

UTOPIÁS Y DISTOPÍAS DEL BARRIO TOBA. EL CINE COMO ESPACIO DE REFLEXIÓN EN UNA ESCUELA INTERCULTURAL¹

UTOPIAS AND DYSTOPIAS OF THE BARRIO TOBA. CINEMA AS A SPACE OF REFLECTION IN AN INTERCULTURAL SCHOOL

Carolina Soler²

RESUMEN Este artículo analiza la práctica cinematográfica realizada con alumnos de una escuela de educación intercultural bilingüe (EIB) en el Barrio Toba de la ciudad de Resistencia (provincia del Chaco, Argentina). Indaga sobre el uso de la imagen audiovisual como registro de un presente distópico cuya percepción se agudiza como tal en la rememoración de las promesas utópicas de un pasado integracionista, promesas incumplidas que lo enrarecen de forma recursiva al revisitarlas y registrarlas en video. Estudia, asimismo, cómo el cine puede ser una herramienta reflexiva en el marco de los procesos de aprendizaje desarrollados a partir de una EIB y servir para articular el espacio escolar y su entorno. Por otra parte, explora la noción de mise-en-abyme en el cine indígena y la expande al interjuego generacional e intercultural.

Palabras claves: Cine indígena, Barrio Toba, educación multicultural bilingüe.

Existe un famoso proyecto en la ciudad argentina de Resistencia que se denominó “Barrio Toba”. Fue inspirado, con las mejores intenciones, por cierto, en el hecho de que los tobas del norte argentino habían perdido sus tierras y migrado a esa ciudad. Se construyeron casas en un supuesto “estilo toba”, locales para la venta de artesanía, posibles fábricas autogestionadas, etc. El resultado después de veinte y tantos años es la existencia de un penoso gueto donde sobrevive en pésimas condiciones una población de tobas segregados.

José Bengoa, La emergencia indígena en América Latina (2000 [2016]).

¹ RECIBIDO: 29 de diciembre 2019. ACEPTADO: 29 de enero 2020. Agradezco los aportes y los generosos consejos brindados por Mónica Maricel Medina durante la escritura de este artículo. Así mismo, mi gratitud a Mariana Giordano por su lúcida lectura e incondicional acompañamiento.

² Becaria posdoctoral de CONICET (NEDIM-IIGHI/UNNE). Correo electrónico: carolinasoler@gmail.com

³ La denominación toba hace referencia a un grupo étnico de la familia lingüística guaycurú poblador de la región del Gran Chaco, ubicada en Sudamérica. Este término proviene del guaraní y significa “frentones”, y hace referencia a la antigua costumbre de depilarse las cejas. Toba es el gentilicio más difundido para designar a este grupo, aunque, en el presente, muchos prefieren ser llamados qom –término utilizado para autodenominarse en sus lenguas tanto por los tobas como por los pilagás y los moqoit del Gran Chaco–. Qom significa gente y designa una posición relacional; es el pronombre personal de la primera persona del plural (qomi, donde la -i es el sufijo que pluraliza). Abarca a quienes hablan en la misma lengua y comparten ciertas cosmologías y formas de vincularse. El término qom también puede ser utilizado para designar a los indígenas en general (Tola, 2013: 14). En este artículo uso preferentemente el término qom, pero, para evitar cualquier ambigüedad, hago la advertencia de que bajo esa denominación no incluyo a los moqoit ni a los pilagás. El término qom se escribe en cursiva por tratarse de una palabra no adaptada al castellano.

El epígrafe arriba citado es una de las escasas referencias, en la bibliografía antropológica, al Barrio Toba³ de la ciudad de Resistencia (provincia del Chaco, Argentina). En su análisis sobre las emergencias indígenas latinoamericanas, el antropólogo chileno José Bengoa se refiere a este proyecto urbanístico en una nota al pie de página, en la que alerta de la posible segregación de los indígenas urbanos y define estos espacios barriales como “anticiudad”, como un lugar por el que no se puede transitar con libertad (2000 [2016]: 51). En este artículo retomo una experiencia de intercambio de aprendizajes con la población indígena y no indígena de ese barrio –llevada adelante mediante la implementación de talleres de cine–, en la que su historia cobra gran relevancia y pone de manifiesto un proyecto de espacio que podríamos llamar utópico, pero que hoy, en perspectiva, puede ser analizado como una distopía.

El barrio no solo fue el espacio físico e histórico en el que tuvo lugar la etnografía en la que se funda esta investigación, sino que, por momentos, se transformó en locación cinematográfica y en espacio de evocación histórica a través de distintos relatos y fotografías. La reflexión y la experimentación con la imagen fue una vía de aprendizaje alternativa o complementaria para los jóvenes que asistían a la Escuela Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena N° 14 (EPGCBII N°1).

Los talleres para acercar las herramientas cinematográficas a los

ABSTRACT This article analyzes the cinematographic practice that has been carried out together with students of a school which provides Bilingual Intercultural Education (BIE) located in Barrio Toba, a neighborhood in the city of Resistencia (Province of Chaco, Argentina). It inquires into the use of the audiovisual image as a register of a dystopian present, a perception which is sharpened in the remembrance of the utopian promises of an integrationist past that have been broken. When revisited and recorded on video this past is recursively rarified. It also studies how cinema can be a reflective tool in the framework of learning processes developed by BIE and how it can serve to articulate the school space with its surrounding. On the other hand, it explores the notion of *mise-en-abyme* in indigenous cinema and expands it to the generational and intercultural interplay.

Key Words: Indigenous cinema, Barrio Toba, bilingual intercultural education.

⁴ Esta institución funciona como escuela de educación intercultural bilingüe (EIB) desde 2011. En un primer momento se denominó Escuela Pública de Gestión Social Indígena N° 1, pero en 2014 se sancionó la Ley Provincial N° 7446 que llevó, en 2016, al cambio de nombre. Para una revisión sobre la implementación de la EIB en el Chaco, ver Medina (2015: 71-90), Medina y Hecht (2015) y Hecht (2014).

⁵ La DCEA pertenecía al Instituto de Cultura del Chaco. Fue dirección hasta diciembre de 2015 y, a partir de 2016, se transformó en Departamento de Cine, Audiovisuales y Artes Digitales (DCAAD). Durante el tiempo en que trabajé en el barrio fue Dirección de Cine y Espacio Audiovisual. Hago referencia con mayor detalle a estos cambios de denominación en otro artículo (2017).

⁶ Esta perspectiva fue concebida recientemente como una práctica posible solo si los interlocutores con los que se trabaja poseen formación académica (Rappaport, 2016-2017).

⁷ Actualmente podemos encontrar propuestas innovadoras que tratan en "igualdad de condiciones las epistemologías y las ontologías nativas" (Cayón, 2017: 1). "Reversa" (Kirsch, 2006), "simétrica" (Latour, 1994, [2012]), "compartida" (Cayón, 2017), "ecuménica" (Ramos, 2011), son algunos de los adjetivos aplicados a la etnografía adjetivada en el campo antropológico.

⁸ Wagner (1974 [2016]) indaga sobre la manera en que la alteridad genera entendimiento en el encuentro cultural y en la invención de la cultura (invención reversa), que hoy se reconoce con igualdad epistemológica respecto a la perspectiva del antropólogo.

estudiantes secundarios del Barrio Toba surgieron a partir del pedido de dicha escuela a la Dirección de Cine y Espacio Audiovisual (DCEA)⁵ para brindar formación en técnicas audiovisuales a un grupo de alumnos. En ese momento, el Departamento de Cine Indígena de la DCEA era dirigido por Juan Chico –historiador y referente qom–, quien, cuando llegué en 2015 al Chaco para hacer trabajo de campo, y ante la gran demanda de cursos de video existente en distintas comunidades, me propuso dictar talleres en el Barrio Toba y en el barrio Mapic, también ubicado en la ciudad de Resistencia. A partir de entonces ofrecí mis conocimientos audiovisuales para trabajar –a la vez– en un doble rol, como docente de cine y antropóloga, ya que mi investigación doctoral indagaba en el cine hecho por indígenas chaqueños (Soler 2017). La etnografía realizada fue un trabajo colaborativo, aunque no se ajuste a la denominada etnografía colaborativa (Lassiter, 2005; Rappaport, 2007), que implica una teorización compartida entre el investigador y sus interlocutores, y es entendida como un diálogo de saberes que desplaza las agendas de los etnógrafos hacia una arena de intereses comunes⁶. Por mi parte, la escritura etnográfica producto de esta investigación ha sido concebida principalmente en solitario, sin una categorización con los actores con los que trabajé, aunque la experiencia mediada por el cine haya respondido a un interés y una búsqueda intelectual compartidos y me haya visto en la situación de tener que adaptar los contenidos de los talleres a los intereses de los estudiantes, incluso cuando esto me desviara de mis objetivos académicos. El cine indígena se puede concebir como un cine de mediación (Soler, 2019) que posibilita el intercambio entre diferentes agentes sociales, y es una práctica de colaboración y construcción de saberes dialógica. En este sentido, podría asimilarse a lo que Mariela Eva Rodríguez (2019) califica como un tipo de etnografía adjetivada⁷. Como herramienta de mediación, el cine habilita la reversibilidad. En relación con los planteos teóricos de Roy Wagner (1974 [2016])⁸ sobre una antropología reversa, ¿podríamos denominar al cine indígena cine reverso? Sí, en la medida en que sirve para objetivar la cultura (y así inventarla) y posibilita procesos simétricos sobre la construcción de la propia cultura y la cultura de los otros, aunque no siempre se trate de eso el cine indígena. André Brasil (2013b) propone que el cine permite a los indígenas manifestar lo que Manuela Carneiro da Cunha (2009) definió como "cultura entre comillas"⁹, haciendo refe-

⁹ Esta, así como el resto de las traducciones al español hechas a partir de bibliografía publicada en idiomas extranjeros, ha sido realizada por la autora.

