

Sistematización de experiencias: una reflexión desde las rupturas y los márgenes

Claudia Luz Piedrahita Echandía*

El resentimiento es el triunfo del débil como tal, la sublevación de los esclavos y su victoria en tanto que esclavos. El tipo del señor —tipo activo— vendrá definido por la facultad de olvidar, así como por el poder de activar las reacciones. El tipo del esclavo —tipo reactivo— vendrá definido por la prodigiosa memoria, por el poder del resentimiento (...)

Los rumiantes de la memoria... Odiar todo lo que se siente amable o admirable, disminuir cualquier cosa a fuerza de bufonías o bajas interpretaciones, ver en cualquier cosa una trampa en la que no hay que caer (...)

El error de la filosofía consistió en tratar el olvido como una determinación negativa, sin descubrir su carácter activo y positivo (...)

G. Deleuze, *Nietzsche y la filosofía*.

La sistematización de experiencias es un procedimiento que, desde sus orígenes en la década del setenta del siglo XX, ha estado ligado a la Educación Popular en el contexto latinoamericano y a la emergencia de un horizonte político que vincula procesos de formación con prácticas transformación social. En esta dirección, se valoriza la construcción de conocimiento a partir de la recuperación de saberes de los sujetos que intervienen en procesos de cambio social, recurriendo a la experiencia —con su componente de subjetividad— y no a los acumulados teóricos inscritos en los diversos campos del conocimiento. Al interior de esta propuesta, fundamentada en la recuperación de experiencias, existe un elemento crítico que se distancia de la investigación como única vía a la generación de conocimiento social; sin embargo, habría que entender que desde este enfoque de Educación Popular, se está generalizando lo investigativo y se está aludiendo a un tipo de investigación fundada en el ordenamiento de categorías teóricas, ajena a los devenires y potencias subjetivas y orientada a la disección y la explicación de objetos de investigación.

* Claudia Piedrahita Echandía es Psicóloga, Magíster en Psicología Clínica y de Familia y Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y juventud. Actualmente realiza estudios de postdoctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Es la Coordinadora de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Directora del grupo de investigación Vivencias. Autora de varios libros y artículos especializados, en temas de subjetividades, política y feminismo.

Sin embargo, también hay que reconocer que en este enfoque de sistematización derivado del pensamiento de Paulo Freire, se plantean elementos centrales de corte epistemológico y metodológico que pueden ser articulados a tendencias actuales de la investigación social:

- Se reconoce un estatuto crítico que avanza hacia nuevas configuraciones de la pedagogía que afectan en forma profunda la relación de aprendizaje.
- Se apoya en una metodología orientada intencionalmente a dotar de sentido las experiencias de los sujetos, de cara a procesos de transformación social, con lo cual se supera la idea instrumental de una sistematización que simplemente ordena lo que está disperso.
- Se reconoce la importancia de enfocar los procesos que conducen a las transformaciones y no solamente resultados que desdibujan las circunstancias que devienen en alternativas y cambios.
- Se introduce la subjetividad en su planteamiento metodológico, en tanto que se orienta a reconstruir críticamente la historia desde la perspectiva de los actores, desde sus memorias mediadas por los afectos, los sentimientos, las pulsiones y no desde la razón, o desde categorías teóricas previamente establecidas.

La idea de sistematización que se impulsa en este artículo, mantiene algunos de estos supuestos desarrollados en la Educación Popular; sin embargo, a diferencia de esta tendencia, se resalta el elemento investigativo, estableciéndolo como proceso indisociable e ineludible de la sistematización de experiencias pedagógicas. La innovación, desde esta perspectiva, se convierte entonces en el horizonte político y ético de la concepción de sistematización que se pone a consideración. No se trata simplemente de sistematizar para organizar una práctica, o de resaltar algunas situaciones que pueden *parecer* novedosas a simple vista; tampoco de ordenar sintáctica y semánticamente escenarios escolares, para clarificarlos en procesos de interlocución. Se trata, aparte de estas consideraciones formales, de presentar un punto de vista crítico, esto es, de visibilizar condiciones de ruptura y subjetividades de resistencia que transforman de manera profunda la dimensión instituida de la educación y la pedagogía.

En este posicionamiento crítico se destaca un estatuto epistemológico —emergente y reconstructivo— que refleja la arquitectura del pensamiento que se propone para este estilo de sistematización, el cual recoge las perspectivas de los agentes y sus devenires posibles, estableciendo las disposiciones de creación e innova-

ción que enmarcan las experiencias analizadas. Ahora, es claro que estos componentes de orden epistemológico, se organizan alrededor de las miradas políticas y éticas del investigador que sistematiza y que le permiten enfocar lo novedoso y lo extraño de las prácticas pedagógicas. En esta medida, además de proponer caminos metodológicos y epistemológicos para el proceso de sistematización, es importante establecer también los lugares de enunciación que recogen el horizonte político y ético del docente-investigador y que le posibilitan trayectorias investigativas de margen y ruptura.

