

La sistematización encarnada de la subjetividad como alternativa de investigación educativa

Jairo Hernando Gómez Esteban*

Introducción

Ya nadie puede negar —sobre todo los docentes— el desvanecimiento y colapso progresivo, para muchos inaceptable, de las certezas políticas y filosóficas y el deterioro de los fundamentos epistemológicos en que la investigación social y la actividad política han ido deviniendo en los últimos treinta años.

Estas incertidumbres, inseguridades y desestabilizaciones han repercutido en la investigación educativa, al menos, de tres maneras:

a) una reformulación de los métodos tradicionales de investigación y enseñanza, la cual se expresa en una apertura hacia procedimientos heterodoxos, y, a veces, heteróclitos que intentan romper los esquemas conceptuales impuestos por las llamadas ciencias de la educación. De esta forma, se ensayan pedagogías intuitivas o contextuales, se descubren nuevos canales de aprendizaje, se implementan originales prácticas evaluativas, novedosos currículos, atractivas didácticas. No obstante, dada la crisis de fundamentos —de la teoría y de la sociedad—, se incurre en una suerte de posmodernismo en el que «todo vale», y la creatividad y la iniciativa del docente terminan siendo los verdaderos fundamentos políticos y epistemológicos de la investigación educativa;

b) la necesidad de incorporar y visibilizar nociones y conceptos de diferentes ámbitos teóricos, estéticos y políticos en la investigación educativa que antes no existían, han remozado saludablemente sus clásicos y conservadores procedimientos para recabar información. En efecto, nociones o categorías como subjetividad, experiencia, representación, contexto, memoria, corporalidad y otras más, han exigido rebuscar estrategias que sean coherentes con la naturaleza de esas categorías. De esta forma, se acude a presupuestos metodológicos autorreflexivos (como

* Jairo Gómez es Psicólogo, Magíster en Sociología de la Educación, candidato a Doctor en Educación, profesor e investigador de la maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Autor de varios libros y artículos especializados en los temas de ciudadanía, juventud, política y subjetividad.

la investigación de segundo orden, la investigación-acción participativa, la etnografía educativa) o críticos (el «inédito viable» de Freire, el currículo democrático de Apple) que posibiliten acercarse a las diversas manifestaciones de dichas categorías y:

c) promover la sistematización de experiencias educativas como estrategias de producción de conocimiento que puedan ser aplicables y, eventualmente, proporcionen respuestas y planes de acción a los problemas detectados en las instituciones. No obstante, la sistematización no es reductible a un simple proceso de categorización. Si en verdad quiere entenderse como alternativa de investigación, tiene que ponerse a tono con las tendencias contemporáneas y los nuevos hallazgos de las Ciencias Sociales y la filosofía.

Este trabajo intenta alcanzar ese propósito. Después de explicar los aspectos y dimensiones básicas de lo que significa la sistematización como categorización, se presenta una propuesta que retoma diversos aportes de diferentes disciplinas y se inscribe en una perspectiva cuyo horizonte fundamental es la constitución de subjetividades ético-políticas, en donde la voz de los sujetos, su singularidad, sea tomada en cuenta no sólo para categorizarla, sino también, asumida como fuerza transformadora y potencializadora. Los acontecimientos y experiencias vivenciados por los sujetos de cualquier sistematización, promueven una apertura de posibles, de rupturas y de giros —en donde el cuerpo, a través de sus cogniciones *enactivas*, constituye el núcleo principal de sus narrativas— que, por obligación ética, pedagógica y social, se tienen que incorporar a la vida escolar, so pena de continuar reproduciendo *ad infinitum* investigaciones y sistematizaciones de prácticas atrapadas en lo instituido, petrificadas por la cultura escolar hegemónica y homogeneizante.

El objetivo de este trabajo es proponer unas bases mínimas, unos presupuestos básicos, para aproximarse a la subjetividad de los estudiantes. Sus posibilidades de éxito sólo serán posibles en la práctica y en su permanente revisión a través del estudio y la investigación. No puedo esperar ni exigirle otra cosa a la vida académica.

La sistematización como categorización

Tradicionalmente, se ha relacionado la sistematización con varios propósitos: la recuperación de prácticas, conocimientos y experiencias; la comparación de proyectos y prácticas educativas; la reflexión sobre el proceso y la construcción de categorías; la necesidad de evaluar procesos innovadores y, por último, con la necesidad de identificar y clasificar procesos de aprendizaje y enseñanza. Para

alcanzar estos propósitos, normalmente se reconstruye el proceso a través de un diálogo abierto y crítico y luego se realiza el análisis y la interpretación de acuerdo al fundamento epistemológico que se haya adoptado.¹ Dicho análisis sumerge al equipo de sistematización en la construcción de categorías —probablemente la fase más compleja y difícil del proceso— que pueden ser empíricas, autorreflexivas, teóricas o vivenciales. Enseguida se plantean las generalizaciones pertinentes, se exponen las conclusiones y, finalmente, se diseña la propuesta de intervención.

