

Una perspectiva decolonial del territorio educativo: trazos, movimiento y rumbo(s) en la educación social

A decolonial perspective of the educational territory: outlines, movement, and course(s) in social education

Oscar Castro Prieto, educador social, Uruguay
Erika Pezzatti, licenciada, Uruguay

170

Resumen

Los territorios, suponen en primer caso una configuración espacial y por lo tanto un espacio posible de habitar. Partiendo de esto y dirigiéndonos en una interpelante tarea de redefinir los andamiajes conceptuales que configuran nuestras nociones de territorio, desde acepciones socio históricas que develan lógicas colonialistas, unas más y otras menos explícitas, este artículo pretende ofrecer unos posibles aportes en pro de una convocante re-configuración de la educación social.

Desde el punto de vista educativo y por mucho tiempo, los territorios remitieron a lugares institucionales concretos, en los que se desplegaron acciones por parte de unos (docentes) por sobre otros (alumnos). Esta configuración ha devenido en una práctica encapsuladora del hecho educativo que ha sabido cristalizarse en una representación social, para la cual, en términos generales la educación es una acción que se desarrolla fundamentalmente en un territorio particular: la escuela.

La ampliación de los ámbitos de desarrollo de prácticas educativas, ha supuesto pensar otros territorios y con ello reconfigurar unas ciertas nociones de territorialización o reterritorialización de la “acción social”. Estos “nuevos” territorios, que a simple vista podrían no suponerse como fértiles para el desarrollo de unas prácticas de enseñanza y aprendizaje, han producido nuevas formas y formatos de encuentros con unos sujetos, en tanto destinatarios de múltiples acciones profesionales. La Educación Social, aunque no exclusivamente, ha sabido ocupar esos espacios, sin embargo, los encargos que recaen sobre la profesión y sus profesionales, no siempre se configura como EDUCATIVO.

Palabras claves: Educación social, territorio, trazos, movimiento, rumbo.

Abstract

Territories foremost are considered a spatial arrangement, therefore a possible place to inhabit. Parting from this and directing ourselves in a challenging task of redefining the conceptual scaffolds that shape our concept of territory from socio-historical meanings that reveal colonialist logic more or less, this article aims to offer some possible contributions in favor of summoning re-configuration of social education.



From the educational point of view and for a long time, the territories referred to specific institutional places, in which actions were deployed by some (teachers) over others (students). This configuration has become a contained practice of the educational fact that has managed to crystallize itself into a social representation which, in general terms, education is an action that takes place fundamentally in a particular territory: the school.

The expansion of the areas of development of educational practices has meant thinking about other territories. Therefore, reconfiguring certain notions of territorialization or reterritorialization of social action. These new territories, which at first glance could not be considered as fruitful for the development of teaching and learning practices, have produced new forms and formats of encounters with some subjects as recipients of multiple professional actions. Social Education, although not exclusively, has known how to occupy these spaces. However, the assignments that fall on the profession and its professionals are not always complied as EDUCATIONAL.

Keywords: Social Education, territory, outlines, movement, course.

Fecha de recepción: 01/04/2021

Fecha de aceptación: 07/04/2021

171

Introducción

La convocatoria que para este número se nos hace desde la RES, nos propone pensar la educación social desde un territorio particular: Latinoamérica. A esta territorialidad determinada, además se le asigna una cierta connotación de capacidad práctica: “cartografía de posibilidades”. En este marco, intentaremos dar cuenta de una posible forma de asumir los territorios en tanto escenarios de la acción educativo social.

En tanto se nos proponía una escritura georeferenciada, entrelazaremos la mirada sobre territorio y educación social, recurriendo a un producto concreto de una manifestación particular de la cultura de estos “pagos”.¹ El recorrido que sobre las nociones haremos, se estructurará a partir de un disco emblemático de Los Olimareños,² que fuera grabado en vivo en el Estadio Centenario de Montevideo el 18 de mayo 1984, al retorno del exilio que al dúo le impuso la dictadura cívico-militar que tuvo lugar entre 1973 y 1985. Pensar a partir de “la vuelta” de un exilio, se asume como una posibilidad de un nuevo encuentro que tiene como

¹ “Pago: 1 Adm. Paraje o sitio rural con características edáficas y de microclima propias que lo diferencian y distinguen de otros de su entorno...Gral.; Arg. Partido, distrito o lugar.” RAE.

² Los Olimareños es el nombre del dúo de “canto popular uruguayo” formado por José Luis Guerra y Braulio López, y cuyo nombre deviene del hecho de haberse gestado en la ciudad de Treinta y Tres (Uruguay), a orillas del río Olimar.

punto de partida unas representaciones anteriores de un territorio y unas configuraciones nuevas reflejo de la ausencia y el paso del tiempo, que establecen unas nuevas formas de habitar la extranjería.