¹⁰ En cuanto a la educación y las políticas públicas nacionales y provinciales, a partir de 2007 se fomentó que las denominadas "industrias culturales" también estuvieran en manos de los indígenas. Mónica M. Medina (en prensa) observa una transición de las "políticas de reparación" a las "políticas de empoderamiento" y analiza la aparición de ideologemas como "justicia social", "justicia curricular", "equidad educativa", "emancipación intelectual de los pueblos indígenas", "democratización de la educación bilingüe", "empoderamiento" y "cambio de paradigma" en los discursos públicos referidos a los pueblos indígenas. Por otra parte, en ese período, se implementaron los programas nacionales de extensión educativa denominados CAJ (Centro de Actividades Juveniles), en los que se dictaban distintos talleres, y el programa Conectar Igualdad, que facilitó el acceso a las tecnologías digitales en las escuelas a través de la entrega gratuita de computadoras a los estudiantes del Nivel Secundario.

rencia a la utilización por parte de los indígenas de definiciones antropológicas para realizar y reflejar reflexivamente su propia cultura. Brasil explica que las "comillas", por un lado, circunscriben la experiencia cultural de un grupo y, al mismo tiempo, lo colocan en relación con lo que está fuera de él. Este autor analiza el rol del precampo en el cine indígena y documental, término acuñado por Jacques Aumont (1997: 26) para referirse al "fuera de campo más radical" en el que se encuentra el operador de la cámara. Este precampo, en el documental, puede entrar en cuadro más fácilmente que en la ficción gracias en un gesto reflexivo, aunque, como bien lo explica Brasil (2013a), esto conduce a una mise-en-abyme, puesto que siempre queda alguien fuera de cuadro creando un nuevo precampo. A su vez, en el cine indígena –propone este mismo autor– se produce otra mise-en-abyme: "Al igual que el director de la película, los sujetos están simultáneamente dentro de la cultura –'la red invisible en la que estamos suspendidos'– y fuera de ella; pueden tomar cierta distancia, citarla reflexivamente, colocarla entre comillas en relación con otras culturas" (Brasil 2013a: 259). Ahora bien, ¿qué pasa en una experiencia como la del Barrio Toba, en la que los jóvenes con los que he trabajado –más allá de considerarse indígenas, criollos o mestizos– querían realizar un cine para reflexionar específicamente sobre la historia y la cultura qom del barrio? ¿Qué herramientas nos ofrece el cine, en el marco de una institución educativa intercultural, para reflexionar sobre la historia y la cultura? ¿Cuánto puede contener la escuela estos procesos de reflexión al interior de sus aulas?¹⁰. Me propongo indagar a lo largo de estas páginas sobre el estar adentro y afuera de una cultura indígena y sobre cómo puede ser utilizado el cine como herramienta en la que el precampo y el campo, en su interjuego, ponen de manifiesto utopías y distopías. Sostengo, como hipótesis, que la realización de un filme puede ser un medio de intercambio intercultural que articula, como una bisagra, el interior y el exterior de una cultura, y que lleva a una reflexión y puesta en evidencia de ese estar adentro y afuera, en el que la noción de cultura se va desplazando en el encuentro entre los distintos actores que participan en la película. Por otra parte, propongo que el cine puede ser una herramienta reflexiva en el marco de los procesos de aprendizaje desarrollados a partir de una educación intercultural bilingüe y servir para articular el espacio escolar y su entorno.

¹¹ A partir del plan de viviendas, este conglomerado urbano, en 2011, pasó a denominarse “Barrio Gran Toba”, aunque la distinción entre los microbarrios que lo componen sigue vigente para sus habitantes.

¹² Luis García aún estaba vivo cuando el pasaje recibió su nombre; falleció a finales de junio de 2017.

EL BARRIO TOBA DE RESISTENCIA. CINE EN UNA ESCUELA SECUNDARIA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

El Barrio Toba es un lugar más parecido a un mosaico de superposición demográfica que a un barrio indígena con límites claros como los hay en otras zonas del Chaco. La población indígena se estableció a finales de la década de 1950 con la construcción de viviendas de barro y madera a los costados de la vía del antiguo Ferrocarril Belgrano. Eligieron ese emplazamiento porque de allí no podían ser expulsados, ya que esas tierras eran terrenos fiscales y no había criollos que pudieran reclamar su propiedad.

Al principio, los qom eran sus únicos habitantes y estaban asentados junto a una laguna de la que se proveían de agua. En los últimos cincuenta años, la ciudad de Resistencia vio aumentar su población y engrosar sus márgenes de modo tal que el Barrio Toba es actualmente parte de un continuo urbano que, en autobús, se recorre en diez minutos desde el centro de la ciudad. Asimismo, poco después de comenzar el trabajo de campo, me di cuenta de que atravesaba dos barrios a pie para llegar a la escuela, ya que otras poblaciones marginalizadas se habían establecido y formaban un conglomerado de pequeños barrios comprimidos en un área de aproximadamente dos kilómetros cuadrados: Chilili, Cotap I y II, Villa Ghio, Camalote, Villa Chica, Villa Elba y Villa Luisa son algunos de ellos, con fronteras imperceptibles para quienes no habitamos allí¹¹.

El Barrio Toba propiamente dicho está constituido por solo una calle de apenas más de un kilómetro que conserva la forma curvada de la vía del ferrocarril. Esta calle, en su recorrido hasta la escuela, recibió recientemente el nombre de pasaje Cacique Luis García en homenaje a su último cacique¹², pero muchos la siguen llamando pasaje Cruz Roja y, si se la busca en los mapas de Google, la calle aparece erróneamente como Villa Elba; pasando la escuela y hasta la ruta 11 se llama pasaje Wainolek. Estos apelativos cambiantes y sus contornos borrosos hacen del barrio un espacio mutante e híbrido que, durante sus vertiginosos menos de sesenta años de existencia, sufrió dos demoliciones y dos reconstrucciones (las últimas, inconclusas). Podemos considerarlo un palimpsesto, expresión también atribuida al cine por Jean-Luis Comolli (2007), quien plantea que esa disciplina artística crea las ciudades a la vez que las transforma.

El Barrio Toba no es un lugar donde sea fácil cruzar sonrisas con los vecinos. Vi niños portar armas de fuego y hemos cortado

¹³ En un mismo edificio conviven varias escuelas: dos primarias, una para niños y otra para adultos; dos secundarias, una para jóvenes y otra para adultos; y un terciario y una guardería (que en 2017 se mudó a un nuevo edificio). Como resultado, varios cuerpos de directivos coexisten bajo el mismo techo, además del Consejo Comunitario indígena.

¹⁴ La noción de *communitas* en el marco de la antropología es propuesta por Victor Turner (1969 [1995]), quien plantea que la liminalidad y la *communitas* son componentes de la "antiestructura", con respecto a lo que él mismo denomina "estructura" social. En relación con el drama social, la *communitas* sería un lazo que une a la gente por encima y más allá de cualquier lazo social formal, por encima de la estructura "positiva" (Turner, 1974). Es una relación entre individuos concretos e históricos, una confrontación directa y se vincula con la espontaneidad y la libertad, por oposición a la "estructura", que es la obligación, lo jurídico, la construcción.

¹⁵ Organismo creado por el Gobierno provincial en 1987 –Ley 3258/1987– y conducido por un directorio integrado por miembros de los tres pueblos reconocidos oficialmente por la provincia: qom, moqoit y wichi.

rodajes por la interferencia del ruido de los disparos; en una ocasión tuve que correr a refugiarme en una casa ante una violenta pelea entre dos hombres suscitada en plena calle. La hostilidad que percibía al caminar en el barrio cambiaba cuando ingresaba a la escuela. Aunque se trata de un lugar un poco abandonado y polvoriento, un edificio demasiado grande para la cantidad de estudiantes –en el que diariamente se cortaba el agua y el acceso a los distintos espacios estaba bloqueado con doble candado–, el ambiente humano era muy afectuoso y contaba con un personal docente que nos acompañaba en todo tipo de propuestas. La EPGCBII N°1¹³ es un lugar donde se generan proyectos de revitalización de la lengua, se imparten contenidos de historia de los pueblos indígenas y, además, constituye un punto de encuentro para la organización comunitaria. Específicamente, es en la escuela donde los referentes indígenas diseñan y evalúan el proyecto etnoeducativo. Allí es más visible la *communitas*¹⁴ y se puede observar otro tipo de lazos que por fuera parecen más fragmentados. Es el lugar donde se percibe que puede obtenerse una agencia política que permita generar cambios en el marco social de hostilidad que ya hemos descripto.