1. La sistematización de experiencias: innovación y genealogía

La importancia de la sistematización de experiencias está dada por su posibilidad de construir y transformar realidades, evidenciándose esto, en las perturbaciones y transposiciones subjetivas provocadas por la emergencia de la experiencia innovadora. La reflexión sobre la experiencia desencadena un proceso de movilización de flujos y energías que puede contagiar las colectividades de cada institución educativa y hacer emerger lo mutante.

Entendida desde esta perspectiva, la experiencia pedagógica innovadora puede tener un gran alcance representado en la cantidad de fuerzas subjetivas que está en capacidad de enganchar a través de su confirmación poliédrica. Existen experiencias de amplio alcance y experiencias que circunscriben campos de acción más moderados. Ahora, el tránsito deseable de la experiencia es hacia el agenciamiento colectivo; no se trata solamente de impactar, de marcar intensidades afectivas, sino de generar transmutaciones y metamorfosis en el campo pedagógico. Desde esta perspectiva, se pueden reconocer dos movimientos posibles en la experiencia: el movimiento que simplemente impacta o señala algo que puede ser interesante y el devenir nómada que trastorna las configuraciones de las instituciones.

En el primer caso, aunque hay un impacto, la experiencia termina por esquematizarse, se sobre-estratifica: lo instituido se cierra a la contaminación y prima lo sedimentado. En este caso, el campo de lo instituido opera como aparato de captura de las líneas de fuga, de tal manera que cualquier intento de ruptura debe ser inmediatamente codificado y encerrado en un círculo de significaciones dadas. En el segundo caso, la mezcla, o el dejarse contaminar por la experiencia, tienen que ver con ir más allá de los límites establecidos en los códigos escolares. Es ir a los márgenes de lo instituido y pensar desde el afuera, o sea, experimentar más allá de esquemas mentales y estructuras cognitivas.

Coherente con lo anterior, la tendencia genealógica en la investigación abre el camino a la comprensión de la experiencia pedagógica, en clave de innovación y ruptura, en tanto que ésta no se analiza de cara a significados lingüísticos o categorías teóricas, sino que se instaura como un proceso que apunta a reconocer las transformaciones escolares que emergen en la superficie de lo institucional, a pesar de su carácter subvertidor. En esta dirección, no se trata de describir o interpretar la experiencia, sino de visibilizar y develar las metamorfosis, los desplazamientos y las inversiones de sentido que afloran a partir de las nuevas relaciones que emergen a raíz de la experiencia pedagógica innovadora.

Por otra parte, la perspectiva investigativa genealógica enriquece también el par sistematización-investigación, al abordar planteamientos epistemológicos y metodológicos que subvierten la concepción metafísica de la historia y el énfasis en la causalidad y el origen. Se distancia, en esta dirección, de concepciones fundadas en una visión lineal de la historia y en intereses investigativos comprometidos con los aspectos formales y generales de la realidad que desdibujan el nivel de lo micro y de la experiencia particular.

En la concepción tradicional de la historia, hay un acercamiento a una comprensión del mundo dada a partir de principios universales, valores neutrales y subjetividades instituidas que actúan de cara a dichos valores y a significaciones ideales y relaciones causa-efecto. En contraposición a estas concepciones históricas que generan propuestas investigativas comprometidas con la búsqueda racional del origen y la verdad —a través de procedimientos de objetividad, clasificación y ordenamiento lógico— se presenta una visión genealógica que escucha la historia para percibir la singularidad de los sucesos y develar lo que no está dado y significado.

Esto lleva entonces, a enunciar una concepción de investigación concebida en clave genealógica que se afirma: a) en el azar y no en la causalidad, b) en el devenir y no en el progreso y el desarrollo, c) en el tiempo circular y no en el tiempo lineal y, d) en memorias minoritarias y no mayoritarias. Estas cuatro condiciones, permiten a su vez establecer las siguientes consideraciones de cara a la sistematización de experiencias pedagógicas:

- Las experiencias pedagógicas innovadoras —que reclaman transposición y perturbación— simplemente emergen sin que haya un orden que las condicione y sin que exista entre ellas relaciones indispensables o causa-efecto.
- La sistematización de experiencias pedagógicas, en perspectiva genealógica, visibiliza devenires que surgen mediados por los afectos, los senti-

mientos, las pulsiones y no por la razón. Se destacan las fuerzas, las movilizaciones y las rupturas y no el estatismo, la continuidad, las identidades y el colonialismo.