Políticas de territorio

Seguramente, no ha habido un motor mayor en la historia de la humanidad que la obsesión por el dominio de un territorio. Las estructuras de gobierno e incluso el ordenamiento social, han sido pensadas a partir de territorios, en territorios y en función de territorios.

Sin dudas, la noción de territorio ha ido modificándose y en estos últimos 500 años, se ha constituido como un elemento central para pensar las prácticas políticas más diversas. Prácticas, que por sobre todas las cosas, generaron un deseo particular ligado a cierta insaciabilidad. Este deseo de carácter colonial, ha puesto en marcha una consecuente maquinaria, que sin dudas produjo efectos sobre: los territorios, quienes los habitaron originariamente y quienes los ocuparon por medios que en general estuvieron desprovistos de toda amabilidad.

Esta noción de deseo, según Todorov (2003), tiene sus orígenes en las ansias de “riqueza”.

Al leer los escritos de Colón (diarios, cartas, informes), se podría tener la impresión de que su móvil esencial es el deseo de hacerse rico (aquí y más adelante digo de Colón lo que podría aplicarse a otros: ocurre que muchas veces fue el primero y que, por lo tanto dio el ejemplo). (Todorov, 2003:19)

Las prácticas coloniales a su vez, sirvieron como medio para un fin específico, por ejemplo, el cumplimiento de una misión divina.

[...] la necesidad de dinero y el deseo de imponer al verdadero Dios no son mutuamente exclusivos; incluso hay entre los dos una relación de subordinación.” (Todorov, 2003:21)

Pero el deseo no podía materializarse, sin que existieran, se crearan y desarrollaran unas ciertas tecnologías que permitieran la llegada y posteriormente el dominio sobre los territorios “descubiertos”. Entonces, pensar el territorio, supuso la creación de tecnologías de representación que demarcaran posibles recorridos de dominio.

Sin embargo, estas representaciones construidas sobre el territorio, incluidos los mapas, no siempre supusieron una imagen “real” del territorio, sino un texto ficcional.

Colón descubre un nuevo mundo, pero no acepta la realidad de éste, tal como le viene dada, sino que, ajeno a la «novedad» de una fundación social transatlántica, la acomoda a unos

conocimientos previos y a un criterio propio, desde el cual interpreta lo que tiene ante sus ojos. (Scarano, 1992:15)

Es a través y a partir de esas representaciones, que se ponen en juego formas de arribar y concebir los territorios que suponen e implican la concepciones que se construyen de quienes habitan y circulan por ellos. De esa forma Colón, en sus exhaustivas observaciones y registros de la fauna y de la flora, introduce la descripción de los hombres que habitan el territorio al que llega, como un elemento más entre los anteriores. “Colón solo habla de los hombres que ve, después de todo, ellos también forman parte del paisaje” (Todorov, 2003:48)

Los indios físicamente desnudos, también son, para los ojos de Colón, seres despojados de toda propiedad cultural: se caracterizan, en cierta forma, por la ausencia de costumbres, ritos, religión (lo que tiene cierta lógica, puesto que, para un hombre como Colón, los seres humanos se visten después de su expulsión del paraíso, que a su vez es el origen de su identidad cultural). (Todorov, 2003:49)

Se configura así, un “sujeto” esperable en un territorio preconcebido, a partir de esquemas conceptuales y culturales propios, operativizando una maquinaria culturalmente colonialista. Esta perspectiva desdibuja y anula toda posibilidad de configuración identitaria y de investimento singular del espacio, y por tanto jaquea al territorio dado que en palabras de Segato.

El territorio siempre existe marcado por los emblemas identificadores de su ocupación por un grupo particular, inscripto por la identidad de ese grupo que lo considera propio y lo transita libremente. (Segato, 2007:74)

Territorios y educación

Si bien el deseo motivador de la creación de los territorios educativos, no necesariamente coincide con unas ansias de enriquecimiento personal de quienes impulsaron las diferentes formulaciones de los sistemas educativos nacionales, existen en el trasfondo de su construcción ideales que estructuralmente tienen un mismo sentido que aquellos que acompañaron a los primeros colonizadores de América. La riqueza siguió siendo un elemento central de la concepción de estos territorios, mientras que un dios fue sustituido por otro, que prometía una felicidad anclada, terrenal: el progreso.

En el artículo Los gauchos de José Pedro Varela (1865), no sólo podemos evidenciar el lugar singular de la educación en un determinado proyecto político (en una política de territorio), sino que además podemos visualizar una perspectiva generadora de progreso que sólo la

educación puede suscitar. La última frase de ese artículo, sin dudas define la producción política respecto a la institución educación en relación a una de sus funciones: *“La ilustración del pueblo es la verdadera locomotora del progreso.”*

Estas nociones a su vez adquieren dimensiones generales y particulares, que establecen una forma de construcción de poder, en torno a una concepción de organización de lo social, a la vez que genera una manera de habitar un territorio. Es gráfico en este sentido el título del Capítulo VII de la Educación del Pueblo *“La educación aumenta la felicidad, la fortuna y el poder de las naciones”* (Varela, 1874:60) y su materialización singular, respecto a la actividad económica de los individuos.