La escuela, estando en el marco de la educación intercultural bilingüe (EIB) y siendo de gestión comunitaria indígena, tiene directivos y profesores que concursan sus cargos como en cualquier otra escuela pública; algunos docentes y directivos indígenas, a su vez, han asumido sus cargos en el marco de la Ley provincial N° 7446/14, cuyo artículo 9 prevé que, en "coordinación con la autoridad", el Consejo Comunitario deberá "gestionar, organizar y conducir el proyecto educativo comunitario". Este consejo es elegido por los estudiantes mayores de 16 años (hasta 2017, mayores de 18), exalumnos, madres, padres y abuelos indígenas que figuren en un padrón constituido por el Instituto del Aborigen Chaqueño (Idach)¹⁵. Los directivos, familias criollas y el personal administrativo de la escuela quedan fuera de la elección del consejo, lo que genera una brecha entre la población indígena y criolla de la escuela. Acceder a la administración del consejo permite asignar puestos de trabajo –en un ámbito de marginación y falta de empleo–, y esto ha conducido a luchas políticas entre los partidos políticos barriales y los líderes locales. En cuanto a las actividades vinculadas al cine, me veía obligada a informar al consejo de los eventos extraordinarios; como nunca se opusieron ni debatieron las propuestas, esta obligación terminó siendo una formalidad.

¹⁶ Las clases de la escuela terminaban a las 18 h. A los alumnos de cine se les permitía salir una hora antes de su última clase y se quedaban trabajando conmigo generalmente hasta las 19 h.

¹⁷ En 2016, Daiana se distanció un poco del proyecto, pero igualmente se mantuvo en contacto y enterada sobre los avances de los trabajos.

Llegué a la escuela por primera vez, con Rolando Ruiz –director de la DCEA en ese momento–, los primeros días de abril de 2015. Tuvimos una calurosa acogida de parte de Nelson Cisneros, secretario de la secundaria y actualmente director de la misma, quien nos dio vía libre para trabajar allí incluso los fines de semana y nos sugirió que comenzáramos a trabajar con los estudiantes de los últimos dos años. Insistí en que, para hacer un trabajo serio, este tendría que ser intensivo, por lo que propuse dar clases tres veces a la semana¹⁶.

Tras un primer encuentro introductorio que tuvo una alta convocatoria, cinco mujeres y siete varones empezaron a concurrir de forma regular, pero, poco después, el número de estudiantes menguó y el grupo estable con el que realizaríamos el trabajo a largo plazo quedó integrado por Daiana Canciano (16), Iván Ojeda (21), Alexander Gómez (19), Luis García (19), Juan Ayala (18), Milagros González (16) y Marisa Castillo (16). Los primeros cinco jóvenes continuaron con la actividad durante un año y medio, pero las dos últimas solo permanecieron con nosotros hasta agosto de ese primer año, durante una primera etapa en la que concretamos la realización de un cortometraje¹⁷.

La mayoría de los alumnos, en 2015, cursaba su último año de secundaria, lo que implicó que los acompañara en el rito de pasaje entre la escuela y la incertidumbre de la vida adulta, en una sociedad que les ofrecía pocas oportunidades. Dentro de este equipo, algunos se reconocían como indígenas y otros no. Iván y Alexander, por ejemplo, tenían padre indígena y madre criolla, y se identificaban con el mundo indígena porque habían sido criados en gran parte por sus abuelos qom. Alexander, a diferencia de Iván, hablaba fluidamente en qom laqtac [lengua qom; lit.: palabra qom] y, en la escuela, algunos compañeros lo apodaban el indio blanco. Alexander vivía en el barrio, mientras que Iván no tenía un hogar fijo: migraba por etapas entre las casas de sus abuelos paternos, que estaban separados y, a veces, se quedaba en lo de una tía (de ellos, solamente el abuelo y la tía vivían en el Barrio Toba). Milagros y Marisa vivían en el barrio y sus familias eran qom. Daiana provenía de una familia qom de Formosa (provincia limítrofe) y en su casa se hablaba en qom laqtac. Luis no tenía ascendencia indígena, y Juan era de familia mestiza y se identificaba como criollo. Este grupo heterogéneo formó un equipo muy armonioso y solidario, motivado por el aprendizaje del cine.

¹⁸ Asesor sanitario de la CNRB, organismo de planificación que tendría injerencia en la política indígena regional. Con esa función realizó “inspecciones sanitarias” en Formosa y Chaco a fines de 1962 y mediados de 1963, cuyas conclusiones forman parte de la publicación oficial de la comisión (ver: Comisión Nacional del Río Bermejo, 1963. Publicación N° 89: Plan para el suministro de agua potable a poblaciones situadas dentro de la zona de influencia de las obras del río Bermejo. Presidencia de la Nación, marzo de 1963, en Lenton, 2005).

¹⁹ Este cortometraje se proyectó en el 9° Festival de Cine Indígena en 2015 y obtuvo el premio presidencia “Escuelas Solidaria” 2019. Está disponible en: <https://vimeo.com/163763274>.

EL BARRIO COMO ESCENARIO CINEMATOGRAFICO

El pedido de aprendizaje de cine que hizo la escuela a la DCEA surgió de una propuesta del centro de salud del barrio para hacer un video sobre la prevención y el tratamiento de la tuberculosis. El primer relevamiento de un barrio periurbano indígena fue realizado en 1963 en el Barrio Toba de Resistencia por Cecilio Romaña¹⁸ –asesor de la Comisión Nacional del Río Bermejo (CNRB). Más tarde, en su informe de 1966, comunicaba que la “problemática aborigen” se reducía al “área sanitaria” y detallaba una serie de medidas profilácticas, entre otras, para el abordaje de la tuberculosis (CNRB, 1966: 96-97, en Lenton, 2005: 544). Cincuenta años después, la problemática sanitaria seguía vigente y la demanda de aprendizaje de cine surgió para que los alumnos y alumnas colaboraran con el centro de salud a fin de concientizar sobre este problema.

En respuesta a este pedido, los estudiantes eligieron hacer un cortometraje que involucró a las diferentes personas de la escuela: estudiantes de todas las edades, profesores, bibliotecarios, secretarios y directivos; los protagonistas hablaban de la tuberculosis de acuerdo con un texto escrito –consensuado con los médicos y enfermeros del centro de salud– que memorizaron de antemano; los únicos que improvisaron un poco el guion fueron los hablantes de qom laqtac. La versión final del video se titula La tuberculosis y la comunidad¹⁹. Esta primera experiencia fue la que sirvió para la consolidación del grupo de trabajo; sin embargo, más allá de este corto a demanda, los chicos habían planteado desde un comienzo que querían filmar la historia del barrio, proyecto que nos permitiría vislumbrar algunas claves sobre ese espacio devenido intrincado mosaico demográfico. Por otra parte, reconstruir la historia indígena del barrio a través del video ayudaría a los jóvenes a entender el sitio que ocupaban en ese espacio geográfico e histórico del que se sentían parte, a la vez que consideraban que lo “indígena” pertenecía a sus padres y abuelos.

Este trabajo documental fue motivado por distintos intereses y expectativas. Por un lado, los jóvenes eran conscientes de que el barrio era un lugar violento, con mala reputación, que muchos no se animaban a visitar, y ellos querían mostrar otros aspectos y presentar sus atractivos, tan poco visibilizados, y develar sus rasgos indígenas –el Barrio Toba solía salir en los diarios en la sección “política”, en la que se publicitaban las proezas de los gobernantes para mejorar la calidad de vida de su población, o en

²⁰ En la calle del barrio hay nueve iglesias evangélicas (Kiszka et al., 2015: 8).

la sección "policiales", en la que se hablaba de inseguridad, robos y violencia. No tenían muy en claro en qué sentido un video con narraciones de distintos referentes del barrio les permitiría mostrar esa "otra cara", pero buscar en el pasado y ordenar las capas de eventos que llevaban al presente fue el método elegido para poner algo de orden en ese universo complejo. Proponían que esta historia tenía que ser narrada para los ancianos y por ellos, que era importante para los primeros pobladores que el video presentara sus voces y sus recuerdos, pero, por otra parte, también buscaban su propia identificación y pensaban que la indagación sobre la historia los ayudaría a entender su rol en ese espacio. Discutiremos luego cómo el cine les permitió sentirse parte del barrio y de su comunidad indígena, así como distanciarse.

El espacio escolar de la *communitas* era el apropiado para ser nuestra base de operaciones por ser considerado no solo un espacio institucionalizado, sino también porque constituye un lugar de encuentro para los jóvenes del barrio, el punto de reunión donde se gestan y ponen en marcha diversas actividades que articulan a las personas del barrio, pero la organización de un proyecto documental en el barrio involucraba el desafío de salir de la escuela y mezclarse con los vecinos, con los mayores. En las calles había fronteras invisibles, esquinas que no se podían cruzar y lindes que daban cierta incomodidad atravesar; los remansos eran las iglesias evangélicas²⁰, a las que todos los estudiantes asistían. Fue sorprendente cómo la confianza que mostraron durante la filmación del primer cortometraje desaparecía al salir a recorrer el barrio.

El rodaje tuvo lugar en dos etapas: la primera, entre septiembre y noviembre de 2015, y la segunda, entre marzo y mayo de 2016; llegamos a entrevistar a cinco referentes (dos mujeres y tres hombres). Luego, de agosto a septiembre de 2016, nos reunimos varias veces para ver el material y tratar de montarlo, pero no llegamos a terminar la tarea.

