

TEJIENDO LA PIRKA

MANENA VILANOVA

INFANCIA(S) Y

REBELDÍA(S)

Actos vivos del conocer
que (sub)vierten el
conocimiento

GONZALO MALDONADO-
RUIZ

Des-evidenciar
lo normal: El
movimiento interpretativo en
la documentación pedagógica

JOSÉ LUIS GROSSO

Los entramados
territoriales y las
"costumbres". Estar y
habitar en las lenguas
de la pacha

CUADERNOS DE TRABAJO DEL CENTRO
INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN PIRKA -
POLÍTICAS, CULTURAS Y ARTES DE HACER

CENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN PIRKA

EDICIÓN: CALI, COLOMBIA

ISSN 2357-6510

DISEÑO Y EDICIÓN Eliana Ivet Toro Carmona

FOTOGRAFÍA PORTADA Foto tomada por el equipo docente de "L'Escola Polinyà" en la Provincia de Barcelona, durante el curso escolar P4 (2012-2013) y P3 (2014-2015)

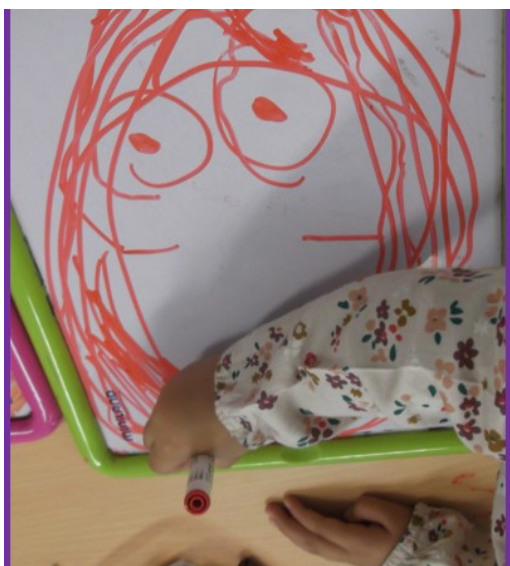
Volumen 14, Diciembre de 2019

CONTRIBUYEN EN ESTA EDICIÓN

Manena Vilanova, Gonzalo Maldonado-Ruiz y José Luis Grosso

Las ideas, juicios, conceptos y opiniones de los artículos son de exclusiva responsabilidad de cada autor.

Las fibras y sus hilos



05

INFANCIA(S) Y
REBELDÍA(S). Actos vivos
del conocer que sub)vierten
el conocimiento

Manena Vilanova

34

Territorios de Justicia

José Luis Grosso

21

Des-evidenciar
lo normal: El
movimiento interpretativo
en la documentación
pedagógica

Gonzalo Maldonado - Ruiz

39

Los entramados
territoriales y las
"costumbres". Estar y
habitar en las lenguas de
la pacha

José Luis Grosso



DE LO QUE SE DEJE EN ESTA EDICIÓN

Un conjunto de cuatro textos componen esta edición. En esta oportunidad compartimos reflexiones de Manena Vilanova, Gonzalo Maldonado-Ruiz y José Luis Grosso.

Los dos primeros textos dialogan desde la experiencia de enseñar a niños y niñas, pero sobre todo desde la experiencia de aprender de sus modos de relacionarse con el mundo, de aprender por fuera de la objetivación que hacemos los adultos y maestros desde el mundo de la educación.

Inicialmente Manena en un juego poético de imagen y poesía, nos va a narrar las extrañezas, asombros, silencios, bullicios y los juegos que están presentes en los modos de conocer y de existir de los niños y niñas. Seguidamente Gonzalo Maldonado-Ruiz, a partir de preguntas vitales frente a su oficio, quehacer y vocación, nos va a poner un espejo a partir de las preguntas que narra, de las inquietudes que se nos vuelven eco por entre sus palabras. Se ocupa de la documentación pedagógica, con un sentido crítico de la práctica y de su relación en ésta.

Finalmente José Luis Grosso, con dos textos "Territorios de Justicia" y "los entramados territoriales y las "costumbres". Estar y habitar en las lenguas de la pacha", reflexiona sobre la justicia que viene de abajo y se hace tierra, hedor; lenguajes y prácticas que exceden la territorialidad y el propio límite de nuestra humanidad.

Estos cuatro textos, nos invitan de manera sensible a repensar la normalidad de la experiencia educativa, del vínculo con la infancia, a cuestionar nuestro antropocentrismo. Esperamos que éstas derivas sigan alimentando el diálogo y la reflexión.

INFANCIA(S) Y REBELDÍA(S)

Actos vivos del conocer que (sub)vierten el conocimiento (1)

MANENA VILANOVA (2)

Introducción

Esta presentación se ha escrito a manera de instalación artística, se trata de un texto con el que podemos jugar a través de actos escénicos narrados, documentación, vestigio en el pensar de la poesía, palabras que rompen las definiciones ya acuñadas y enclaustradas.

El texto juega con el pensamiento de autores que defienden la importancia de escuchar a la infancia como es el caso de Alfredo Hoyuelos e Isabel Cabanellas, juegos de voces alternadas desde mi boca y entre mis recorridos, donde el acto de escucha decanta en un arte que (sub)vierte el conocimiento.

El texto se presentará en conjunción con la instalación de imágenes para que los asistentes puedan entrar en juego con lo planteado en cada acto de rebeldía como un juego provocativo.

Narro y recorro en primera persona, de manera continua y sin la interferencia de citas para evitar que se corte su continuidad, pero en el mismo hacen efecto los ecos semiopráticos desde las relaciones -

interculturales de Grosso, la escucha heteroglósica de Bajtin, la exterioridad de Foucault, la deconstrucción de Derrida, la mirada hacia la cultura infantil de Hoyuelos y Malaguzzi, el sentido estético del pensamiento infantil que pone en juego Cabanellas.

PRESENTACIÓN EN ACTOS: esta conferencia está escrita, presentada y vivida bajo una modalidad de actos rebeldes, esos que tratan de pasar desapercibidos porque si les dieran importancia removeríamos la tierra.

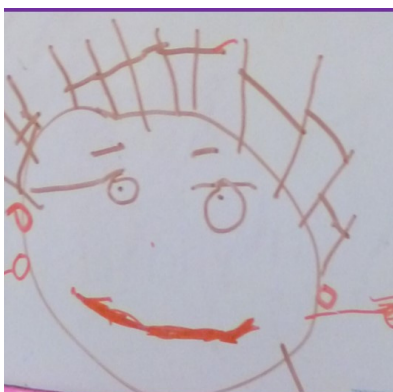
Consta de 5 actos, cada uno cuenta con los personajes que se deslizan por el texto de manera sutil. La lectura de un pensamiento que cuestiona y busca deconstruir la academia. También, participa la documentación viva del ESTAR con los niños y en algunos momentos la poesía entra en juego como efecto del vestigiar la palabra y el pensamiento.

PRIMER ACTO DE REBELDÍA: Asumir el riesgo

*No me busques en la noche
la oscuridad es una luna latente
que me asusta cuando la veo brillar.*

*No me busques,
Y si me encuentras piensa que es casualidad.
Te he visto y ya no puedo esconderme
Pero, si me has visto no te acuerdes de mí.
Quizás, ya no me puedo salvar.
Manena Vilanova. Mayo, 2019.*

PRESENTAR LOS PERSONAJES: la academia, la provocadora, el perdedor (3)



la academia



La provocadora



El perdedor

Presento, como en otras ocasiones, una escritura rebelde, no sólo por lo que pueda decir, sino por la manera como se dice, porque el discurso siempre queda a salvo, los académicos nos hemos encargado de que eso ocurra a través de las estructuras argumentativas y la comprensión. Por eso, la rebeldía de un texto no está en lo que se dice, sino en la manera como el mismo se (ex)pone. Lo mismo nos ocurre cuando leemos la estructura de nuestros recorridos predefinidos por lo que vamos a comprender, es decir leemos, comprendemos, pero no escuchamos. No obstante, nos encontramos con tantas personas que han leído los mismos libros que nosotros, generan discursos que aparentan vanguardismo, justicia y dignidad, pero actúan en un sentido totalmente distinto.

Actuación, pensamiento y escucha hacen sentido en este texto, para que la estética de su (ex)posición genere ecos sobre los cuerpos.

Diré, entonces, que me alegra saber que han

venido dispuestos para que los cuerpos escuchen, porque estas palabras no están hechas para semantizar, sino para desencajar significados. Estas palabras, invitan simplemente a jugar, caminan por la vida, por eso no pretenden generar comprensión, sino conmoción.

Este texto es una apuesta por el ruido que genera infancia(S), una “S” vibrante sin contorno fijo, es decir se trata de una “apuesta estética” o “provocación en juego”.

Se ha escogido la apuesta como acción y efecto porque al apostar por algo, hay que asumir todas las consecuencias que implica jugar, especialmente la de perder. Cuando digo: “asumir las consecuencias que implica jugar” estoy señalando que se necesita estar dispuesto a que nos pase cualquier cosa para que ese acontecer nos atraviese.

Jugar para desproteger al conocimiento preestablecido y desprevenirnos del mismo para poder salir de él, no porque el

conocimiento tal como lo tenemos no haya constituido una realidad, sino para que podamos crear otra realidad, lo cual es una acción propia de la capacidad de jugar que podemos aprender de niñas y niños.

De la misma manera, me interesa señalar el pensamiento desde el lugar de la pérdida, pero no para contar la historia de los que perdieron, sino para que cuestionemos cómo se ha naturalizado la acción de ganar, de tal manera que siempre hay que ganar, aun perdiendo hay que estar adentro o semiadentro y para ello, no importa lo que se haga, es decir una ética hueca y sin principios(4). De esta manera, el perder sin pretensión alguna, será un pensamiento diferente, desencajado, débil, pero potente.

Perder o ganar son acciones y como tales son pensamientos en sí mismos. La complejidad del pensamiento infantil, nos invita, de una vez por todas, a mirar las acciones como pensamientos en sí mismo. Somos y pensamos en nuestras acciones y no en nuestros discursos.

Infancia(S) no apuesta por un pensamiento-ideal, sino por un pensamiento-cuerpo donde pasan las cosas, (ex)puestos sin excusas, ni justificaciones. Se ubica la pérdida como condición delpensar, como acción misma por fuera de las estrategias, para que el pensamiento se desplace y pensemos en su movimiento, pero no para “reaccionar a tiempo”, sino para sentir lo que nos pasa mientras se desplaza.

Entonces, apostar por el ruido que genera infancia(S) nos ubica, como diría Foucault en un “pensamiento exterior”, afuera, jugando, aunque sabemos que vamos a perder, porque al perder nos (re)conoceremos de otra manera, es decir, intentaremos volvernos a conocer sin predefiniciones, ni pretensiones específicas.

SEGUNDO ACTO DE REBELDÍA: Infancia(S)

*Anida en la mirada infantil
un encanto indescifrable,
un pensamiento agitado,
ojos, pupilas agrandadas,
y un horizonte fractal.*

*Anida en la mirada infantil
una emoción expansiva,
un pensamiento abismal,
roce, gestos extendidos,
y una ausencia de comprensión.*

*Anida en la mirada infantil
una nostalgia escondida,
un pensamiento indefinido
juego, riesgo y experiencia*

*y un cuerpo vivido.
Anida en la mirada infantil
el vuelo de un pájaro herido,
el pensamiento del agua,
el rastro de las piedras
y la risa de un gorrión.*

Manena Vilanova. Mayo, 2019

Presentación de los personajes: infancia(S)



infancia(S)

Estamos acostumbrados a que cuando nombramos infancia estamos hablando de niños y niñas, a tal extremo que podemos definirlos antes de estar con ellos, muchos dirán que es un acto propio de representación del pensamiento, avances de las teorías del desarrollo y el efecto mismo de los estudios ontológicos y el conocimiento sobre el ser humano. Y sin duda lo son, pero ningún camino está acabado, ningún camino deja de bifurcarse, la tierra se abre y entre sus grietas surgen otros paisajes. Somos nosotros los que decidimos por dónde y cómo caminar. Somos nosotros quienes decidimos ganar o perder.