En síntesis, el momento crucial de la sistematización lo constituye el proceso de categorización, y como tal, independientemente de sus posicionamientos políticos o epistemológicos, implica un proceso cognitivo. En este sentido, resulta muy interesante —y se podría decir que imprescindible— revisar los hallazgos que la psicología cognitiva ha encontrado en sus investigaciones sobre el proceso de categorización. En términos generales, la psicología cognitiva parte del presupuesto fundamental de que la categorización es una *representación* de la realidad como *entidad constante* a través de reglas o estructuras internas que corresponden a esa realidad.² Desde ese punto de vista, los procesos de categorización pueden efectuarse por los siguientes criterios:

a) *Por la forma*: se clasifica por rasgos perceptuales comunes, esto es, se activan representaciones que están en nuestra mente y se agrupan o clasifican por rasgos comunes o típicos. Esto es muy común cuando se realizan en procesos de sistematización con categorías empíricas o puramente descriptivas.

b) *Por la función*: aquí el criterio es de utilidad de las cosas o de las acciones, también puede referirse a la intencionalidad de los actores e incluso a sus creencias. De igual forma, el criterio incluye los usos que los sujetos hacen de los objetos, por ejemplo, los usos de los cuadernos, el patio, el computador, los libros, etc.

1. Las principales perspectivas epistemológicas de la sistematización son: 1) *Histórico-Dialéctico*: se asumen las experiencias como parte de las prácticas sociales, que pueden ser históricas y contradictorias, siempre en relación con otras prácticas y contextos similares. 2) *Dialógico e interactivo*: se entienden las experiencias como espacios de comunicación e interacción, que pueden interpretarse como actos de lenguaje o como textos. 3) *Deconstructivo*: las experiencias se sitúan en lo instituyente, en los imaginarios sociales que se resisten y se oponen a los poderes hegemónicos. Se trabaja con sujetos instalados en las «líneas de fuga», en los intersticios de los saberes dominantes y canónicos. 4) *Reflexivo*: implica procesos de autorreflexión, decisión y autocritica que permitan hacerle frente a los problemas y desafíos del contexto. 5) *Hermenéutico*: se entiende como interpretación de los diversos sentidos, intencionalidades y motivaciones de los actores y/o participantes de la experiencia. Su propósito es dar cuenta de la densidad simbólica y cultural de las experiencias.

2. Para una mirada actualizada del problema de la categorización en psicología cognitiva puede verse, Garavito y Yáñez (2009), en el cual se apoya gran parte de este apartado, así como Cuenca y Ruiz (2004, citados por Garavito y Yáñez, 2009) y Smith (2006).

c) *Dependiendo del contexto*: en diversos experimentos realizados con niños se halló que tanto las características particulares de los objetos como las condiciones ambientales pueden resultar decisivas en el momento de categorizar. Aspectos tales como la textura, los rasgos antropomórficos o el hecho de que sean contables van a decidir el criterio de clasificación. De igual forma, el tipo de tareas, las condiciones ambientales (por ejemplo, el tipo de iluminación, la temperatura, etc.), también resultaron importantes. Esto se traduce en la sistematización cuando se categoriza en función de situaciones o actividades específicas relativamente controladas, como por ejemplo el recreo, la elección de representantes, las salidas de campo, o, en la implementación de una didáctica innovadora.

d) *Por adjetivos*: cuando los objetos (cuadernos, productos educativos, tareas, etc.) o acciones de los estudiantes se agrupan bajo un adjetivo común. Esta clasificación puede ir desde adjetivos descriptivos (alegres, habladores, callados, etc.), hasta políticos, morales o ideológicos (terroristas, conservadores, liberales, inmorales, desobedientes, anarquistas, desnivelados, atrasados, etc.).

En todos estos criterios queda claro que lo que se categoriza es una acción sobre un objeto o una interacción entre sujetos; es decir, que la categorización se realiza a partir de una determinada configuración *desde* la experiencia y *para* la experiencia de los sujetos. Al partir de la experiencia, que por principio es subjetiva, necesariamente se cuestiona no sólo el papel de la percepción como proceso psicofisiológico autónomo e independiente del sujeto, sino que revela —y desmascara— una dimensión fundamental del ser humano: la categorización del entorno es absolutamente singular y subjetiva y, por tanto, cualquier intento de agrupación o clasificación de acciones, lenguajes o actitudes depende más de *las relaciones dominantes en contextos específicos*, que de factores endógenos y estrictamente perceptuales. Son estas relaciones dominantes las que van a producir unas narrativas diversificadas y heteróclitas, yuxtapuestas y paradójicas que son las que, al fin y al cabo, van a dar cuenta de los pliegues más ocultos de la subjetividad.

Existe un vocablo alemán, *umwelt*, que designa el entorno efectivo que cada uno de nosotros valora y significa, el mundo singular que, en nuestra subjetividad, es inteligible, útil, manipulable, predecible, habitable. Cada uno de nosotros ha construido, a través de su experiencia, su propio *umwelt*, su propia forma de hacer la realidad tolerable y vivible, de sentir (se) y relacionarse con el mundo. De esta forma, se produce lo que los filósofos de la mente denominan «la autoridad de la primera persona», esto es, el acceso privilegiado que cada persona tiene a sus propias experiencias, lo cual se efectúa a través del lenguaje que, como instrumen-

to público de expresión y comunicación, posibilita el apuntalamiento de la subjetividad y la singularidad de cada individuo.³

Este énfasis en las experiencias subjetivas no implica un replegamiento en la conciencia del sujeto; por el contrario, es necesario entender que la subjetividad es, a la vez, singularidad y multiplicidad. Es multiplicidad porque no sólo contiene todas las relaciones que el sujeto establece con el mundo, sino por las infinitas posibilidades de cambios y mutaciones que tiene a lo largo de su devenir en el mundo. Y es singularidad por el carácter único e inconmensurable con el construye y significa su propio mundo. Surge entonces, la pregunta obvia: *¿cómo se puede seguir en el empeño de querer clasificar o agrupar las experiencias singulares de unos sujetos paradójicos, contradictorios y, la mayoría de veces, inaprehensibles, y cuyos umwelt cambia al ritmo de los contextos, los acontecimientos imprevisos, las experiencias nuevas y los usos de las corporalidades?*

La experiencia como propósito de la sistematización

Retomando e integrando diversos autores (Ghiso, Jara, Martinic), podemos entender la sistematización como un proceso de recuperación, apropiación y categorización de unas prácticas sociales determinadas que, al relacionar sus diferentes dimensiones y expresiones, permite a los sujetos comprender (se) o explicar (se) los contextos, sentidos, fundamentos lógicos y problemas que presenta esa experiencia, con el propósito de transformarla y cualificarla. Ahora bien, sobre esta forma de entender la sistematización, está gravitando una noción que poco se ha explorado y que constituye uno de los aportes que se propone realizar este trabajo: me refiero a la noción de *experiencia*.