- La sistematización de experiencias, entendida como proceso de investigación explora devenires y líneas de fuga. Para esto es necesario interrogar fuerzas que están en el afuera de lo sedimentado e instituido, prácticas de margen y subjetividades de resistencia.
- El seguimiento a la dimensión creadora de la investigación se busca en las rupturas subjetivas liberadas por las experiencias innovadoras. La experiencia de ruptura se capta en las aperturas y mutaciones que desencadenan la emergencia de la experiencia innovadora.
- La práctica investigativa, orientada genealógicamente, enfoca y amplía experiencias pedagógicas referidas a tiempos y memorias minoritarias, donde existe lo imprevisible y lo impensado. Se diferencia en esta perspectiva de sistematización, entre dos formas de memoria: una minoritaria, que da lugar a la experiencia innovadora e inédita y otra mayoritaria, donde se cristaliza la escuela y su saber pedagógico, en razón de un orden marcado por la disciplina, el control y el biopoder.
- En correspondencia con el anterior concepto sobre memoria, se propone dirigir la mirada investigativa hacia la emergencia de la diferencia —como expresión de lo minoritarios— y no hacia la permanencia de lo identitario —como expresión de lo mayoritario—. En el surgimiento de la diferencia, se recoge el concepto de tiempo circular nietzschiano —olvido y eterno retorno—¹ como posibilidad de romper con el tiempo lineal, signado por la causalidad, el principio y el fin. La sistematización, como visibilidad de lo innovador, se alía entonces con este tiempo circular que diferencia entre dos formas de tiempo pretérito: a) un pasado ligado a la historia, la memoria y el recuerdo, b) un pasado sin historia, inmemorial que converge en lo que Nietzsche llamó el instante eterno que permite reivindicar la vida, experimentar el presente, apartándose de lo que permanece e inmoviliza. El olvido apunta a la vida; la memoria, cuando no convive con el olvido, se convierte en obstáculo para la vida; se transforma en muerte y estatismo.

¹. El tema del *olvido* en Nietzsche, se encuentra en dos textos de este autor: *La genealogía de la moral*, segundo capítulo, y en la segunda de las *Consideraciones Intempestivas*: «De la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida». Las claves para entender el *eterno retorno*, las presenta Nietzsche en sus libros, *Así habló Zaratustra* y *La Gaya Ciencia*.

En esta interpretación, el pasado histórico visto como memoria, representa el aprendizaje de modos de subjetivación precisos, a partir de signos culturales que detienen las posibilidades de ampliación y metamorfosis. Personifica también lo identitario, o el camino individual e imposible hacia la perfección. En esta dirección, el olvido, es la liberación de la memoria que representa la identidad asignada y la búsqueda de un futuro perfecto. Se recupera *otra memoria* que puede captar el instante eterno vinculado al deseo potenciador. No la memoria que da cuenta de una sucesión de hechos, sino el olvido/memoria que permite interactuar con lo insólito, apasionarse con lo extraño y asombrarse ante el acontecimiento.

2. Diferencia y política de la localización: las raíces de la propuesta de sistematización

Esta perspectiva está asociada al declive del humanismo en la sociedad occidental y a una generación filosófica cercana al posestructuralismo francés que proclamó la «muerte del hombre» y la emergencia de la diferencia, no articulada ésta, a un pensamiento excluyente y jerárquico, sino a la inclusión de la especificidad que irrumpe para romper la aparente armonía de lo único. Este pensamiento sobre la diferencia es inseparable de una perspectiva investigativa políticamente comprometida y éticamente responsable que pone en escena metodologías y técnicas orientadas a develar las localizaciones de poder que habitan las experiencias —pedagógicas, para este caso— y que están necesariamente conectadas con las memorias y los modos de subjetivación.

Esta investigación crítica, al situarse en un plano metodológico, se encargará de activar canales comunicativos que les permita a los agentes educativos poner en palabras aquello que es inédito y como tal escapa a formas de pensar habituales y a marcos teóricos establecidos. Este movimiento metodológico se instaura a partir de una *política que localiza*, o sea, que sitúa la *diferencia*, reflexionando sobre las trayectorias de poder que la invisibilizan o la canibalizan, asimilándola a lo existente y debilitando su poder subvertidor. En esta dirección, el señalamiento de las trayectorias de poder constituyentes de las experiencias innovadoras de escuela, es el único camino válido para el abordaje de una diferencia potente que configura nuevos territorios a partir del «retorno creador de lo olvidado».

Coherente con lo anterior, el ejercicio metodológico de la localización, según Braidotti (2005), implica un despertar político y no simplemente un camino instrumental, en tanto que vincula un actuación deconstructiva-afirmativa que hace aflorar un sentido de responsabilidad por las propias localizaciones e implicaciones con el poder que estaban dadas anteriormente en forma difusa. El pensamiento de la

diferencia —que le da el fundamento a esta investigación sobre transformaciones pedagógicas— no representa solamente una tendencia crítica; es también afirmativa en tanto que involucra afecto, pasión, vitalismo, por las transformaciones sociales y por las propias transformaciones de cada sujeto. En esta medida, se nombra un investigador o investigadora orientados por un *deseo de devenir* y por una preferencia política —localizada, encarnada— hacia la diversidad y la diferencia como valor alternativo y cierto.