En la sociedad moderna, la ley ineludible del trabajo alcanza a todos, de una manera más o menos directa, y, como todo esfuerzo exige una compensación, tendremos que, originariamente, será más rico el hombre que, dedicándose a una industria o arte cualquiera, pueda servirlo mejor, recibiendo por ello mayor retribución. (Varela, 1874:38)

Esta construcción “local”, con múltiples referencias a producciones discursivas y prácticas del mundo occidental (europea y estadounidense), constituyeron y constituyen una forma expandida del sentido que en ciertas sociedades se ha dado a la educación y para cuya materialización fue necesario producir unas formas organizacionales en pos de la consolidación de sistemas educativos que han “unificado” y homogeneizado al menos desde esta perspectiva a cada uno de sus componentes.

Es en ese marco y bajo esas ideas de progreso, que la creación de dispositivos de gobierno de los otros, se ha desarrollado en cantidad, especificidad y deseos de eficiencia. La escuela, el internado, entre otros, han supuesto una forma de gobierno de los otros en unos territorios determinados, donde afloran discursivamente varias prácticas de gran vigencia colonialista.

Un “otro” colonialismo que supone, a un tipo deseable de habitante y desdeña a otros, asumiendo como posibilidad su aniquilación, claro está por unos medios que se presentan como menos hostiles a los utilizados por el navegante genovés, pero que sostienen una actitud de beligerancia.

El día en que nuestros gauchos supieran leer y escribir, supieran pensar, nuestras convulsiones políticas desaparecerían quizás. Es por medio de la educación del pueblo que hemos de llegar a la paz, al progreso y a la extinción de los gauchos. (Varela, 1865:207)

Es a partir de esta representación de lo no deseado, que se configura una realidad anhelada por unos hombres representantes del progreso en relación a una cierta pretensión de política

demográfica: “No necesitamos poblaciones excesivas, lo que necesitamos, es poblaciones ilustradas.” (Varela, 1865:207)

Una pretensión demográfica, que construye un tipo ideal de habitante y unos ciertos procedimientos de acercamiento a ese ideal.

Así como la evangelización fue el dispositivo utilizado por el clero colonizador para generar procesos “civilizatorios” de los pueblos originarios, la instrucción y la aplicación de ciertos elementos derivada de ella, convertiría a ciertos habitantes en productivos.

Entonces, el habitante de la campaña a quien hoy embrutece la ociosidad, dignificado por el trabajo, convertiría su caballo, hoy elemento de salvajismo, en elemento de progreso y trazaría con él, el surco que ha de hacer productiva la tierra que permanece hasta hoy estéril. (Varela, 1865:206)

Sin embargo, esta pretensión de aparente progreso general y universal, también supo establecer territorios de exclusión y diferenciales en función de las lejanías que ciertas franjas de población mantenían con la normalidad de época.

Se detectan situaciones concebidas y tratadas en paralelo. Se irán construyendo: hijos e hijastros, niños y menores, alumnos y pupilos, descendientes y expósitos. También se constituirá un mundo adulto desde los lugares otorgados por esta lógica: preceptores, maestros, instructores, cuidadores y vigilantes.

Esta dicotomización de la existencia, que parte de un modelo de normalidad, ubica como contraparte a aquello que escapa, altera o interpela esta idealización, conformando así un pensamiento binario cuyo efecto será la subordinación de lo “anormal”, tomando al sujeto como problema y no como emergente de una situación problemática; tomando al sujeto como objeto de beneficencia, de intervenciones focalizadas para lo que se sale del “deber ser”. (Castro y López, 2017:87)

En función de ello, se piensan y construyen otras institucionalidades, que apuntarán a atender diferenciada y focalizadamente a estas situaciones. Lo que establecerá unos “(...) trazos o recorridos distintos a los pautados para los moral y materialmente aptos.” (Castro y López, 2017:87)

La construcción de estos territorios institucionales diferenciales, no supuso otra cosa que la implementación de unas prácticas que se concibieron a partir de la premisa de lo “diferente como desigual”.

Al decir de Sandra Leopold:

[...] en esta primera etapa de la propuesta pública la atención a la infancia, en términos generales, prevalece una concepción caracterizada por un ‘fuerte tono moralista-paternalista’, que en la práctica privilegia el internamiento como la estrategia fundamental. De hecho, tanto el abandono como la infracción habilitaron la internación en términos severos: en el Torno, los expósitos de la pobreza o de la sanción moral, y en el Taller de Artes y Oficios, ‘los muchachos mal entretenidos, que divagaban por las calles y plazas’. (Leopold, 2002:36)

Este escenario compuso un territorio de infancias minorizadas (Frigerio, 2008) establecido por instituciones que con “*furia entomológica*” (Núñez, 2014:60) generaron unas prácticas coloniales de imposición moral.