La ciencia moderna, apoyada en Descartes y el empirismo, ha convertido la experiencia en el principal criterio del método. De esta forma, la experiencia deja de ser ese saber que conforma lo que uno es, o, para decirlo nietzscheanamente,

3. Lo que trato de destacar en este apartado es cómo las experiencias del sujeto no son homogeneizables ni categorizables a partir de criterios meramente cuantificables y «objetivos», sino, por el contrario, se requiere no perder de vista el carácter irreductible y único con el que cada persona interactúa con la realidad. lo cual no implica que dicha relación sea inefable o solipsista, ya que, como bien lo demostró Wittgenstein (1988), no existe un lenguaje privado para las sensaciones, en tanto que su naturaleza es pública y gracias a él es que otros pueden entender qué tipo de experiencia ha vivenciado. Este énfasis en la experiencia subjetiva, no implica descartar o minimizar el papel del entorno o el contexto, sino, por el contrario, hacer compatibles las dos perspectivas: de esta forma, se concilia una perspectiva fenomenológica del sujeto y la conciencia con una contextualista que incorpora las determinaciones del entorno. Para profundizar en las discusiones filosóficas sobre la relación subjetividad/objetividad y establecer sus implicaciones metodológicas para la investigación social, se sugiere Davidson (2003); Nagel (2000) y Cely (2009).

en ese saber que nos permite entender cómo hemos llegado a ser lo que somos. Con la ciencia moderna, la experiencia se convierte en experimento, en la base de la predicción y el control, de la verdad demostrable y nomotética. Se hace necesario, por tanto, replantear (y recuperar) una idea de experiencia que implique e involucre la subjetividad, que nos hable del sentido que le damos al pasado y del horizonte que nos planteamos a futuro, que nos permita *contar* y *relatar* lo que nos ha ocurrido o lo que nos hubiera gustado que ocurriera; en fin, una idea de experiencia que refleje y revele las diversas formas en que nos hemos hecho más humanos y nos abra las puertas a una interpretación narrativa de nosotros mismos.

La experiencia como factor de producción de subjetividad ha sido entendida de muchas maneras. Maffesoli (1997) la asocia orgánicamente con el *sentido común* en la medida en que, apoyado en Weber, considera que es el punto de intersección entre el sujeto —con sus pasiones, deseos y emociones— y la comunidad en su conjunto. La experiencia, en este autor, es un saber orgánico o saber corporal en cuanto el cuerpo es parte del acto de conocer, y, a su vez, es causa y efecto de la constitución del cuerpo social en su conjunto. Esta perspectiva de asociar la experiencia con el cuerpo será fundamental en mi propuesta de entender la sistematización como un proceso de investigación de la subjetividad y los imaginarios sociales.

Otra forma de entender la experiencia es la de E. P. Thompson (1981). Él diferencia entre la *experiencia vivida* (que denomina experiencia I), la cual «está en eterna fricción con la conciencia impuesta» en tanto se encuentra en el umbral entre el sujeto y la cultura, y la *experiencia percibida* (que denomina experiencia II), la cual se configura a partir de la forma en que se registra la experiencia mediatizada por los universos simbólicos en que se desenvuelven los sujetos. Esta conceptualización de la experiencia desde la Historia, posibilita entender los diversos posicionamientos del sujeto frente a la cultura y, por supuesto, frente al devenir histórico de una sociedad. Con su ayuda se pueden establecer las resistencias, las aquiescencias y las imbricaciones de las narrativas del sujeto en relación a su grupo de referencia cultural e histórica.

Una noción de experiencia que puede resultar muy útil, sobre todo para mirar su dimensión vivencial, es la de Gadamer (1989). Para este filósofo, la experiencia es el camino de la vida que todo lo conlleva: sufrimientos, ilusiones, frustraciones, dolor. La experiencia es válida en la medida en que se reconfirma su dignidad, y su validez está en su reproductibilidad. No obstante, la principal bondad y ventaja práctica del hombre experimentado es estar abierto a nuevas experiencias. Esta doble faceta de la experiencia: su tendencia a la reproductibilidad y su apertura a nuevas vivencias serán decisivas a la hora de la sistematizar experiencias educativas.

La mejor manera de entender la experiencia de cualquier persona es que nos la cuente. Sólo a través de un relato la experiencia adquiere unidad de sentido para sí mismo y para quien la escucha; el yo del narrador se construye y reconstruye en la urgencia de darle una unidad a la trama; la subjetividad se despliega y se contrae, rememora y se proyecta en la temporalidad de la historia. Pero la autocomprensión narrativa no se produce por el solo hecho de contar la historia; es en las coalescencias con otras historias, que no son otra cosa que la propia cultura, en donde organizamos nuestra propia experiencia y, en consecuencia, reconstruimos y resignificamos nuestra propia subjetividad.

