que sea conocida “la otra cara” de la gente del barrio, lo que siente, lo que es capaz de hacer (Registro de observación, 9 de octubre de 2013).

Estas historias se enfocaron en reforzar ampliamente el eje de la palabra ubicándola en un contexto de la realidad vivida de los jóvenes en su contexto. En uno de los relatos un alumno expresó dentro de sus sensaciones esa fuerte alteridad de clase en la que se ubica; y a la vez manifiesta las grandes complicaciones sociales que se viven en su entorno. Esta es una parte de su relato:

Yo quiero que una persona de clase alta venga a pasar un sábado en la villa y saber lo duro que es vivir en ella. Rondar por todos los pasillos donde cruzás wachos de 14 o 15 años con el fierro en el bolsillo y donde pinta quilombo, sacan los fierros y tiran sin saber lo que puede pasar. Yo le digo a la gente de clase alta que en los barrios también hay gente digna, que estudia y personas que se levantan a las seis de la mañana para ir a trabajar...⁴ (Fragmento del relato escrito de estudiante de tercer año, 2013).

Lo más interesante de esta actividad fue que tomaron conciencia de la necesidad de expresar lo propio ante el otro para romper ciertos estereotipos sociales y cuestionar las lecturas totalizadoras, globalizadoras y homogeneizantes. Sus relatos no son uniformes, pues, así como hablan en algunos momentos de las problemáticas del barrio asociadas a la violencia, muy cercanos al estereotipo de la cultura *villera*, también enfatizan en sus logros siempre adheridos a un proceso de lucha organizada. Además, rescatan lo comunitario y dejan ver sus orígenes referidos a un contexto de inmigración y trabajo duro. Mostramos fragmentos de algunos relatos para poder apreciar esto⁵:

[...] que hoy en día están por recibir vivienda digna gracias a las

luchas que tuvieron los vecinos [...] En el barrio, hoy en día hay mucha violencia. Ya no se puede dejar la casa sola porque te la saquean. Lo único que tiene de bueno es que como todos ya nos conocemos no hay quilombo entre nosotros como antes, es decir, que nos ayudamos entre vecinos. Mi mamá me contaba que mi barrio antes era una cancha grandísima y que siempre se peleaban porque como venían a jugar gente de otra zona se armaban discusiones. Después, se fue poblando, cada familia agarró un pedazo de esa cancha y hoy en día ya es un barrio poblado por varias familias. No me gusta vivir acá porque está cerca de las vías de trenes y siempre hubo accidentes hasta con los animales. Hay casas precarias cerca de la vía y también un gran peligro porque hay chicos pequeños. Mi barrio está compuesto por dos razas: los aborígenes y los criollos, que gracias a Dios conviven bien (Fragmento de relato escrito No. 1 de estudiante de cuarto año, 2013).

[...] concurre a la escuela que queda en el barrio qom [...] Vine a vivir a este barrio porque aquí están mis parientes. Lo bueno del barrio es la gente y la amistad que se tiene con ellos; la escuela; el poder aprender; el fútbol; la pasión que se siente por él. [...] Vivo en un barrio bastante complicado porque hay mucha droga y la gente adicta a ella es capaz de hacer cualquier cosa para conseguirla. [...] Están construyendo una nueva escuela y cuando nos den esa, derrumbarán esta para hacer viviendas en el barrio y dársela a la gente que más lo necesita (Fragmento de relato escrito No. 2 de estudiante de cuarto año, 2013).

[...] Mi mamá [...] trabajó cosechando o vendiendo algunas cosas. Hasta los 20 años es que conoció a mi papá, [...] el nació en Chaco, [...] tengo dos sobrinas [...] que viven en Resistencia con su madre. Mis padres se juntaron, compraron un terreno e hicieron una casa, tuvieron dos hijas, una soy yo y la otra mi hermana [...] Hoy en día mi papá trabaja de albañil y mi mamá limpia casas... mi papá habla guaraní. Cuando fui al Chaco me pareció muy lindo, pero creo que más allá del tiempo sigue habiendo una gran pobreza. Tiene muchas

historias de fantasmas y cosas extrañas que sucedían ahí. Mi mamá me contó que una vez en una cañada vio a un fantasma, y ella prendió un cigarro porque con el humo se van, se alejan, y me dijo también que no hay qué provocarlos ni seguirlos porque no es bueno (Fragmento de relato escrito No. 3 de estudiante de cuarto año, 2013).