Esta matriz de atención cimentará un constructo histórico que se irá reformando sin alterar significativamente sus sustentos y su formato inicial, en cuanto a los territorios educativos y sociales asignados para unos y para otros.

En el caso uruguayo, fueron estas mismas instituciones³ las que produjeron un campo de “intervención” sobre estas infancias, que con el paso del tiempo configuraron el ámbito del desarrollo inicial de la formación de los educadores sociales y sus prácticas profesionales.

Si bien, los paradigmas puestos en juego en relación a los derechos de niños, niñas y adolescentes, han supuesto el cambio de la situación irregular a la protección integral y que a partir de la Convención de los Derechos del Niño, la normativa nacional ha virado en consonancia con esta,⁴ las políticas y las prácticas institucionales de “atención” a la infancia minorizada han seguido estableciendo territorios diferenciados para esta. Territorios en los que se sostienen aún, unas prácticas que se siguen construyendo en base a un encierro⁵ moralizador.

³ El devenir histórico de la atención a la infancia en el Uruguay, generó instituciones de carácter estatal que en función de la adecuación jurídica dio lugar inicialmente a la creación del Consejo del Niño (1934), el que fue sustituido en 1988 por el Instituto Nacional del Menor (INAME) y este y de la mano de la promulgación del Código de la Niñez y la Adolescencia (2004) por el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). Es con anclaje institucional en el INAME, que la formación de los educadores sociales se inicia en el año 1990.

⁴ El Código de la Niñez y la Adolescencia (2004) supuso la adecuación jurídica respecto a la infancia y adolescencia, en consonancia con lo establecido en la Convención de los Derechos del Niño, la cual había sido ratificada por Uruguay en 1990. Esta nueva norma jurídica, sustituyó al anterior Código del Niño, promulgado en 1934.

⁵ Al respecto señalaba al Estado Uruguayo el Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas (CDN, 2007: 9) ya en 2007 (y en posteriores recomendaciones) su preocupación por el “(...) *desequilibrio en el ámbito de los cuidados alternativos y que la privación de libertad se utilice como medida de protección y no como último recurso.*” recomendando que el Estado Uruguayo “(...) *regule el sistema de cuidados alternativos, facilite la salida de los niños internados en instituciones y siga promoviendo el sistema de familias de acogida como forma*

Desarmar y rearmar el territorio desde la Educación Social

Asumiendo que las políticas y las prácticas hacia ciertas franjas poblacionales, proponen unos recorridos por unos territorios diferenciales de exclusión, la Educación Social debiera proponer rumbos alternativos en contra del oficialismo y la repetición institucional y de estas políticas de control sobre los otros.

A partir de esta posición asumida, queremos invitar a desmontar lo que entendemos como pilares de estas prácticas minorizantes. Para ello pondremos en juego unas nociones que interpretamos centrales para tal ejercicio: mapa, cartografía, movimiento, novedad, extranjería, vagabundeo, familiaridad y rumbo.

177

El mapa de lo educativo

En tanto representación, el mapa, está cargado de constructos ideológicos acerca de un territorio.

Tanto en la selectividad de sus contenidos, como en sus signos y estilos de representación, los mapas son una manera de concebir, articular y estructurar el mundo humano, que se inclina hacia, es promovido por, y ejerce una influencia sobre grupos particulares de relaciones sociales. Al aceptar tales premisas se puede ver mejor los susceptibles que son a la manipulación por parte de los poderosos de la sociedad (Harley, 2005:80)

En este mismo sentido, las propuestas educativas representan unos territorios de desarrollo que, así como en los ejercicios cartográficos están cargadas de posicionamientos en los que se fundan.

Si bien hay elementos que resultan esenciales para el desarrollo de cualquier propuesta educativa, los trazos que de esta se realicen, deben incluir la posibilidad de irrupciones que contemplen al otro y sus intereses. De lo contrario la acción educativa puede convertirse en un trámite burocrático, en un automatismo. En este sentido, los territorios (en son de propuesta) aparecerán como ya explorados, con límites trazados y sin posibilidad de bifurcaciones posibles.

Cuando el “rigor de la ciencia”⁶ se antepone al sentido mismo de su práctica, este se convierte en un perfecto e inútil dispositivo explicativo. Al decir de Bourdieu no debiéramos

de cuidado alternativo, y propone que la internación en instituciones se utilice únicamente como último recurso, teniendo en cuenta el interés superior del niño”.

⁶ En referencia al cuento escrito por Jorge Luis Borges, acerca de la relación mapa-territorio.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

“(…) *terminar confundiendo al modelo de la realidad con la realidad del modelo*” (Bourdieu 2012:198).