El plano metodológico, mediado por este pensamiento de la diferencia, permite configurar una relación entre los sujetos investigadores que dé cuenta de las memorias, o sea, de las marcas que dejan las experiencias en los cuerpos y del pasado vivido personal y colectivamente; sin embargo, no consiste únicamente en escuchar y categorizar relatos de desesperanza. Se trata, ya en un plano deconstructivo-afirmativo, de encontrar en estas narraciones, el quiebre a la memoria mayoritaria y la reconfiguración de subjetividades que transitan por el olvido para ampliar lo creador. Todo esto muestra, cómo la deconstrucción afirmativa —vista como herramienta metodológica— hace posible una comprensión cartográfica donde se visibiliza la posición que ocupa la experiencia pedagógica en el contexto de lo institucional. Esta política de la localización, se constituye finalmente en el punto de diferenciación entre memorias mayoritarias y minoritarias.

Como se decía anteriormente, estas dos memorias trazan devenires diferentes con sus propias dinámicas: la memoria mayoritaria es el territorio del estatismo, de lo coagulado, de lo repetitivo que escenifica el espacio de lo identitario y lo único. En la memoria minoritaria, siempre hay una potencia que avanza hacia los territorios de fuga, hacia las interconexiones y contaminaciones que marcan las experiencias nómadas, en tránsito. En esta dirección, la *política de la localización*, permite comprender el posicionamiento político de la experiencia analizada. Si es mayoritario, es una experiencia, que aunque puede ser interesante, no genera rupturas y, por el contrario, mantiene y sostiene la dimensión coagulada/mayoritaria del discurso pedagógico; si es minoritario, es una propuesta que encierra en su interior la posibilidad de avanzar hacia la configuración de lo *innovador*, como horizonte político y ético del proceso de sistematización.

En esta dirección, es importante vigilar el sentido de la experiencia a partir de la actuación de las fuerzas denominadas como minoritarias; su funcionamiento deber ir más allá del simple acomodamiento que le permite a las minorías ser toleradas en las estructuras de poder mayoritario. Lo minoritario remite a procesos mucho más complejos que la simple integración de la experiencia marginal a los centros de poder, con la consecuente pérdida de su poder subversivo y creador. La complejidad de este proceso es siempre deconstructivo, respecto de las represen-

taciones e imaginarios que sostienen la dimensión instituida de la escuela y la pedagogía. Pasa invariablemente a través de la politización de la vida escolar que permite, a largo plazo, las metamorfosis subjetivas y la desestabilización de las estructuras de poder existentes.

La investigación crítica-deconstructiva, al visibilizar lo extraño, las experiencias que habitan en los márgenes, permite tejer al mismo tiempo otras formas de relación fundadas en el respeto a la diferencia y además contaminar la institución con un pensamiento que válida los márgenes y los bordes. Frente al posicionamiento político de un grupo, se va a presentar siempre una reacción de otros grupos que expresan su propio punto de vista, su afirmación, más allá de lo que puede ser predecible. En este sentido, el encuentro intersubjetivo, desde su naturaleza azarosa e imprevista, puede generar consentimiento, complementación, polémica, o, en el lenguaje de Guattari (2006), «focos de afirmación existencial» que producen subjetivaciones situadas más allá de lo significado.

3. Epistemologías alternativas: investigar desde la diferencia

Establecer una discusión desde la diferencia, que permita permear filosóficamente el discurso de la investigación social, implica recoger tres conceptos —que se juegan entre lo ético, lo político y lo epistemológico— elaborados extensamente desde la perspectiva postestructuralistas deleuziana, como es la discusión sobre la *nomadología filosófica* (2005), la concepción sobre lo virtual y la teoría sobre el devenir. Respecto de la nomadología, Deleuze propone la deconstrucción de la distinción cualitativa entre lo original (como espacio de lo Mismo) y el simulacro (como dimensión de la Diferencia), estableciendo que la Diferencia no es el espejo de lo Mismo y en esta medida, no pueden estar en relación de oposición, en tanto que son inconmensurables la una respecto del otro; las diferencias hacen parte de órdenes diferentes, con sus propias trayectorias y devenires y no están ligadas a la definición de lo Mismo.

En razón a esta discusión sobre la nomadología que configura la emergencia de la diferencia en el horizonte social contemporáneo, se percibe también un desplazamiento hacia un paradigma investigativo que disuelve la *ontología de la mismidad* que subyace al estatuto epistemológico de la investigación tradicional, proponiendo un devenir *de la otredad o de la diferencia*, conducente a la visibilización de la alternatividad que emerge de las experiencias de individuos localizados y además a legitimar la coexistencia de diversas versiones de la realidad.

