

Territorio y corporalidad: el poder de la escuela

Autora: Mónica Cohendoz

Pertenencia institucional: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires.

E-mail: mcohendoz@gmail.com

“El proyecto de modernidad indígena podrá aflorar desde el presente en un espiral cuyo movimiento es un continuo retroalimentarse del pasado sobre el futuro, un “principio de esperanza” (Bloch, 1971) que vislumbra la descolonización y la realiza al mismo tiempo”.

Silvia Rivera Cusicanqui

Introducción

Dice un maestro de la cooperativa de la escuela Tosepan titataniske¹: “pueden sacar a la persona del territorio, no al territorio de la persona” (Puebla, México, 2017), enunciado que parece solo interpelar la identidad. Sin embargo, también nos interroga acerca de la experiencia de hacer escuela en territorio desde una concepción intercultural, desde un cuerpo social y una temporalidad no determinada por el progreso, considerando que el espacio no es solo un escenario sino que configura la inscripción del sujeto en las prácticas escolares.

Propongo la siguiente hipótesis de trabajo: el territorio habilita a inscribir como sujetos corporales en tanto potencia el poder de agenciamiento. Mi propósito es analizar la lucha social por la educación como manifestación de lo político corporal. La experiencia a la que me refiero

¹ El Movimiento Cooperativo Indígena de la Sierra Nororiental de Puebla se inició en 1977 y se formalizó en 1980 con la constitución de la Cooperativa “Tosepan Titataniske” (Unidos Venceremos, en náhuatl). Los socios fundadores se propusieron encontrar solución al problema de la carestía de los productos básicos para la alimentación de las familias, ya que en aquellos tiempos era la demanda más sentida por toda la población. La escuela, denominada “Casa del espíritu”.

plantea una serie de interrogantes respecto a las prácticas educativas interculturales donde el cuerpo y las prácticas de incardinamiento² son claves para comprender la experiencia material de conflicto social de la interculturalidad: ¿por qué el cuerpo expresa el territorio social? ¿Una educación intercultural territorializada es posible³? ¿Cuáles son los límites de la educación intercultural? ¿Por qué el territorio es necesario para comprender a los sujetos de la educación intercultural?

Para analizar el problema focalizaremos esta experiencia concreta que vincula la educación y la producción agrícola desde una concepción intercultural. Esta escuela capacita a los jóvenes en el manejo de procesos productivos factibles, para que los reproduzcan en la unidad familiar. Recupera y fortalece el trabajo productivo y la organización, mediante la promoción de conocimientos, habilidades y valores que faciliten su inserción en el mundo productivo. Además, es importante que conozcan, usen y manejen alternativas adecuadas a las características de la región, para el mejoramiento de la producción familiar, el saneamiento ambiental, el mejoramiento de la vivienda y la alimentación. Con esta estrategia se busca generar situaciones de aprendizaje mediante el estudio, el análisis y la experimentación, y crear espacios donde el proceso productivo sea el eje de interés de los alumnos/as, para reforzar contenidos teóricos entorno a una actividad productiva; esto es, capacitar al alumno en el diseño, planeación,

² La conciencia de poder de territorializar el espacio social lleva a entender al sujeto como múltiple cruzado por la historia, el espacio y el cuerpo. La conciencia de incardinación le muestra la extensión de su cuerpo como espacio geográfico habitado y por habitar en el tiempo. Rosi Braidotti (2000) nombra a esta formulación identitaria como sujeto incardinado, es decir la corporización del sujeto, un punto de superposición entre lo físico, simbólico y sociológico, que se construye, destruye y reconstruye permanentemente, como un mapa de los lugares en los cuales ya se ha transitado. La identidad del sujeto incardinado es una noción retrospectiva: ahí donde buscamos el soy encontramos, el ya no somos. Bajo esta perspectiva el espacio se conforma sólo con su ocupación, construido a partir de la experiencia del sujeto, sumidos en una composición basada en la interrelación, el espacio no existe sin el sujeto y este no existe sin el espacio, el tiempo de creación mutua es simultáneo a la medida en que se experimenta. En este sentido, el territorio y la escuela están inevitablemente fusionados cuando el sujeto que se está configurando en las prácticas escolares, es interpelado para “hacer escuela”.

