

UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA CON JÓVENES DE UNA ESCUELA SECUNDARIA UBICADA EN EL BARRIO TOBA DE ROSARIO. PENSAR-SE E HISTORIZAR-SE

Autores/as:

Torres Leal Eddie Ivan. IRICE, UNR, CONICET, Ocampo y Esmeralda - Predio CONICET, Rosario, Argentina.

aztlan_coatl@hotmail.com

Asencio, Gabriela. Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Ciencias Médicas.

asenciogabriela99@gmail.com

Calapeña, Paula Verónica. Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales.

paulav.calapena@hotmail.com

Honeri, Andrés. Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Artes.

andreshoneri@gmail.com

Ramírez Benites, Nadia Fabiana. Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales.

nadiaramirez88@gmail.com

RESUMEN

Desde la noción de historia en plural (Semillita del Sol, 2010) y de identidades múltiples (Garbulsky, Achilli y Sánchez, 2000), estamos desarrollando un espacio de formación con jóvenes estudiantes de cuarto y quinto año en una secundaria ubicada en el Barrio Toba, que es uno de los barrios de asentamiento de la comunidad originaria Qom, ubicado en la zona oeste de Rosario, Argentina. El proyecto en transcurso, consiste en trabajar con los y las estudiantes a partir de talleres que apunten a la caracterización de su propio barrio, por medio de actividades que permitan la construcción y escritura de una historia realizada por los propios sujetos que lo habitan, y que pueden o no manifestar adscripción explícita a la comunidad Qom o alguna otra comunidad originaria (reconociendo la diversidad y

heterogeneidad que concurre a la escuela, que no está integrada únicamente por estudiantes de los pueblos originarios). Este ejercicio de apropiación del conocimiento (Achilli, 2006) implica un esfuerzo de reflexión y crítica al sentido común, que intentamos generar durante los encuentros a través de actividades problematizadoras. Nos reconocemos en un espacio de diversidad cultural y étnica, para así acercarnos a promover relaciones de interculturalidad (Novaro, 2006), partiendo de quienes integramos el equipo coordinador, que asumimos diversas adscripciones étnicas.

INTRODUCCIÓN

Que en una escuela secundaria ubicada en un barrio donde se asienta una parte de la comunidad qom de Rosario, Argentina, en la que confluyen diversas adscripciones identitarias, los estudiantes puedan construir sus historias, y a la a vez verse y entenderse parte activa de una historia más amplia, es el objetivo de este espacio educativo llamado “Taller de historias e identidades”, que estamos llevando a cabo con quinto año (en un principio junto con cuarto) en la escuela 518, “Carlos Fuentealba”. Lo que en esta ponencia mostramos es el análisis que hacemos de los encuentros que hemos podido llevar adelante en este proceso incipiente. Creemos importante detenernos a pensar por dónde vamos, y qué fundamentos teóricos nos pueden ayudar, así seguir planificando en torno a nuestros objetivos. Este espacio es educativo y de investigación, en él proponemos instancias de reflexión y nos auxiliamos de herramientas que nos brinda la antropología. A continuación mostramos algo de lo que hemos podido discutir:

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Este proyecto en curso está enmarcado en otro más amplio que busca conocer cuáles son los sentidos que transcurren en el espacio escolar con los estudiantes que lo habitan, así como las corporalidades y nociones identitarias que se gestan. No obstante, lo que compete a esta ponencia refiere particularmente al proceso y sus propósitos específicos de acción que conforman el desarrollo de los encuentros y los talleres, cuyo objetivo es poner de manifiesto

las nociones de identidades, historias y culturas. Para ordenar un poco más, podríamos marcar tres propósitos fundamentales de este espacio:

1. Habilitar acción y discusión en donde sean reconocidas las múltiples formas identitarias a las que suscriben los jóvenes estudiantes de una Escuela Secundaria, ubicada en un barrio periférico del distrito Oeste, conformado por población originaria (qom, mocoví y otras) en la ciudad de Rosario, Santa Fe.
2. Potenciar un pensamiento histórico en el que sea posible un reconocimiento como actores de su propia historia a los mismos jóvenes estudiantes.
3. Crear productos escritos -o de otra índole- en la que los jóvenes puedan historizarse, tanto a ellos como a su barrio.