Preparamos una lista de personas que serían entrevistadas y enseguida surgieron dificultades. Por un lado, la cámara se convirtió en un obstáculo para abordar a algunos adultos; por ejemplo, la abuela de Iván no quería ser filmada, aunque su nieto le insistiera en registrar su testimonio (no fue la única reacia, y el hecho de ser filmado por un miembro de la propia familia no era suficiente garantía para eliminar la sospecha sobre la cámara y los usos del registro videográfico). Por otra parte, los jóvenes se sentían inhibidos frente a los adultos y me pedían que los acom-

²¹ Más allá de la puja partidaria a nivel nacional, este colorido de viviendas representaba la disputa por la intendencia de Resistencia. Jorge Milton Capitanich –hasta ese momento gobernador de la provincia del Chaco– se presentaba como candidato a intendente por el peronismo (Frente para la Victoria) y Leandro Zdero, como candidato del radicalismo, dentro de la alianza Cambiemos.

pañara para hablar y ayudarles a explicar el proyecto; sentían un respeto que los intimidaba. A pesar de ello, cuando les pregunté por qué querían filmar la historia del barrio, me respondieron: “Para los mayores contar esta historia es muy importante”. En primera instancia, la historia del barrio era la de los mayores; ellos se sentían tímidos espectadores.

Ante estas primeras dificultades para salir al terreno, sugerí que empezáramos por hacer una investigación de fuentes y, con Iván y Juan, visitamos el archivo del periódico El Territorio (Archivo Histórico de la Provincia del Chaco) para buscar información histórica; allí encontramos material fotográfico de utilidad. Más tarde, Mariana Giordano –investigadora que aborda la representación del indígena chaqueño– nos brindó algunas fotos de la colección Matteo Goretti, en su mayoría realizadas por la fotógrafa alemana Grete Stern. Tener ese material como disparador fue clave para iniciar las entrevistas.

El Barrio Toba es un lugar en constante mutación y, durante el tiempo que estuve allí, algunos cambios incluso se aceleraron. Las casas del pasaje principal habían sido construidas entre 1970 y 1974 (entre 1966 y 1973, Argentina había estado gobernada por una dictadura militar) e, inicialmente, eran todas iguales; con el pasar de los años, los vecinos fueron trastocando esa uniformidad, pero conservan su estructura básica y los característicos techos abovedados de ladrillo que las unifican visualmente. En 2015, en las vísperas de las elecciones, el barrio estaba convulsionado por la actividad de los distintos agentes políticos: algunas casas habían sido pintadas de azul, color que representaba al peronismo, y otras de color naranja, que representaba al radicalismo²¹, así que podían detectarse las distintas simpatías políticas a medida que se avanzaba por la calle.

En 2011, el Gobierno provincial –en articulación con el nacional– puso en marcha el proyecto “Gran Toba” (Kiszka et al., 2015); el plan consistía en demoler las viejas viviendas y construir nuevas y, para su ejecución, se dividió el barrio en cuatro sectores y se empezó por el ingreso que da a la Ruta provincial N° 11. Durante 2015, el apremio por inaugurar el barrio antes de las elecciones aceleró las demoliciones, aunque había serias dudas sobre la continuidad del proyecto si el partido gobernante no ganaba. Ese año, durante la campaña política de Jorge Capitanich, hubo un único sector inaugurado, con sonoros actos y gran cobertura periodística. El segundo sector estaba en plena

construcción y el tercero acababa de ser demolido (pudimos filmar ese proceso); la demolición del cuarto, hasta el presente, no ha comenzado. Los cambios que estaban sucediendo generaron en nosotros una sensación de urgencia; pensábamos que todo podía cambiar irremediamente de un día para otro y que no podíamos perder la oportunidad de hacer un registro audiovisual de la vieja fisonomía del barrio. Cuando empezamos a filmar, una parte del barrio había sido renovada, otra parte estaba en construcción y una tercera parte se estaba demoliendo en esos días; la casa en la que hacíamos base para trabajar, cuya demolición estaba prevista para la última etapa del proyecto, conservaba la fisonomía del primer plan de viviendas –el que reemplazó las construcciones de adobe y madera. Estas capas arquitectónicas y los planes de viviendas defectuosos, superpuestos e inacabados fueron desocultándose con relatos e imágenes fotográficas de los inicios del asentamiento, cuando el “progreso” no había llegado y la gente bebía agua de la actualmente maloliente laguna, y los agentes de la Cruz Roja habían montado un centro de venta de artesanías en un barrio donde, hoy, algunos ancianos dictan talleres de alfarería a los que nadie asiste. El pasado y el presente entraban en tensión y despertaban sentimientos ambiguos.

La sucesión de los proyectos habitacionales, la historia sobre cómo la población qom llegó a la zona y la manera en que vivían cuando se instalaron fueron los temas que los jóvenes trabajaron en las entrevistas. El interés estaba puesto en comprender las luchas que tuvieron que llevar adelante y los cambios a los que tuvieron que adaptarse esas familias de recién llegados, provenientes principalmente de la zona de Pampa del Indio, Las Palmas y diversos parajes del interior de la provincia. Muchos de ellos venían de practicar una subsistencia vinculada a la marisca, que fue abandonada y suplantada por las limitadas opciones que les ofrecía la vida urbana. Buscaban comprender el presente al aprender sobre el pasado local, que no se enseñaba en la escuela, pero que estaba en los márgenes de esa institución, constituyéndola e imbricando muchos proyectos. El primer rasgo que encontraron en ese pasado fueron las utopías de lo que se esperaba tras la integración del indígena a la sociedad hegemónica.

LA UTOPIA NEOINTEGRACIONISTA

Voy a plantear algunos rasgos de este marco “utópico” fundacional

²² Sir Thomas Moro acuñó por primera vez el término utopía en su libro homónimo, publicado en 1516, en el que describe una sociedad isleña ficticia y sus costumbres religiosas, sociales y políticas.

poblado de buenas intenciones en el que se configuró este barrio indígena, para poder contrastarlo con la noción de distopía, que resulta válida cuando se observa el presente desde el velo de las promesas fundacionales de integración, modernidad y progreso. Paul Ricœur (1984 [1994]), partiendo de las teorizaciones de Karl Mannheim (1929 [1991]) sobre las relaciones entre ideología y utopía, revisa este vínculo. Aborda la función de la ideología, primero, como distorsión-disimulo; segundo, como justificación o legitimación, y tercero, como integración. Estos tres niveles de análisis –ordenados según su progresiva profundidad– presentan un rasgo en común: "Constituyen una interpretación de la vida real" (Ricœur (1984 [1994]: 89, énfasis en el original). A través de la ideología, el grupo cree en su propia identidad, encuentra una manera de preservarse y conservarse tal cual es. En cuanto a la utopía, sostiene que su función era "proyectar la imaginación fuera de lo real, en un afuera que es también ningún lugar. He ahí el primer sentido de la palabra utopía: un lugar que es otro lugar, un afuera que es ningún lugar" (Ricœur 1984 [1994], énfasis en el original). Luego agrega que la exterioridad no solo es espacial, sino temporal; la utopía se proyecta en el tiempo, es un ejercicio de imaginación, es una manera de "expresión de las potencialidades de un grupo que se encuentran reprimidas por el orden existente" y, por último –y aquí me quisiera detener–, "la utopía es el sueño de otro modo de existencia familiar, de otra forma de apropiarse de las cosas y consumir los bienes, de otra forma de apropiarse de la política, otra forma de vivir la vida religiosa" (Ricœur 1984 [1994]). Esta noción se contraponen al otro concepto que quiero abordar, el de distopía, que nos presenta un extrañamiento del orden de lo "familiar".

El origen etimológico de la palabra utopía²² hace referencia a la noción de "no lugar"; por el contrario, distopía significa "mal-lugar" o, también, lugar enfermo, defectuoso, desfavorable (del griego *δυσ-*: "mal" y *τόπος*: "lugar"). La distopía, como antónimo de utopía, plantea una crítica a esta noción de sociedad ideal y es un concepto muy utilizado en la literatura y el cine de ciencia ficción para criticar la sociedad, la política, la economía, la religión, la ética, la ciencia y la tecnología. A veces se plantea que situaciones distópicas tienen lugar al llevar al extremo las mismas ideas planteadas en las utopías, y se advierte: "Cuidado con lo que deseas"; otras, se invierte la utopía y se esbozan algunos rasgos de esa fantasía del futuro ideal, pero de manera monstruosa, distorsionada.

²³ La bibliografía antropológica contemporánea está poblada de discusiones en torno al antropoceno (ver Danowski y Viveiros de Castro, 2019; Latour, 2017; Haraway, 2019).

²⁴ Esta fuente no remite a la ubicación geográfica del lote mencionado; explica que llegaron caminando a Colonia Aborigin, pero no se hace referencia a qué departamento del Chaco pertenece la numeración de ese "lote". A su vez, existen otros relatos sobre los primeros pobladores del barrio que no refieren a esa historia del engaño.