Hay que decir entonces, que esas coalescencias de nuestras narrativas con otras narrativas, no son otra cosa que la expresión de una forma de intertextualidad propia de cualquier cultura, es decir, que «el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son esos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad» (Larrosa, 2007:610). Las historias mediante las cuales deviene nuestra subjetividad no son pues, totalmente propias; también son historias contadas por otros, compartidas por otros, demasiadas son las voces que ocupan los ámbitos más recónditos de nuestras vidas y nuestra memoria; y permanentemente nos interpelan, nos juzgan, nos conciernen, «nuestra historia es siempre una historia polifónica», nos dice Larrosa, para indicarnos que podemos aprender a componer nuestra historia, a modificarla, a reinterpretarla.

La relación entre experiencia y narrativa es, pues, inextricable; como dice Jorge Larrosa (2007), la experiencia es lo que nos pasa, y su saber «se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es. *Ex -per- ientia* significa salir hacia afuera y pasar a través» (Larrosa, 2007: 34). La experiencia implica estar abierto al acontecimiento, a lo que llega y acaece, y por tanto, nos vuelve vulnerables y frágiles; sus verbos describen hechos y acciones como padecer, sufrir, gozar, sentir, aprender, viajar, cambiar, proyectar, y, sobre todo, formar (con todos sus prefijos: de-formar, con-formar, re-formar, pre-formar, trans-formar).

Estas diversas formas de interpretar la experiencia, proporcionan una buena base conceptual y metodológica para asumir la sistematización de experiencias educativas, como una estrategia de investigación en donde haya cabida para los procesos de subjetivación y configuración de la subjetividad. Pero, ¿cómo se puede acceder a la experiencia subjetiva, a esa voz interior que sólo reconoce la autoridad de la primera persona? Si aceptamos la tesis romántica de que el lenguaje, como ya se dijo, posee una naturaleza pública y su función es fundamentalmen-

te intersubjetiva, se forma a partir de la expresión de las pasiones y los sentimientos, más que de la expresión de ideas,⁴ se puede entender que es a través del lenguaje, y principalmente, mediante las narrativas emocionales, corporales o acontecimientos, que podremos entender los diversos modos de subjetivación en la escuela.

La categorización encarnada: entre la experiencia y el acontecimiento

Es innegable que la concepción del cuerpo en la escuela colombiana sigue siendo predominantemente platónica. Dice Platón en el *Fedón*: «si alguna vez queremos conocer algo nítidamente, hay que apartarse del cuerpo y contemplar las cosas con el alma misma». Esta separación y dualismo entre cuerpo y alma, entre mente y cuerpo, se ajusta perfectamente no sólo a los preceptos de un sujeto escindido, sin centro y descontextualizado, sino que, y esto es quizás más preocupante, despoja al cuerpo de facultades gnoseológicas, estético-expresivas y posibilidades de subjetivación ético-políticas.

La categorización encarnada parte del presupuesto de que cualquier relación con el entorno pasa (desde el principio hasta el fin) por el cuerpo. Desde este punto de vista, se asume que la cognición humana surge de la especialización perceptivo-motora como resultado de la variabilidad de la experiencia corporal y, en consecuencia, es una *cognición inactiva*;⁵ es decir, que el conocimiento se da en la acción que, por supuesto, está mediada por el cuerpo. Rescatar los procesos de construcción de conocimiento a partir del cuerpo, entender que «la sustancia sobre la que están nuestros trabajos lógicos es no proposicional, y de hecho, está basada en la experiencia corporal» (Thelen y Smith, 1994; citados por Garavito y Yáñez, 2009), constituye el primer paso para realizar procesos de sistematización encarnados.

Estos hallazgos de las ciencias cognitivas nos muestran todas las posibilidades que ofrecen los plegamientos del cuerpo. No obstante, la escuela, como ya se dijo, sigue descalificando el cuerpo como entidad gnoseológica y transformadora del mundo; y, muy por el contrario, se empecina en encasillarlo en unas normatividades e ima-

4. En la tradición platónico-aristotélica, el lenguaje manifiesta la idea en tanto refleja lo real; es decir, la palabra se refiere a la idea, y la idea se refiere al objeto. Por el contrario, en la concepción romántica inaugurada por Rousseau, pero que se puede remontar a los sofistas y los estoicos, lo que llevó a hablar a los hombres fueron las pasiones y las necesidades, y de ahí la necesidad de la metáfora y cualquier clase de tropo; por tanto, el lenguaje se convierte en incitación a la acción y juega un papel constitutivo en el pensamiento, y no al revés (Rojas Osorio, 2006).

5. El concepto de cognición *enactiva* ha sido desarrollado por Bruner (1980) para diferenciarlo del conocimiento lógico y el simbólico y subrayar su carácter motriz y corporal. Así mismo, Varela (1998) entiende la enacción como el acoplamiento corporal que, a través de redes sensoriomotrices, hace emerger un mundo; es decir, transforma en parte un mundo de significados preexistente. De esta forma, la inteligencia deja de ser la capacidad para resolver un problema y *se transforma* en la capacidad de ingresar en un mundo compartido de significación.

ginarios que, en su gran mayoría, son bastante ajenos a las prácticas y usos que los estudiantes hacen de sus corporalidades. Tres perspectivas o ámbitos de lo corporal, ilustran muy bien lo que está diciendo. Me refiero a las perspectivas de género, a las concepciones de sexualidad y a las indumentarias o estéticas corporales que circulan tanto en las prácticas interpretativas de las comunidades escolares como en los imaginarios sociales instituidos por los dispositivos de control escolar.