Basándonos en esto, tenemos como punto central la perspectiva de la investigación co-participativa (Achilli, 2010), en la recuperación “de ese interés por el conocimiento de aquellos aspectos de la vida social que, generalmente, *no son documentados*.” (p. 99). De esta manera, nuestro interés se centra en tomar los aspectos de la vida que no han cobrado importancia en su discusión o en su registro; es decir, aquellas cosas de la cotidianeidad de las que no se habla, e incluso -en el caso de este proyecto- de las que los estudiantes tienden a naturalizar, sin volverlo objeto de discusión. Podríamos hablar que:

“Este campo de lo “no documentado puede referirse a problemas de distintos órdenes y tipo de complejidad. Lo familiar, lo obvio, lo intersticial, lo informal, lo paralelo. A su vez, también forma parte de ello, lo naturalizado, rutinizado, cristalizado en la conciencia práctica de los sujetos.” (p. 99)

En torno a esto, vemos a la identidad como una pluralidad, en la que confluyen muchas visiones y relaciones de la realidad. Como afirman Garbulsky, Achilli y Sánchez (2000): “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.” (p. 78) En este sentido, la identidades que permean los

grupos sociales y las perspectivas de los sujetos se inscriben en procesos mucho más complejos que una simple definición tácita del “deber ser”.

Para nuestro proyecto que llevamos adelante, estamos desarrollando actividades que pongan en juego esas múltiples formas de ver y entender el mundo. Esto tiene una doble finalidad: que sean ellos capaces de pronunciar esas múltiples visiones al interior del espacio escolar que habitan, y que nosotros seamos capaces de evidenciar esa multiplicidad de sentidos que se ponen de manifiesto en las actividades, que desnudan entramados cotidianos. Esto quiere decir que, aunque el recorte que hacemos de esta realidad barrial es el de una Escuela Secundaria y, más específicamente, los estudiantes de cuarto y quinto año, y posteriormente (por cuestiones prácticas y de tiempo) sólo quinto año, no por eso prescindimos de un abordaje amplio de la realidad social que constituye la vida del barrio. Como dice Rockwell (2004) “son interesantes las formas en que también las culturas locales lograron penetrar en la vida cotidiana de estas escuelas” (p. 353), por eso, buscamos que la realidad concreta de los procesos áulicos que in-fluyen en los talleres que coordinamos, constituya un marco de relaciones que muestren los procesos que trascienden los muros de las escuelas, y que todos seamos partícipes de esa reconstrucción histórica.

Para el propósito de la auto-historización, buscamos que los jóvenes reconstruyan la historia, es decir, sean capaces de pronunciarse con seres históricos y poner en tensión los estereotipos impuestos. Entonces, hablamos de una historia que promueva reflexiones de sí mismos, con el fin de desmitificar las percepciones construidas, es decir de poner en tensión los juicios prescritos que se tienen de sí; como dice Achilli -cuando habla de los talleres que implementó con docentes y referentes comunitarios originarios-: “se trata de una práctica dirigida a facilitar un proceso de aprendizaje grupal -desarticulando estereotipos-” (2006: 81). A través de la herramienta de la palabra escrita, intentamos que fluya el diálogo y que las sensaciones

no sólo sean propias sino apropiadas¹. Gabriela Kzarny (2012) fundamenta su experiencia de talleres de escritura con jóvenes de Pueblos Originarios de México, en el marco de la Licenciatura en Educación Indígena, cuya propuesta concibió la posibilidad de que cada joven con quien trabajó pudiera desarrollar un relato escrito de su vida, y propone la constante interrelación entre lo personal y lo comunitario:

“(...) refiere a un escenario que permite el acto de contar lo que se pueda contar y guste contar sobre la historia personal, misma que nunca es tan personal porque siempre entra en juego el contexto social, político que acompañó esa historia.” (p. 19)

En sí, buscamos que las historias que se cuenten tengan un proceso dinámico que nos involucre a todos en su creación, pero a la vez respete las apreciaciones personales de los sujetos, sin dejar de tomar en cuenta el constante cuestionamiento de las verdades que se dan por sentadas. Desde esta perspectiva tratamos de favorecer el diálogo y aportar nuevas formas de interpretar socialmente: a partir de las nociones de identidad e historia vistas en plural y en coexistencia, con el fin de fortalecerse mutuamente. La participación constante de todos los involucrados en el espacio escolar áulico responde a un proceso metodológico que busca una generación y apropiación del conocimiento desde la implicación. Como diría Czarny:

“En las últimas décadas se viene trabajando en el campo de las metodologías cualitativas el uso de biografías, autobiografía y narrativas -elaborado por los actores centrales de los procesos en foco- como parte de estrategias de construcción de conocimientos diversos y también como estrategias de fortalecimiento identitarios. Con estas propuestas se busca superar, en parte, la dicotomía sujeto-objeto en investigación, al procurar una producción de conocimiento coparticipativo.” (Op. Cit. 2012: 20)

1 Para Achilli, la apropiación del conocimiento requiere de un ejercicio que implique salir del modo relacional de conocimiento enajenado (2006, p. 38).

Ahora toca mostrar la implementación de este incipiente proceso a la vez que explicamos nuestra experiencia en los cuatro encuentros que llevamos, junto con nuestras reflexiones:

EL DESARROLLO DEL TALLER. REFLEXIONES EN EL PROCESO

La Escuela secundaria N° 518 “Carlos Fuentealba” se encuentra en el Distrito Oeste "Felipe Moré" de la Municipalidad de Rosario², Provincia de Santa Fé. Es una de las escuelas con modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, que en la provincia de Santa Fé están reguladas por el Decreto 1719/2005 y a nivel nacional a través de la Ley 26.206/06.

En dicha escuela, y frente a grupo, han sido cuatro encuentros los que hemos llevado adelante, los cuales, podríamos definir a grandes rasgos de la siguiente manera:

1. Presentación. La realizamos con un juego en el que propusimos la consigna de que cada estudiante se agruparía en una parte del espacio según cada una de las opciones que íbamos proponiendo. Por ejemplo, cuando decíamos que hablaríamos sobre gustos musicales, cada estudiante decidiría colocarse en un bloque del aula en donde señalábamos que correspondía a algún ritmo musical. Los rubros que trabajamos fueron los siguientes: Edades: 16, 17 o 20 en adelante. Lugar de Nacimiento: Nacidos en Rosario, y gente de otra ciudad/provincia/país. (enfaticando también en la familia). Equipos de futbol: Central, Newells, Boca, River y otros. Música preferida: Rock, Cumbia, Reggaetton, Rap/hip-hop y variadito. Materias favoritas: Ciencias Sociales, Naturales, Artes, Matemáticas, Ed. Física. Trabajo: Quiénes tienen un trabajo y quienes no. Paternidad o maternidad: Quiénes tienen hijos y quiénes no. Vivienda: Quiénes viven con sus padres y quiénes no. Barrio de procedencia: Preguntar por qué barrios hay, cuáles y ubicarse en ellos. Autopercepción étnica: Quiénes se perciben como Indígena, Aborigen, Originario y Criollo. Padecimiento de violencia institucional: Los/las ha parado la policía sin razón alguna o no.

² En la Ciudad de Rosario viven 6.521 ciudadanos pertenecientes a comunidades originarias según el Censo de Pueblo Originarios realizado en 2014.