Como mujer y maestra de educación infantil, dudo tanto del discurso del conocimiento que ya existe, de la episteme como tal, de la lengua y del significado estructurado de las frases y las palabras, porque quienes nos hemos arriesgado a ESTAR con las niñas y los niños, sabemos que las representaciones y sus clasificaciones, sólo nos alejan de ellas y ellos.

Infancia(S) es mi manera de escribir esta sensación enigmática, irrepresentable y siempre nueva que me produce el ESTAR con niñas y niños, Infancia(S) es una palabra dibujada, es el trazo de la rebeldía en contra de lo preestablecido.

Resalto en infancia(S) la relación en sí misma, como lugar para acercarnos a niñas y niños, la relación como lugar incapturable, cotidiano y del que no podemos escapar con definiciones, esquemas o representaciones. La relación que generamos en el (con)tacto y la creación conjunta, esa experiencia siempre plural que no está centrada en el sujeto sino en lo que nos pasa mientras estamos juntos.

Por eso, cuando hablamos de infancia(S), no se trata de un sujeto ni de una subjetividad, sino de una experiencia viva, No necesitamos de los discursos que han diseñado al SER docente contemporáneo, ni quién es el niño y la niña de esta era, no necesitamos de las clasificaciones por etapas, ni requerimos identificar momen-

tos, escalas, procesos y/o estadios de madurez.

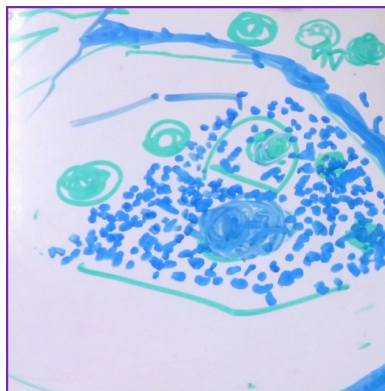
No sería raro que, en este momento, los psicólogos y más si se trata de psicólogos educativos, se alejen de sus cuerpos e interpreten mis palabras definiendo que se trata de una perspectiva emocional, tratando de reducir la relación a la definición de las emociones y los sujetos, como si cada día pudiésemos sentir lo mismo, como si la alegría o la tristeza o el dolor pudiesen definirse. Una muestra de lo anterior es que a Frida Kalo no le alcanzó la vida para acabar de pintar su dolor en sus cuadros.

Infancia(S) realza la pluralidad de la relación, es decir, no es lo que ME pasa a mi cuando ESTOY con niñas y niños, sino

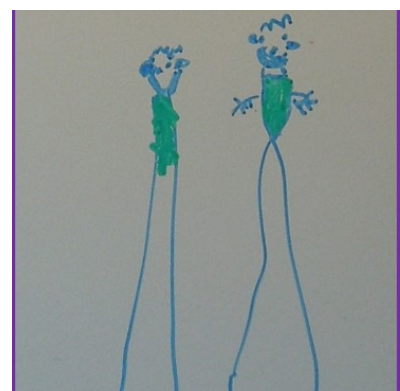
TERCER ACTO DE REBELDÍA: Aprender y enseñar desde la desobediencia



La Didáctica y El Currículo



La desobediencia



Los murmullos

Los personajes: la didáctica y el currículo, la desobediencia y los murmullos

Al llegar hasta este momento, no es raro que surjan los comentarios, entre docentes, asegurando que lo que he dicho “suena muy bonito”, pero... el murmullo gira alrededor de preguntas como las siguientes: ¿cómo van a aprender los niños y las niñas desde esa dichosa rebeldía? ¿Cómo, nosotros, vamos a enseñarles a desarrollar sus habilidades y cómo vamos a potenciar sus capacidades desde la relación? ¿Cómo vamos a ser tan ilusos de arriesgarnos a entrar en un pensamiento

lo que NOS pasa, y no se enfoca sobre los sujetos sino sobre lo que hacemos juntos.

Por eso, la pluralidad de infancia(S) se encuentra en el afuera, en la conexión de la mirada, en la sonrisa compartida, en el asombro de las acciones, en la sintonía desde el gesto, en la agitación del jugar, en la profundidad de la contemplación, en las fracturas de las incomprensiones. Múltiples lugares donde anida la relación para poder crear un “conocimiento otro”.

de la pérdida si nuestros niños y niñas tiene que ganar competencias que les permita seguir estudiando?

Este es el momento en el cual nos sentimos con la responsabilidad que nos ha otorgado la autoridad del conocimiento, es decir asumimos quién tiene el conocimiento y quién lo debe

enseñar. Desde luego, nosotros en calidad de adultos entramos en esa condición de superioridad en donde lo que nosotros sabemos es lo que los niños y las niñas deben saber y lo que ellos saben está en una escala inferior, y, por lo tanto, no tan importante nominada como “infantil”.

Este es el momento en el cual el niño y la niña vuelven a tener la categoría de sujetos que aprenden y el o la docente la categoría de sujeto que enseña. Este es el momento en que la relación de encuentro se ve truncada, nuevamente se deja de lado “la relación intercultural” (Grosso, 2018) entre colectivos con una visión de mundo distinto, y se restaura la monumental estatua de la enseñanza-aprendizaje a nivel intergeneracional dentro de su escala evolutiva, bajo la condición que ha establecido la imagen del SER humano.

Intempestivamente el discurso del currículo y la didáctica se han instalado académicamente como instrumento de control y regulación del conocimiento, reclaman su lugar y su condición de autoridad dentro de la educación. Y es que la docencia planteará la importancia del currículo y de la didáctica como disciplinas pedagógicas, bajo un tono de orden y formalidad señalarán que es importante saber que el objeto de estudio son las competencias que se deben enseñar a los sujetos que las aprenden.

No sólo acuden a su condición de volver a centrar el foco de estudio en la silueta referencial del sujeto, sino que además levantan los muros de lo objetual y la objetividad. Es decir, generan un doble distanciamiento y para ello usan el binomio inseparable de la expresión “enseñanza-aprendizaje”. Pero, aun reconociendo el desconcierto que pueden generar estas palabras en nosotros, volvemos a preguntarnos, ¿Cómo vamos a ser

tan ilusos de arriesgarnos a entrar en un pensamiento de la pérdida si nuestros niños y niñas tiene que ganar competencias que les permita seguir estudiando?

Más allá de que la pregunta encierre un patrón de superioridad, la misma parte de que maestros y maestras sentimos que podemos enseñarles a ganar competencias para “conquistar el futuro”. Sin lugar a dudas es así, nos encargamos de enseñarles a conquistar el mundo colonizando su cultura infantil. Porque los actos de colonización en la actualidad se han sofisticado, al igual que los de exclusión y segregación, a partir de patrones de totalitarismo dentro de los discursos de excelencia que se predicán a nivel educativo, donde la “selección natural” se convierte en procesos de exclusión social. La educación y las instituciones educativas se han ido consolidando en el instrumento bajo el cual se gana la autoridad para decir quién puede ser competente y quien puede competir.

Cuando la infancia se plantea como cultura se usa un término antropológico para generar una condición de respeto frente a un colectivo desde su saber, pensar, sentir y crear. Pero se debe señalar que no se trata de una interpretación antropológica de la infancia, sino de una posición ante la vida, quizás, en algún momento la defendí, como una posición política, pero consi-

dero que la política sigue entrampada en su necesidad por ganar y no en su deseo por pensar y atender las relaciones entre unos y otros.

Pero volviendo a nuestra pregunta, pensemos en el acto educativo de enseñar competencias a niñas y niños, es decir a generar habilidades y destrezas específicas que están clasificadas según las estructuras evolutivas del desarrollo humano. Pensemos en las distintas metodologías que se han ido filtrando dentro de nuestra vida en la escuela y en si las mismas tienen sellos de garantía sobre lo que enseñamos. Muchas llegan hasta nosotros con el aval de las investigaciones académicas, donde se comprueba que las mismas “sirven”, es decir se ha hecho un estudio en distintos contextos educativos para poder emitir una conclusión que nos permita generalizar y difundir el resultado y en este caso la metodología y sus materiales se presentan como un producto con buenos resultados.

Generalmente los materiales y las metodologías “para enseñar mejor” ganan la atención del docente, de cierta manera nos hemos constituido a través de una formación continua en metodologías de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Es decir, nuestros procesos formativos nos han llevado a confiar más en una metodología que en la infancia como colectivo con un saber y cultural de otro orden. Las metodologías nos han llevado a seguir pensando que el conocimiento sólo puede ser el que ya existe y que nosotros somos los artífices de seguirlo conservando.

Sin embargo, leemos, escuchamos y sobre todo vivimos algo distinto. Nada de lo que se supone enseñamos tiene relación ni siquiera con lo que ocurre con las disciplinas desde las cuales nos han organizado el conocimiento y menos aún con la vida. Las matemáticas ya no son exactas, las lenguas sobreviven a las estructu-

ras lingüísticas, la historia no son hechos infranqueables sino acontecimientos con posiciones diversas que han marcado de distinta manera la vida de la gente y de los pueblos según la vivencia que los mismos hayan tenido, la geografía se fractura, el arte genera pensamiento desde la sensibilidad, el deporte produce no solamente deportistas, sino dinero y así podríamos hablar de todas esas disciplinas que aún persisten dentro de la escuela.

A pesar de todo esto, seguimos creyendo que podemos enseñar y que los niños y las niñas van a aprender lo que nosotros queremos que aprendan. Importante señalar que cuando digo que creemos que podemos enseñar, no se trata de un acto de fe sino de una “sensibilidad abierta hacia”. De esta manera, nuestra sensibilidad no deviene de la relación con niños y niñas, sino de la relación que tenemos con el deseo de enseñar con una u otra metodología, escuchando al currículo y a la didáctica. Y en el transcurrir de nuestra actividad docente los niños y las niñas parece que aprenden y nos sentimos triunfadores porque la metodología “sirve”. El aprendizaje depende de la metodología y no de lo que les pasa y nos pasa con los niños y niñas. Logramos que sean capaces de negociar en contra de su propia cultura... peor aún, el aprendizaje ha servido para colonizar su relación con la vida.

El acto educativo más elevado no es lo que aprenden, sino la manera como se relacionan con lo que aprenden. Con esto quiero hacer énfasis que siempre el acto educativo es un efecto de la relación y que lo que produce el aprendizaje es la relación en sí misma.



Entonces, cuando nos hemos preguntado por ¿cómo, nosotros, vamos a enseñarles a desarrollar sus habilidades y cómo vamos a potenciar sus capacidades desde la relación?... La respuesta está en si seremos capaces de plantearnos la posibilidad de creer en nuestras relaciones de manera particular con cada uno de los niños y las niñas, con cada uno de los estudiantes, de las personas con las que aprendemos conjuntamente todos los días, sin tener que clasificarlos, sin tener que establecer sus características a través de marcos referenciales que los catalogan... y si, además, seremos capaces de pensar en qué es lo que hacemos para que esas relaciones estén llenas y ricas de experiencias que nos inviten a pensar, a soñar, a crear y a vivir.

Este es el momento en que infancia(S) se rebela desde la desobediencia, donde lo que nos hace más humanos no es un patrón evolutivo de selección natural ante el cual nos adaptamos continuamente para irnos perfeccionando, sino un efecto de desobediencia que rompe con esa condición de continua perfección, en busca de estados de divinidad, como lo aborda Erich Fromm, en los ensayos “sobre la desobediencia” (Fromm, 1984).

La intención no es una invitación a la desobediencia sin más, sino a una desobediencia sensible que se pregunte por lo que hacemos o podemos hacer cada día dentro de nuestros ámbitos educativos para crear espacios donde niñas y niños puedan pensar, actuar, crear e inventar con libertad y que su interacción nos permita, también a nosotros, pensar más en nuestra vida y menos en el desarrollo.



Desobedecer responsablemente, desobedecer con afecto y escucha a los cuerpos y entre cuerpos, abrirnos a la profundidad que implica ESTAR con los niños y ofrecerles nuestro mundo sin preámbulos, sin parámetros de intervención, sino con una profunda confianza en sus “formas otras” (Vilanova, 2014) de relación, donde ocurre lo inesperado, pero a su vez donde no están solos, donde nuestros ojos también intervienen porque nuestra mirada nunca deja de sostenerlos. Desobedecer provocando con astucia, para generar una conmoción al vivenciar la experiencia educativa como un hallazgo múltiple, donde la conexión con este mundo es una de las tantas posibilidades dentro de la

gama infinita de acciones, donde (inter)actuamos con niños, niñas y en esas acciones e intercambios siempre pasa algo distinto.