En aquel imperio, el Arte de la Cartografía logró tal Perfección que el mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad, y el mapa del Imperio, toda una Provincia. Con el tiempo, esos Mapas Desmesurados no satisficieron y los Colegios de Cartógrafos levantaron un Mapa del Imperio, que tenía el tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él. Menos Adictas al Estudio de la Cartografía, las Generaciones Sigüientes entendieron que ese dilatado Mapa era Inútil y no sin Impiedad lo entregaron a las Inclemencias del Sol y de los Inviernos. En los desiertos del Oeste perduran despedazadas Ruinas del Mapa, habitadas por Animales y por Mendigos; en todo el País no hay otra reliquia de las Disciplinas Geográficas. (Borges, 1960:45)

178

Los trazos, subjetivos y errantes devienen trayectos que vislumbran las singulares y múltiples formas de habitar espacios y tiempos, formas de ser y estar con otros, que reniegan del disciplinamiento de cuerpos y corporeidades. Se conforman así, corpografías construidas desde el educar, decir y oír sin palabras (Planella, Gallo y Ruiz, 2019), desde la mirada y la palabra de un(os) otro(s), desde la interpelación y ruptura con las dicotomías cristiana (alma-cuerpo) y cartesiana (mente-cuerpo).

Para mí lo corpográfico, la corpografía, no es algo técnico, sino simplemente se trata de la posibilidad de que los cuerpos sean leídos desde lo cultural. Y es aquí donde necesariamente aparece el lenguaje y lo que, a través del lenguaje, los cuerpos significan, dicen, hablan, comunican, silencian o corpografían. Cuerpos que a través del lenguaje han dejado de ser simple carne y son, ahora —aunque no lo quieran—, cuerpos políticos. Y frente a ello se desarrollan determinadas posiciones por parte de cada régimen de poder. (Planella, 2017:41)

Educación Social y movimiento

En un texto de Violeta Núñez, se establecía una forma de entender las prácticas educativas ligadas a la idea de movimiento. Un movimiento intencionado que procura desplegarse en territorio, a contrapelo de unas lógicas de exclusión, que determinan lugares diferenciales de habitabilidad subjetiva.

[...] la educación social y sus prácticas han de desplazarse a muchos sitios, para que la exclusión no lo ocupe todo. Y allí, en los bordes, en los territorios de frontera, han de intentar tejer red social, en tanto que educativa. Allí, han de repartir llaves de acceso al mundo simbólico, pues es el lugar del derecho a la inscripción de cada sujeto humano. (Núñez, 2005:11)

Pensar el movimiento como inherente a la práctica educativa, supone salirnos de la guarida de los encuadres institucionales dadores de seguridad. Nos propone unos recorridos exploratorios

de nuestro propio hacer y de los ámbitos de despliegue, que implican desplazamientos de carácter físico y simbólico. Incorporar la variable movimiento en las prácticas que desarrollamos, supone construir nuevas nociones de recorridos. Desde esta concepción, el educador en tanto “viajero”, así como el baqueano (Korienfeld, 2017), el navegante y las tripulaciones, recorrerá, aprenderá, desaprenderá y encontrará destinos y antidesinos, en la medida que asuma el desconcierto intrínseco de un hacer siempre exploratorio.

La incorporación y la aceptación de esta dimensión supone a su vez, el influjo de lo impredecible. De esta forma se considera entretejer cartografías, que no debieran de ser impuestas bajo las lógicas positivistas que permean de lleno ciertos dispositivos de encare educativo. Se abre camino así, a la reconciliación con lo errante, lo nómada, lo efímero, desde donde mapear subjetividades construyendo puntos de referencia a los cuales volver (o no), suponen desafíos emergentes para la praxis educativo-social, a la vez que develan los viejos vigentes discursos evangelizadores en pro de un pregón “civilizador”.

Lo nuevo, lo extranjero

Hablar de territorio y educación bajo la perspectiva colonialista, implica siempre cierta noción de “extranjería adjetivada”. El ser “extranjero” permea no solo a la praxis educativa, sino a todas las prácticas que en cierto modo irrumpen en unos espacios georeferenciados y subjetivados por otros.

Las diversas representaciones de los territorios bajo las diversas tecnologías tradicionales de dominio y control, han predicado el determinismo y definición de los recorridos “posibles”, bajo el velo subrepticio de “lo permitido”.

Muchas veces la engañosa díada posible-permitido es encarnada por extranjeros, en la misma lógica colonialista que mencionábamos, donde se ponen en juego la labor dialéctica navegante-intérprete, generalmente de territorios ajenos. La dimensión educativa acontecerá en la medida que la extranjería se aleje de una lógica de conquista territorial.

Todo encuentro educativo supone encontrarnos con “nuevos mundos” o con nuevos en el mundo. Desandar la gimnasia habitual e intencionada de hacer de un territorio desconocido, un espacio de lugares comunes y asumir la extranjería propia y la radical del otro nos darán la oportunidad de alejarnos de refugios conceptuales y supondrán una posibilidad decolonial del hacer educativo.

Incluso aquellos territorios que resulten familiares o ya “conocidos”, deben asumirse como nuevos en su configuración, a la vez que deben despertar una cierta extrañeza de aquel que los re-visita.