En los ítems sobre pertenencia étnica, ubicación y violencia institucional nos detuvimos a profundizar.

2. Profundización del tema de las violencias. Al haberse generado una participación fluida en la temática de la violencia institucional en el encuentro anterior, definimos retomar la temática, y ampliarla trabajando otros tipos de violencias para que el grupo desarrollara de manera creativa. Las violencias propuestas fueron estas: represión, violencia de género, violencia simbólica, trata de personas y violencia verbal (estigmatización). Al final los grupos definieron sólo abocarse a la violencia verbal y a la de género, sin embargo, en el desarrollo de sus trabajos escritos y dibujados, dejaban ver las otras.
3. Mapa del barrio. Pedimos que en un plano que tenía trazadas las calles y avenidas más grandes que delimitan el territorio barrial, comenzaran a colocar los sitios que ellos frecuentan más, colocarles un símbolo, pensar en algunos que lo fueron en el pasado y discutir sobre ellos.
4. Mapa de las violencias y las “cosas buenas” que ocurren en el barrio. Reutilizando el material del segundo encuentro les pedimos que señalaran y simbolizaran en un mapa del barrio -con el mismo trazo que el del encuentro anterior- los lugares en donde ubican las violencias. Posteriormente, donde ubicaran las cosas que en el barrio son contrarias a la violencia.

Nuestra experiencia en los talleres (impresiones)

Nuestra incursión en la escuela fue a partir de un vínculo con la directora y un proyecto escrito que fue aprobado desde el Ministerio de educación.

Hemos tenido diversas sensaciones, momentos de creación, de alegría, de dispersión, de seriedad, de reconocimiento de la realidad, de charlas fluidas y otras un poco estancadas. Fue difícil integrarnos, se sintió recibimiento, pero también rechazo en ocasiones.

Ha existido un balance positivo, este se da gracias a la heterogeneidad, la cual ha enriquecido los debates, y eso nos ha motivado. Esta motivación, en ciertos momentos se ha trasladado a los jóvenes.

Como grupo coordinador, hemos tenido dificultad horaria para coincidir, que provoca también dificultad para llevar a cabo los talleres: nos hemos atrasado.

En el desarrollo de cada taller, como grupo, tratamos de coordinar cada momento para encauzar el diálogo a los fines de que les interesa a ellos, pero también buscando responder a los objetivos de nuestra intervención.

Las identidades en la escuela y en los talleres

Una de las actividades que realizamos en el Primer taller tuvo como objetivo en los jóvenes conocer la autodefinición y la autoadscripción que los sujetos se dan a sí mismos, a partir de su vínculo con algún género de música, un equipo de fútbol, con la pertenencia o no de alguna etnia, entre otras. Con respecto a éste último, de forma intencionada propusimos una variedad de términos de identificación en la que ellos se tendrían que colocar según donde se sentían pertenecer: indígena, aborígen, pueblos originarios y criollo. El objetivo era conocer si existía unificación de criterio de nominación, ya que en el espacio áulico están constituidas múltiples identidades tanto subjetiva como geográficamente. Como resultado tuvimos una gran cantidad de estudiantes identificados como criollos, la cual coincidía con que muchos de ellos no se sentían del Barrio Toba, sino de pequeños barrios cercanos, los cuales son “sub-barrios”, que oficialmente no están reconocidos y pertenecen a uno más amplio. Los que se identificaron como parte de los pueblos originarios dijeron que también podrían ser aborígenes o indígenas, que no encontraban distinción en eso. Lo que indica que no existen problemas ni prejuicios en ese sector (que no era mayoritario) por cualquier denominación étnica sobre sí mismos.