Ruth Levitas (2010) señala que las distopías no necesariamente responden a un futurismo de ficción, sino que son proyecciones posibles en las que prevalecen el caos y la ruina, montadas en un presente palpable. En un libro reciente, Gregory Claeys (2017) presenta una fascinante "historia natural de la distopía" que comienza con un apocalipsis metafórico: un dios enojado castiga la maldad de la humanidad con un diluvio y permite solo a Noé, su familia y algunos animales que vuelvan a comenzar. En un extenso recorrido en el que analiza la historia universal, el autor propone asociar la distopía con el espíritu de nuestros tiempos, tiempos de terrorismo y de temor al cambio climático: "Bendecidos con un planeta maravilloso, hemos logrado arruinarlo" (Claeys, 2017: 498). Describe un contexto en el que el aumento poblacional baja las expectativas de propiciar una vida digna para todos por igual y la disminución de los recursos y de los territorios habitables fuerza día a día a las poblaciones a desplazarse; nos acerca a lo que Slavoj Žižek llama "apocalíptico punto cero" del sistema capitalista global (lo que muchos denominan crisis del antropoceno²³). El proyecto de la modernidad, visto de este modo, puede conducirnos a comprender un presente distópico. En ese sentido, trataré de describir cuáles fueron algunas de las utopías que llevaron a la organización del Barrio Toba y cuáles son las claves distópicas que se fueron develando durante realización de un documental sobre su historia.

Según explican Esther Hermitte y Alejandro Isla (1995), las primeras familias qom llegaron a Resistencia en 1947. Estas familias provenían del lote 70 (provincia del Chaco)²⁴ y habían recibido el rumor engañoso de que la primera dama Eva Duarte de Perón iría a Colonia Aborigin y les entregaría tierras. Tras la decepción por el engaño, al retornar al lote 70 se encontraron con que estaba ocupado por criollos; sin territorio donde vivir, migraron a Resistencia y se instalaron en el lote 215, donde ahora se encuentra el Barrio Toba. Sin embargo, los distintos testimonios que hemos encontrado durante el rodaje del documental sitúan las primeras migraciones poblacionales a mediados de la década de 1950 y señalan los años 1961 y 1962 como el periodo en el que el barrio alcanzó su extensión actual, a los márgenes de la vía férrea. Cada familia relata un tipo de migración diferente y describe distintas trayectorias; algunas, antes de asentarse en el barrio, habían vivido en la zona donde ahora se encuentra el parque 2 de Febrero, lugar de Resistencia

²⁵ El tema del asistencialismo y el neosistencialismo es ampliamente tratado en la bibliografía académica y desborda el eje principal del análisis de este capítulo. Ver al respecto, Briones (2005), Carrasco, Sterpin y Weinberg (2008), Castro (2008), Mastrangelo (2005) y Raggio (2003), entre otros.

²⁶ Inés de Márquez fundó la Cruz Roja de Resistencia en 1941 y, en 1950, fundó el Museo Histórico Regional de "Icholay". Fue también militante católica y catequista; en 1943 llegó a ser presidenta de la Acción Católica Argentina (ver Romero, 2017).

²⁷ Alejandro Isla (1995) analiza el conjunto habitacional del Barrio Toba en relación con las restricciones para la reproducción de la familia extensa qom. La localización, el otorgamiento y la distribución de las parcelas de tierra fueron realizados por la municipalidad de Resistencia bajo los lineamientos sanitarios de la Cruz Roja. Según este autor, el problema más grave "fue el ataque sobre la 'familia extensa', considerada promiscua y un rasgo atávico, al repartir la municipalidad [de Resistencia] por indicación de la [Cruz Roja] parcelas pequeñas, que obligaba a dividir a aquéllas en nucleares. Por ejemplo, a una familia extensa no le daban dos o tres parcelitas juntas, sino que se la repartían en diferentes lugares del barrio" (Isla, 1995: 18).

en el que, a comienzos de 1940, se instaló la Iglesia pentecostal del pastor John Lagar (Miller, 1979).

La formación del Barrio Toba se monta en la emergencia de lo que Mariana Giordano (2004) denomina esquema reparacionista-reivindicatorio respecto a los imaginarios hegemónicos sobre los indígenas chaqueños. Este esquema tuvo lugar entre 1940 y 1970; durante ese periodo se consolidó la imagen del "indio víctima", que fue puesta en relación con la del "blanco victimario". Ese imaginario conlleva la toma de conciencia de la usurpación y entiende que esta configura una deuda histórica capaz de ser saldada únicamente por el blanco. Esta visión del indio víctima hizo que distintas instituciones tomaran medidas asistencialistas²⁵ y paternalistas, y el Estado llevó adelante su tarea reparacionista articulando su acción con organizaciones benéficas y religiosas. En el Barrio Toba, el rol protagónico fue asumido por la Cruz Roja de Resistencia.

En los años 60, esa institución empezó a ocuparse de la organización y el asentamiento definitivo de la población indígena y criolla del barrio. Había sido fundada y liderada por la señora Inés Manuela García de Marqués, maestra y catequista recordada como Inés de Marqués²⁶. Todos los indígenas que hemos entrevistado la recuerdan como una figura clave para lograr el vínculo con el mundo de los blancos; fue la intermediaria y la gestora de los principales cambios que instalaban la utopía del indígena integrado. En el imaginario de un "indio menor de edad e indefenso" (Giordano 2004: 263) la Cruz Roja –y especialmente la figura de Inés de Marqués– cumplió el rol del "blanco competente y protector". Según el informe de Cecilio Romaña (1963) sobre la población del Barrio Toba, esa institución se estaba ocupando de "elevar su nivel de vida". La Cruz Roja, de acuerdo a dicho informe, intermedió para que la comuna de Resistencia se comprometiera a reconocer el derecho de los indígenas de "poblar como propios" los lotes que ocupaban y a transferir la propiedad a nombre de la Cruz Roja, sin perjuicio de conseguir en adelante otro lugar más apropiado (Romaña, 1963: 90). La Cruz Roja gestionó el primer plan de viviendas –cuya efectivización modificó profundamente los patrones habitacionales qom²⁷–, instaló una sala de primeros auxilios y un "Club de madres", fundó el coro Chelalaapi –banda de zorzales en qom laqtac– como una forma de rescate de los cantos qom y, el 19 de marzo de 1962, la escuela bilingüe Aída Zolezzi de Florito en una casa de troncos de palmera, adobe y paja construida por los propios qom del barrio. Inés de Marqués

²⁸ El esquema anterior fue el esquema integracionista (1910-1940); en él, la noción de "desierto", que había justificado la conquista y la ocupación en el primer esquema, sería reemplazada por la de "tierra de progreso".

organizó un grupo de voluntarias que incluía a sus hermanas y sobrinas (Romero, 2017).

El esquema reparacionista-reivindicatorio continuó admitiendo el deseo de "integrar" al indígena a la "civilización"²⁸, ya que la superioridad del blanco se mantuvo y este siguió siendo considerado el ideal que el otro debía alcanzar. Esta fue la mayor contradicción-ambivalencia de este esquema, que mostraba al indígena como "paria", pero también como símbolo de lo "autóctono" o "lo propio", y llegaba incluso a una visualización romántica (Giordano 2004). Esta ambivalencia fue afrontada por los jóvenes del Barrio Toba durante las entrevistas realizadas para la película: por un lado, en el trabajo hecho con fotografías históricas del barrio, comenzaron a deslindarse algunos de los imaginarios creados sobre los cambios y las expectativas surgidos en los primeros años de asentamiento; por otro, a partir de los relatos de algunos referentes, pudimos encontrar una noción de neoindígena integrado –articulado con la política partidaria y el rol reparacionista del Estado– en la que se estaba al borde de dejar de ser indígena. Como explica Jorge Dandler (1994), en Latinoamérica, el "integracionismo" se basó en la premisa de que los pueblos indígenas, "en la medida en que se beneficiaban del desarrollo y la modernidad, dejaban de ser indígenas"; la visión dominante, a largo plazo, era la de crear una sociedad "integrada" y homogénea, sin indígenas (Dandler, 1994: 34).

REENCONTRARSE CON LAS IMÁGENES LOS COMIENZOS. LA INVERSIÓN DE LA UTOPIA

Cuando decidimos comenzar a rodar el documental, la lista de personas que queríamos entrevistar se había reducido: no pudimos ubicar el paradero de algunas de ellas y, además, estaban las que no aceptaban ser filmadas. En ese momento recordé que había conocido a Ana Martínez, hija de Dionisio Martínez, el primer cacique del barrio, quien había ayudado a las familias a establecerse. Vivía a pocos metros de la casa de Iván, aunque no se conocían. Era una persona muy agradable; a menudo organizaba talleres para transmitir a los jóvenes conocimientos como la cestería y la alfarería. Era una persona muy particular, no frecuentaba la Iglesia evangélica –como la mayoría de los locales–, sino que pertenecía a la fe Bahá'í. De origen iraní, esta religión postulaba la búsqueda individual de la verdad y la articulación

²⁹ Estos “clanes” no se corresponden con las denominadas “parcialidades” –de base geográfica–, sino que son gentilicios que probablemente se correspondan con nombres de tribus. Al respecto, ver Wright y Braunstein (1990) y Tola (2010).

entre distintas religiones, en vez de pregonar absolutos. De una mirada abierta e inclusiva, Ana era una mujer que resistía a la violencia envolvente y mantenía siempre abiertas las puertas de su casa, pintada de violeta, que también era la sede de los practicantes de su fe. Propuse al grupo ir a visitarla, y Ana se convirtió en nuestra principal asesora; la entrevistamos muchas veces, con micrófono y sin micrófono, hasta que le propusimos ser parte del equipo de realización. Incluir a Ana en el documental permitía narrar desde dentro de la cultura qom.