*“Hoy he vuelto a mi pueblo después de una ausencia muy larga,
y encontré que ni el pueblo es el mismo ni yo soy igual...”*
(Carlos Puebla)

La simple suposición de que el territorio y quienes allí viven son un reflejo exacto de mi representación, desdeñará toda posibilidad de novedad. Lo educativo social supone nuevos territorios que se inscriben en otros preexistentes, donde confluyen e interactúan varias expresiones y apropiaciones espacio-temporales.

180

Un cierto vagabundeo...

*“Aquí me pongo a cantar
sin salirme de la huella;
mi canto sin ser estrella,
alumbra mi caminar.
Me tienen que perdonar
si lo digo divagando,
pues mientras voy procurando
definir mis pensamientos,
me hace bullas el contento
de cantar como jugando”*
(Víctor Lima)

En función de lo anteriormente planteado, introducimos aquí la idea de vagabundeo, como una forma particular de transitar los territorios. Un andar que no desconoce unas huellas pre-existentes, pero que se permite cierta construcción situacional, un cierto “desorden permanente del pensamiento” en el que se asentará el quehacer educativo.

“Hoy sueño después de andar, por huellas desordenadas, ...”
(Víctor Lima)

Un desorden propio de asumir al hecho educativo social, no como una práctica prescrita, sino como una configuración de acciones situadas que necesitan de un apego relativo a toda construcción previa sobre un territorio y unos sujetos. Al igual que Deligny, asumimos que

tanto la propuesta educativa como el recorrido de los sujetos por ella, deben permitir una errancia a ser habitada.

Con Deligny, al igual que con Deleuze y Guattari (2004), se deriva un modo de proceder cartográfico que se encuentra fuera de cualquier modelo o norma preestablecida, se puede mapear la subjetividad como “líneas de vagabundo” y gestos dentro de un medio social junto con el territorio, el ritmo y el ritornelo. (Planella, Gallo y Ruiz, 2019:52)

Esta nueva forma de entender el “proceder cartográfico” nos insta a reconocer y asumir que hay formas de habitar, que no siempre son coincidentes con nuestra idea misma de habitabilidad y que consecuentemente con ello, debemos abandonar definitivamente la huella colonial del pensamiento. Abandonar toda pretensión de dominio, de disciplinamiento de subjetividades para dar paso a territorios como significantes de identidad, en espacios habilitantes que sostengan, pero que no aprisionen.

Hace ya años, un arquitecto se encontraba realizando el boceto de una plaza, y omitió algo deliberadamente: dejó los senderos sin hacer, una plaza sin caminos donde todo estaría cubierto de césped. Ya construida la plaza y estando el césped crecido y fuerte, se dejó librado el paso de la gente por ella, y en el término de una semana el camino estaba hecho. Al caminar por la plaza, al cruzarla desde distintos ángulos, los caminos dejaron un surco colectivo, una marca común. En ese surco se colocaron las baldosas que servirían de camino. Hasta aquí una aparente historia clásica con final feliz. Pero lo que pasó después fue que nadie usó el camino de baldosas y se volvió a surcar la plaza por otros lugares, conformándose nuevos senderos. (Calmels, 2012:13)

Esta especie de subversión territorial es propia de los procesos de habitación de estos, de la aprehensión simbólica, política, discursiva, que garabatean posibles escenarios definidos, pero con fronteras y límites permeables y mutantes.

Unos aires de familiaridad

*“Rumbeando pa' la Colonia,
Tres arroyos de distancia,
Me le volqué pa' la zurda
Y me la topé acostada.
Miren si será cerquita,
Que allí lo que sobra es agua ...”*
(José Carbajal, “El Sabalero”)

Si bien la posición asumida, establece una extranjería dada, esto no invalida la presencia de unos aires de familiaridad. Hay algo de los territorios que nos suena familiar y, hay algo de lo común que nos sitúa entre semejantes.

Habitar territorios, más allá del lugar que en relación al hecho educativo ocupemos, ha de producirse desde el único sentido dable a una relación entre humanos: la humanización de los que se encuentran a partir de una apuesta democratizadora de aquello que nos pertenece por derecho.

Los territorios implican configuraciones geopolíticas comunes, que necesariamente suponen identidad, intereses, proyectos comunes, lazos solidarios, que muchas veces se describen de forma romántica al pregonar de algunas disciplinas que lo abordan. A pesar de esto, permite a quienes las habitan un mínimo común, que deviene justamente del territorio hablado como espacio de convivencia y cotidianidad, que no siempre es pacífica. (Bello y Villarán, 2009)

La dimensión territorial adquiere así una significancia singular que implica una construcción social en clave de humanización, impregnada de apropiación y devenida en identidad de quienes lo habitan e interactúan en él. “Así, el territorio puede definirse como el lugar o hábitat donde se concretizan y se historizan las acciones de hombres y mujeres que lo habitan de forma singular.” (Corbetta, 2009:272)