Desobedecer para aprender de la vida, en la vida y entre muchos, entre culturas y bajo una escucha intercultural, porque lo cultural no se reduce a lo étnico,

porque lo cultural aún y convocalos estados y emociones a través de una sensibilidad compartida, constituye conexiones a partir de formas de hacer, estéticas y mundos simbólicos comunes que mutan a través de las relaciones.



CUARTO ACTO DE REBELDÍA: Lo educativo como un desafío a la educación



La Educación



Lo Educativo

Presentación de personajes: la educación y lo educativo

Cabría pensar cómo se piensa la educación desde la desobediencia responsable, provocadora, infinita y abierta hacia la vida y plantearnos: ¿será posible educar sin obediencia, es posible educar cuando la cultura deja de ser un capital humano, cuando deja de ser un patrimonio inamovible, cuando no necesita ser transmitida?

Esta afirmación no es un hallazgo ni una blasfemia, es algo que ya pusieron en evidencia Bourdieu y Passeron (1996) cuando muestran que la educación es un tipo de violencia simbólica o efecto de “reproducción”, no por el contenido que

¿Será posible reconocernos dentro de la cultura desde su saber cultivado en movimiento por un colectivo?
¿Estará dispuesta, la educación, a reconocer que el acto educativo es un acto de desobediencia que siempre se escapa de los estados de control y que podemos crear condiciones para fracturar continuamente estos estados de control?



Parecería ser, que la educación cada vez es más conservadora, aunque se sigue sosteniendo que es la base para la liberación, el neoliberalismo ha logrado hacer suyo el discurso educativo para que la misma se vaya sofisticando y, así, garantizar su sistema de reproducción social.

Esta afirmación no es un hallazgo ni una blasfemia, es algo que ya pusieron en evidencia Bourdieu y Passeron (1996) cuando muestran que la educación es un tipo de violencia simbólica o efecto de “reproducción”, no por el contenido que genera la misma, sino por la manera como se va instaurando una estructura para generar y reconocer el conocimiento. En términos derridianos, lo leería como un efecto de “reificación” (Derrida, 1997). Es decir, reestablecer el poder usando la lógica de los nuevos discursos, pero manteniendo las mismas acciones.



A esto le podemos añadir que la educación ha sido la encargada de naturalizar el discurso del desarrollo. Generalmente, todo lo que el docente hace lo justifica a través de procesos de desarrollo ontológico que no dejan de estar atados a una visión de mundo y a una estructura ascendente que se busca sostener, pero que no se cuestiona.

Cuando la educación habla de transformación no cuestiona este principio evolutivo, al contrario, la transformación está pensada en y para el desarrollo. Por eso lo que plantearía desde esa desobediencia es pensar en el gesto de nuestras relaciones, que en la es-

critura y lo reflejo con signos de desobediencia donde trans(ito) para poder pensarlos en otras direcciones.

A razón de todo lo anterior, yo no confío en la educación, pero sí en lo educativo, como un espacio de fuga, de desobediencia donde nos encontramos con los otros y con nos-otros, donde nos disponemos a desnaturalizar esas estructuras que se han ido instalando en nosotros, biopolíticamente dirían Foucault, Hardt y Negri; plantearnos que los conceptos no se analizan por fuera de nuestras propias prácticas, no nos interesa seguir manteniendo un pensamiento crítico habermasiano que se sostiene en la validez academicista de la argumentación, lo que nos interesa es que la crítica nos atraviese, que nos hiera de vida nuestra realidad(5).



Entonces, es importante saber que la fuga no es un lugar concreto, sino visos creativos dentro de nuestra propia realidad, pequeñas inferencias sobre las cuales podemos cuestionar esas estructuras conservadoras, acciones “tácticas” (De Certeau, 2000) que se presentan en el campo práctico. Desvíos, desbordes, fragmentos. Propuestas que permitan a los estudiantes y a nosotros, hacer cosas que no podemos predeterminedar ni sus objetivos, ni sus logros de aprendizaje, pero que están

cargados de un intencionalidad pedagógica porque se abre a lo insólito, acciones que no nos enorgullecen(6), sino que nos sorprenden, propuestas que no nos anclan a restaurar lo perdido sino a reconfigurar creativamente lo que tenemos, lo que ha hecho que estemos aquí, que nos haga reconocernos por nuestra capacidad para estar juntos, por esa interculturalidad viva de nuestros encuentros; que reconfigure nuestros espacios, nuestras relaciones, eso que decimos que es el conocimiento y nuestras maneras de conocer; que (re) cree la lengua, la lógica, la naturaleza, la literatura, las matemáticas, que conmuevan nuestras emociones y desde ese lugar nos reconozcamos por la diferencia.



Lo educativo es el acto rebelde que transita desde la pérdida, porque lo que señala es una ética de la relación y desde la misma cuestiona esa ética de la reproducción de la educación. Por eso, es importante poder rescatar y crear momentos y espacios donde podamos vivir estos actos de rebeldía, en los que podemos preguntarnos por nuestra relación con niños y niñas, por nosotros como docentes, por lo que nos hacen pensar, donde po-

damos indagar por el conocimiento que se ha impuesto y abrimos al que intentamos crea al ESTAR juntos.

Lo educativo busca en los resquicios, en lo que pasa en el (re)creo, en el jugar desde lo natural, en los espacios para la experiencia, al hablar con los materiales, al asombrarnos con la belleza de lo cotidiano, al fracturar la mirada de lo normal, al descomponernos y mirarnos desde el trazo...

Lo educativo transita en esa pérdida de tiempo, donde sobre todo el tiempo no se pierde porque ha generado una fractura sobre la lógica del ganar y se ha convertido en acontecimiento al conocer desde el gesto y no desde el concepto.



QUINTO ACTO DE REBELDÍA: La rebeldía como gesto cognitivo



El Conocimiento



El Gesto

Presentación de personajes: el conocimiento y el gesto

Sin duda el docente se devuelve sobre esta presentación y lee-escucha desde la lógica de la demanda, es decir se plantea todo esto y dice: ¿me están tratando de decir que haga más cosas de las que ya hago?... Claro, esto solamente tiene una respuesta... Ya tengo suficiente trabajo y no voy a hacer una cosa más.



Quizás, este planteamiento implique hacer cosas, pero no más cosas, sino pensar en espacios de tiempo que se pueden invertir de forma diferente, momentos que pueden ser interpretados “curricularmente” pero en función de la infancia para descurricularizarlos.

Propuestas por las que tenemos que responder por lo conocido o el conocimiento existente, pero donde infe-

rimos para que también se les dé cabida a otros conocimientos. Infringir desde adentro, fracturando lo que ya hay para crear conocimiento.

Es decir, un movimiento que atiende a que pensemos más en el gesto que en el concepto, un desvío hacia lo que pueda ocurrir en esos pequeños instantes que no buscan ser validados sino escuchados, porque cuando, inocentemente, hemos querido validarlos, es cuando fracasamos, porque entran en la lógica del (re)conocimiento y se ensordece nuestra caja de resonancia.

Planteo el texto de manera viva, por eso se habla de recuperar la rebeldía, como gesto cognitivo, como efecto de pensamiento, como acción y tráns(ito) crítico, como lugar emotivo que sale a la exterioridad a confrontarse, una rebeldía de lo pequeño para sorprendernos con lo cotidiano. Gesto cognitivo (sub)versivo, es decir fuera de lo normativo para generar una nueva posibilidad.



para abrirse a la simple y bella intención de escucha a esas infancia(S) y a su insinuante y delirante “conocer otro” (Vilanova, 2014).



Sub(vertir) el orden de lo conocido porque queremos otra realidad, pero no esperando que esto se construya y que setransforme a través de las ideas y los ideales, para hacer cosas diferentes y mientras tanto, generamos acciones sin principios para defender los ideales no vi-vividos y de esa manera reificamos lo que ya está establecido.



Una (sub)versión cognitiva, nace desde un movimiento que no busca ascender. ESTÁ en lo pequeño, en el desvío y la fuga, donde logramos desdibujar lo preestablecido, un deconstruir por efecto y no por comprobación, un gesto cognitivo que como tal se rebela hacia el deseo de comprensión del conocimiento,

*Conocer rozando desde afuera,
en la sensación de la fractura
de un quizás que abre la duda,
para conocer de otra manera.
Conocer en el quizás de tu sonrisa
que desdibuja el brillo en los ojos,
tocando el nervio y caminando el cuerpo.
Quizás el agua acaricia*

*y su nervio frío pide que la calmen.
Quizás tus gafas, finalmente se empañen
y el vaho trace más de un iris en tus pupilas.*



Notas:

(1) Este texto fue la reflexión que aperturó como conferencia inaugural en el evento: INFANCIA(S) SIN DESARROLLO O EL LUGAR DE LA EXPERIENCIA COMO REBELDÍA EDUCATIVA. Actividad realizada en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium con el apoyo del Observatorio de Realidades Sociales de la Arquidiócesis de Cali y el Centro Internacional de Investigación PIRKA, entre el 1 y el 7 de junio de 2019. El texto fue pensado y escrito desde la experiencia de la autora en la creación y vida de la Escola Polinyà en Barcelona-España.(2) Dra. en Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona. Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad San Buenaventura. Maestra de Educación Infantil de la Universidad de Barcelona. manenavilanova@gmail.com (3) Los dibujos de este artículo son creación de las niñas y niños de “L’Escola Polinyà” en la Provincia de Barcelona – España, por el grupo de P4 durante el curso escolar 2012 -2013 y P3 (2014-2015).

(4) Lo que la sabiduría popular señala como: “sino la pierde la empata”.

(5) La expresión herir de vida la realidad es una deriva del texto de Larrosa: “herido de realidad” para mostrar que la realidad es un efecto de nuestras acciones. En este caso se busca además de mostrar la materialidad de la realidad la cualidad con la que se genera el roce, donde la herida es una nueva manera de abrirse a la vida.

(6) Sentir orgullo es un efecto propio de la formación porque lo que entra en juego es la condición de ascenso en el que, de una u otra manera, se ha participado para que otro quede ubicado en un lugar superior al que se encontraba anteriormente. El orgullo lleva implícito esa condición de sujeto, se corporaliza a través de ese sentimiento.



Referencias bibliográficas

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude
2001 La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Madrid: Ed. Popular.

BAJTÍN, Mijail
2005 Estética de la Creación Verbal. Siglo XXI. México (1982). CABANELLAS, Isabel y ESLACA, Clara (coords.) (2005): Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona: Grao.

DERRIDA, Jacques
1997 El monolingüismo del otro. Buenos Aires: Manantial.

FOUCAULT, Michel
1993 El pensamiento del Afuera. Valencia: Pre-textos (1988).

FROMM, Erich
1984 Sobre la desobediencia y otros ensayos. Barcelona: Paidós.

GROSSO, José Luis
2018 Entre otras lenguas: Semiopraxis popular-intercultural-poscolonial como praxis crítica. Chuquipata: UNAE.

HOYUELOS, Alfredo (2004): La ética en el pensamiento y obra de Losis Malaguzzi. Barcelona: Octaedro – Rosa Sensat..

HOYUELOS, Alfredo y RIERA, María Antonia
2015 Complejidad y relaciones en educación infantil. Barcelona: Octaedro.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm
2001 La Ciencia jovial (La gaya scienza). Madrid: Biblioteca Nueva (1882). VILANOVA, Alejandra Manena
2014 Descender desde la infancia: el desarrollo y el discurso de los niños" ante "formas otras" de conocer y vivir. Barcelona: TDX Universidad de Barcelona.



Des-evidenciar lo normal: El movimiento interpretativo en la documentación pedagógica

GONZALO MALDONADO-RUIZ (1)

A lo largo de estas palabras lo que pretendo es intentar haceros partícipes de un viaje que, como investigador, he vivido y hoy en día sigo viviendo. ¿Es este un artículo científico? ¿Es este un ensayo de opinión? ¿Es este un relato autobiográfico? Sinceramente, no sabría qué responder, de la misma manera que tampoco sabría dónde situar el lugar desde el que escribo estas palabras. Menciono esto porque soy maestro de educación infantil, pero al mismo tiempo estoy actualmente en la Universidad de Málaga investigando sobre la formación inicial de maestras y maestros (en colaboración con la propia UMA y el Gobierno de España; FPU 17/03577). Es esta condición la que, desde mi punto de vista, me sitúa en un lugar particular (un “limbo pedagógico” que a veces lo llamo). Una posición que me permite aprovechar una sinergia de ida y vuelta desde mi experiencia con las infancias a mi experiencia con las maestras y los maestros.