³ Las rutas pedagógicas del Movimiento Expedición Pedagógica han planteado una “geopedagogía” para la cual el territorio es clave en la comprensión de las prácticas educativas (Unda Bernal, María del Pilar 2010).

control y calidad de la producción⁴.

Cuerpo / territorio en la escuela

El cuerpo se ha fragmentado en la cultura Occidental desde el proceso de individuación de la Modernidad de tal modo que las emociones , las vivencias , lo social, lo comunitario, lo simbólico , lo material, la historia , la experiencia , la sexualidad, han ido en las Ciencias Sociales representando diferentes imágenes de la corporalidad. Si recomponemos esta fragmentación y analizamos los cuerpos como territorios sociales podemos comprender las violencias que la construcción/destrucción imprime a los sujetos en las escuelas.

En la experiencia a la que nos referimos se da como *continuum* entre sujeto, escuela y espacio social al no escindir la enseñanza de la territorialidad. El territorio se corporiza en la escuela a través de la enseñanza de saberes acerca del ser, el sentir y el pensar la experiencia social La educación intercultural plantea este desafío al problematizar el vínculo entre sujeto y territorio; se establece como condición de posibilidad pedagógica el reconocimiento de la subjetividad en términos de territorio corporal.

En "Nuestra América" el territorio colonizado dejó a los pueblos originarios fuera del proceso de modernización europeizante en tanto se los considero un obstáculo para los Estados modernos. El territorio ancestral se preserva como memoria cultural en las prácticas simbólicas (danzas, pinturas, comidas, vestimentas, arquitectura, etc.) cuya performance exhibe la corporalidad configurada por la diversidad cultural.

Las escuelas se transforman en descolonizadoras porque su territorio interpela subjetividades históricas, y propone la reinención del conocimiento para lograr el paso del monoculturalismo al pluriculturalismo; de los

⁴ Este innovador modelo educativo de formación y capacitación para jóvenes indígenas y campesinos tiene como propósitos: impartir formación y capacitación permanentes mediante la creación de espacios significativos de aprendizaje científico, tecnológico, administrativo, cultural, recreativo, deportivo y artístico.; promover el desarrollo sustentable de las comunidades rurales e indígenas de puebla, México, y de América latina, por medio de estas redes de información y comunicación educativas.

conocimientos especializados heroicos al conocimiento edificante y contextualizado; de la acción conformista a la acción rebelde

En nuestro país, la cuestión territorialidad- educación intercultural implica un conflicto de expropiación de tierras por el Estado Argentino; a las escuelas "suele pedírsele que asuma ella sola los retos de la interculturalidad" (Diez, 2004, pp. 193) Creemos que este conflicto político funcional no puede ser negado por la educación intercultural; territorializar el cuerpo es considerar que somos y hemos sido participes activos del poder colonial. No podemos dejar de considerar que el territorio es un campo de disputas histórico, las escuelas hacen territorio en la medida de que interpelan subjetividades históricas desde la conciencia de que las diferencias étnicas fueron producidas por el poder colonial - no son naturales o esenciales-.

Desde el campo de la investigación educativa

En el proyecto Pu Anay II analizamos y documentamos prácticas educativas interculturales, en el proceso investigativo revisamos los conceptos de territorio y territorialidad, cuerpos-territorio y memorias del estar; encuentro de saberes, folclore y folklorización. Esta tarea nos permitió un abordaje crítico de la **pedagogía para la interculturalidad**, puesto que puso en el centro del debate la cuestión de la colonización como dimensión fundante de la sociedad capitalista y la descolonización como un sinnúmero indefinido de estrategias y formas contestatarias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer.