Mientras la mismidad simplifica la vida, la multiplicidad la complejiza, reflejando la insondable profundidad de la realidad. La lógica de lo diverso establece entonces, la imposibilidad de reducir el devenir humano a una operación cognitiva de abstracción y formalización. La actuación de los individuos, sus creaciones, sus experiencias, muestran la forma como configuran su existencia en el azar y la particularidad; y es precisamente la convivencia —como contaminación— con la complejidad y la pluralidad y no la simple tolerancia, lo que constituye la visión política en las transformaciones pedagógicas.

La pedagogía está llamada a liberarse de sus núcleos identitarios/mismificantes para poder acceder a una dimensión creativa e innovadora de su práctica docente y a la constitución de subjetividades políticas que transitan espacios democráticos. El camino hacia esta transformación es evidentemente el investigativo, a través de la recuperación de memorias minoritarias que muestran procesos pedagógicos que establecen divergencias con lo Mismo y que no se centran en la subordinación a absolutos que difunden y legitiman lo Único. Se trata de no igualar a través de una ontología de la mismidad, constituida como violencia simbólica dirigida contra la particularidad y generalmente disfrazada de seguridad e ideal democrático.

Una pedagogía constituida en la diferencia es el desafío para un país como Colombia que está en la obligación de fortalecer su cultura política y su capital social, de tal manera que las personas asuman un protagonismo en la constitución de lo público y en el ejercicio de la democracia. Es importante generar una formación ciudadana que demarque claramente el valor de los antagonismos y la confrontación en la constitución de sociedades plurales. La democracia no surge de discursos unitarios que se elevan por encima de los movimientos ciudadanos y que aspiran a una ficticia unidad nacional; surge de la controversia y el disenso, entendido éste no como traición a valores de nación y de patria, sino como expresión de las relaciones de poder que en forma legítima se ponen en juego en los escenarios políticos y que evidentemente no pueden ser neutrales.

En referencia a lo virtual, se señala en primera instancia su distancia con lo posible. Lo posible tiene una existencia en las memorias mayoritarias de lo Mismo y como tal no hace ruptura. En contraste con lo posible, lo virtual no tiene semejanza con lo que está significado, con lo que hace parte del sistema de representaciones y por esto es siempre diferencia, diferenciación, divergencia. Desde la discusión sobre lo virtual y en referencia a la epistemologías alternativas, se señala la imperiosa necesidad de mantener una unidad entre lo epistemológico, lo ético y lo político, de tal manera que se puedan captar enunciaciones de los sujetos de la investigación, que, de múltiples maneras, presentan un quiebre respecto de lo representado simbólicamente.

Finalmente y en concordancia con los conceptos anteriores, se nombra el devenir como movimiento vital o tránsito, que se opone a la mismidad o lo sedimentado e identitario. El devenir no se ubica en la lógica de la repetición y la imitación o en la figura de la cristalización; hace relación a movimiento, pero no simplemente incitación a moverse, pues la movilidad no implica siempre expansión y agenciamiento. El devenir es entonces movimiento expansivo que involucra interconexión y fusión que permite el surgimiento de lo nuevo y las transformaciones colectivas. Es un movimiento que marcha siempre hacia lo insospechado y lo extraño, configurando el territorio, siempre móvil y expansivo de las formaciones culturales.

El devenir describe precisamente la investigación social que avanza hacia el reconocimiento de lo innovador, de las líneas de fuga y los agenciamientos. El devenir en la investigación permite nombrar las fuerzas que resquebrajan el espacio de lo Mismo y además vigilar anclajes, falsificaciones e imposturas de ruptura. Lo que moviliza e interconecta es el deseo, como impulso vital que fluye incesantemente hacia territorios que no están significados; es un deseo que impulsa al movimiento y la expansión y al establecimiento de conexiones y cortes. La conexión enriquece, a condición de no permanecer, mientras que el corte limita o hace desaparecer la intensidad del flujo ligado a una conexión, permitiéndose que el flujo del deseo se expanda a múltiples conexiones. Todo lo que detiene el flujo de energía, fosiliza el deseo e interrumpe la creación, en tanto que se instala en el territorio de lo Mismo y lo repetitivo.

Las transformaciones de la pedagogía —situadas en las innovaciones y la sistematización de experiencias— no pueden ser ajenas a este nuevo paradigma de la investigación que recoge el valor de la diferencia, como referente epistemológico, político y ético y que además propone el reconocimiento de la legitimidad del deseo, la afectividad y la fantasía en la constitución de nuevos conocimientos. El estatuto ético y político de esta investigación, al recoger la heterogénea diversidad de lo existente, supone una inclinación del investigador a la aceptación de lo diferente. Tal propensión no puede verse solamente como apertura hacia una tendencia cualitativa de la epistemología, sino también, como posicionamiento ético y político.