Durante mi recorrido como estudiante en el Grado de Educación Infantil, tuve la maravillosa oportunidad de conocer la documentación pedagógica de la mano de mi profesora (en aquel entonces) Encarnación Soto Gómez. Concretamente, dentro del proceso documental, hay un eje que a mí me suele provocar controversias: la interpretación. Porque, aunque luego lo explicaré detalladamente, mientras la parte visible (imágenes, vídeos, productos, etc.) de la documentación pedagógica es la que nos suele captar la atención, interpretar puede ser, en palabras de Zheng (2008), una “invitación” a sumergirnos en problemas con respuestas sin definir. Es esta la razón

por la que realizo este ejercicio de escritura, intentando rescatar el sentido de la interpretación a raíz de un estudio de caso realizado en la Universidad de Málaga y mi propia experiencia transitando el antes mencionado limbo.

Como se podrá ver a lo largo de todo el texto, acompañan mis palabras numerosas referencias (o mis palabras las acompañan a ellas) que, lejos de pretender hacer más “rigurosa” la contribución, intentan reflejar la diversidad de voces y lugares que me han acompañado, provocado, zarandeado y empujado hasta llegar a esta escritura.

Así, lo que inicio a continuación es una ruta por una cartografía con fronteras poco definidas pero que, sin embargo, pueden hacernos pensar y pensar-nos sobre cómo estamos constituidos como profesionales de la educación que, cada día, se adentran en sendas cada vez más oscuras. Porque, contradiciendo a Antonio Machado (aunque sólo sea por esta vez), “al echar la vista atrás, se ve la senda que sí se puede volver a pisar”.

1. Documentar pedagógicamente, ¿herramienta de moda o condición existencial?

Podría parecer que, en un momento en el que el enfoque de las escuelas de Reggio Emilia cada vez está más presente en nuestros debates, hablar sobre documentación pedagógica sería un punto de partida común. Sin embargo, deberíamos tener presente que, precisamente porque ésta no es una “cosa única” (Merewether, 2018), se hace necesario que rescatemos el sentido que documentar tiene para nuestra profesión. Porque, aunque podamos encontrar diferentes definiciones (o perversiones), tenemos que asumir la responsabilidad de que no se convierta en el “cajón desastre” (Fleet, 2017) en el que cualquier elemento mínimamente ligado a la observación o la evaluación tenga cabida.

Partiendo de una mirada general, documentar pedagógicamente, desde su fundamento ético, político y estético (Hoyuelos, 2013a), me ayuda a romper esa imagen de la experiencia educativa como un recorrido puramente conceptual. Ésta la entendemos como la herramienta que, a través del registro de fotografías, vídeos, conversaciones, narraciones, productos, etc. de lo que percibimos en las acciones infantiles, nos permite pensar sobre cómo el aprendizaje se vive desde éstas. En el trabajo con este registro, tres procesos diferentes (que no distanciados) se dan como forma de investigación: La observación, documentación y la interpretación (Rinaldi, 2001).

Más que una herramienta aséptica que aplicamos en la práctica para hacer nuestras aulas más “innovadoras” (adjetivo quizá demasiado presente en las nuevas reformas neoliberales escolares), documentar pedagógicamente supone ejercer una transgresión en forma de defensa sensible (Robertson, Fleet, & Patterson, 2017). ¿Por qué?

Esto implica cuestionar el poder del pensamiento modernista inscrito en el discurso del desarrollo, con la importancia que otorgan a la categorización, universalidad, verdad, objetividad, racionalidad, unidad y certeza -junto con la creencia de que existe una respuesta correcta para cada pregunta. Significa abrirse a otros pensamientos que abrazan la singularidad, multiplicidad, el conocimiento local, las construcciones sociales, la emoción, la ambivalencia y la complejidad. (Dahlberg & Moss, 2010, p. 112)

Así, se hace necesario trasladar nuestras explicaciones e intereses alrededor de la documentación pedagógica desde la “observación sistemática” a la “mirada estética”. Esto no lo propongo porque en el proceso documental la observación no se produzca, sino porque, como Alasuutari, Markström, & Vallberg Roth (2014) nos explican (y nuestra experiencia en las aulas probablemente lo pueda afirmar también) observar es una acción docente que se expandió a lo largo del siglo XX por todas nuestras instituciones con una notable inclinación médica para refutar las teorías psicológicas. No hay que indagar excesivamente entonces para encontrar que esto contrasta bastante con la actitud estética que “significa desconfiar de lo que ven nuestros ojos y oyen nuestros oídos” (Hoyuelos, 2013b, p. 131).

Aún así, tampoco deberíamos permitir que este discurso revolucionario nos llame la atención sólo por su belleza poética. De hecho, autoras y autores como Johnson (2000) nos vienen alertando de la facilidad con la que la experiencia de Reggio Emilia se está convirtiendo en un escaparate al que maestras y maestros acudimos a mirar como si quisiéramos elegir qué plan comprar para nuestras aulas. Sin ser esa la intención de la experiencia italiana, es cierto que podemos caer en el riesgo de recoger acríticamente ciertas propuestas sin que su sentido nos impacte y nos “haga hablar”. En el ámbito de la documentación pedagógica, nos movemos en la fina línea entre ejercer la escucha como una tensión crítica (Osoro & Meng, 2009) y cometer un ejercicio de “violencia epistemológica” (Olsson, Dahlberg, & Theorell, 2016) al querer “hablar por” las niñas y niños desde nuestro ordenamiento lógico adulto. Una violencia que, además, nace del privilegio docente que ofrece la oportunidad a poder “ver” como quien “descubre” a una “nueva” civilización (Grosso, 2017), con toda la sombra que ese lugar lleva tras de sí.

1.1. Documentación pedagógica y formación inicial, ¿fronteras entre ámbitos o estatus del conocimiento?

Pensar sobre cómo aterriza la documentación pedagógica en la formación (o deformación) de maestras y maestros implica, en primer lugar, mirar con detenimiento qué caracteriza a las instituciones académicas en las que ahora convivimos. Unas instituciones que, como sabemos, suelen ser gobernadas por la teoría declarativa que acaba por arrebatarnos a las y los profesionales de las escuelas la oportunidad para reflexionar, razonar y crear por sí mismas/os (Rinaldi, 1998). Pero no sólo eso, sino que la Teoría actúa como un pantalla que oculta tras de sí todo aquello complejo que nos constituye, con especial énfasis en los sentimientos, que parece que deben que-

dar alejados de cualquier acercamiento a la “ciencia” (López & Gabbarini, 2016; Pérez Gómez, 2008).

Teniendo en cuenta esto, urge que repensemos estos espacios formativos desde la crítica sin que esto dé lugar a la negación de cualquier posicionamiento teórico, sino a su puesta en suspensión y a su apertura al debate. Se trata así de pasar de entender la formación inicial como una actividad academicista a una “dimensión existencial diaria” (Rinaldi, 2006) donde todo pueda ponerse en duda. Este posicionamiento me lleva a acercarme al trabajo de Pérez Gómez (2010, 2017) quien, desde la noción de conocimiento práctico, nos abre la posibilidad a pensar la profesión como una dimensión compleja que tiene resonancia más allá de lo conceptual, retumbando en nuestras actitudes, valores, habilidades y emociones; en constante movimiento en nuestra relación con las niñas y los niños. Es cierto también que la propia nomenclatura de la idea ha dado lugar a la apropiación del concepto por las fuerzas neoliberales, que tiñen de “utilidad práctica” (para el mercado) a un conocimiento. No es esa la naturaleza en la que me encuentro. De hecho, la idea de conocimiento práctico está conectada a la de pensamiento práctico, que “puede entenderse como la reconstrucción consciente, reflexiva, contrastada y reposada de este mismo sistema de comprensión y acción” (Pérez Gómez, 2017, p. 17).

En otras palabras, implica el “movimiento” en la experiencia formativa, no un hacer por hacer, sino un hacer que des-hace y re-hace.

Es aquí donde documentar adquiere un sentido formativo profundo por su poder para “crear crisis” (Rinaldi, 2006) en nuestras disposiciones. Por tanto, más que “visibilizar” el aprendizaje de las niñas y niños, lo que visibiliza el proceso documental son nuestros propios pensamientos e ideas (Bowne, Cutler, DeBates, Gilkerson, & Stremmel, 2010). Así, podremos aprender de nuestras propias incoherencias y acoger las acciones infantiles como motor de cambio. En resumen, el juego de las niñas y niños puede suponer para las maestras y maestros ese punto de inicio que Vintimilla & Berger (2019) rescatan del pensamiento de Hannah Arendt; un punto que nos coloca en un lugar incierto y que nos pone a pensar con la experiencia escolar despojada de nuestras “verdades absolutas”.

2. El registro en la documentación pedagógica: Recogida de... ¿evidencias?

Después de narrar los caminos de indagación conceptual que he transitado, me gustaría rescatar hasta estas líneas una anécdota que fue la que desencadenó la escritura de estas páginas.

A lo largo de este camino de profundización con la documentación pedagógica, he tenido la oportunidad de compartir historias que la escuela me ha regalado con compañeras y compañeros para pensar con ellas. Así es cómo pude narrar lo que me ocurrió con Carmen (4 años) en una escuela pública catalana:

El día que yo fui testigo de esto, Carmen llegó al espacio del taller y le pidió a su maestra: Por favor, ¿me puedes poner un papel grande, grande, grande? La maestra se lo puso y Carmen, con un silencio que acontecía de una manera casi de ritual, empezó a coger cada uno de los colores... Cogía un vaso de un color, se lo puso delante, volvía, otro vaso con otro color... Y así sucesivamente, se puso toda una gama de colores delante. Yo estaba allí y hubo algo de ella que me llamó. Me senté y dije: “A ver qué pasa”.

Entonces Carmen comenzó a dibujar círculos concéntricos en el papel. Cogía un pincel, hacía un círculo y lo dejaba, cogía otro pincel, hacía otro círculo dentro y lo dejaba, cogía otro...



Otra de las cosas que me llamaba la atención de Carmen era la decisión con la que pintaba esos círculos. Yo interpreto que hay veces que el dibujo es una experiencia de movimiento y no se trata tanto de simbolizar algo, sino de vivir toda una experiencia corporal. Sin embargo, había algo aquí que me decía que ella tenía muy claro qué era lo que quería reflejar. En este espacio, llegó su maestra y se agachó quedándose detrás de Carmen, embelesada con lo que estaba haciendo. Carmen no estaba diciendo oralmente nada, estaba diciendo mucho con su cuerpo, pero con palabras no estaba diciendo nada en ese momento. Llegó un punto en el que se da cuenta de que su maestra la está mirando, se gira y le dice:



“Maestra, he pintado las ruedas de un tráiler, he hecho las ruedas porque el tráiler no me cabía en el papel.”

Más allá de contar la extensa lista de razones por las cuales la historia me resultó tan impactante, la rescato aquí porque una de las veces que la compartí, una persona que me escuchaba esperó a que terminara para comentar lo siguiente: “Me vas a disculpar, pero yo no entiendo por qué narras esto con tanta emoción, si lo que ha hecho Carmen es lo normal en una niña de 4 años”. De repente, Carmen había dejado de ser Carmen para ser una “niña de 4 años”. Una miembro de un colectivo que, al parecer, actúa y se desenvuelve de manera idéntica al resto y que, por tanto, no nos puede causar sorpresa.

2.1. El riesgo de “lo normal”

De todos los ejes de análisis que podría abordar para dialogar con esta anécdota, lo que creo que es indudable es que es una muestra de cómo la psicología del desarrollo ha tomado forma de “cultura silenciosa” a la que los y las profesionales de la educación nos hemos “afiliado” (Bruner, 1997) dejando que nos gobierne sin ningún tipo de margen de apertura a otros campos del saber. Así, lejos de cuestionarnos por los movimientos circulares de Carmen, necesitamos situar-

la en un punto exacto en la escala evolutiva, haciendo de la documentación pedagógica una tecnología de normalización (Dahlberg, Moss, & Pence, 2005). Y es que, aunque suene repetitivo, el desarrollo está tan asentado en nuestro “piloto automático” que hay muchísimas posibilidades de que este campo del saber sea “el responsable de gran parte de las percepciones y decisiones que condicionan nuestra acción cotidiana” (Pérez Gómez, 2017, p. 48).