Si entendemos el género como una construcción cultural de la diferencia sexual en donde se inscriben unos discursos sedimentados históricamente que configuran relaciones de poder, resulta comprensible que las expresiones de masculinidad y feminidad, y en general todas las expresiones corporales, queden subsumidos en la lógica de los dispositivos pedagógicos —proxémicos, curriculares, verbales— para el disciplinamiento del cuerpo generizado. De esta forma, siguiendo las investigaciones sobre género en la escuela (Estrada, 2004; Gómez Esteban y Piedrahita, 2009), se pueden considerar cuatro formas que asumen los procesos de subjetivación de género en la escuela: a) desde la cultura escolar; b) desde los discursos y prácticas de los docentes; c) desde el currículo y, d) desde los propios estudiantes.

Por su parte, la cultura escolar puede ser entendida, siguiendo la perspectiva de Geertz (2006), como las tramas de significación que los actores escolares y las agencias educativas han tejido en la institución, generando unas prácticas interpretativas y unos universos simbólicos cuyos códigos básicos promueven unas metáforas del cuerpo, que, o bien lo reducen a una materialidad funcional, o bien, a una entidad metafísica mítico-religiosa, como lo demuestran diversos trabajos y talleres sobre el cuerpo realizados con jóvenes de diversos colegios que asumían su cuerpo como un «templo», una «máquina», un «gancho», la «base material», «el frente de la casa», etc. Estas metáforas reflejan la internalización de unos regímenes de autorregulación y de vigilancia del cuerpo que propugnan por la eficiencia, la higiene, la castidad, la fuerza y el exhibicionismo. Estos regímenes se legitiman no sólo a través de las normas y mandatos de los profesores sino de la necesidad de autocontrol de los propios estudiantes.

La urgencia de controlar el cuerpo generizado en la escuela es producir no sólo cuerpos dóciles y, en consecuencia, ciudadanos sumisos, sino una ideología esencialista, excluyente y despolitizada del género. En efecto, al reducir el género a su naturaleza biológica, al separar espacios, tiempos, lenguajes y actitudes entre hombres y mujeres y reproducir la igualdad abstracta y formal que el Estado-Nación propugna, la cultura escolar crea el caldo de cultivo para el ejercicio de una ciudadanía excluyente, patriarcal, inequitativa y esencialista.

Probablemente, sea en los discursos de la sexualidad donde los dispositivos de disciplinamiento del cuerpo alcancen su mayor expresión. Bajo un régimen de

educación sexual centrada en lo puramente anatómico-fisiológico, disociadora de la relación mente-cuerpo, mixtificadora del afecto, negadora del placer, y sobre todo, desconocedora total de las prácticas sexuales de los estudiantes; el manejo de la sexualidad en la escuela revela de manera dramática el rechazo, que parece más pánico, que la educación hace del cuerpo. Es tanto el temor, la angustia y el descontrol que provocan los temas y problemas sexuales en la mayoría de docentes y administrativos que las «soluciones» generalmente se reducen a dos igualmente obtusas: la abstinencia sexual o la expulsión de la institución; reproduciendo de manera casi idéntica los dictámenes que acaba de promulgar el papa Benedicto XVI para los aspirantes al sacerdocio.

Muchos críticos e intelectuales, como Carlos Fuentes, Susan Sontag o Simone de Beauvoir, consideran la película «Saló», de Pier Paolo Pasolini, que está basada en un texto del Marqués de Sade, como uno de los mejores análisis realizados de la relación entre sexualidad y política. En el film, la práctica de una sexualidad diferente a la impuesta por los órganos del poder (representados en un banquero, un obispo, un alcalde y un marqués orientados por unas prostitutas viejas y expertas) de un grupo de jóvenes que han sido reclutados a la fuerza, es severamente castigada hasta al punto que el acto sexual se convierte en la mayor expresión de oposición, resistencia y libertad de los jóvenes en cautiverio, revelando de esta manera, cómo la sexualidad asume una función política cuando es reprimida, descalificada, silenciada o ridiculizada, y cómo la forma más común de expresión de esta cualidad política de la sexualidad es a través del propio acto sexual. Al negar, mixtificar o acallar las prácticas sexuales de los estudiantes, la escuela no sólo no está aprovechando un importante agenciamiento de socialización política, sino está expulsando de la educación el primer paso para la formación ética: la ética del cuerpo.

Entiendo la ética del cuerpo como la propone Spinoza: lo bueno es lo que le conviene al cuerpo, cada cuerpo tiene un grado de potencia que Spinoza llama *conatos*, el cual expresa su esencia y varía de acuerdo a los afectos que predominan en él. Esa potencia es lo que da la «fuerza de existir» y se mueve desde un máximo que son las pasiones alegres hasta un mínimo que es la muerte. La disminución de la potencia provoca odio y tristeza y da lugar al *hombre del resentimiento*. No se trata de proponer un hedonismo *per se*; por el contrario, el desafío consiste en desarrollar las vías para hacer soberano el cuerpo de sí mismo, consciente de sus propias modificaciones. Esta soberanía es ejercida por los estudiantes, generalmente en contra de las políticas institucionales, con sus indumentarias y sus estéticas corporales.

El uso estético que los estudiantes hacen de sus cuerpos constituye actualmente uno de los principales mecanismos de subjetivación política y ética. Allí

pueden reconocerse «las huellas de la masificación, de la competitividad, del individualismo narcisista, del exceso de sobrerrepresentación mediática, de la evolución barroca de los gustos y las estéticas...» (Costa et al., 1996: 12). Para los jóvenes, la subjetivación se hace con y a través del cuerpo, se es en tanto cuerpo que se expresa, que se viste y se acicala, que se tatúa y se «embocela». De esta forma, cuando se visten y se adornan, adoptan rituales, normatividades y códigos que se apartan, y en muchos casos contradicen e interpelan los estándares adultos, buscando crear nuevas identidades, múltiples expresiones, otras socialidades.