La primera entrevista que le hicimos tuvo lugar el 21 de octubre de 2015 y nos recibió en el patio delantero de su casa. Su relato se correspondía con las expectativas que teníamos sobre los temas que queríamos abarcar en el documental; incluía detalles de la vida “de antes” e historias plagadas de memoraciones afectivas. A pesar de haber sido muy pequeña por aquel entonces, recordó el tiempo en que el tren aún pasaba por las vías y los niños corrían detrás para recoger lo que los pasajeros les arrojaban, generalmente leña y comida. También recordó que había monte en la zona y que en la laguna –al principio– podían tomar agua, bañarse y lavar la ropa. Evocó algunas anécdotas, por ejemplo, de cuando instalaron dos bombas de agua y conectaron los grifos en la calle e ir a buscar agua se transformaba en un momento de sociabilidad: una de sus hermanas solía encontrarse con un novio cerca de la canilla y ella se quedaba haciendo guardia por si algún adulto se acercaba y descubría a la joven pareja. Nos contó que su padre era cazador y tenía un “patrón” en la ciudad que le había conseguido una licencia de caza; cuando regresaba luego de meses de ausencia, traía carne y huevos de ñandú, y todos se despertaban a compartir el festín. Rememoró esos tiempos como momentos de felicidad compartidos con la familia y en comunidad, como un tiempo en que los vínculos –en el barrio– eran diferentes. Ese era el universo en el que pudimos empezar nuestra indagación; sus historias eran siempre en primera persona y ella estaba en la trama de los nudos afectivos de lo que narraba. A pesar de que Ana cumplía el rol de narrar historias desde dentro de la cultura qom, tenía una peculiar habilidad para involucrar a los jóvenes en su relato, para hacerlos cruzar la frontera de quienes observan desde afuera, desde el precampo y desde fuera de la cultura. Un día, por ejemplo, explicó que su familia pertenecía al “clan”²⁹ ‘olgaxa (gallina) y que su característica era la de que se cuidaban mutuamente y evitaban los conflictos.

³⁰ Las fotos pertenecían al Archivo Histórico de la Provincia del Chaco y a la colección Matteo Goretti (principalmente fotografías de Grete Stern). Incluía retratos de las familias del barrio, escenas captadas en la iglesia o en encuentros con asociaciones asistenciales y otras en las que maestros indígenas enseñaban cerámica en un ámbito escolarizado. También estaban aquellas que mostraban el progreso edilicio y urbanístico del barrio, los actos políticos y sociales –la firma de convenios, las entregas de títulos de propiedad–, los encuentros de la comunidad con las figuras políticas y la actividad que se desarrollaba en instituciones como la escuela y el “Club de madres”, en el que se enseñaba a comportarse de acuerdo a los usos y las costumbres de la sociedad hegemónica.

Nos explicó también que había otros clanes como el yolo (cerdo), que eran amistosos, pero no generosos más que por cortesía; el pioq (perro), cuyos integrantes habitualmente peleaban y gritaban, pero se reconciliaban y querían, y el tegesan (cuervo), del que no recordaba bien el comportamiento de sus miembros. Los chicos quedaban prendados con sus relatos y se entretenían imaginando a qué clan pertenecerían los distintos vecinos del barrio; entre risas y bromas querían identificar, junto con Ana, a las distintas familias, pero principalmente a los pioq, que eran los más gritones. En marzo de 2016 volvimos a visitarla; ya se había implicado en el documental de tal manera que la considerábamos parte del equipo. Esa vez filmamos dos entrevistas más; la primera solo con ella, pero en la segunda incluimos también a Rosa, una de sus hermanas mayores. Las entrevistas fueron acompañadas con el visionado de fotografías que constituyen un registro en el que el esquema reparacionista-reivindicatorio aparece todavía atravesado por el anterior esquema (integracionista-reparacionista), según el cual se buscaba “incorporar al indio a la civilización a través de su sedentarización y el trabajo metódico” (Giordano 2004: 266)³⁰. Las fotografías reflejan el tiempo de la utopía, cuando fueron creadas las expectativas de la integración: el aprendizaje del idioma castellano, la escolarización como medio para incorporar conocimientos del blanco y el aprendizaje de oficios eran vistos como vías para posibilitar la integración del indígena a la sociedad hegemónica. Se tejía un relato sobre el camino que este debía seguir para transformarse en competente en el mundo de los blancos, un universo indescifrable para muchos qom de entonces, pero que prometía posibilidades de subsistencia. A su vez, estas imágenes recordaban una etapa en que lo “autóctono” era ensalzado y se fomentaba la realización de productos de alfarería y cestería como representación de la indigeneidad; el coro Chelaalapi era otro ícono de la manifestación de lo “propio”, la versión autorizada y puesta en valor por la sociedad blanca. En la actualidad solo subsiste el coro; los espacios de artesanías y cooperativas se han cerrado. Como expresa Giordano (2004: 267), en ese período “se intentó re-unificar la identidad perdida, mostrando, ensalzando o idealizando ‘lo indio’; pero subsistía la concepción del ‘otro distinto’, basada en una diferencia cultural legítima que remarcaba la superioridad de la cultura del blanco respecto de la indígena, concretada en la praxis social, religiosa, legal, cultural e institucional”. Las imágenes generaban comentarios ambiguos; por un lado, pre-

³¹ Para un informe sobre el patrón habitacional y la obra sanitaria de la Cruz Roja, ver Hermitte e Isla (1995).

sentaban un momento en que los indígenas eran depositarios de nuevos derechos –viviendas, escolarización, salud– y mostraban las acciones concretas que tuvieron lugar para concretar la integración, pero, por otro, eran vistas bajo el velo del presente: una fotografía mostraba a Deolindo F. Bittel –gobernador de la provincia del Chaco entre 1963 y 1966 y entre 1973 y 1976– paseando por las viviendas en construcción, las mismas viviendas que ahora se estaban terminando de demoler, que habían traído problemas de salubridad por falta de cloacas, que no tuvieron agua por años, que habían sido construidas con materiales inadecuados para el clima de la zona, que habían cambiado radicalmente los patrones habitacionales de los gom para separar a las familias extensas³¹ y que habían llevado a parte de la población a desplazarse forzosamente por tiempo indeterminado –durante la anterior demolición–, historia que se estaba repitiendo. Estas fotografías mostraban la agencia limitada y el lugar subalterno que se les dio a los indígenas frente a la sociedad blanca para decidir sobre aquello que necesitaban.

A su vez, las fotografías generaban añoranzas de los tiempos en que se tenía la ilusión de que la integración a la sociedad del hombre blanco traería una vida mejor, no tan marginal, no tan asimétrica con respecto a la sociedad hegemónica. La utopía –que se ancla siempre en un tiempo futuro–, en este caso, se invertía frente un presente distópico; la utopía se volvía recursivamente al pasado. El sueño de otro modo de existencia estaba vinculado a esas fotos, pero era incongruente con los cambios acaecidos en el barrio e, incluso, en la sociedad envolvente. En el presente, ciertamente, las condiciones edilicias iban mejorando –la escuela tuvo sucesivamente tres edificios, la sala de salud del barrio fue ampliada y renovada, las casas del barrio se estaban reconstruyendo–, pero esos cambios ya no generaban las mismas ilusiones evocadas por las imágenes del pasado. Las mismas promesas de antaño volvían a repetirse y el desencanto de la vida moderna, el rol marginal que se ocupaba en la sociedad, la pobreza y la pérdida de los vínculos sociales de otros tiempos hacían que esas imágenes y esos recuerdos pusieran un cono de sombra sobre el presente y el futuro y, en algunos casos, trajeran lágrimas y angustia. El registro en video permitía reflexionar sobre el presente, que se presentaba como una mise-en-abyme distorsionada en la que la nueva imagen que se reflejaba era una versión algo desfigurada de la de antaño.

EL CALLEJÓN SIN SALIDA DEL "INDIO INTEGRADO"

En contraste con los relatos afectivos y de nostalgia vertidos por Ana y Rosa Martínez, tuvimos la entrevista a Alejo Ojeda, el abuelo de Iván, realizada el 16 de octubre de 2015. Fue la primera entrevista y el inicio del rodaje. Hablamos con él en su casa, que era un lugar de encuentro político, ya que militaba en el peronismo y era puntero barrial. Para Iván, era importante incluir la entrevista de su abuelo y fue una buena oportunidad para animarnos a empezar a filmar.