[...] vivo acá en el barrio desde que nací, mis padres son del Chaco, los dos, y tengo siete hermanos, ocho conmigo. [...] 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 todos 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 (Fragmento de relato escrito No. 4 de estudiante de cuarto año, 2013).

Hoy en día estoy en cuarto año, queriendo terminar la secu y pensando en mi futuro. Hoy tengo una capacidad para adaptarme a cualquier cosa. El barrio cambió un poco, al igual que la gente y mi familia. La gente en el barrio era tranquila, no había muchos problemas, “era un barrio que estaba creciendo”, fue todo un desafío. Yo vivo en un

barrio llamado Toba, donde las familias son numerosas y pobres; las familias viven muy aisladas en el barrio. La gente aquí es tranquila excepto cuando hay problemas. Aquí, se sienten discriminadas por ser aborígenes. Aquí, las actividades son siempre las mismas al igual que las personas. Aquí, se trata de sobrevivir a lo económico. Por suerte, hoy, se están construyendo viviendas para todas las familias del barrio. Aquí, la escuela no es ni chica ni grande. Es acogedora para nosotros. En ella, los niños a medida que van pasando los cursos, se van quedando. En quinto año, son cinco o seis. Aquí, me gusta la cultura. Me gusta divertirme con mis amigos al igual que con mi familia (Fragmento de relato escrito No. 5 de estudiante de cuarto año, 2013).

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 concuro 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. [...] 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 trecientos 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 recolectar cartón. Algunos trabajan de otra cosa (Fragmento de relato escrito No. 6 de estudiante de cuarto año, 2013).

Mi mamá, chaqueña, es aborígen, y mi papá es paraguayo y habla guaraní. Él, de chico, lustraba botas y vendía diarios. Luego, se fue a vivir a Formosa junto con toda su familia. Después, fue a trabajar a Buenos Aires. En Chaco, conoció a mi mamá cosechando algodón. Al año de estar juntos, se vinieron a Rosario para tener una vida mejor. Al año y medio, nació yo. Mi mamá nació en Colonia Aborígen, después de los siete años de edad, fue al pueblo de Machagay. Y, a los 11, empezó a trabajar como empleada doméstica y, también, en la cosecha de algodón. En los días de lluvia, hacía artesanías con mi bisabuela, [...] sombreros de totora y canastitos. Ahora, mi papá es afilador y mi mamá, por problemas de columna, es ama de casa (Fragmento de relato escrito No. 7 de estudiante de cuarto año, 2013).

Mi vieja es del Chaco pero no lo conozco porque nunca fui. Me imagino que es un lugar tranquilo, libre y con mucha naturaleza. Para llegar a Rosario se subieron a un tren carguero y con el objetivo de buscar un trabajo para tener una vida digna. [...] Algo que me gustaría cambiar son los prejuicios que tiene la gente sobre mi barrio. No todo es malo acá, también hay la gente buena que te ayuda; entre nosotros no hay discriminación porque el color de la piel no importa (Fragmento de relato escrito No. 8 de estudiante de cuarto año, 2013).