La soberanía del cuerpo se expresa también en las relaciones proxémicas a través de nuevas formas de tacticidad —contacto físico— que posibiliten la expresión de relaciones afectivas diferentes a las establecidas. Por tanto, imagen, afectividad, mediatización y rebeldía son las claves mediante las cuales las identidades juveniles están construyendo sus procesos de subjetivación, relación y conocimiento. Escamotearlas, acallarlas o reprimirlas en la escuela, no sólo es torpe y equivocado, sino que impide, de un manotazo brutal, la emergencia de las nuevas expresiones, relaciones y cogniciones inherentes a la contemporaneidad. No sin razón, Merleau-Ponty nos señala en su clásica *Fenomenología de la percepción*: «Sí, reflexionando sobre la esencia de la subjetividad, la encuentro vinculada a la del cuerpo y a la del mundo, es porque mi existencia como subjetividad constituye una unidad con mi existencia como cuerpo y con la existencia del mundo y porque, en definitiva, el sujeto que yo soy, tomado concretamente, es inseparable de este cuerpo y de este mundo».

El cuerpo se constituye entonces, en el principal y primigenio receptáculo de las experiencias y acontecimientos que los seres humanos vivenciamos a lo largo de nuestras vidas; es a través del cuerpo como dichos eventos se adhieren a nuestra memoria y nuestro devenir, a nuestras acciones y sensibilidades. Ahora bien, son los acontecimientos y experiencias, expresados a través de *narrativas biográficas*,⁶ los que pueden trascender las unidades analíticas tradicionales con las

6. Mediante las narrativas biográficas, el sujeto logra atribuirle un significado a su propia experiencia ya que la narración media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrático de las creencias, los deseos y las esperanzas. Las narrativas del sujeto están dirigidas hacia el mundo, su modo es subjuntivo, no se ocupa de cómo son las cosas, sino de cómo podrían ser o haber sido. A través de las narrativas se encadenan vivencias, experiencias o acontecimientos que no sólo muestran lo que ocurrió (o está ocurriendo o va a ocurrir) sino que indican la forma como el yo relator asume y expresa los pliegues de su subjetividad. En efecto, el *qué* se cuenta, es indisoluble del *cómo* se cuenta; es decir, que la trama es tan importante como la forma o el tono —y si se quiere, el estilo—, ya que esto último es lo que decide la profundidad o la trivialidad, la pobreza o la riqueza, la dimensión ética y política o la banalidad pedestre de la historia. Para profundizar en las narrativas tanto desde el punto de vista epistemológico como metodológico puede verse Gómez Esteban (2010), Bolívar et al (2005) y Bruner (2003).

que generalmente se ha categorizado la conducta de los estudiantes en los procesos de sistematización educativa. De la experiencia ya se habló más arriba, veamos ahora las implicaciones del acontecimiento como unidad hermenéutica susceptible de sistematización.

En términos generales, el acontecimiento se entiende básicamente como un analizador de la sociedad, el cual existe como accidente o como catástrofe (por ejemplo: un terremoto, la toma del palacio de justicia, una violación, etc.) que marca un giro fundamental en el devenir social o individual. No obstante, son varias las acepciones que la noción de acontecimiento puede asumir de acuerdo al autor que se mire. Badiou (1999), filósofo del acontecimiento, lo define en relación con un «paraje acontecimental»; es decir, como un contexto o situación que eventualmente puede engendrar acontecimientos (la clase obrera sería un ejemplo de paraje acontecimental). El acontecimiento se presenta en este autor, como una anomalía que expresa una situación en donde una serie de múltiples eventos se hacen singulares, los cuales, enmarcados en el paraje acontecimental, realizan una reconstitución retroactiva de huellas y hechos, produciendo nuevos significantes. En otras palabras, para que un acontecimiento sea tenido y entendido como tal, requiere que sea registrado en relación con la historicidad de la situación, para que, de esta forma, pueda ser reconstituída la fuerza de su impacto y de su huella en la subjetividad.⁷

También puede ser entendido como las variaciones perceptibles de un entorno que no han sido previstas (Moles). Otras definiciones ponen el acento sobre el carácter histórico del acontecimiento, como es el caso de Gelibert (1973: citado por Marzouk El-Ouariachi 2008), quien considera que el acontecimiento es «una historia que se hace, que se está haciendo», es «un desenvolvimiento inédito» que hay que fijar. Algo diferente es lo que Morin (citado por Marzouk El-Ouariachi, 2008) propone al considerar que «los sistemas sociales, al menos los sistemas sociales complejos, serían generadores de acontecimientos, y los procesos autogenerativos estarían a mitad de camino entre el desarrollo embriogénico (donde las catástrofes son provocadas y controladas, es decir programadas) y los desarrollos

7. El impacto y la huella del acontecimiento puede producir líneas de fuga hacia nuevas formas de subjetivación que reordenan y resignifican subjetivaciones anacrónicas o estereotipadas, como sería en la perspectiva de Deleuze; pero también, puede producir experiencias traumáticas que agobian el presente y emergen, tozuda y dolorosamente, en cada recuerdo, bloqueando la memoria, impidiendo el acceso a sí mismo, al devenir propiamente humano (Ortega, 2008). De otro lado, es importante recordar que ya Fichte consideraba el *Anstoss*, el impacto, como categoría fundamental de la experiencia, y sobre la cual desarrolla una visión de la subjetividad que habría de dominar en las posturas y visiones de los románticos y que aún prevalece en nuestros jóvenes contemporáneos.

accidentales abandonados a los encuentros aleatorios entre sistemas y acontecimientos. Para Deleuze (citado por Lazzarato, 2007), «el acontecimiento no es la solución de un problema sino una apertura de posibles», los cuales se expresan como potencialidades en el encuentro con el otro, en las nuevas posibilidades que la vida ofrece.