*“A los Hermanos Fuentes y al Rico Moreira,
al Coco Brun y a Charquero, a don Gregorio y al Chilo,
a Riaño y a Moriño,
al Negro Bruno, a doña María y al Capincho Fernández,
y a toda esa gente que quiso un camino nuevo pa’ su pago,
pero que no precisa un camino nuevo pa’ llegar a mi memoria.”*
(Rubén Lena y Braulio López)

Rumbo (s)⁷

*“Voces de una tierra llamando,
brotan de la noche y levantan
gritos en dormidas gargantas,
rumbo adónde van retumbando.”*
(Rubén Lena y Oscar Prieto)

⁷ “1. m. Dirección considerada o trazada en el plano del horizonte (...);

2. m. Camino y senda que alguien se propone seguir en lo que intenta o procura.” RAE

Tal como se define en el diccionario de la lengua española, el rumbo es una dirección que se traza en el plano del horizonte y como tal supone un punto orientador.

En esta clave, las prácticas educativo sociales, deben trazarse objetivos y formas de arribar a ellos. Si bien, la obligación de resultados es algo aparentemente ajeno para la educación social, la explicitación del rumbo que el encuentro educativo busca se asume como parte de un ejercicio responsable de la profesión.

Asumiendo que las bifurcaciones, las errancias y los vagabundeos son elementos que considerar en toda oferta educativa, estos no pueden ser la excusa para que el suceso sea “la nada” y el encuentro con el otro se convierta en una mera presencia plagada de irresponsabilidad institucionalizada. Tal como lo expresa Deligny (2015), si bien hay errancia, hay también puntos de referencia.

Ninguna acción educativa puede ser portadora de estrategias propias del intercambio de espejitos de colores.⁸ El constante “engaño” intervencionista del desarrollo de ciertas políticas sociales y educativas, únicamente produce un efecto de absoluta desconfianza, del que es extremadamente difícil volver y por tanto anulan todo otro encuentro posible.

*“Porque no me llenan con cuatro mentiras
los maracanaces que vienen del pueblo
a elogiar divisas ya desmerecidas
y hacernos promesas que nunca cumplieron.”*
(Serafín J. García, José L. Guerra y Braulio López)

Por el contrario, el quehacer educativo debe pensarse en torno a lazos de confianza que permitan siempre un encuentro por venir, únicamente distanciados en el tiempo por unas ausencias necesarias e intencionadas. Tanto las presencias, como las ausencias inexorables en toda relación humana, incluso la educativa, deben transitarse en clave de cierta amorosidad y calidez.

*“Tibio febrero de siestas musiqueras,
simple remedo de la felicidad.”*
(José Carbajal, “El Sabalero”)

⁸ Refiere a la práctica de trueque engañosa de los colonizadores con algunos habitantes del nuevo mundo, en el que se intercambiaban piezas de vidrio de colores por oro.

A modo de cierre

En un intento siempre complejo pero necesario de sintetizar sobre lo expuesto y recorrido en torno al territorio y sus posibles anclajes educativos, se torna pertinente el carácter convocante que pretenden estos entrecruzamientos conceptuales.

La convocatoria es a continuar en la búsqueda de nuevas pistas y huellas de unos otros que nos antecedieron en la reflexión en torno al territorio y las lógicas pujantes de subjetivación y (des)subjetivación, inherentes a su génesis dialéctica, para referenciar y promover nuevos escenarios educativos. Esta invitación que parte de una sugerente destitución del “deseo colonial” impregnado en nuestros encuadres institucionales de corte formativo y/o profesional, busca interpelar las tradicionales tecnologías de representación territorial que devienen en tecnologías de acción social e inevitablemente de hacer educativo.

Es en función de ello, desde una perspectiva educativo social, asumimos que:

- El trabajo educativo debe ponerse en movimiento, abandonando lo estático que en muchos casos proponen los cercos institucionales.
- La realidad, no es idéntica a la representación que de ella somos capaces de construir. Los territorios del trabajo educativo social, no son lo que nuestros mapas conceptuales y materiales son capaces de representar o imaginar, así como las formas de habitarlos no deben suponerse desde una lógica de domesticación.
- El sujeto con el que trabajamos supone una novedad y no una fabricación estandarizada de quien asume el lugar de educador. La extrañeza deberá ser entonces un posicionamiento del “buen hacer profesional”, que supondrá una extranjería desprovista de deseo colonial.
- No hay posibilidad de un trabajo educativo que considere al otro, si este es asumido como una mera repetición, como una receta estandarizada, que no reconoce trayectos singulares, por territorios diversos.
- La atención a la singularidad no puede fijarse en torno a la omisión de lo común y a la consideración del estatus de semejantes que quienes en el acto educativo nos encontramos.
- Se deben reducir los niveles de discrecionalidad y de lo que no sucede. Todo trabajo educativo debe asumirse responsablemente y en función de ello, la errancia no debe anular puntos de referencia.