¿Pero cómo puede ser que la documentación pedagógica, atendiendo a sus fundamentos políticos, éticos y estéticos, pueda acabar por respaldar precisamente lo que intenta confrontar? Esta contradicción puede tener como origen aquello que nos cautiva por su belleza instantánea: la evidencia. Actualmente vivimos con la imperiosa necesidad de culminar cualquier acción mínimamente relevante con una eviden-

cia: la evaluación basada en evidencias, la productividad en el trabajo medida en evidencias, o incluso el éxito en la vida social mostrado a través de evidencias. Y así, casi sin darnos cuenta, estamos viviendo con la evidencia como la muestra de verdad absoluta, como si la verdad existiera como tal. De hecho, “el ojo está asociado con valores culturales relacionados con la mirada como una herramienta científica para la exploración, la objetividad y la verdad” (Sparrman & Lindgren, 2010, p. 253). En sintonía con esto, en uno de mis acercamientos a través de la investigación a cómo la documentación pedagógica tomaba cuerpo en los procesos formativos, una estudiante que había vivido un primer encuentro con la herramienta, valoraba lo siguiente:

[La objetividad] Ayuda a encontrar el verdadero... o intentar llegar al verdadero significado de ese momento, ¿no? Porque si tú lo estás intentando mirar objetivamente, vas a poder comprender mucho mejor ese momento, comprender a esa persona [...].
(Entrev. | Laura | 19:28-21:40)

Quizá el trabajo con la imagen en la documentación pedagógica nos esté haciendo caer en la falacia de que ésta se vuelva una demostración de “la verdad” de lo que ocurre dentro de las instituciones educativas (Giudici, Krechevsky, & Rinaldi, 2016). De hecho, como explican con gran claridad Galardini & Iozzelli (2016), si eliminamos la condición “pedagógica” de la tarea documental, ésta sólo supone un acto de “dar prueba, ratificar, comunicar algo que se considera importante o significativo” (p. 10). Por lo tanto, lo que debemos hacer es dejar de jugar con las cartas que el científicismo nos ofrece para dotar nuestro hacer indagatorio de “objetividad”.

Así, este camino de reflexiones me lleva a asumir que tenemos la responsabilidad ética de corporeizar la documentación pedagógica como una “práctica vibrante” (Pelo, 2006) que tiemble y se mueva tanto que acabe por “des-evidenciar” la evidencia. No se trata de negar la recogida de evidencias, al contrario, sino de subrayarla como primer paso de un trabajo más amplio que invite a “dejarse tocar, dejarse decir, abrirse a la sorpresa, a lo imprevisto” (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p. 36). Para entrar en esta condición quizá no haga falta “inventar nada nuevo”, pero sí rescatar el origen de la documentación pedagógica como nuestro “nuevo” punto de partida para recordarnos que lo que se busca desde ella es un acontecimiento de “contagio que nos provoque el pensamiento” (Olsson et al., 2016). Esto es lo que nos lleva a subrayar la relevancia (y, al mismo tiempo, la dificultad) de un eje a menudo olvidado: la interpretación.

3. La interpretación, el movimiento político para des-evidenciar

La acción de jugar, desde la mirada del adulto suele estar interpretada y conectada con un estadio evolutivo, porque, de esta manera, impedimos que el juego tome un curso ajeno al que ya está preestablecido. (Vilanova Buendía, 2015, p. 58)

Ese riesgo en la interpretación siempre está presente. Sin embargo, la mejor manera que encuentro para comenzar a difuminarlo es precisamente el movimiento. ¿Por qué no pensamos la interpretación como un movimiento? Un movimiento de relectura que no haga otra cosa que abrir caminos de cuestionamiento y debate alejados de la búsqueda de una respuesta concreta para entender cada acción (Malavasi & Zoccatelli, 2016).

Pero si la noción compleja de “interpretar” nos genera inseguridades, veamos cómo podemos jugar con sus raíces. Interpretar proviene etimológicamente hablando del latín *interpretatio*, con raíz en *inter*-(entender y conocer, y acción y efecto). La interpretación, vista desde este lugar, lleva consigo una onda expansiva que me dispone a algún tipo de acción que puede proyectar un futuro diferente e incierto (Giudici et al., 2016). Aun así, había otra palabra aquí que me incomodaba: entender. Al principio, yo la concebía como una acción academicista de “explicar” o describir lo que ahí ocurre. Para mi sorpresa, entender tiene origen en *intendere*, y que significa dirigirse hacia dentro, un incorporar y extender. Es decir, ¿y si yo me posicionara en la interpretación como un movimiento que pasa por “el adentro” (lo propio) y que me lleva a una acción y efecto? Quizá vivir el movimiento interpretativo como recorrido sinérgico entre nuestro adentro y nuestro afuera puede ser la circularidad clave para “no tomar la narración como la imagen objetiva de un evento” (Pacini-Ketchabaw, Nxumalo, Kocher, Elliot, & Sanchez, 2014, p. 187).

Puede que entonces des-evidenciar pase por alumbrar la búsqueda del porqué yo estoy recogiendo evidencias sobre una historia concreta y qué es lo que está haciendo eco en mi identidad docente. Este movimiento

de dar relevancia a la “reciprocidad” en el proceso de documentar pedagógicamente (Rinaldi, 2006) se dejaba ver en mis acercamientos indagatorios al lugar de la documentación en la formación inicial. En este sentido, diferentes estudiantes me relataban historias con ejes similares:

Para mí, las personas que me rodean son muy importantes, o sea yo no me imagino viviendo sola [...]. Entonces, también cuando lo veo en los niños, pues me llama la atención el tipo de relaciones que se crean entre ellos y me emociona eso. (Entrev. | Teresa | 37:28-38:23)

Siempre he sido muy observadora y me ha gustado ver esas cosas que hacen los niños que se quedan... eso, perplejos por cualquier cosa o están debajo de la copa de un árbol y se quedan mirando las hojas como se mueven. (Entrev. | Nora | 26:4128:16)

Yo he sido siempre una voz apagada, en mi casa, en mi escuela [...]. Y yo siempre me he identificado con esos niños porque yo siempre he estado encerrado en mí mismo para no... (Entrev. | Francisco | 29:42-30:53)

Este movimiento interpretativo de encontrarse con uno mismo tiene, a mi modo de ver, muchísima potencialidad desde dos prismas de análisis. En primer lugar, en el plano ético-político, poner el

impacto que nos causan las tramas infantiles en el centro es considerarlas como acontecimientos que nos dejan desprovistos/as de explicaciones porque “lo que ya ha sido pensado es insuficiente para decir lo que ha acontecido” (Zamboni, 2004, p. 22). Pero es que, además, en el plano formativo, al inicio de estas palabras hablábamos que, para romper el esquema donde las instituciones universitarias prescribían lo que se “debería hacer” en las escuelas, era necesario volver la mirada a lo propio desde un prisma holístico que no sólo se fije en lo que podemos “demostrar” declarativamente. Así, desarrollar el pensamiento práctico a través de este movimiento supondría reflexionar críticamente sobre lo que nos constituye, no para negarlo, sino para intentar conocer (Pérez Gómez, 2010b) cómo nos disponemos a la relación con las infancias. Precisamente, hablar de “movimiento” interpretativo tiene más sentido aún en el ejercicio de des-evidenciar cuando entendemos nuestro propio desarrollo profesional como una “metamorfosis” (Pérez Gómez, 2012) que no está en búsqueda de una forma concreta, sino que está en constante amorfia y, por tanto, es des-evidente.

En esta sintonía, la tutora académica que acompañaba la vivencia del grupo de estudiantes con el que pude realizar la investigación y que por aquí han venido dejando sus voces, me decía lo siguiente:

Yo creo que cada uno somos experiencia, somos vivencia, somos biografía... Entonces, en función de lo que para ti ha sido importante, emocionalmente relevante, [...] pues intentas, a modo de espejo, sentirte sensible y empáticamente conectado con aquel niño o niña donde identificas algo que tiene que ver contigo. [...] Entonces, yo estoy segura de que cuando alguien toma conciencia, algo hace con ello. (Entrev. | Tutora | 30:35-38:03)

3. Volver a lo propio

Volviendo al lugar desde el que hablo, mi “limbo pedagógico” particular, investigar con las infancias y con las maestras y maestros para mí no tendría sentido si no lo viviera como una experiencia lúdica “pues lo propio del juego es crear sentido. No recibe este sentido desde fuera, no lo busca en ninguna parte” (Droit, 2018, p. 72). Es por esto por lo que devolverme la mirada a mí es fundamental en mi hacer investigación. ¿Cómo convive mi conocimiento práctico docente con el movimiento interpretativo?

Cuando me encontré en la investigación con la posibilidad de interpretar como este flujo de lo propio a lo común y de lo común a lo propio, de la “teoría” a la vivencia y de la vivencia a la “teoría”, fui dando pasos atrás (de ahí los versos de Machado iniciales) para revisar todo el material sobre el que había estado trabajando durante años. De esta manera llegué al producto de uno de mis primeros acercamientos a la documentación: un panel en el que, a raíz de lo vivido con las infancias, escribía sobre la responsabilidad que tenemos como educadores/as de diseñar espacios que abracen la diversidad. Aquel panel se titulaba “Baja del pedestal: Déjalos ser”. Sus palabras estaban acompañadas de dos imágenes: en una de ellas aparecía un espacio educativo en el que cada niña y cada niño estaba inmersa/o en una

dinámica diferente; y en la otra, de un tamaño mayor, aparecía Ángel con un vestido rosa. Un vestido que, desde el día que lo vi, me causó un enorme impacto y que decidí “visibilizar” en su momento porque me parecía un mensaje relevante para provocar debate en la comunidad educativa. Sin embargo, más allá de esa intención, no llegué a preguntarme con la profundidad que se requiere qué era aquello que me había llevado a resonar de esa manera con esa acción trasgresora (al menos para mí) de Ángel.



En la investigación, una de las estudiantes decía en uno de sus escritos lo siguiente:

Quizá, entonces, en este sentido, una de las tareas más relevantes de la figura docente sea la de reaprender de sus alumnos/as aquello que él también fue... un ser humano aún incondicionado, menos acusante, más libre y flexible, más auténtico. (Foro | María | 1)

Con esta idea, intenté seguir echando la vista cada vez más atrás y, finalmente, acabé descubriendo que a través de la documentación pedagógica había podido encontrar una parte de mí gracias a Ángel. Una parte que durante mucho tiempo había permanecido silenciada. Cuando era pequeño, también jugaba con vestidos en mi casa. Un juego que sólo era una de las muchas muestras de que mi masculinidad siempre respiraba de una forma diferente a la hegemónica, a la habitual. De repente, interpretar de esta manera me ayudó a pensar que, probablemente, esa manera de convivir con esa parte de mi biografía infantil me estaba disponiendo a un determinado tipo de relación con las infancias que requería ser re-pensada.

Gracias a hacer este movimiento, pude generar un “contradiscurso” (vivo y encarnado) a lo hegemónico (Dahlberg et al., 2005), no sólo desde lo que he sido, sino de la mano de lo que Ángel podía ser con ese vestido rosa. Porque este ejercicio interpretativo no es una terapia, no es una utilización instrumental de las historias con las infancias para estudiarnos autobiográficamente. Lo que implica des-evidenciar de esta manera es establecer una relación de reciprocidad al documentar pedagógicamente en la que pasemos a estar dentro de la investigación y dentro de la experiencia educativa per se en una puesta en duda constante de nuestra identidad docente.