La información que nos brindó Alejo Ojeda no era la que esperábamos encontrar para el documental, es decir, relatos intimistas sobre la vida cotidiana durante los primeros tiempos del barrio. Cada vez que intentábamos que se refiriera a las costumbres de antes, caía en una narrativa "oficial" sobre los cambios que había tenido el barrio; destacaba principalmente la tarea de la Cruz Roja y enumeraba: la apertura de la escuela primaria, de la sala de enfermería, el coro Chelaalapi, etc. Hacía hincapié en las políticas de construcción viviendas sociales e, incluso, agradeció en cámara al gobernador por el nuevo plan habitacional. Cuando Iván quiso que nos contara sobre la vida antes de que el Estado construyera las primeras casas, por ejemplo, sobre cómo eran los modos de subsistencia, él respondió "nosotros [los indígenas] tenemos necesidades, como todo el mundo", y le explicó que tenían que adaptarse a los cambios y a la "comodidad del mundo moderno", que "el universo indígena se ha adaptado a las circunstancias". Su narración no incluía anécdotas personales ni recuerdos emotivos como luego encontraríamos en los relatos de Ana y Rosa; cuando buscábamos profundizar en los modos de vida de "otros tiempos", volvía recursivamente a darnos respuestas "oficiales" y políticas. Finalmente, le pregunté si pensaba que las nuevas generaciones seguirían siendo indígenas a pesar de su adaptación a "las circunstancias", a su adaptación a la sociedad de los blancos, y comenzó a llorar; dijo que lamentaba la pérdida del idioma y que se sentía culpable de no haberle transmitido a sus nietos la lengua qom. Ese fue el único momento en que la entrevista se volvió personal, aunque, al recomponerse, regresó a su discurso anterior y expresó: "No queremos estar atados a las viejas formas de vida [...] queremos ser ayudados por el Estado". Y expresó que el Estado debía satisfacer las necesidades de las personas indígenas, a la vez que decía que "los indígenas deben evolucionar de acuerdo con la so-

³² Alexander e Iván intentaron seguir estudiando y comenzaron una carrera corta, pero no pudieron darle continuidad porque la formación teórica que traían les resultó insuficiente. Luis empezó a trabajar con su padre, que era albañil. Juan, por su parte, se distanció un poco del grupo y aparecía solo ocasionalmente. Finalmente, Daiana era la única que seguía en la escuela; estaba en el último año de estudio, pero nos resultaba difícil que los horarios de rodaje se adaptaran a sus horarios escolares; de todos modos, tuvimos algunos encuentros con ella para mostrarle el material filmado e implicarla en la toma de decisiones.

ciudad blanca"; sin embargo, no tenía la respuesta a la pregunta de cómo seguir siendo indígena a pesar de esa "evolución".

También habló de la "condición histórica de reparación por la violencia de la que los pueblos indígenas habían sido víctimas". Abrazaba los cambios que se habían gestado y no echaba de menos el "tiempo perdido", pero no podía explicitar de qué forma estos "indígenas integrados" por los que él abogaba abiertamente, con un Estado paternalista que los ayudara, seguirían siendo indígenas y –a largo plazo– sus hijos y nietos seguirían siendo sujetos depositarios de esos derechos especiales.

En cuanto a la figura del "indígena integrado", Ezequiel Jacobo Zacarías –director de la secundaria y gran entusiasta del cine realizado por los alumnos de la escuela y del cine indígena en general– representaba el ideal del indígena "educado" e "integrado", y los jóvenes de la escuela lo admiraban porque se había criado en las comunidades del interior y, a través de la educación, había sido capaz de recorrer la escala social de los blancos, obtener bienes de la sociedad hegemónica, ser directivo de instituciones y, a su vez, seguir siendo considerado indígena; había generado una agencia política que le permitía negociar nuevos espacios desde sus nuevos saberes.

MISE-EN-ABYME. ENCONTRASE EN LA TRAMA DE LOS RELATOS

Cuando en febrero de 2016 retomamos el trabajo, el panorama era otro: a las demoliciones y las construcciones se le sumaba que los chicos, en su mayoría, habían egresado de la escuela secundaria, tenían nuevas preocupaciones y urgencias, y cada cual establecía sus prioridades en relación con el tiempo que le dedicaría al cine³². El trabajo ya se había separado del espacio escolar. Durante ese período, Iván y Luis fueron quienes más sostuvieron la actividad de filmar la película. Luis, a pesar de no ser indígena, sentía un fuerte apego por el barrio y la escuela, que lo motivaba a continuar trabajando. Aprender más sobre el barrio era una forma de apropiárselo y de identificarse con el lugar y con el ser indígena, y ese aprendizaje nos llevaba también a situaciones curiosas: en esos días, Iván y Diana, a través de las distintas pesquisas que veníamos haciendo, se enteraron de que eran parientes, que tenían un tío en común. El proceso de reflexividad del cine había motivado al grupo a indagar de forma individual sobre las historias familiares y ahora tenían

⁹ Algunas docentes participaban de agrupaciones feministas y ya tenían experiencia en trabajo comunitario abordando la problemática de género. También nos encontramos con una docente que había sido educadora sexual en capacitaciones masivas a docentes del programa nacional Educación Sexual Integral (ESI).

nuevas herramientas para posicionarse en esa trama.

La tarea de bucear en la historia del barrio, y de ser a la vez observadores y parte del entorno, nos condujo a reflexionar sobre ese interjuego entre subjetividades individuales y compartidas y sobre la gran variedad de las intensas experiencias que estábamos vivenciando. A través de las entrevistas y los registros hechos en video, los jóvenes comenzaban a descubrir nuevas facetas en sí mismos y, en el transcurso de la realización de la película sobre la historia de su barrio, se estaban descubriendo en su relación con los otros. Decidieron que la narrativa del documental debería incluir sus propias historias y relatos: ellos deberían contar cómo habían llegado al barrio. Hablamos mucho de esa idea; el documental se transformaría en reflexivo (Nichols, 1997; Zryd, 1999), y la historia narrada por los mayores partiría de las propias indagaciones y trayectorias personales.

Iván y Daiana fueron los primeros en contar sus historias al grupo. Luis no quería contar la suya y Alexander, aunque estaba interesado, no asistió a las reuniones porque empezó a trabajar como empleado comercial y a concurrir más seguido a la Iglesia evangélica, en la que era el responsable de la música. Empezamos con la narración de Iván, porque era el menos intimidado por la cámara y porque, a su vez, era alguien que llevaba a costas una vida sumamente compleja de migraciones y tragedias familiares. Llegamos a filmarlo en el barrio y a rodar imágenes de su relato, pero la tarea no quedó terminada; cada paso que dábamos abría nuevas dimensiones, posibilidades y desafíos, y el proyecto se expandía y se nos hacía inabarcable.

En mayo de 2016 queríamos volver a visitar a Ana Martínez, pero su sobrina nos dijo que se había enfermado y que estaba hospitalizada. Desde el hospital me confirmó que quería seguir siendo parte del equipo de realizadores del filme. Estuvimos intercambiando mensajes por teléfono entre mayo y junio, y poco después me explicó que seguía enferma y que los médicos no encontraban la causa de su enfermedad. Ana Martínez falleció el 9 de julio de 2016. Sobre el final de ese año, en noviembre de 2016, Ezequiel Jacobo Zacarías también moría, repentinamente. El golpe fue muy duro para toda la comunidad escolar y, en particular, para nuestro grupo porque él había sido uno de los promotores del cine en la escuela.

En cuanto al documental sobre la historia del Barrio Toba, el proyecto había crecido demasiado y comenzamos a sentirnos perdidos; además, la ausencia de Ana se nos había vuelto un im-

pedimento. Ya habíamos grabado alrededor de siete horas de película: largas entrevistas, el proceso de demolición, paseos por el barrio, testimonios de la vida de Iván, algunos relatos de Daiana. Hubiéramos necesitado mucho tiempo y dedicación para montar la película que queríamos hacer y hubiéramos tenido que encontrar nuevos referentes que nos acompañaran. El proceso del cine había desbordado el espacio de la escuela, aunque el vínculo con sus docentes y directivos se mantuvo. Es muy difícil contener un proyecto a largo plazo en el espacio escolar, con la demanda de flexibilidad horaria, de tiempos extensos, de replanteamientos continuos y de apertura a la comunidad envolvente.

El rodaje de este documental nos sirvió para vislumbrar cierta utopía que implicaba tender puentes entre vecinos, integrar a distintas generaciones en un mismo proyecto, articular el adentro de la escuela con el afuera, traer al presente los relatos sobre un pasado convocante, desenredar las tramas de los jóvenes a través de las narrativas de los más viejos. Pero aquello que se había unido para que estuviéramos haciendo una película, ese agrupamiento de coincidencias precario y escurridizo se estaba desarmando. Nos habíamos vuelto espectadores de nuestro propio proyecto inacabado, espectadores de una película no montada que sigue mutando hasta el día de hoy.

Incluso el material fijado en el corte final de una película, cada vez que lo vemos, se presenta de forma renovada. Como analiza Comolli (2007), la fragilidad de la relación espectador-película tiene que ver con "la lógica del borrado y la reinscripción que está en la base del mecanismo cinematográfico (fotograma o tramas)". Esta inscripción, una vez realizada, es pronto borrada por lo que viene a inscribirse luego. Lo efímero de la película, como así también lo efímero de la experiencia del rodaje de nuestro documental inacabado, nos dejan la esperanza de que, en ese flujo de transformación, la precaria agrupación de los elementos que llegamos a conjugar vuelva a generar una nueva constelación y nos permita montar un corte final que, tal vez, se desvanezca en el borramiento del palimpsesto cinematográfico.