En este sentido, las preguntas disparadoras generaron fuertes diferenciaciones entre los que viven en el barrio y los que viven más lejos, al igual que entre los que sí se identifican como pueblos originarios y quienes no. Esta instancia propuso repreguntar al grupo cuáles eran los

elementos que contribuyen a esta categoría de Qom (“Toba”), y sus respuestas oscilaban en relación a lo parental y/o lingüístico, tanto para reconocerse como para no hacerlo, porque en el caso de quienes no manifestaron pertenencia, algunos argumentaron reconocer a sus padres como parte de una comunidad pero dejaron en claro que ellos no son parte de ella. Esto deja implícito que hacia el interior del barrio existen múltiples pertenencias. En este sentido, Bartolomé propone, en “Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina” (2006), el concepto de “configuración”, para romper con la visión esencialista que remite a supuestas purezas culturales, y coloca en relevancia a los procesos de estructuración y reestructuración histórica de las culturas. Para el autor, cada cultura tiene la capacidad de integrar y reinterpretar lo ajeno hasta hacerlo compatible con lo considerado propio. Desde esta propuesta vemos a las actuales culturas indígenas urbanas/rural como híbridas, no sólo por la imposición y apropiación de los rasgos occidentales, sino porque han debido de cambiar para continuar existiendo y sobrevivir.

Otro de los temas propuestos que concentró gran participación y apertura fue el de la Violencia Institucional³. En ésta pudieron hablar de manera activa y seria, al grado de contarnos experiencias sufridas por parte de las autoridades policiales. A partir del diálogo con los jóvenes quedaron explícitas las relaciones de asimetría del poder que se dan en el barrio, que muchas de ellas son constantes y violentas. Aquí pudimos plantear cómo estos elementos se imprimen en las subjetividades, para desnaturalizar estas prácticas cotidianas sobre sus cuerpos .

En el siguiente encuentro, propusimos que trabajaran en subgrupos, donde abordarían un tipo de violencia que aligieran dentro de los que les habíamos propuesto. Al fluir la palabra en

3 Violencia Institucional: “Toda práctica estructural de violación de derechos por parte de funcionarios pertenecientes a fuerzas de seguridad, fuerzas armadas, servicios penitenciarios y efectores de salud en contextos de restricción de autonomía y/o libertad (detención, encierro, custodia, guarda, internación, etc.) debe ser considerada violencia institucional.” Recuperado de:

<https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/proteccion/violencia-institucional>

cada grupo, los jóvenes han identificado diversas formas de violencia: de género, Institucional, discriminación étnico-racial, verbal, sin embargo, en la puesta en común la mayoría ha elegido hablar de violencia institucional y de género. Creemos que son los temas que más está impactando a nivel social y nacional, y eso se vio reflejado en la predisposición de los jóvenes con respecto a las actividades realizadas. En cuanto a este tema, se observó cómo todos tenían una percepción muy semejante de las diferentes situaciones violentas, en ocasiones vividas por algunos de ellos y compartidas en los talleres.

Acerca de la actividades del mapeo del barrio (que realizamos en dos talleres), donde cada joven marcaba espacios y lugares que consideraba significativos por su recorrido y/ o utilidad cotidiana, identificaron muchos espacios de dispersión y recreación por fuera del barrio. Estos fueron los lugares mencionados:

- La peatonal
- El río
- Los parques (enfaticando en el laguito del Parque Independencia)
- El Mc Donalds
- El shopping
- El cine
- La fiesta de las colectividades
- El planetario
- El acuario
- Lugares para bailar
- Las canchas (estadios) de Central y Newells

Podremos decir que la identidad está sujeta a una contrastación, en este caso, los jóvenes tienden a reconocerse en la medida en que describen y caracterizan su barrio. Se definen a sí mismos; se asumen a partir de la posesión de objetos (incluyendo las relaciones atadas al consumo); y sobre todo, encuentran su identidad a partir de las alteridades, es decir, el encuentro y reconocimiento de los otros, en sus semejanzas y diferencias. Por este motivo

será importante que se pueda compartir entre los miembros del grupo áulico lo que entienden por etnia, territorio, ciudadanía, juventud, a partir de su singularidad culturo-espacial.