Esta multiplicidad identitaria que ellos manifiestan al presentarse como personas en comunidad muestra una complejidad, pero a la vez la conservación y resistencia de muchos aspectos que tienen que ver con su origen étnico, mezclado con elementos del estereotipo social de las periferias urbanas y un sentido de apropiación de la escuela. Esto también se refleja en el título que ellos decidieron darle a la –posible– publicación de sus relatos: *identidades escondidas. Nuestra mirada, nuestra verdad*,

nuestro barrio. Esta expresión pronunciada con la palabra escrita –que fue producto de los otros ejes que también ejercitaron la palabra hablada, el rostro y el cuerpo- pone de muestra la profunda necesidad de entenderse a sí mismos y mostrarse a los demás desde esa mixtura de identidad que se inscribe en un proceso de lucha con posibles alcances más amplios. Edgardo Garbulsky, Elena Achilli y Silvana Sánchez dan cuenta de esta cuestión:

Los sujetos comportan múltiples identidades (de parentesco, de clase, étnicas, de género, regionales, nacionales). Estas interactúan en procesos donde recuperación de memoria e ideas innovadoras se complementan. Observamos aquí los tradicionales reduccionismos que se han dado en los trabajos de las ciencias sociales desconociendo unas identidades, o haciendo ponderar otras. Partimos de la idea que la configuración de identidades en relación a estrategias colectivas se formula en procesos históricos concretos que generan situaciones que pueden disputar proyectos hegemónicos (Garbulsky, Achilli, Sánchez, 2000, pp. 78-79).

Estas disputas son constantes y se ven reflejadas en los relatos, en los que enmarcan logros como el de las nuevas viviendas o una escuela más grande en el marco de una lucha comunitaria, en la que no sobresalen los personalismos. Ese sentido de comunidad confronta la idea individualista del yo. Uno de sus espacios que como barrio ubican como un sitio de contención de esa colectividad es la escuela, que en palabras de María Claudia Villarreal “[...] sería un lugar, un espacio en el que quieren estar, vuelven, permanecen, un lugar en el que se reúnen en un “nosotros” etnopolítico en el que van ensayando diversas formas de habitar, de resistir” (Villarreal, 2014, p. 19). Esa configuración política escolar es conformada como la posibilidad de nombrar las cosas que les constituyen en un tono político, que ayuda a fortalecer sus apropiaciones culturales. Indudablemente, sería ingenuo negar que la escuela puede jugar un papel tendiente a la homogeneización y banalización de las identidades étnicas (como

ha sido usualmente la función de los centros escolares); no obstante, la fuerza proveniente de la lucha histórica de los pueblos originarios y el trabajo continuo por la supervivencia de sus pobladores tensiona y disputa siempre con esta posibilidad.

Debates e interpelaciones del proyecto

Durante su presentación en el Congreso de Extensión donde se habló a grandes rasgos del proyecto, sus objetivos, sus situaciones en tránsito y algo de sus resultados, la participación de una profesora asistente generó debate a partir de un cuestionamiento. En sus comentarios vertía una crítica profunda a los logros y alcances del trabajo realizado, aludiendo que estábamos ante una gran oportunidad de cambiarles la realidad a los jóvenes tobas y nos “quedamos cortos(as)” al no asumirla en sus alcances. Habló de su experiencia en el conocimiento de la dureza en la realidad de las personas que viven en los barrios periféricos y de nuestro error en no incidir en esa situación, porque, a su entender “no aprovechamos” el gran lazo que generamos y la profunda relación de confianza que se gestó entre nuestro equipo con la comunidad escolar.

Como respuesta quisimos argumentar que el proyecto trabajó con objetivos y tiempo delimitados, además del espacio de inserción: una escuela secundaria. A nuestro favor surgieron opiniones de otros asistentes a la mesa; alguien dijo que el lazo generado era encomiable y no se podía minimizar, otra persona más dijo que “un poco de amor” es mucho lo que aporta a “ese tipo de personas” en esas condiciones. Cuando profundizamos decidimos aludir que solo se trata de un proyecto de extensión universitaria, por lo mismo concebimos sus alcances y dentro de estos también entendemos que los cambios sociales se darán en la medida que estos sean problematizados (siendo esta actividad la que buscamos potenciar) por los mismos actores sociales que viven esa realidad y deseen cambiarla.