A su vez, la realización de este video se ha transformado en una pequeña utopía que ayuda a hilar una historia fracturada, una realización que fue turbada por un presente distópico de demoliciones y muertes, un apocalipsis a pequeña escala del cual todavía no hemos encontrado un Noé que nos rescate y nos suba a su arca salvadora. Filmar el Barrio Toba tuvo mucho que ver con este proceso de

desentramar los borramientos, lo olvidado, de remover escombros, recabar vestigios, chocarnos con muros imposibles de sortear y pérdidas irremediables. El trabajo se acercó también a la inversión de la noción freudiana de "recuerdos encubridores" (screen memories) propuesta por Faye Ginsburg (2002), que concibe a los medios indígenas como una vía para sanar un pasado –tantas veces traumático–, para recuperar historias colectivas, historias borradas de las narrativas nacionales de la cultura dominante y en peligro de ser olvidadas. La experiencia que vivimos con los alumnos, a través de la escuela, funcionó en este sentido. La aplicación de la Ley No 7446 busca que las comunidades indígenas enmarquen su historia comunitaria; en este sentido, la iniciativa de registrarla en video se articula con dicha normativa, ya que hemos mostrado cómo el registro cinematográfico puede contribuir a reflexionar sobre la propia historia y, además, ofrece nuevas vías de enseñanza y de difusión de contenidos bilingües que podrían aplicarse a los contenidos curriculares de la EIB, aunque la película haya quedado fragmentada y sin montaje definitivo, y algunas entrevistas quedaran inconclusas o irresueltas –como fantasmas– porque el llanto no permitía poner en palabras los recuerdos. Trabajamos enmarcados en un presente doloroso y traumático, con el trasfondo de las promesas de un integracionismo indígena que llevaría al progreso y el bienestar.

BIBLIOGRAFÍA

BENGOA, J. (2016). La emergencia indígena en América Latina (3ª ed.) Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

BRASIL, A. (2013A). Formas do antecampo: Performatividade no documentário brasileiro contemporâneo. Revista Famecos, (3)20, 578-602.

_____. (2013b). Mise-en-abyme da cultura: A exposição do "antecampo" em Pi'õnhitsi e Mokoi Tekoá Petei Jeguatá. Significação: Revista de Cultura Audiovisual, (40)40, 245-267.

CARRASCO, M.; STERPIN, L. Y WEINBERG, M. (2008). Entre la cooperación y la asistencia: Un análisis de la incidencia del apoyo económico internacional en el movimiento indígena en Argentina. Avá, (12), 9-26.

CASTRO, M. (2008). ¿Reconocimiento o Asistencialismo? Antropología de la Negociación de un proyecto de turismo cultural indígena con Financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (Tesis de licenciatura). Universidad de Buenos Aires. FFyL.

CARNEIRO DA CUNHA, M. (2009). 'Cultura' e cultura: Conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. En *Cultura com aspas*. São Paulo: Cosac Naify.

CAYÓN, L. (2017). Etnografía compartida: Algunas reflexiones sobre el trabajo de campo con los makuna en la Amazonía colombiana. *Anales de Antropología*.

CLAEYS, G. (2017). *Dystopia: A natural history: a study of modern despotism, its antecedents, and its literary diffractions*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

COMOLLI, J.L. (2007). Ver y poder: La inocencia perdida: cine, televisión, ficción, documental. Buenos Aires: Aurelia/Rivera: Nueva Librería.

DANDLER, J. (1994). Hacia un orden jurídico de la diversidad. *Crítica Jurídica*. Revista Latinoamericana de política, Unam, (14), 33-42.

DANOWSKI, D. Y VIVEIROS DE CASTRO, E. (2019). ¿Hay mundo por venir? Ensayo sobre los miedos y los fines. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra.

GINSBURG, F. (2002). Screen Memories: Resignifying the Traditional in Indigenous Media. En Ginsburg, F.; Abu-Lughod, L. y Larkin, B. (eds.) *Media Worlds: Anthropology on New Terrain* (pp. 39-57). Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.

GIORDANO, M. (2004). Discurso e imagen sobre el indígena chaqueño. La Plata: Al Margen.

HARAWAY, D.J. (2019). Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthuluceno. Bilbao: Consonni.

HECHT, A.C. (2014). Demandas pendientes y logros educativos. Un balance de la EIB en el Chaco entre 1987 y 2014. XI Congreso Argentino de Antropología Social.

HERMITTE, E. E ISLA, A. (1995). Barrio Toba. En Hermitte, E. e Iñigo Carrera, N. (eds.) Estudio sobre la situación de los aborígenes en la provincia del Chaco y políticas para su integración a la sociedad nacional: Vol. III. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.

ISLA, A. (1995). Prólogo. Réquiem para un trabajo de campo. En Hermitte, E. e Iñigo Carrera, N. (eds.) Estudio sobre la situación de los aborígenes en la provincia del Chaco y políticas para su integración a la sociedad nacional: Vol. III. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.

KIRSCH, S. (2006). Reverse anthropology: Indigenous analysis of social and environmental relations in New Guinea. Stanford, California: Stanford University Press.

KISZKA, M.J.; ROCES, C.; ÁLVAREZ, A. Y AGUIRRE, B. (2015). Hábitat aborigen en suelo urbano: El área del «Gran Toba». ADNea Revista de Arquitectura y Diseño del nordeste argentino, 3, 75-88.

LASSITER, L.E. (2005). The Chicago guide to collaborative ethnography. Chicago: University of Chicago Press.

LATOURE, B. (2012). Nunca fuimos modernos ensayos de antropología simétrica. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

_____ (2017). Cara a cara con el planeta: Una nueva mirada sobre el cambio climático alejada de las posiciones apocalípticas. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

LENTON, D. (2005). De centauros a protegidos. La construcción del sujeto de la política indigenista argentina desde los debates parlamentarios (1880-1970). Universidad de Buenos Aires.

LEVITAS, R. (2010). The Concept of Utopia. Berna: Peter Lang.
Mastrangelo, A. (2006). "Nuestro sueño es un mundo sin pobreza". Un estudio etnográfico sobre el banco mundial. Avá. Revista de Antropología, (8), 1-22.

MEDINA, M.M. (2015). Prácticas educativo-lingüísticas en la modalidad EIB: Una aproximación etnográfica a las clases de Qom la'aqtaqa en una escuela periurbana del barrio Mapic (Re-

sistencia, Chaco) (1ª ed.) Resistencia (Chaco) (Argentina): Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IGHI)-Conicet/Unne.

MEDINA, M.M. (2020). Un recorrido por las políticas lingüístico-educativas para las poblaciones indígenas del Chaco. En prensa

MEDINA, M.M. Y HECHT, A.C. (2015). Debates en torno a la Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena en Chaco/Debates Around the Law of Public Education of Bilingual Intercultural Indigenous Community Management in Chaco. *Praxis Educativa*, (2)19, 34-42.

MILLER, E.S. (1979). Los tobas argentinos: Armonía y disonancia en una sociedad. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

PRESIDENCIA DE LA NACIÓN (1963). Comisión Nacional del Río Bermejo Publicación No 89: Plan para el suministro de agua potable a poblaciones situadas dentro de la zona de influencia de las obras del río Bermejo.

RAGGIO, L. (2003). Evaluación de programas sociales desde una perspectiva cualitativa. En Lindemboim, J. y Danani, C. (eds.) *Entre el trabajo y la política: Las reformas de las políticas sociales argentinas en perspectiva comparada*. Buenos Aires: Biblos.

RAMOS, A.R. (2011). Por una antropología ecuménica. En Grimson, A.; Merenson, S. y Noel, G. (eds.) *Antropología ahora: Debates sobre la alteridad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

RAPPAPORT, J. (2007). Más allá de la escritura: La epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 197-229.

_____ (2016). Rethinking the Meaning of Research in Collaborative Relationships. *Collaborative Anthropologies*, 9(1-2), 1-31.

RICCEUR, P. (1994). *Ideología y utopía* (2ª ed. Trad. G. H. Taylor). Barcelona: Gedisa.

RODRIGUEZ, M.E. (2019). Etnografía adjetivada ¿Antídoto contra la subalternización? En Katzer, L. y Chiavazza, H. (ed.)

Perspectivas etnográficas contemporáneas en Argentina. Mendoza: Instituto de Arqueología y Etnología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

ROMERO, V. M. (2017). La madrina de los tobas: Inés Manuela García de Marqués. Resistencia: ConTexto.

SOLER, C. (2017). "Enfocar nuestra trinchera". El surgimiento del cine indígena en la provincia de Chaco (Argentina). Folia Histórica del Nordeste, 28.

_____ (2019). Cine comunitario y soberanía visual entre los qom (tobas) del Chaco argentino (Tesis de doctorado). École des Hautes Études en Sciences Sociales/ Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

TOLA, F.C. (2013). Introducción. Acortando distancias. El Gran Chaco, la antropología y la antropología del Gran Chaco. En Tola, F.C.; Medrano, C. y Cardin, L. (eds.) Gran Chaco. Ontologías, poder, afectividad. Buenos Aires: Rumbo Sur.

TURNER, V. (1974). Dramas, Fields, and Metaphors: Symbolic Action in Human Society. Ithaca, Nueva York: Cornell University Press.

_____ (1995). The Ritual Process: Structure and Anti-Structure. Nueva Jersey: Transaction Publishers.

WAGNER, R. (2016). The invention of culture (Second edition). Chicago; Londres: The University of Chicago Press.