Como pudimos ver, estos espacios con los que se identifican, salen a flote elementos asociados a los modelos culturales y materiales relacionados con el consumo y otras influencias. Así, encontramos que las “identificaciones pasadas, fundamentalmente organizadas alrededor de la figura de los padres, o de sustitutos muy directos, se reorganizan en identificaciones más complejas y alejadas del modelo originario.” (Efron, 1996, p. 37)

Con la salvedad que debemos tener acerca de la palabra *adolescencia*, es preciso entender este momento que transitan los jóvenes como un proceso de *mutación* (Dolto, 1992), es decir, una construcción social en las que se adquieren nuevos elementos de referencias que impactan en las subjetividades. Así, vienen a escena nuevos actores con los que asumen identificación. De esta manera, no se habla de un proceso de transición, más bien, podríamos decir que está anclado en nuevas intersubjetividades que provocan nuevos códigos de referencias. Estas referencias se encuentran en los nuevos amigos que incorporan, ídolos, amores, compañeros deportivos, culturales, etc. No quisiéramos asegurar que en la niñez no existan vínculos intersubjetivos, pero los desplazamientos de la juventud concebida como *adolescencia* se orientan a acciones más concretas en su impacto en cuestiones materiales, propias de los nuevos espacios donde incursionan. De esta forma, los nuevos vínculos adquieren gran potencia, porque revisten una mayor entidad, y en ocasiones pueden superar inclusive a los familiares. Esto se puede expresar también en nuevas fragilidades y asunción de estereotipos, además de una identificación con grupos de personas que asumen las mismas problemáticas, incluso desde lazos solidarios. Estos nuevos lazos son posibles de encontrar a través de la habilitación y valorización de su palabra, a partir de una configuración de relaciones más simétricas con sus pares.

Desde luego que no podemos enunciar tajantemente que esto sea una generalidad o que estos procesos son asumidos transparentemente y pasivamente. Más bien, podríamos decir que son elementos que fluyen y se posicionan no estáticamente en las nuevas configuraciones

identitarias en las juventudes. En el caso de los jóvenes de barrios originarios, como lo pudimos ver en un proyecto en el que participamos quienes integramos este equipo de coordinación, notamos una fortaleza importante en los lazos familiares aunados al trabajo y las luchas colectivas como pueblo que busca la supervivencia en condiciones adversas⁴. Ante esto, nos parece importante subrayar que si bien el desarrollo de las identidades tiene mecanismos de construcción que se generan por diversos medios, entre ellos la alteridad, no implica el hermetismo social, más bien, hablamos de nuevos reconocimientos mutuos que surgen de procesos discriminatorios; como dice Bari:

“Considerar que la identidad se construye a partir de la diferencia, implica reconocer que no es el aislamiento lo que crea la conciencia de pertenencia, sino que es la historicidad de las relaciones de los grupos minoritarios con la estructura de la sociedad global, de donde surge lo distintivo de lo étnico.” (2002: 157)

De esta manera, podemos asumir que nuestro paso por el abordaje del tema identitario nos ha servido para entender las múltiples y complejas líneas de relaciones que cruzan a los sujetos con quienes coordinamos. Así como entre ellos se muestran procesos de identificación con elementos distintivos a su ubicación espacial o a un margen etario compartido, de igual manera, asumen diferenciaciones y desplazamientos que se dejan entrever en el espacio escolar. Esto se pudo apreciar en el grupo de estudiantes a quienes coordinamos en un sector dentro del mismo que directamente no se identifican como parte de los pueblos originarios, que establecen alianza de amistad entre ellos, pero rezago de la dinámica del resto del grupo. Estos se armaron en bloque cuando les propusimos dos actividades, a las que mostraron gran renuencia para realizarlas y, sobre todo, se comportaban marcadamente diferente al resto del