Ante esto, creemos que la educación en sus múltiples aspectos adquiere una impronta política cuando se dispone a generar un aprendizaje

mutuo, fraterno y dispuesto a concebir la búsqueda de algo diferente a la realidad desigual en que se vive. Nuestra perspectiva en palabras de Paulo Freire se puede explicar de la siguiente forma:

La educación es posible en el hombre, porque es inacabado y se sabe inacabado. Esto lo lleva a su perfección. La educación, por tanto, implica una búsqueda realizada por un sujeto que es el hombre. El hombre debe ser sujeto de su propia educación. No puede ser objeto de ella. Según esto, nadie educa a nadie [...] la búsqueda debe ser algo y debe traducirse en ser más: es una búsqueda permanente de sí mismo (yo no puedo pretender que mi hijo esté más en mi búsqueda que en la de él) (Freire, 1979, p. 8).

En consecuencia, dentro de nuestra perspectiva y como educadores en este proyecto planteamos abordar la realidad, ponerla en juego a través del arte y el cuerpo, discutirla y problematizarla, para así desnaturalizarla. La búsqueda de un cambio de las condiciones que afectan en esta realidad actual corresponderá indefectiblemente al conjunto. Así, las estrategias de lucha que se puedan generar no nos corresponde asignarlas a quienes coordinamos el proyecto, tampoco nos compete liberar a los oprimidos ni cambiarles su realidad. Creemos que es tarea de ellos mismos. Creemos que nos corresponde pensar juntos.

Consideraciones finales

Es necesario expresar cómo fuimos interpelados por y durante este proyecto. Por un lado, señalamos que las actividades planeadas fueron repensadas en cada ocasión a partir del encuentro previo con el objetivo de adaptar de la mejor manera los contenidos. Compartimos con Claudia Perlo (2007, p.195) que “lo que nos interesa cuando investigamos no es solo lo que observamos sino lo que sustenta, lo observable, generalmente lo más significativo del hecho que nos interesa no es lo que vemos, lo externo, sino lo que está detrás”. Esta perspectiva de investigación e injerencia

nos permite dialogar desnaturalizando las realidades impuestas e incluso asumidas como normales. Ver lo que no se aprecia a simple vista conlleva a un esfuerzo por entender el lenguaje es sus múltiples facetas. Por eso nos interesó trabajar con aspectos como lo plástico y el cuerpo.

Intentamos comunicar-nos, con ellos y en cierto modo, a través de la concreción de las aulas-talleres sentimos que fuimos alcanzando resultados. A través de la expresión artística (plasmada en la teatralización, la redacción de los poemas y/o el diseño de las máscaras), logramos esa comunicación, que resultaba tanto relevante como necesaria. Entendemos, y usamos, al arte como medio comunicacional porque lo concebimos como aquel lenguaje capaz de expresar no solo la realidad más evidente para la mirada ingenua y superficial, sino también abrir espacios donde construir una imagen más compleja de las historias de este barrio, en el que difícilmente pudimos encontrar verbalizada y con palabras explícitas alguna enunciación en que los jóvenes estudiantes se autodenominaran qom, pero donde sus perspectivas de identidad de barrio e historia están aunadas al trabajo, la inmigración y la necesidad de pasar por muchas dificultades; lo que habla de unidad ante las complejidades y orgullo sobre los logros adquiridos. Ahí es donde encontramos su noción comunitaria y ahí mismo es donde ellos disparan su autopercepción como pueblo: desde las dificultades, los despojos, y a la vez en el plano de la lucha, la unión y el rescate y respeto a la herencia ancestral. Esta constante dualidad entre lo que “son” y lo que “no son” nos puso siempre en cuestiones complicadas de entender y con dificultades para abordar.

La recurrente tensión entre lo que son ellos y el cómo ven a otros (incluyéndonos a nosotros) configuraba esa imagen híbrida identitaria que complejizaba y a la vez enriquecía nuestro trabajo. Esta cuestión es necesaria de entender y asimilar. Para Villarreal (2014, p. 9) en “la configuración de tales procesos identitarios, se van estableciendo actos de distinción entre un orden interioridad-pertenencia y uno de exterioridad-exclusión. En este sentido, la identidad y la diferencia deben pensarse como procesos dialécticamente constitutivos.”. Para ellos, sentirse parte de un grupo y asumirse dentro del contexto de un barrio popular implicaba darse cuenta de cómo no se perciben, es decir “lo que no son”. Es ese cruce de