Para los procesos de sistematización, el acontecimiento como categoría de análisis se perfila como una herramienta fundamental en tanto que permite registrar la irrupción de nuevos significantes dentro de un proceso, describir las fisuras e intersticios que juegan el papel de antifunción en un sistema. El acontecimiento puede operar como dispositivo catártico o agonista cuando se convierte en una noticia que informa al sujeto de un nuevo orden de vida o a un público sobre una situación de inequidad o exclusión en tanto tiene sus propios agentes involucrados.

El acontecimiento constituye un hito y un hiato en las narrativas biográficas. Su naturaleza intempestiva hace que la experiencia se fracture y se abra a eso nuevo que está acaeciendo. El acontecimiento rompe e irrumpe en la narrativa de un individuo en la medida que se convierte en experiencia de sentido, en eventos singulares que fisuran y alteran el devenir del sujeto, generando nuevos significantes y representaciones del mundo y la vida social (Bárcena, 2005).

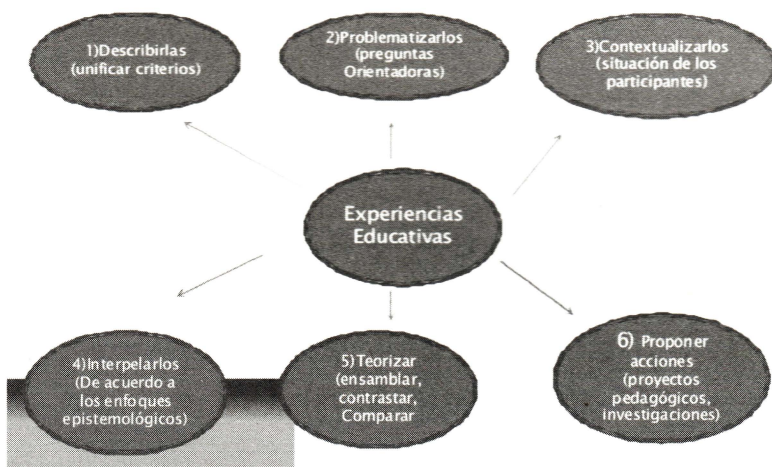
Tenemos, pues, tres unidades hermenéuticas de sistematización: el cuerpo y sus dos facticidades principales: el acontecimiento y la experiencia. Así mismo, tenemos una vía metodológica para acceder a estas unidades: las narrativas biográficas o temáticas. Veamos entonces, a manera de conclusiones, un procedimiento de sistematización con esta perspectiva teórica que se acaba de esbozar.

A manera de cierre: hacia una cartografía de la subjetividad

Generalmente, se ha asumido que los componentes de la sistematización involucran los *sujetos* que experimentan la práctica, los *contextos* o lugares espacio-temporales donde se desarrolla la práctica o es influida de una u otra manera, la *intencionalidad* o sentidos, intereses o motivaciones que orientan las prácticas, los *referentes* (conceptuales, políticos, culturales) que orientan, retroalimentan o condicionan las prácticas sociales, los *contenidos* referidos a la información, los códigos, los mensajes, las emociones o sentimientos que tienen los sujetos, que inciden en las relaciones y dinámicas de la práctica y, finalmente, los *resultados* o productos que arroja la intervención (Ghiso, 1999).

Aquí no se pretende cambiar dichos componentes o proponer otros nuevos. De lo que se trata es de poner énfasis en algunos aspectos o dimensiones de la subjetividad a través de las narrativas biográficas o temáticas en donde el cuerpo y sus dos facticidades principales, la experiencia y el acontecimiento, tengan visibilidad y reconocimiento. En este sentido, el núcleo de la propuesta se centra fundamentalmente en los procesos de categorización, los cuales, tradicionalmente, se han orientado, en el caso de los estudiantes, a la categorización de conductas (motoras y verbales), actitudes y desempeños escolares; y en el caso de los profesores, a prácticas pedagógicas (didácticas, evaluativas, curriculares) o diversas manifestaciones de la cultura escolar (relaciones de poder, normatividades, agendas ocultas). En todos, la voz de los sujetos queda constreñida a la categoría,⁸ que generalmente es establecida por los sistematizadores por criterios «objetivos» como la frecuencia o el grado de operatividad y funcionalidad con que haya sido definida. Es por esto que el énfasis en la categorización de los sujetos se centra en la participación, los liderazgos, las actitudes y los roles.