4 Nos referimos al proyecto de extensión que realizamos en otra escuela ubicada en un barrio de población qom, dentro de la zona Noroeste de la ciudad de Rosario durante 2013, en donde abordamos talleres en los que pudimos considerar al espacio escolar como un sitio que cobra importancia en los procesos de trabajo de la noción de la identidad cultural. (Torres Leal, Ramírez, en prensa) En el proceso, los jóvenes pudieron desarrollar lecturas en las que se definieron en trono a su espacio comunitario. En estas identificaciones aparecía la familia como un aspecto medular en su vida, más desde la ancestralidad que implica su configuración de jóvenes migrados.

grupo. Creemos que un paso indispensable en esta cuestión es posibilitar el diálogo entre los posicionamientos, aunque parezcan disímiles.

La noción de historia/s

La historia, hasta este momento, aparece como un proceso en re-construcción desde el presente mismo en que están y estamos inmersos. Las consignas que hasta ahora hemos propuesto, han pretendido unas caracterizaciones de la realidad, sin embargo, es preciso que no dejemos de lado la idea de que estas lecturas sociales provienen de un pasado. El reto que tenemos es pensar en cómo pronunciar ese pasado a través de la definición del presente.

Esperamos que con esta reconstrucción histórica podamos abordarla desde su aspecto diverso y plural, tal como lo propone el grupo Semillita del Sol (2010) en los talleres de promotores educativos que llevó a cabo en comunidades indígenas autónomas de Chiapas (sur de México): “En esta área vamos a construir juntos otras historias, que partan de las historias locales, las historias estatales, así como de otras localidades de la nación.” (p. 189) Apostaremos a la composición artística, a las técnicas de escritura y a la lectura conjunta para desarrollar este propósito.

COMENTARIOS FINALES

Así como Bartolomé nos convoca a descolonizar nuestros conceptos y categorías, y a retomar las aportaciones de la antropología política para analizar nuestra experiencia en el espacio de áulico de la Escuela 518, y conocer más a fondo las configuraciones identitarias para no hablar desde una particularidad, de una sólo identidad juvenil, en los espacios compartidos con los estudiantes vemos cómo estas se agrupan e interactúan para presentar los amplios “grises” que posee este barrio. Estos tonos no definidos de cultura, identidades e historias, traspasan el complejo tejido intercultural de las calles que habitan los jóvenes secundarios.

Es importante ver cómo las diferencias se constituyen de dos formas: en la medida en que una persona se diferencia de otra, a quien reconoce en su interacción mediante un diálogo de

saberes, en tanto proceso comunicativo de comprensión del *otro* como construcción de la realidad a partir del mismo. También se puede generar de manera adversa, esto es en la medida en que implique marcar una superioridad, traducida en acciones que defenestran al otro y lo posicionan en condiciones de desventaja. Para prescindir de esta segunda forma de concebir la diferencia, consideramos necesario que los espacios como el que estamos llevando a cabo favorezcan procesos interculturales de construcción colectiva y apropiación democrática del conocimiento. Ante esto, se advierte que:

“En todos estos espacios la interculturalidad debería traducirse tanto en políticas de reconocimiento de los denominados otros (denominación que también debería problematizarse),

como en una reflexión crítica sobre los mandatos impuestos como “comunes”, en acciones de reflexión sobre la forma en que esos otros fueron construidos, en parte, por la misma escuela (y aquí caben todas las reflexiones posibles sobre las implicancias del nacionalismo escolar y la valoración acrítica de la cultura occidental, por ejemplo en los contenidos escolares). Debe, por eso, ser al mismo tiempo una política hacia los considerados “otros” y una política hacia nosotros mismos.” (Novaro, 2006: 56)

En el espacio escolar que compartimos con los jóvenes estudiantes, tal vez estemos ante relaciones de otredad explícita, en la que ellos mismos se asuman como inferiores, como puede ser el hecho de que manifestaron que la mayoría de las cosas positivas las encontraron por fuera de los límites territoriales que tiene el barrio. Esto nos invita a pensar en qué tipo de actividades podremos problematizar para poder pensar que dentro del barrio también pueden habitar sentimientos contrarios a la violencia, no descalificarlos de inmediato. Puede ser que los relatos escritos nos acerquen más a esta idea.