autopercepciones tuvimos momentos en que incurrimos en la imposición y determinaciones muy aprioristas, porque en un principio sobre los jóvenes dimos por hecho un supuesto no reconocimiento como parte de una comunidad indígena solo porque no lo pregonaban abiertamente y en todo momento; mientras que los lazos de identidad no solo se desenvuelven de esta forma oral, existen otras manifestaciones parladas y corporales que juegan como un lector más fidedigno de la configuración de sí mismos. En cierta medida este fue un aporte en el espacio de trabajo: potenciar a través de la actividad conjunta esas múltiples formas de expresión. Y el gran aporte que el proyecto y la comunidad nos dio fue el de enriquecer nuestro campo de entendimiento sobre una identidad que se multiplica en la dinámica de la sociedad que siempre está en movimiento; así no caer en el pensamiento binario, que dice que las cosas tienen que ser de una forma o de otra completamente opuesta. Los reconocidos trabajos de investigación de Liliana Tamagno(2003) en la comunidad qom de La Plata, Argentina analizan esta complejidad, y la expresan de la siguiente manera, que, en cierta medida, resume esto que estamos intentando decir:

A pesar de que durante un buen tiempo, los testimonios de la gente toba en la ciudad marcaban que las costumbres se estaban perdiendo o que algunas definitivamente se habían perdido, avanzada la investigación comenzaron a aparecer espontáneamente referencias a ciertos modos de comportamiento y ciertas normas o reglas, fundadas en la tradición y que siguen ordenando la existencia de los tobas; tanto de los que migraron hace más de 30 años como de los que han migrado jóvenes y más recientemente. Tradición cuya valoración no se explica en posturas conservadoras -como con frecuencia se interpretara- sino que implica retomar prácticas y representaciones que se han probado como efectivas en las nuevas condiciones de existencia; condiciones cuya hostilidad consiguen con frecuencia mitigar apelando a lo comunitario (Tamagno, 2003, p. 169).

Estos juicios previos de “pérdida de cultura” o “pérdida de identidad” fueron desdeñados paulatinamente de nuestros pensamientos. Asimismo,

el libro colectivo así como el recuerdo de las mañanas compartidas resultan ser claros ejemplos de cómo nuestro equipo logró poner en consideración el valor de las imágenes y de los decires de estos jóvenes para repensar esta situación de “destino impuesto” con el que viven.

Esta experiencia extensionista ha habilitado la palabra, y si bien resulta difícil de poner en consideración o de estimar el resultado de ello, nos atrevemos a decir que sentimos que marcamos nuevas reflexiones en diversos caminos: en el de la comunidad y principalmente en el propio.

Bibliografía

- Arias, N. (2006). *¿Al final qué es interculturalidad?* En Rockwell, E. (presidencia). El XI Simposio Latinoamericano de investigación etnográfica en educación. Simposio llevado a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires.
- Freire, P. (1979). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Freire, P. (1975). *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Garbulsky, E., Achilli, E., Sánchez, S. (2000). Los Tobas en Rosario. La lucha por los derechos en la ciudad del desempleo y la marginación. *Revista de la Escuela de Antropología*, (V), pp. 77-92.
- Gotta, C. A. (2010). Saber indígena y saber ambiental: repensando saberes, creencias y territorialidades. En *Centro de Saberes y Cuidados Socioambientales de la Cuenca del Plata*, por la Unidad de Coordinación de Educación Ambiental de la Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación. Recuperado de: <<http://www.ambiente.gov.ar/default.asp?IdArticulo=4495>>.
- Maldonado Alvarado, B. (2002). *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en las aulas*. México: INAH.
- Martínez Sarasola, C. (2004). El círculo de la conciencia. Una introducción a la cosmovisión indígena americana. En Llamazares, A. M. y Martínez