3. Des-evidencias finales

No sé si, llegados a este punto, este viaje de ida y vuelta desde las historias infantiles a la formación de maestras y maestros, pasando por mi propia historia personal como investigador, nos habrá llevado a alguna conclusión concreta. Y de hecho, si es así, quizá habré caído en el fallo de ser demasiado evidente. Aún así, antes de cerrar estas reflexiones, me gustaría pensar desde lo siguiente:

“Escuchar es estar al mismo tiempo afuera y adentro, abrirse desde fuera y desde dentro, por lo tanto, de uno al otro y de uno en el otro” (Nancy, 2007: 14). Uno escucha la diferencia y se abre a la diferencia en un acto continuo de transformación - o diferenciación. (Davies, 2014, p. 38)

¿Y si nos tomamos la documentación pedagógica como un dejar-nos, como un abrir-nos? Abrirse no solamente significa que ponemos cosas que creemos nuestras al servicio de lo común, sino que la apertura también permite que cosas, a priori, externas nos rocen y nos provoquen. Quizá así la relación con las infancias deja de ser un “yo me relaciono contigo” para hacerse tangible en el lugar de la resonancia, de la reverberación. La escucha desde ese lugar nos ofrece “la posibilidad de sentir y hacer sentir al otro el eco de sus acciones y el terror que nos produce percibir las” (Vilanova Buendía, 2014, p. 162).

Pienso que vivir la documentación pedagógica en ese punto difuso y de viveza puede ayudarnos a des- eviden

ciar porque en el encontrar-nos no hay verdades, sólo está presente esa experiencia que nos invita a pensar y a relacionarnos (ahora sí) de una forma novedosa y provocadora con lo que conocemos como teoría (Whitehead, 1995).

Desde el momento en el que la evidencia abandona la hegemonía y la des-evidencia es la que provoca el desarrollo de nuestro pensamiento práctico, nadie podrá argumentarnos que la historia de Carmen y sus ruedas del tráiler son lo normal en una niña de cuatro años. Aunque quisieran afirmarlo, nuestra respuesta podría ser un: “¿Y por qué crees que es importante poner el foco en la “normalidad” de Carmen?”.

Al final, detrás de toda esa verborrea lo que se esconde es el vivir la documentación pedagógica como un acto de cuidado y amor (Rinaldi, 2004), porque el afecto no siempre puede ser explicado desde la lógica. "Un afecto que se mueve entre lo interno y lo externo, aunque el juego siempre nos haga dudar al tener que identificar qué donde esté realmente ese interno y ese externo. Como si el juego pudiera mostrarnos (o evidenciarnos) en algún momento cómo son las cosas realmente, qué cosas estas las del mundo de lo racional..."



Notas

(1) Maestro de educación infantil e investigador predoctoral en formación. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga (España). gonzamaldo@uma.es

Referencias bibliográficas

Alasuutari, M., Markström, A. M., & Vallberg Roth, A. C. (2014). *Assessment and Documentation in Early Childhood Education*. Londres: Routledge.

Bowne, M., Cutler, K., DeBates, D., Gilkerson, D., & Stremmel, A. (2010). Pedagogical documentation and collaborative dialogue as tools of inquiry for pre-service teachers in early childhood education: An exploratory narrative. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 48–59.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. In *Investigar la experiencia educativa*. (pp. 21–86). Madrid: Morata.

Dahlberg, G., & Moss, P. (2010). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Londres: Routledge.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.

Davies, B. (2014). *Listening to children: Being and becoming*. Londres: Routledge.

Droit, R. P. (2018). *Volver a ser niño. Experiencias de filosofía*. Barcelona: Paidós.

Fleet, A. (2017). The Landscape of Pedagogical Documentation. In *Pedagogical documentation in early years practice. Seeing through multiple perspectives*. (pp. 11–26). Londres: Sage Publications.

Galardini, A. L., & Iozzelli, S. (2016). Donar visibilitat als esdeveniments i als itineraris d'experiència dels infants en els serveis per a la infància. In *Documentar: afinar els ulls per captar moments* (5a Edición, pp. 9–18). Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

Giudici, C., Krechevsky, M., & Rinaldi, C. (2016). *Haciendo visible el aprendizaje: Niños que aprenden individualmente y en grupo*. Yucatán (México): Red Solare. Reggio Children Editore.

Grosso, J. L. (2017). *En otras lenguas. Semiopraxis popular-Intercultural-Poscolonial como praxis crítica*. Azogues (Ecuador): Universidad Nacional de Educación de Ecuador - UNAE.

Hoyuelos, A. (2013a). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi* (2a Edición). Barcelona: Octaedro.

Hoyuelos, A. (2013b). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. (2a Edición). Barcelona: Octaedro.

- Johnson, R. (2000). Colonialism and Cargo Cults in Early Childhood Education: Does Reggio Emilia Really Exist? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(1), 61–78.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an Intra-Active Pedagogy (Contesting Early Childhood)*. Londres: Routledge.
- López, A., & Gabbarini, P. (2016). Hacia una epistemología vulnerable. In *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. (pp. 187–22). Barcelona: Octaedro.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2016). *Documentare le progettualità nei servizi e nelle scuole per l'infanzia (10th ed.)*. Parma (Italia): Edizione Junior.
- Merewether, J. (2018). Listening to young children outdoors with pedagogical documentation. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 259–277.
- Olsson, L. M., Dahlberg, G., & Theorell, E. (2016). Displacing identity – placing aesthetics: early childhood literacy in a globalized world. *Discourse*, 37(5), 717–738.
- Osoro, J. M., & Meng, O. (2009). *Reggio Emilia, educación infantil, 0-6 años*. Santander: PubliCan, Ediciones de la Universidad de Cantabria.
- Pacini-Ketchabaw, V., Nxumalo, F., Kocher, L., Elliot, E., & Sanchez, A. (2014). *Journeys: Reconceptualizing Early Childhood Practices through Pedagogical Narration (1a Edición)*. Toronto: University of Toronto Press.
- Pelo, A. (2006). At the Crossroads: Pedagogical. Documentation and Social Justice. In *Insights: Behind early childhood pedagogical documentation*. (pp. 174–190). Sydney (Australia): Pademelon Press.
- Pérez Gómez, Á. I. (2010a). El sentido del prácticum en la formación de docentes. La compleja interacción de la práctica y la teoría. In *Aprender a enseñar desde la práctica: Procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*. (pp. 89–106). Barcelona: Graó y Ministerio de Educación.
- Pérez Gómez, Á. I. (2010b). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 68(24,2), 17–36.
- Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata (1a Edición). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Á. I. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens Ediciones.
- Rinaldi, C. (1998). Projected Curriculum Constructed Through Documentation – Progettazione. An interview with Lella Gandini. In *The hundred languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. (pp. 113–125). Londres: Ablex Publishing Corporation.

- Rinaldi, C. (2001). The Pedagogy of Listening: The Listening Perspective from Reggio Emilia. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 8(4).
- Rinaldi, C. (2004). The relationship between documentation and assessment. *The Quarterly Periodical of the North American Reggio Emilia Alliance*, 11(1).
- Rinaldi, C. (2006). In *Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning (Contesting Early Childhood)*. Londres: Routledge.
- Robertson, J., Fleet, A., & Patterson, C. (2017). Pedagogical Documentation: Where to from Here? In *Pedagogical documentation in early years practice. Seeing through multiple perspectives*. (pp. 211–218). Londres: Sage Publications.
- Sparman, A., & Lindgren, A.-L. (2010). Visual documentation as a normalizing practice: a new discourse of visibility in preschool. *Surveillance & Society*, 3(4), 248–261.
- Vilanova Buendía, A. M. (2014). *Descender desde la infancia: El desarrollo y el discurso de los ‘niños’ ante ‘formas otras’ de conocer y vivir*. Universidad de Barcelona, Doctorado en Educación y Sociedad.
- Vilanova Buendía, A. M. (2015). Jugar para ‘aprender (por fin) a vivir’, o la complejidad del juego como estrategia pedagógica. *Mamakuna*, (1), 56–63.
- Vintimilla, C. D., & Berger, I. (2019). *Colaboring: Within Collaboration Degenerative Processes*. In *Feminist Research for 21st-century Childhoods*. Common Worlds Methods (pp. 187–196). Londres: Bloomsbury Academic.
- Whitehead, J. (1995). *Educative Relationships with the Writings of Others*. In *Teachers Who Teach Teachers: Reflections on Teacher Education* (pp. 113–129). Londres, Washington: Falmer.
- Zamboni, C. (2004). Adelina Eccelli: La universidad es mi pueblo. In *El perfume de la maestra: en los laboratorios de la vida cotidiana*. (pp. 13–28). Barcelona: Antrazyt.
- Zheng, W. (2008). Documentation can never be neutral: From hermeneutic perspective. *US-China Education Review*, 5(12), 60–64.

TERRITORIOS DE JUSTICIA.(1)

JOSÉ LUIS GROSSO (2)

Proyecto

de Investigación “Entramados territoriales y comunidades locales de seres. Palimpsesto regional bajo el mapa del Estado-Nación en la era del capitalismo neo-extractivista.”

Facultad de Humanidades, UNCa.

Los agenciamientos territoriales de diversos agentes en la región están movilizados por sus maneras de habitar, vivir y morir. Aquello que se ha llamado en las disciplinas académicas “cultura” como expresión de las formas de vida rurales, de comunidades indígenas, negras, cholas, campesinas y populares, constituyen fuerzas colectivas de sentido que operan al ras de las sensibilidades en interacción con los seres locales y cuyo pensamiento abierto se extiende viniendo del legado de los antepasados. La colonización ha negado y sepultado estas alternativas de comunidad como pasado y resistencia del “desarrollo”. El devenir de estos agenciamientos en su dimensión extra-antropológica y extra-sociológica vuelven desde abajo haciendo territorios de justicia.

PALABRAS CLAVE: ENTRAMADOS TERRITORIALES – COMUNIDADES LOCALES DE SERES – TERRITORIOS DE JUSTICIA – SEMIOPRAXIS

Los *agenciamientos territoriales* de diversos agentes en la región están movilizados por sus *maneras de habitar, vivir y morir*. Desde 2011 venimos trabajando con Alejandro Haber el concepto de “*entramados territoriales*”. Decimos:

“En los entramados territoriales, la ciencia, el estado (en sus distintos niveles nacional, provincial y municipal, y a través de sus diversas áreas funcionales ejecutivas, principalmente ciencia y técnica, cultura, ambiente, y turismo), el capital (diversificado en los ramos turístico, transporte, e inmobiliario, aunque movilizando otros ramos) y la localidad (organizada como comunidad indígena o no, generalmente población rural aunque también se trata de pequeños o medianos conglomerados urbanos) tipifican los distintos actores que se traban situacionalmente y movilizan valores económicos, jurídicos, políticos y epistémicos en asociación y/o conflicto en torno a las intervenciones posdisciplina-

disciplinarias. ... Turismo arqueológico, ambiental y cultural, emprendimientos megamineros, expansión de la frontera agrícola articulada al desarrollo biotecnológico, conservación y uso de la biodiversidad, políticas de ordenamiento territorial, apropiación de la tierra, desplazamientos y desalojos: en todos estos frentes tiene lugar hoy la renovación de la mutua complicidad entre Modernidad, Capitalismo y Estado-Nación que ha determinado desde hace unos doscientos años el “sentido de realidad” impuesto por esta formación de poder que gobierna con gran consenso sus “territorios”. Dicha complicidad está produciendo reterritorializaciones emergentes, que se ven incentivadas por la intervención agresiva sobre grandes extensiones (con

sus “recursos” y poblaciones) que habían quedado, aunque en diverso grado, al margen de los circuitos de la producción y del consumo como “bolsones inertes”, residuos inactivos de los “desiertos” conquistados e incluidos bajo la soberanía nacional en la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del XX” (Haber y Grosso, 2011).

El capital, colonizando el mundo-de-la-vida, el sentido común, se ha convertido en *modelo civilizatorio y cultura. La injusticia no es sólo de intercambio, sino cultural, epistémica, ética, intercultural. Y los que han muerto en otra economía y han sido vencidos, sepultados, olvidados, borrados y desterrados nos tocan, conmoviendo este sentido de Capital, petrificado* (Benjamin, 2010; Derrida, 2003; Grosso, 2012; 2014; 2017a; 2017b), *por irrupción de su dolor de cultura. Ese dolor de cultura es lo que nos reúne “desde abajo y a la izquierda”. Esta expresión neo-zapatista indica nuestro lugar geocultural en la crítica del capital; es, en su topología política, territorio cultural de la justicia. Porque la (in)justicia opera en la cultura. Y la praxis crítica entonces se hace cultura, dolor y amor de cultura. Es lo sensible pensante, sufrimiento y pensamiento, en Marx* (no la Razón y su “Ciencia”). Como decía Marx a Ruge en una carta de 1842:

“La humanidad doliente que piensa y la humanidad pensante que sufre se unen contra el filisteísmo (la inercia, el acomodo, la indiferencia, la traición). De ahí brotará un mundo nuevo. La esperanza sale de la desesperación”.