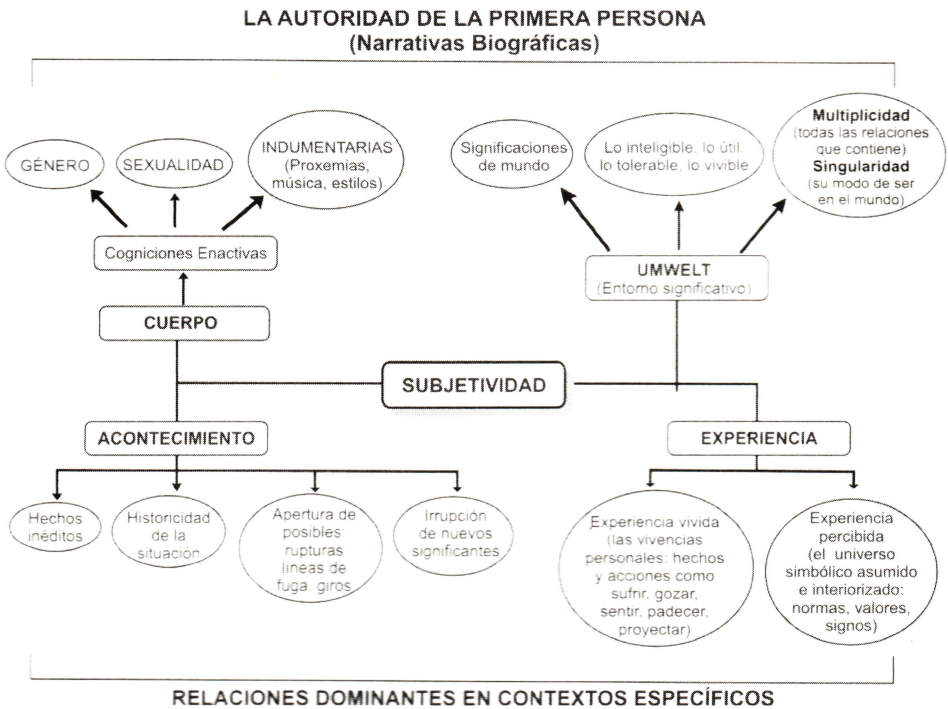
Proceso Metodológico



8. Por ejemplo, Lofland (citado por Martínez, s.f.) sugiere seis categorías básicas en investigación social: actos, actividades, significados, participación, relaciones, situaciones. Otra forma puede ser con categorías descriptivas: clase social, identidad, género, formas de organización, hábitos de alimentación, estructura de conflictos (tipos), valores, etc. A éstas se le describen subcategorías; es decir, propiedades descriptivas más especificadas que se pueden referir a causas, dimensiones, consecuencias, procesos. Posteriormente, se busca integrar algunas categorías en categorías más amplias, y finalmente, se asocian o agrupan las categorías de acuerdo con su naturaleza y contenido; por ejemplo: *pedagogía* (didáctica, evaluación, currículo), *memoria* (monumento, recuerdo/olvido, colectiva/individual).

Lo que se propone, entonces, es que en la voz de los sujetos sea tenida en cuenta sus singularidades, sus *umwelt*, sus relaciones dominantes en contextos específicos, sus cogniciones enactivas, a través de las experiencias y acontecimientos que han quedado en su cuerpo y, eventualmente, pueden generar potencialidades de cambio y transformación. De esta forma, así como ya hay un proceso metodológico relativamente canónico:

se propone una cartografía con unos mojoneros que permitan dar cuenta de los procesos subjetivos de los estudiantes, y nos posibilite adentrarnos en sus voces interiores con miras a un proceso de categorización encarnada, tomando como referencia «la autoridad de la primera persona», esto es, las narrativas singulares y las relaciones dominantes en contextos específicos.



Bibliografía

Badiou, A., *El ser y el acontecimiento*, Manantial, Buenos Aires, 1999

Bruner, J., *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003

_____. *Investigaciones sobre desarrollo cognitivo*, Pablo del Río Editor, Madrid, 1980

Cely, F. E., «Un retorno a la subjetividad». En Cely F. E. y Duica W. (Editores) *Intersubjetividad. Ensayos filosóficos sobre autoconciencia, sujeto y acción*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2009

Costa, P. O. et al., *Tribus urbanas*, Paidós, Barcelona, 2000

Davidson, D., *Subjetivo, intersubjetivo, objetivo*, Cátedra, Madrid, 2003

Gadamer, H. G., *Verdad y método I*, Sígueme, Madrid, 1999

Geertz, C., *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*, Barcelona, Paidós, 2006

El-Ouariachi. <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/A/acontecimiento.pdf> (2008)

Garavito, M. C. y Yáñez, J., «La categorización y el desarrollo del conocimiento desde las teorías de los sistemas dinámicos». En *Gestión del conocimiento*, Grupo Complexus. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2009

Geertz, C., *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1996

Ghiso, A., «De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización». En *La piragua*, Revista Latinoamericana de Educación. Sistematización de prácticas en América Latina, # 16, 1999

Larrosa, J., *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Fondo de Cultura Económica, México, 2007

Maffesoli, M., *El nomadismo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1997

Martínez, M., *La investigación cualitativa etnográfica en educación*, Círculo de lectura alternativa, Bogotá, s.f.

Nagel, T., «Lo subjetivo y lo objetivo.» En *Ensayos sobre la vida humana*, Fondo de Cultura Económica, México, 2000

Ortega, F., «Violencia social e historia: El nivel del acontecimiento.» En *Revista Universitas Humanística*, N° 66, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, julio-diciembre de 2008

Rojas Osorio, C., *Genealogía del giro lingüístico*, Editorial Universidad de Antioquia, Medellín, 2006

Smith, B., «Tallando la realidad». En González, J. C. (ed.), *Perspectivas contemporáneas sobre la cognición, percepción categorización, conceptualización*, Siglo XXI Editores. México, 2006

Thompson, E. P., *La miseria de la teoría*, Crítica, Barcelona, 1981

Varela, F., *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*, Gedisa, Barcelona, 1998

Wittgenstein, L., *Investigaciones filosóficas*, Barcelona, Crítica, 1988