4. Sujetos investigadores y subjetividades vitalistas

La concepción de sujeto investigador que emerge en esta propuesta de sistematización, está enraizada en una subjetividad vitalista, o lugar de enunciación desde el cual se hace una ruptura con el sujeto racionalista. Esta concepción vitalista hace relación a una subjetividad de ruptura, encarnada, o sea, portadora de un cuerpo que marcha hasta el límite de su potencia y su responsabilidad social y que

vive en el borde de lo simbólico. Lo propio de la subjetividades es el deseo por establecer conexiones que territorializan y desterritorializan, conexiones que se dan entre los cuerpos y desde el cuerpo y que se guardan en una memoria que es también corporal.

El sujeto vitalista no es unitario, en tanto que recoge la dimensión inconsciente de la subjetividad como escenario donde se constituye el deseo que permite liberar la vida y que crea nuevas zonas de sentido. El concepto de inconsciente que aquí se plantea, está referido a una dimensión de la subjetividad que delata otra forma de relación del investigador (diferente a la mayoritaria) con experiencias generadoras de cambio. Para el caso actual, lo inconsciente aparece entonces como el encuentro con lo creador, o como la posibilidad que tiene el docente investigador de dejar emerger y dotar de sentido experiencias que se configuran como extrañas, en tanto que exceden lo que está significado en la cultura. Y es aquí precisamente donde se empieza a descubrir el lugar teórico constituyente del discurso de la innovación o la virtualidad que se nombra como práctica docente nómada, mutante, en tránsito. Estas no son metáforas, sino personajes conceptuales que permiten analizar relaciones de poder y deconstrucciones afirmativas de la dominación que habita los contextos escolares.

En este sentido, el sujeto de la investigación en este proceso de sistematización, se enmarca en una subjetividad pensante y deseante. O sea, es una subjetividad con afectividad e intensidad y es precisamente esta emergencia de su condición desiderativa y emotiva la que produce acontecimientos y estados de actividad que avanzan a lo virtual, o a las posibilidades insospechadas de un cuerpo, como deseo de hablar, de saber, de pensar, de representar. Ahora, es en este espacio de lo virtual, donde se configura la innovación como creación y como expresión del reconocimiento a la diferencia.

5. Investigación de margen y epistemologías cualitativas

Investigar a partir del rescate de narrativas que se juegan en los márgenes de lo instituido, implica hacer uso de una racionalidad distinta a la analítica, en tanto que el interés del investigador no se orienta simplemente a nombrar estas narrativas en su existencia singular, simbólica y cotidiana, sino a interrogarlas en su relación con la dominación y la exclusión, o con la potencia que adquieren a partir de movimientos de ruptura. Se trata de no perder de vista la relación saber/poder que se oculta en las prácticas docentes y en las perspectivas mayoritarias, visibilizando nuevas zonas de sentido, ubicadas en los márgenes y los intersticios de la dimensión instituida de la escuela.

Esta configuración de nuevas zonas de sentido, se articula a la aparición de teorías y modelos de pensamiento cada vez más complejos, para lo cual la inserción de lo singular, lo extraño, lo divergente, cobra un lugar preponderante dentro de un proceso particularmente creador. Ahora, es precisamente este énfasis en el descubrimiento y la innovación, lo que caracteriza las epistemologías alternativas en la investigación, en tanto que se presentan desligadas de certezas absolutas que encierran la realidad en teorías preestablecidas y universales. «La teoría aparece no como un esquema general dentro del cual tiene que ser ubicada toda la información encontrada, sino como un telón de fondo en el cual se produce el complejo diálogo con lo real, diálogo desde el cual nuevas zonas de lo real entran en el espacio de inteligibilidad. La teoría y otras zonas son elementos de ruptura y avance de la propia teoría» (González Rey, 2002: 240).

El énfasis en los espacios intersubjetivos en estos modelos alternativos, remite al interés de las ciencias sociales por dotar de cuerpo, memoria y experiencia a los actores, en tanto que son precisamente los posicionamientos subjetivos implícitos en las biografías, entrevistas en profundidad, relatos de vida, los que permiten delinear los nuevos territorios y trayectorias colectivas. El papel del diálogo en la investigación social, no se agota instrumentalmente; no es un punto de llegada (o intervención en la comunidad) que da razón de un esquema teórico (referentes teóricos de la investigación) previamente planteado como modelo. Es, por el contrario, punto de partida de una investigación que, para el caso actual, debe dar cuenta del espesor de la práctica pedagógica analizada, la cual se dibuja al interior de un complejo proceso teórico —desterritorializante y reterritorializante— constituido en la relación intersubjetiva entre el investigador y el entrevistado. Al respecto, comenta González Rey: «se reivindica con fuerza el lugar activo del investigador y se define el proceso de construcción de conocimiento como proceso esencialmente teórico, rompiendo con toda forma de correspondencia biunívoca entre lo empírico y lo teórico, razón por la cual siempre me refiero en mis trabajos a lo empírico como *momento*, entendiéndolo como momento de un proceso más completo y general de naturaleza teórica» (González Rey, 2002: 240).