Para Marx, en los *Grundrisse* (*Elementos fundamenta-*

les de la crítica de la Economía Política, 1857-1858; Marx, 2007[3]), el plustrabajo en la producción, es decir, el exceso de trabajo sobre el “trabajo necesario” para vivir bien, supuestamente pagado por el salario, es aún menos reconocible que el plusvalor (la plusvalía que se obtiene en el mercado), y ambos constituyen, plusvalor y plustrabajo, en su acumulación, una relación de dominación oculta y bien guardada. Aquí excedemos el plano aparente de la Economía Política como producción, intercambio y generación de riqueza, o mejor: vamos hacia su sentido cultural, hacia el *modelo civilizatorio que unifica, reifica, naturaliza, universaliza el capitalismo, eludiendo e inhibiendo su problematización, relativización, trascendencia y alteración. Un sentido de Capital*. Sobre este exceso naturalizado de trabajo y acumulación dice Marx (en inglés):

“Hence the great civilising influence of capital” (“De aquí la gran influencia civilizadora/civilizante del capital”)

Y también:

“Es tendencia del capital la de volver superfluo (relativamente; no en absoluto, porque lo necesita para el plusvalor) el trabajo humano, la de empujarlo como trabajo humano hasta límites desmesurados”.

Pero, en su carrera desenfadada hacia la acumulación de valor, la *desvaloración del capital es su real riesgo de auto-destrucción*:

“... porque el capital tiene la ‘tendencia’ esencial a procurar desmesuradamente ‘plustrabajo, plusproductividad, plusconsumo’ (*Surplusarbeit, Surplusproduktivität, Surpluskonsum*), destruye siempre el equilibrio ya establecido de una ‘producción proporcionada’ (*proportionate production*) (que iguala la oferta a la demanda)”.

El capital destruye todas las barreras: es su carácter civilizatorio.

Aquello que se ha llamado en las disciplinas académicas “cultura” como expresión de las formas de vida rurales, de comunidades indígenas, negras, cholas, campesinas y populares, constituyen *fuerzas colectivas de sentidos que operan al ras de las sensibilidades, en interacción con los seres locales, y cuyo pensamiento abierto se extiende viniendo del legado de los antepasados*. La colonización ha negado y sepultado estas alternativas de comunidad, despreciándolas en cuanto “pasado” y “resistencia al/del desarrollo”. Han sido “barreras” con las que el capitalismo “barrió”.

Pero el devenir de estos agenciamientos, en su dimensión extra-antropológica y extra-sociológica, es decir, *por fuera de lo “humano” y lo “social” circunscriptos y separados, vuelve desde abajo*, cuando el valor no alcanza y el “trabajo vivo” desborda, haciendo *territorios de justicia*. Porque *justicia no es redistribuir la inequidad en el orden violento del presente. Justicia es la (re)vuelta del “patrimonio[4] comunitario”*.

La economía se funda siempre en un *conocimiento astronómico* como su más vasto territorio de gestión del cotidiano. Por ejemplo, en el capitalismo, el tiempo del movimiento de rotación del planeta Tierra medido en horas regula la jornada laboral, el “trabajo muerto” abandonado en el producto y el salario; las “Horas” del medioevo, en el curso del sol con intervalos de tres horas, regulaban jornadas de trabajo entre tiempos reservados a la oración (lo cual rige aún la vida de los monjes). “Tierra”, *en realidad, así, en sentido materialista, (semio)práctico, es un territorio más vasto*. Así, no es un “dato” menor, desde el “punto de vista” de la *distribución en la producción* –es decir, del lugar que tienen en ella: en el trabajo de transformar(se), materia y agentes–, la intervención de los *seres naturales estelares en medio de la trama de la comunidad local*.

La economía no deja de mirar al cielo. Una mística de energía: luz y sombra, quietud y movimiento, eternidad y cataclismo, orienta pesos y medidas, trabajos y pausas, fiestas, acciones y calendarios. Un aprendizaje estelar, como si el saber cósmico tuviera allí su fuente y su economía. El “geocentrismo” le queda chico y lo miente, lo distrae: no hay tal centramiento en la tierra; más parece aquel una reducción teológica (ni siquiera bíblica), que evita y coarta la dimensión

estelar de una travesía mística. La praxis crítica tendrá, por tanto, esta "exacta dimensión" (Santucho, 1956; Grosso, 2011) de una economía estelar, astronómica. En este sentido, apunta siempre "más alto" que las oposiciones que se presentan en las oposiciones "terrestres" y sociologizantes de "derecha" e "izquierda": es una izquierda más antigua, arcaica, comunitaria, un "comunismo" cósmico ancestral. Un comunismo cultural irrenunciable. Es la exterioridad comunitaria al capitalismo.

Son estos los territorios de justicia. Una justicia cultural comunitaria es la única que combate al capitalismo vuelto sentido cultural unidireccional, unilateral, unidimensional. Contra el sentido de Capital se yergue, antes y después, el más grande y universal dolor y amor de cultura.

Notas:

(1) Ponencia presentada en "MESA TEMÁTICA 22. Territorio, Territorialidades. Entramados territoriales y comunidades locales de seres. XVIII JORNADAS DE FILOSOFÍA DEL NOA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA. SAN FERNANDO DEL VALLE DE CATAMARCA 24-25-26 de octubre de 2018

(2) Departamento de Filosofía, Facultad de Humanidades UNCa. Centro Internacional de Investigación PIRKA – Políticas, Culturas y Artes de Hacer. Proyecto de Investigación "Entramados territoriales y comunidades locales de seres en Santiago del Estero y Catamarca." jolugros@gmail.com

(3) Las citas siguientes de Marx son extraídas de los Grundrisse.

(4) Retomo la expresión de Marx, aunque no creo que deba llamársele "patrimonio" (ver Grosso, 2018).

Referencias bibliográficas

BENJAMIN, Walter

2010 *Sobre el concepto de historia*. (1939-1940) Bogotá: Desde Abajo.

DERRIDA, Jacques

2003 *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la Nueva Internacional*. Madrid: Trotta (1995).

GROSSO, José Luis

2011 "Añoranza y revolución. Lo indio, lo negro y lo cholo en lo "santiagueño" en el Norte Argentino." *La Biblioteca – Revista de la Biblioteca Nacional de la República Argentina*, N° 11: 432-447, Buenos Aires 2011.

2012 *Del socioanálisis a la semiopraxis de la gestión social del conocimiento. Contra-narrativas en la telaraña global*. Popayán: Universidad del Cauca.

2014 *Añoranza, olvido, semiopraxis: la esperanza de los vencidos*. Coleção A Mão de Respingar N° 58, Lisboa: Apenas Livros.

2017a *En otras lenguas. Semiopraxis popular-intercultural-poscolonial como praxis crítica*. Azogues (Ecuador): Universidad Nacional de Educación UNAE.

2017b "Prólogo." En Alejandro ACOSTA. *Bohórquez o la seducción*. San Fernando del Valle de Catamarca: El Trébol Ediciones.

2018 “Prólogo” En J. TOBAR, L. ZÁRATE y J.L. GROSSO
(comps.) *El patrimonio cultural en tiempos globales*.
Popayán: Universidad del Cauca.

GROSSO, José Luis y Alejandro HABER
2011 *Entramados territoriales*. Ms. San Fernando del
Valle de Catamarca.
2019 “Entramados territoriales y arqueología
indisciplinada.” En C. Gnecco y C. Jofré (coords.)
Arqueología y crítica descolonizadora. Tandil: UNACEN –
WAC. (en imprenta)

MARX, Karl
2007 *Elementos fundamentales para la crítica de la
economía política. Borrador, 1857-1858. (Grundrisse)*. 3
tomos. México: Siglo XXI (1857-1858; 1953).

SANTUCHO, Francisco René
1956 “La búsqueda de la exacta dimensión.” *Dimensión*
– *Revista Bimestral de Cultura y Crítica*, Año I N° 1: 1,
Editorial, Santiago del Estero, Enero de 1956.

LOS ENTRAMADOS TERRITORIALES Y LAS “COSTUMBRES”. ESTAR Y HABITAR EN LAS LENGUAS DE LA PACHA. (1)

JOSÉ LUIS GROSSO (2)

En los entramados territoriales entre el Estado-Nación, el Capital y las disciplinas con sus instituciones académicas y científicas prima un sociologismo, un antropocentrismo y un objetivismo que vuelve todo lo que nos rodea “naturaleza”, “recurso”, “desierto”, “población”, “producción”, “riqueza”... Entre ellos, hay una complicidad y una alianza. Pero en los entramados circulan, cavan y sobran, también, las “costumbres” que recrean comunidades, pobladores y movimientos, reconstelando la relación con los seres viejos y nuevos, vivos y muertos, dioses, elementos, animales y plantas. Otro territorio acontece allí. Las “costumbres”, más acá de su valoración prejuiciosa como “tradicionalismo”, mera reproducción ciega y rutinaria, negación del desarrollo y de todo futuro e innovación, constituyen otra manera de estar en el mundo en una hospitalidad excesiva, en la economía de la añoranza y habituando las relaciones a/en los ritmos de la pacha. Hay en las “costumbres” una semiopraxis crítica, potente y desconocida, alternativa a la crisis de la matriz civilizatoria y su violencia simbólica.

PALABRAS CLAVE: ENTRAMADOS TERRITORIALES – “COSTUMBRES” – COMUNIDAD LOCAL DE SERES – SEMIOPRAXIS

En los entramados territoriales entre el Estado-Nación, el Capital y las disciplinas con sus instituciones académicas y científicas (Grosso y Haber, 2019) prima un sociologismo, un antropocentrismo y un objetivismo que vuelve todo lo que nos rodea “naturaleza”, “recurso”, “desierto”, “población”, “producción”, “riqueza”... Entre ellos, hay una complicidad y una alianza.

Pero en los entramados circulan, cavan y sobran, también, las “costumbres” que recrean comunidades, pobladores y movimientos, *reconstelando la relación con los seres viejos y nuevos, vivos y muertos, dioses, elementos, animales y plantas* (Grosso, 2017b; 2019). “Costumbre” es una preciada expresión en las comunidades andinas, que puede engañarnos sobre el *saber que allí se guarda*. Otro territorio acontece allí. Las “costumbres”, más acá de su valoración prejuiciosa como “tradicionalismo”, mera reproducción ciega y rutinaria, negación del desarrollo y de todo futuro e innovación, constituyen *otra manera de estar en el mundo en una hospitali-*

dad excesiva (Grosso, 2014a; 2014b; 2017a), *en la economía de la añoranza* (Grosso, 2008; 2011) y *habituando las relaciones a/en los ritmos de la pacha* (Grosso, 2020).

Al recuperar las tierras, “*hacerlo a lo indio*” (Victoria, 2019: 95), decía el Taita Javier Calambás, indígena Misak, marzo 15 de 2017, San Fernando, Resguardo de Guambía. En una tesis reciente, en la que está esa expresión, Irene Victoria va en este sentido:

“... si se recuperaba la tierra, era necesario recuperar la historia, puesto que el olvido llegó con una pregunta: ¿cómo relacionarse con ella? En una ocasión anterior había escuchado, durante una reunión en el programa Nu Misak, al Taita Samuel Morales; él hablaba sobre la

importancia de entender que *las sabidurías ancestrales no han desaparecido, se trata de encontrarlas, recordarlas, repasarlas en su totalidad, desenterrarlas, pues ahora han sido sepultadas en un olvido, obligado por los de "afuera"; mientras decía esto, tejía de manera continua enlazando en la delgada hebra también su palabra:*

... los hombres Misak, al igual que las mujeres, en tiempos antiguos, tejíamos no sólo el tampalkuari [el sombrero circular tejido en espiral] que dábamos a la mujer cuando nos íbamos a casar y ellas nos tejían el anaco [el vestido azul]. También tejíamos las jigras [morrales abiertos de correa larga] e hilábamos, pero eso lo hemos olvidado, ahora les da pena hacerlo. Nosotros estamos recordando tejiendo con los niños y los maestros, haciendo se recuerda, es el recordar-hacer" (Victoria, 2019: 86).