También, creemos que para terminar este escrito, en vez de cerrar, optamos por abrir con preguntas, no sólo porque estamos hablando de un proyecto que está en camino aun, también

porque las certezas nos pueden limitar esa necesaria lectura de la heterogeneidad de las experiencias que estamos transitando Además, por la gran diversidad de lecturas que hacemos los coordinadores del proceso que compartimos, producto de las diferentes adscripciones étnicas a las que pertenecemos y de las formaciones académicas distintas. Por eso queremos finalizar con preguntas que necesitamos discutir-nos:

¿Por qué en una configuración cartográfica del barrio les costó ubicar dentro de él los elementos positivos y recurren al afuera? ¿Esto mismo se tendrá que ver forzosamente cuando se configuren a sí mismos como personas?

¿Cómo afrontan la violencia en el barrio? ¿Puede ser que el recurrir a otros lugares sea una estrategia?

¿Qué elementos son los que identifican o marcan a los barrios periféricos como focos de la violencia?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHILLI, E. 2006. Investigación y formación docente. Laborde Editor: Rosario.

ACHILLI, E. 2010. Escuela, familia y desigualdad social: una antropología en tiempos neoliberales. Laborde Editor: Rosario.

BARI, M. C. (2002). “La cuestión étnica: Aproximación a los conceptos de grupo étnico, identidad étnica, etnicidad y relaciones étnicas”. En: Cuadernos de Antropología Social No. 16, 2002, pp 149-163. Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Buenos Aires.

BARTOLOMÉ, M. A. (2006). Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina. México: Siglo XXI Editores.

CZARNY Krischkautzky, Gabriela (Coordinadora). 2012. Jóvenes indígenas de la UPN Ajusco, Relatos escolares desde la educación superior. UPN: México.

DOLTO, F. (1992). El concepto de adolescencia: puntos de referencia, puntos de ruptura. *La causa de los adolescentes. El verdadero lenguaje para dialogar con los jóvenes* (4a Ed.) Buenos Aires, Seix Barral.

EFRON, R. D. (1996) “Subjetividad y adolescencia”. En: Konterllnk, Jacinto C. (comps.). *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. buenos Aires: Losada/UNICEF.

GARBULSKY, E., Achilli, E., Sánchez, S. 2000. “Los Tobas en Rosario. La lucha por los derechos en la ciudad del desempleo y la marginación”. En *Revista de la Escuela de Antropología*; Vol. V (pp 77-92) Escuela de Antropología, Fac. de Humanidades y Artes. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

Lucha contra la violencia institucional. Secretaría de derechos Humanos. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Disponible en:

<https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/proteccion/violencia-institucional>

NOVARO, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. En: *Cuadernos Interculturales*, vol. 4, núm. 7, segundo semestre, 2006, pp. 49-60. Universidad de Playa Ancha. Viña del Mar.

ROCKWELL, E. (2004). “Entre la vida y los libros: prácticas de lectura en las escuelas de Malintzi a principios del siglo XX”. En: Castañeda García, C. (et al) (comps.), *Lecturas y lectores en la historia de México*. México, CIESAS-UAEM-El Colegio de Michoacán.

TORRES Leal, I., Ramírez Benites, N. 2017. “Espacio escolar e identidad cultural. Relato de un proyecto de extensión en la escuela San Juan Diego de la comunidad Qom DE Rosario, Argentina”. En: *Educación, lenguaje y sociedad*. (En proceso de publicación).