Se podría decir que la intención en la producción de conocimiento desde los márgenes, planteada en esta propuesta de sistematización, se orienta fundamentalmente a la constitución de nuevas zonas de sentido, como espacios que se van develando en la medida que se avanza en un proceso teórico. En esta perspectiva, se recogen algunos principios generales de la «epistemología cualitativa», elaborados por González Rey (2002), para aplicarlos a un proceso de sistematización:

- La experiencia no es accesible en forma directa al investigador y tampoco puede ser generalizada, en tanto que representa acontecimientos de suje-

tos y colectividades que conciernen a diversos sistemas de sentidos que expresan distintos devenires que se constituyen en los contextos en los cuales se producen. El investigador no llega desde estructuras teóricas preestablecidas; debe transitar por la experiencia del sujeto —social o individual— visibilizando de esta manera zonas de experiencia y elementos innovadores, o de constitución de nuevos sentidos, comprometidos en el fenómeno estudiado.

- La construcción de conocimiento referida a las experiencias de los sujetos, tiene un carácter desterritorializante y reterritorializante que reivindica el momento crítico y creador del proceso investigativo y el papel activo del investigador en la formulación de teorías. Pensar, como eje central de la epistemología cualitativa, es un proceso innovador que permite construir teorías hipotéticas en las cuales son significadas las experiencias de los sujetos. En este sentido, no hay correspondencia absoluta entre la experiencia empírica y los marcos teóricos universales; se da, por el contrario, una construcción permanente de modelos de pensamiento y categorías teóricas que recogen las experiencias y los espacios de cotidianidad que no han sido documentados por la teoría institucional y que le dan inteligibilidad a la singularidad y transitoriedad del fenómeno estudiado.
- La investigación cualitativa se construye en un espacio de diálogo con el sujeto investigado: es una relación entre sujetos que se constituyen como interlocutores válidos y donde evidentemente no existe la neutralidad. La experiencia investigada se reconstruye teóricamente en el diálogo con los actores de la investigación, en un proceso permanente de formulación de hipótesis que descubren aspectos nuevos del fenómeno a sistematizar; en este sentido, no se puede hablar linealmente de un primer momento de establecimiento de teorías marco, un segundo momento de intervención en la comunidad y posteriormente un momento de interpretación y teorización, sino de un proceso-red que se entretiene sobre experiencias, hipótesis, aparición de zonas de sentido que configuran nuevas teorías.
- El valor de lo singular que emerge en esta tendencia epistemológica cualitativa, está en contraposición a la propensión analítica de generalizar resultados (partir de lo particular para llegar a lo general), tomando en cuenta que el objetivo de esta forma de investigación es la elaboración de sentido en lo particular y no la universalización. Su importancia está dada en relación con la posibilidad de enriquecer una teoría, en tanto que dota al investigador de una información diferenciada, la cual adquiere un

norte dentro de una teoría que está siendo elaborada por el investigador antes del encuentro con lo singular.

6. Posturas epistemológicas propuestas para la sistematización de experiencias

En la práctica de la investigación social, siempre se toma en cuenta la complejidad del tejido social y los intereses del investigador, de tal manera que se hace necesario en este último aparte de esta propuesta, hacer un acercamiento a la discusión epistemológica sobre «complementariedad articulada», planteada por Fernando Conde (2007). Este autor español, presenta la investigación social como un proceso de «condensación y cristalización simbólica», que va de «lo energético, heterogéneo y multidimensional, a lo informacional, homogéneo y unidimensional».

En general, el autor presenta la investigación, como una progresiva reducción de la complejidad de la realidad social y una elección intencional del campo de investigación a abordar. Esta complejidad multidimensional de la realidad social, está en contra de cualquier pretensión hegemónica de un único modelo metodológico válido para todos los pliegues de la realidad social. En este sentido, afirma que existe una pluralidad de modelos de investigación que deben estar en correspondencia con los planos de la realidad social que se aborda, configurando estos dos aspectos el sentido de cada particular investigación. La diferenciación epistemológica y metodológica no se hace entonces, de cara a lo cualitativo frente a lo cuantitativo, sino a los planos de realidad abordados y a los intereses de orden político de la investigación.