La Relación de antigüedades de este reyno del Pirú es una crónica escrita por dos manos, a finales del siglo XVI o inicios del XVII, en la Provincia de Qanchi (aymara), Perú, Andes Centrales, al sureste de Cusco (a medio camino entre Cusco y Puno; su capital actual es Sicuani). La crónica cuenta desde la "creación del mundo" y termina con la entrada al Quri Kancha en Cusco de Pizarro con el Padre Valverde y Manku Inka, inicio del último Pacha Kuti.

En la "*Relación de antigüedades*", un *dios andino* se nombra *Pacha Yachachi*. Jan Szemínski (1987), en su estudio del documento, se refiere a esto. Veamos primero "*Yacha*", que suele traducirse comúnmente como "saber". Veamos qué "*saber*" es ese. *Yacha*: "*costumbre*", "*lo acostumbrado*", "*lo habitual*", "*estar*

habitado", "*tener querencia en algún lugar*", dice el dialecto quechua de Antonio Ricciardi, o Antonio Ricardo[3], impresor (Szemínski, 1987: 21); un "*saber por experiencia*", "*lo territorial habitado en su extensión*", una "*manera territorial de estar*", "*un estar bien*" (sin duda en el elemento del "*sumaj kawsay*": un saber vivir armonizando), "*un hacer convenir en provecho*", "*un hallarse bien, favorecido, al pelo*" ("*viene al pelo*", solemos decir hoy nosotros)", "*acostumbrar a otro*", "*traer al otro a costumbre acostumbrando*", "*acostumbrar por hábito*", "*acostumbrar estando en territorio*", "*aquerenciamiento*", se señala en el dialecto quechua de Diego Gonçález Holguín[4], jesuita español (Szemínski, 1987: 22); "*acostumbrar a otro*" se dice "*contrahazer a otro*", "*hacer otra vez*", en el dialecto quechua registrado por Domingo de Santo Tomás[5], dominico, obispo de Charcas (Szemínski, 1987: 21). Además, "*remedar*", "*imitar*", *réplicas en la mimética del gesto y el habitar, siempre mediando el humor, caricaturizar*: "*contrahazer a otro por burlarse*", agrega a lo anterior el dialecto quechua de Diego Gonçález Holguín[6] (Szemínski, 1987: 22).

Todo ello dice "*yacha*": *Una costumbre, una querencia, un aquerenciarse, "amañarse"*, decimos: *entrar en la maña del lugar, saber con habilidades de la*

mano (man-ia), “encontrarle la vuelta”, su “maña”, y, también, una familiaridad y una extrañeza, una sensación climática por “volver al pago”. Una manera de estar-haciendo reiterada, una y otra vez, de vuelta y nueva cada vez, reconstelada: lo que en la quichua decimos “cutis”. Lo hecho amigo-enemigo en ese amañamiento, en ese vaivén o zig-zag (en la quichua “qenqo”). Todo se transforma, estando, sin dejar de estar: una metamorfosis (Grosso, 2015); todo se transforma por mor de estar, a fuerza de estar, por amor de estar. “Yacha” es costumbre territorial de hospitalidad excesiva por amor de estar. Eso hace la semiopraxis ritual en matrices de creación: un saber amañar. Pacha Yachachi: Yachajchi: que hace acostumbrar.

*Veamos ahora “Pacha”. Pacha descoloniza lo común desde la “costumbre”, porque, así mismo como “yacha”, “pacha” es “espacio-tiempo” que hace a la “costumbre”; y “Pacha / abito, veftidura”: hábito, vestidura, dice el dialecto quechua del *Léxico o Vocabulario de la lengua general del Perú*, 1560, de Domingo de Santo Tomás (158). El vestido, el tejido, tejer, como decía el Taita Misak Samuel Morales, nos envuelve en territorio, como la costumbre.*

Pacha y yacha: el dios andino Pacha Yachachi, o Pacha Yachachiq (Yachajchi): espacio-tiempo que hace saber por costumbre, espacio-tiempo que tiene costumbre de hacer saber, espacio-tiempo que acostumbra hacer saber.

Hay en las “costumbres” una semiopraxis crítica (Grosso, 2017c), potente y desconocida, alternativa a la crisis de la matriz civilizatoria y su violencia simbólica. Lo que se considera “aculturación” occidental de lo andino (como así también de lo amazónico, lo pampeano, lo caribeño,

etc., en esa caracterización geográfica objetivante de los “territorios”), versiones ya coloniales de mitos, rituales, lenguas, maneras de habitar y costumbres, son, en verdad, otras políticas de hospitalidad in praxi. Es decir, la soberbia colonial nos hace creer que la fuerza y poder de la imposición española, portuguesa, francesa, inglesa, holandesa, etc., y, luego, la refundación neocolonial anglosajona de los Estados-Nación son las que producen todos los efectos; y no las tácticas de acogida, esa enorme flexibilidad reconstelante de las comunidades de seres y sus territorios semiopráticos de consistencia ritual (Grosso, 2019b), que es la que sale al encuentro y encuentra-afuera (Bajtín, 1999; 2000; Grosso, 2012), y la que constituye otra no-política de hospitalidad que llamo “hospitalidad excesiva” u “hospitalidad inversa (a la occidental)”, pero que no le es en absoluto antipodal ni simétrica, sino todo lo contrario, en una “alteración epistemológica” (Kusch, 1976), que es, aún más, en verdad, “alteración epistémica”, porque no respeta y desconoce (lo que con Wilhelm Londoño denominamos “ignoración”; Londoño, 2009) la prevalencia (y pretensión de universalidad) del Lógos y el onmímico mapa, chicludo e incluyente, del estrecho camino heroico (prometeico) de un “conocimiento válido”. Esa otra hospitalidad es la que ha acogido a la Virgen del Valle en las fiestas y carreras del

chiqui, y viceversa, en el territorio del pacha amañador.

Descolonizar lo común desde la “costumbre” de otra hospitalidad: esa es la semiopraxis crítica andina (y tal vez también amazónica, pampeana, caribeña, y la de los así llamados “desiertos”...) *Podríamos decir, con un sentido menos “continental” cartográfico y más territorial de comunidad local de seres* (Grosso, 2017b; 2019a; 2020): *esa es la semiopraxis crítica de Abya-Yala. Las costumbres están haciendo otros territorios. Y no nos damos cuenta.*

Notas

(1) Ponencia presentada en "MESA TEMÁTICA 6 Interculturalidad, entramados territoriales y comunidades locales de seres." VI JORNADAS DE FILOSOFÍA FILOSOFÍA Y POLÍTICA 10-11 de octubre de 2019. UNCA. DEPTO DE FILOSOFÍA.

(2) Departamento de Filosofía, Facultad de Humanidades UNCa. Centro Internacional de Investigación PIRKA – Políticas, Culturas y Artes de Hacer. Proyecto de Investigación “Entramados territoriales y comunidades locales de seres en Santiago del Estero y Catamarca.” jolugros@gmail.com

(3) Arte, y vocabulario en la lengua general del Perú, llamada Quichua, 1586, Lima.

[4] Vocabulario de la lengua general de todo el Perú llamada lengua qquichua, o del Inca, 1608, Lima.

(5) Grammatica o Arte de la lengua general de los Indios de los Reynos del Perú, 1560, Valladolid; Léxico o Vocabulario de la lengua general del Perú, 1560, Valladolid.

[6] Vocabulario de la lengua general de todo el Perú llamada lengua quichua, o del Inca, 1608, Lima.

Referencias bibliográficas

BAJTIN, Mijail

1999 “Autor y personaje en la creación estética.” (1925) En M. BAJTIN. Estética de la creación verbal. Siglo XXI, México (1979).

2000 “Autor y personaje en la actividad estética.” (1925) En M. BAJTIN. Yo también soy. (Fragmentos sobre el otro.) México: Taurus.

GROSSO, José Luis

2008 Indios muertos, negros invisibles. Identidad, hegemonía y añoranza. Córdoba y Catamarca: Encuentro Grupo Editor – Doctorado en Ciencias Humanas, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca.

2011 “Añoranza y revolución. Lo indio, lo negro y lo cholo en lo “santiagueño” en el Norte Argentino.” La Biblioteca – Revista de la Biblioteca Nacional de la República Argentina, N° 11: 432-447, Buenos Aires 2011.

2012 Hospitalidad: encontrarse fuera. Ms. Lisboa.

2014a “Excess of Hospitality. Critical semiopraxis and theoretical risks in postcolonial justice.” In A. HABER & N. SHEPHERD (eds.) After Ethics. Ancestral voices and post-disciplinary worlds in archaeology. University of Cape Town, Cape Town 2013.

2014b Hospitalidad excesiva. Semiopraxis crítica y justicia poscolonial. Coleção A Mão de Respigar N° 60, Lisboa: Apenas Livros.

- 2015b “Metamorfosis, indias, negras, cholos. Monstruos, bichos y devenires aquí y allá.” Tejiendo la Pirka – Documentos de Trabajo N° 5, Fundación Ciudad Abierta – Grupo de Investigación PIRKA Políticas, Culturas y Artes de Hacer, Santiago de Cali.
- 2015 “Metamorfosis, indias, negras, cholos. Monstruos, bichos y devenires aquí y allá.” Tejiendo la Pirka – Documentos de Trabajo N° 5, Fundación Ciudad Abierta – Grupo de Investigación PIRKA Políticas, Culturas y Artes de Hacer, Santiago de Cali.
- 2017a “Fagocitación y hospitalidad. Políticas interculturales.” Tejiendo la Pirka – Documentos de Trabajo N° 7: 29-39, Fundación Ciudad Abierta – Grupo de Investigación PIRKA Políticas, Culturas y Artes de Hacer, Santiago de Cali.
- 2017b Reverse hospitality in the outskirts of culture: ritual matrices of creation in a local community of beings, human and non-human, living and dead, gods and elements. Ms. Cuenca, 2017.
- 2017c En otras lenguas. Semiopraxis popular-intercultural-poscolonial como praxis crítica. Azogues (Ecuador): Universidad Nacional de Educación UNAE.
- 2019a “La comunidad ‘alterada’: Cuerpos, discursos y relaciones entre seres humanos y no-humanos. Matrices interculturales de la hospitalidad.” En J. TOVAR (ed.) Diversidad epistémica y pensamiento crítico. Sumak Kawsay, ontología política e interculturalidad. Popayán: Universidad del Cauca.
- 2019b Allegar la suerte en la comunidad local de seres. Matrices rituales de creación y hospitalidad excesiva como semiopraxis crítica en relaciones interculturales. Tata Bombori, Norte de Potosí, Bolivia. Ms. Cuenca – San Fernando del Valle de Catamarca.
- 2020 Descolonizar lo común. Comunes coloniales y comunalidad. La alteración de la hospitalidad. Ms. San Fernando del Valle de Catamarca.
- GROSSO, José Luis y Alejandro HABER
2019 “Entramados territoriales y arqueología indisciplinada.” En C. Gnecco y C. Jofré (coords.) Arqueología y crítica descolonizadora. Tandil: UNACEN – WAC. (en imprenta)
- KUSCH, Rodolfo
1976 Geocultura del hombre americano. Buenos Aires: García Cambeiro.
- LONDOÑO, Wilhelm
2009 Ignorando la modernidad: construcción e ignoración de la modernidad en la Puna de Atacama. Tesis Doctoral en Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Catamarca, San Fernando del Valle de Catamarca, Argentina.
- SZEMÍNSKI, Jan
1987 Un kuraca, un dios y una historia. “Relación de antigüedades de este reyno del Pirú”, por don Juan de Santa Cruz Pachacutic Yamqui (de/y) Salca Maygua. San Salvador de Jujuy: Facultad de Filosofía y Letras UBA, Instituto de Ciencias Antropológicas en Tilcara.
- VICTORIA MORALES, María Irene
2019 Desde las montañas del sur. Violencias Antiguas-Actuales e (in) Justicias en la vida de las Ishuk Misak. Tesis doctoral en Antropología, Doctorado en Antropología, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia. Tandil: UNACEN – WAC. (en imprenta)