- Sarasola, C. (eds.) *El lenguaje de los dioses. Arte, chamanismo y cosmovisión en Sudamérica* (pp 21-65). Buenos Aires: Biblos.
- Melià, B. (2012). La interculturalidad y la farsa del bilingüismo. En *Abehache*. Año 2, N° 2, 1° Semestre de 2012. Recuperado de: http://www.hispanistas.org.br/abh/images/stories/revista/Abehache_n2/2_89-94.pdf
- Motos, T. & Díaz de Greñu, R. (2005). Teatro imagen: una estrategia para la creatividad social. *Revista Recre@rte*, No. 3. Recuperado de: http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate03/Motos/teatro_imagen.htm
- Perlo, C. (2007). *La gestión del cambio a través del aprendizaje de competencias formativas y organizativas en la escuela y en la empresa*. Tesis de Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación no publicada, UNR, Facultad de Humanidades y Artes. Rosario.
- Sagastizabal, M. Á., Perlo, C. (2006). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: La Crujía (3ª edición).
- Tamagno, L. (2003). Identidades, saberes, memoria histórica y prácticas comunitarias. Indígenas tobas migrantes en la ciudad de La Plata, capital de la Pcia. de Buenos Aires. En *Revista CAMPOS*, edición especial (p-p 165-182).
- Villarreal, M. C. (2014). Experiencias escolares de jóvenes toba (qom) en la ciudad de Rosario. En Escuela de Antropología Social (Comité Organizador), *XI Congreso Argentino de Antropología Social*. Congreso llevado a cabo en la Facultad de Humanidades y Artes, UNR, Rosario.

Notas

- 1 Una primera versión de este trabajo fue presentada en el VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria “La Universidad en Diálogo con la Comunidad. Construyendo una institución en Contexto”, Secretaría de Extensión Universitaria, UNR, Rosario, Argentina, del 16 al 19 de septiembre de 2014.
- 2 El barrio donde está ubicada la escuela San Juan Diego está conformado en su mayoría por miembros de la comunidad qom (toba) y mocoví. Son aproximadamente 380 familias compuestas por entre seis y ocho personas cada una. Las familias están inmersas en un contexto precario que se evidencia

en las casas construidas por maderas y chapas y a las cuales no llegan todos los servicios públicos. Aclaramos que en 2014 la escuela fue trasladada a un nuevo edificio, construido por la Municipalidad de Rosario, a través del Servicio Público de la Vivienda y el Hábitat, con financiamiento del Gobierno Nacional y en el marco del Proyecto Travesía

- 3 El teatro imagen es una de las modalidades del teatro del oprimido, metodología teatral creada por Augusto Boal, en la que a través de dinámicas teatrales y juegos se busca comprender y ensayar formas de solucionar problemas sociales de las realidades. En este no existe la idea de un espectador pasivo, sino que la interacción hace a esa dinámica de transformación de la realidad. En cuanto al teatro imagen, se trata de una técnica que promueve la presentación corporal de una situación, en la que por momentos es estática y su dinámica depende de la visión e intervención de los espectadores. Su objetivo es “ayudar a los participantes a ver mejor, a discernir las imágenes escondidas, aquellas que son menos
- 4 Testimonio de unos de los alumnos de la escuela, ubicado en *Identidades escondidas. Nuestra mirada, nuestra verdad, nuestro barrio* (aun en espera de ser publicado). También algunos relatos fueron parte del material de análisis de la tesis de doctorado “Educación y valores de la postmodernidad. Un estudio desde el pensamiento de los adolescentes” de Ivan Torres Leal en la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, finalizado en 2014 y defendido en 2015.
- 5 Es importante recalcar que estos fragmentos son parte de los relatos escritos para el libro *Identidades escondidas. Nuestra mirada, nuestra verdad*.

evidentes a primera vista. La riqueza de esta modalidad teatral reside en tomar conciencia de que ante una misma imagen no descubrimos todos lo mismo. La interpretación depende de la subjetividad de cada quien. El lenguaje visual ofrece una manera original, en ocasiones simbólica, y accesible a todos, para aprehender la realidad” (Motos, Díaz de Greñu, 2005)