La interculturalidad se materializa como proceso dirigido hacia la construcción de modos "otros" del poder, saber y vivir, que van mucho más allá de las prácticas pedagógicas. Y permite, en el decir de Catherine Walsh, entender la educación intercultural "no por la simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales, por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes, o solamente por la creación de programas "especiales" que permitan que la educación "normal" y "universal" siga perpetuando prácticas y pensamientos racializados y excluyentes" (Walsh,

2010, pp. 89).

El cuerpo como territorio de las confrontaciones estructurantes del orden social es abordado por Michel Foucault desde la cuestión del poder, planteamos ésta problema en términos de un conflicto que las escuelas pueden afrontar, sin someterse a los determinismos sociales, sino que tienen el poder de hacerse territorios de vida en tanto:

“Se trata de enfrentar y transformar un orden que aún produce condiciones de vida coloniales. Proponer un giro a la monoculturalidad fundante de la educación moderna occidental, para dar centralidad a la experiencia concreta, hechas de vivencias, emociones y también saberes. Así como el Siglo XX promovió una educación para el desarrollo del territorio Argentino, el Siglo XXI demanda otras formas de relación pedagógica donde seamos interpelados por el interrogante ¿podemos vivir juntos? (Alain Touraine, 1997) La educación desde y para la interculturalidad se propone como la construcción de un espacio para el buen vivir” (Informe Pu Anay II, 2016, pp. 41).

Se trata de considerar las prácticas educativas como 'agenciamientos':

“Todo agenciamiento es en primer lugar territorial. La primera regla concreta de los agenciamientos es descubrir la territorialidad que engloban, pues siempre hay una. El territorio crea el agenciamiento. El territorio excede a la vez el organismo y el medio, y la relación entre ambos; por eso el agenciamiento va más allá también del simple 'comportamiento'” (Deleuze y Guattari, 1994, pp. 513).

Son experiencias que convocan a los sujetos en tanto partícipes de un saber hacer comunitario, ya que producen identificaciones de tiempos y espacios compartidos involucrando la corporalidad desde la memoria de lo propio.

Los desplazados, exiliados, migrantes son forzados a dejar sus territorios como los pueblos originarios perdieron sus derechos a la tierra, pero la llevan en sus corporalidad, es su carne social; allí donde el poder colonial no llega porque no puede someter al mundo simbólico en tanto vive mientras vive su memoria.

Los conocimientos comunitarios desapropiados por la mercantilización capitalista son reapropiados territorialmente para que las escuelas se transformen en territorios donde se habita para el buen vivir.⁵ El territorio interpela ya no solamente como espacio social sino desde su habitabilidad, podemos estar en un lugar sin escindirnos, sin olvidar quiénes somos y de dónde venimos:

“El establecimiento de un lugar habitable es un acontecimiento. Y obviamente tal establecimiento supone siempre algo técnico. Se inventa algo que antes no existía; pero al mismo tiempo hay un habitante, hombre o Dios, que desea ese lugar, que precede a su invención o que la causa. Por ello, no se sabe muy bien dónde situar el origen del lugar” (Derrida, 1986)

Las escuelas desde una pedagogía intercultural inventan ese lugar para visibilizar la diversidad cultural como hospitalidad ya que nadie es “extranjero”⁶ en sus territorios. Esta idea nos lleva a plantear los territorios escolares como una cuestión en la que los Estados tienen una función decisiva porque les compete promover políticas educativas para hacer territorios escolares como un lugar de hospitalidad en tanto no promueven la violencia que imprime el exilio social. La Modernidad como proyecto del porvenir deberá estar orientada por “el principio de esperanza” de