En este modelo de investigación, recogido del planteamiento sobre la «complementariedad articulada» de Conde, se destacan tres procesos que configuran el sentido adscrito al proceso de sistematización: 1) posicionamiento epistemológico, 2) planos de realidad que se abordan, y 3) campos metodológicos. A su vez, al interior de estos tres procesos, se dan tres diferentes relaciones que muestran la particularidad epistemológica, teórica y metodológica de cada investigación y el nivel de profundidad y densidad de la realidad abordada. Se inicia con una investigación que toma sólo lo superficial de la realidad social y los hechos objetivos, hasta una investigación que toma en cuenta lo que está en el margen de lo social y en el afuera del pensar lógico y binario. Igualmente, se recoge para cada nivel, propuestas metodológicas coherentes con la intención epistemológica, ética y política.

Posicionamiento epistemológico

Devela el tipo de investigación que se realiza, la intención del investigador y el compromiso ético y político. En esta dirección, se presenta una jerarquización científica de la investigación que va de la constatación de los hechos, pasa por la construcción circunstancias y llega a la ruptura.

- *La separación sujeto-objeto:* la posición epistemológica en esta relación, se da a partir de la forma como un sujeto investiga un objeto de investigación, sin influirlo, ni dejarse influir por él. Establece un distanciamiento objetivo y libre de valores que le permita *constatar hechos*. La preocupación metodológica, es sobre el control experimental de posibles factores explicativos alternativos.
- *La relación sujeto-sujeto:* Aquí, la postura epistémica, da cuenta de la forma como se comunican los sujetos y cómo, desde allí, se *construyen significados* en culturas particulares. La preocupación metodológica gira en torno a la producción simbólica y la significación ideológica de los discursos.
- *La transformación sujeto-sujeto:* La posición epistémica enfoca las *motivaciones* de los sujetos que los llevan a generar *rupturas* en la instancia de lo social. El interés del investigador —político y ético— es precisamente lo que le da fundamento y horizonte a la investigación. La preocupación metodológica se da alrededor de posturas de margen que encarnan memorias sobre devenires minoritarios.

Planos de realidad sobre la cual se investiga

En este proceso se define la densidad o superficialidad de la realidad a abordar. La decisión del investigador sobre el plano de realidad a investigar, está estrechamente relacionado con sus posicionamientos epistemológicos y sus definiciones teóricas.

- *El plano de los acontecimientos, de los hechos:* Es el nivel de lo evidente, lo manifiesto, lo instituido que configura procesos fácticos, cuantificables, mensurables.
- *El plano de las significaciones y las representaciones* o la significación de la proposición, según Deleuze. La significación o la representación no se establece por su extensión, sino en referencia a un sistema de signos y símbolos dados en una cultura y que crea significados, cogniciones y mentalidades compartidas.

- *El plano de las voluntades, los deseos, las fuerzas corporales, los afectos*, que constituyen la intencionalidad y el sentido de la acción social. Es el campo de lo instituyente, de las rupturas, las márgenes, las líneas de fuga. Es el plano de las memorias minoritarias que visibilizan nuevos sentidos, tránsitos subjetivos.

Campos metodológicos

Se definen las intervenciones metodológicas, las cuales se derivan del plano de realidad elegido para la investigación y de las opciones epistemológicas.

- *En el nivel de los hechos* se configura un espacio para desplegar el modelo estadístico, vinculado a la experiencia social directa. Encuestas que clasifican y describen. Se da en el plano de las memorias mayoritarias.
- *En el nivel de los significados*. Se reduce el espacio de intervención que existe en el nivel de lo fáctico y se plantea culturas más particulares. Hay una apertura al nivel de reflexividad, ligado no sólo al lenguaje, sino a las relaciones que establecen los sujetos con el mundo y que se expresan en discursos. Se utilizan grupos focales, entrevistas estructuradas, investigación documental.
- *En el nivel de las voluntades y los deseos*. Se trabaja con grupos reducidos o con experiencias y acontecimientos, que permitan dar cuenta de fenómenos sociales emergentes y de transformaciones sociales y metamorfosis subjetivas. Biografías, historias de vida, entrevistas en profundidad. Se trata de dar cuenta de rupturas y líneas de fuga, que muestran el aspecto creador e innovador en la experiencia humana.

Bibliografía

Braidotti, R., *Metamorfosis*, Ediciones Akal, Madrid, 2005

Conde F. «Procesos e instancias de reducción/formalización de la multidimensionalidad de lo real». En *Métodos y técnicas cualitativos en la investigación social*, Editorial Síntesis, Madrid, 2007

González Rey F., *Sujeto y Subjetividad, Una aproximación histórico-cultural*, Thomson, México, 2002

Guattari F. y Rolnik S., *Micropolítica. Cartografías del deseo*, Traficantes de Sueños, Madrid, 2006

Nietzsche, F., *Obras Nietzsche I*, Editorial Gredos, Biblioteca de Grandes Pensadores Madrid, 2009

Nietzsche, F., *Obras Nietzsche II*, Editorial Gredos, Biblioteca de Grandes Pensadores Madrid, 2009