La invitación que es amplia, pero a su vez concreta, bajo forma de señales mnémicas, podrían nuclearse en la pretensión primaria y subversiva de corromper las tecnologías coloniales del territorio, que en clave educativa podrían configurarse como: la re-habitación de la extranjería, la dignificación del vagabundeo y la reivindicación de la errancia, para así poder rumbear los mutantes caminos del entramado educativo social.

Bibliografía

- Bello, M. y Villarán, V. (2009). Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad, en el camino hacia la equidad. En Néstor López (Coord.). *De relaciones, actores y territorios. Hacia Nuevas políticas para la educación en América Latina* (pp. 115-166). Buenos Aires, Argentina: IPE-UNESCO.
- Borges J. L. (1960). *El Hacedor*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Neperus.
- Bourdieu, P. (2012). *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Calmels, D. (2014). *Espacio habitado: en la vida cotidiana y la práctica profesional*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Castro, O y López, W. (2017) La formación de los profesionales de la educación. Una mirada desde la Educación Social frente a dilemas de falsa oposición. En *Quehacer Educativo*, 115, 86-93.
- Corbetta, S. (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En Néstor López (Coord.). *De relaciones, actores y territorios. Hacia Nuevas políticas para la educación en América Latina*. (pp. 266-303). Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Comité de los Derechos del Niño, Naciones Unidas (2007). Observaciones finales Uruguay. Recuperado de <http://acnudh.org/wp-content/uploads/2010/12/Informe-Comit%C3%A9-Derechos-del-Ni%C3%B1o-julio-2007.pdf>.
- Deligny, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires, Argentina: Cactus.
- Frigerio, G (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica*. Buenos Aires, Argentina: Del estante.
- Harley, J. (2005). *La nueva naturaleza de los mapas. Ensayos sobre la historia de la cartografía*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Korinfeld, D. (2017). De pandora, baqueanos e instituciones. Tres notas desde los Ateneos de Pensamiento Clínico. En Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (Coords.). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (pp. 15-40). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Leopold, S. (2002) Tratos y destratos: Políticas públicas de atención a la infancia en el Uruguay (1934-1973). Recuperado de <http://www2.convivencia.edu.uy/web/wp-content/uploads/2013/12/Tratados-y-Destratos.pdf>
- Núñez, V. (2014). Formas actuales del control social: impactos en la educación social. Reflexiones desde la pedagogía social. En *Interfaces Científicas- Educação*, Vol. 3, 1, 57-66.
- (2005). Participación y Educación Social. Recuperado de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/violeta%20participacion.pdf>



- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Barcelona, España: Ediciones UB.
- Planella, J., Gallo, L. y Ruiz, L. (2019). Fernand Deligny: mapas, cuerpos y pedagogías. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15, 50-67.
- Scarano, M. (1992). El diario del primer viaje de (1492-1493) de Cristóbal Colón: escribir el comienzo). En *Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas*, 2, 11-25.
- Segato, R. (2007). *La Nación y sus Otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la identidad*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Todorov, S. (2003). *La conquista de América: El problema del otro*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Varela, J. (1865). Los gauchos. En *La Revista Literaria*, 13, 206-233.
- (1874). *La Educación del Pueblo*. Montevideo, Uruguay: Sociedad de Amigos de la Educación Popular.

Canciones citadas

- Carbajal, J. *A mi gente*. En: Los Olimareños. Estadio Centenario 18 de mayo de 1984 [CD]. Montevideo: Orfeo.
- Carbajal, J. *La sencillita*. En: Los Olimareños. Estadio Centenario 18 de mayo de 1984 [CD]. Montevideo: Orfeo.
- García, S., Guerra, J. L y López, B. *Orejano*. En: Los Olimareños. Estadio Centenario 18 de mayo de 1984 [CD]. Montevideo: Orfeo.
- Lena, R. y López, B. *Isla Patrulla*. En: Los Olimareños. Estadio Centenario 18 de mayo de 1984 [CD]. Montevideo: Orfeo.
- Lena, R. y Prieto, O. *Rumbo*. En: Los Olimareños. Estadio Centenario 18 de mayo de 1984 [CD]. Montevideo: Orfeo.
- Lima, V. *Las dos querencias*. En: Los Olimareños. Estadio Centenario 18 de mayo de 1984 [CD]. Montevideo: Orfeo.
- Puebla, C. *Este es mi pueblo*. En: Los Olimareños. Estadio Centenario 18 de mayo de 1984 [CD]. Montevideo: Orfeo.

Para contactar

Oscar Castro Prieto, Educador Social, docente del Departamento Académico Prácticas Educativo Sociales del Instituto Académico de Educación Social del Consejo de Formación en Educación. Email: o.castro75@gmail.com

Erika Pezzatti, Licenciada en Psicomotricidad, estudiante avanzada de Educación Social, Coordinadora del Centro Juvenil “Nuevo Camino” de Aldeas Infantiles Uruguay. Email: erikapezzatti@gmail.com