⁵ Suma qamaña son las prácticas del buen vivir. Siguiendo a Xavier Albó (2009), entendemos que Qamaña es ‘habitar, vivir [en determinado lugar o medio], morar, radicar’ y qamasiña, ‘vivir con alguien’. Qamaña es también el nombre que se da al lugar abrigado y protegido de los vientos, construido con un semicírculo de piedras, para que, desde allí los pastores, mientras descansan, cuiden a sus rebaños. Es decir, qamaña, desde sus diversos ángulos, es vivir, morar, descansar, cobijarse y cuidar a otros. En su segundo uso, insinúa también la convivencia con la naturaleza, con la Madre Tierra Pacha Mama, aunque sin explicitarlo.

⁶ El extranjero en la Antigüedad Grecolatina era anónimo no podía recibir hospitalidad porque no tenía lugar de nacimiento, ni historia, ni patrimonio, ni referencia alguna. Hotel y hospital tienen un origen etimológico común: *hospitium*, término por el cual las tribus indo-europeas celebraban convenios de reciprocidad en épocas de paz, dándole paso a los viajeros y de guerra generando obligaciones de ayuda recíproca en los campos de batalla (Korstanje, 2007).

descolonización para que el motor de la historia ya no sea la guerra.

Bibliografía

Albo, X. (2009). "Suma qamaña = el buen convivir", en:

https://sumakkawsay.files.wordpress.com/2009/06/albo_sumaqamana.pdf

Braidotti, R. (2000). *Sujetos Nómades*. Buenos Aires: Paidós.

Deleuze, G. y Guattari, F. 1994 [1980]). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.

Derrida, J. (1986). "La metáfora arquitectónica". Disponible en:

<https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/arquitectura.htm>

Derrida, J. (2006). *La Hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Diez, M. L. (2004). "Reflexiones en torno a la interculturalidad", en: *Cuadernos de Antropología Social N° 19*, pp. 191-213, UBA.

Korstanje, M. (2007). "Antropología de la Conquista: la hospitalidad y la escuela de Salamanca". *Sincronía: a journal for the humanities and social sciences*. Fall. Disponible en <http://sincronia.cucsh.udg.mx/index.htm>.

Rivera Cusicanqui, S. (1993). "La raíz: colonizadores y colonizados". En Albó, X., Barrios, R. (coord.) *Violencias encubiertas en Bolivia*, Vol. 1, (pp. 25-139).

La Paz: CIPCA-Aruwiyiri

Rivera Cusicanqui, S. (2015). "La universalidad de lo ch'ixi". En *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Ciudad autónoma de Buenos Aires, Tinta Limón, 2015, 1ª ed. ISBN 978-987-3687-10-5

SNTE (2004). *Experiencias innovadoras en educación intercultural*, Volumen 1, Secretaría de Educación Pública. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe México.

Unda Bernal, M. del P. (2010). "Procesos de subjetivación y construcción de lo colectivo, otros modos de la formación". Escrito presentado en el *II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*, Buenos Aires, Argentina, 24 a 26 abril 2010. Disponible en <http://www.colectivoeducadores.org.ar/paginas/documentos/153.pdf>

Walsh, C. (2001). *Educación Intercultural*. Ministerio de Educación, DINEBI,

FORTE PE, Lima.

---- (2005). "(Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad". En: Catherine Walsh

(ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. pp. 13-35. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Abya-Yala.

---- (2006). "Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo". En: *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo Andino*. pp 27-43. Quito: Académica de la Latinidad.

Documentos de investigación:

Cohendoz, M.; Milton, N. y Equipo Pu Anay (2016). Pedagogías para la Interculturalidad: la escuela como omniverso haceidad de un buen vivir. En *IX Encuentro Nacional del Colectivo Argentino de Educadores y Educadoras que hacen investigación desde la escuela*. Posadas-Montecarlo-Oberá, Misiones, 16 de septiembre de 2016.

Cohendoz, M.; Milton, N. y Equipo Pu Anay (2016). Informe Final.