



**Claudia Luz Piedrahita Echandía**  
**Jairo Hernando Gómez Esteban**  
**María Cristina Martínez Pineda**  
**Luisa Fernanda Acuña Beltrán**  
**Cecilia Rincón Verdugo**

# **Sistematización de experiencias: Innovaciones y subjetivaciones**



# Sistematización de experiencias: Innovaciones y subjetivaciones

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



**UDFJC**



Maestría en Investigación  
Social Interdisciplinaria



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.



BOGOTÁ  
POSITIVA  
GOBIERNO DE LA CIUDAD

EDUCACIÓN - IDEP





# **Sistematización de experiencias: Innovaciones y subjetivaciones**

**Claudia Luz Piedrahíta Echandía  
Jairo Hernando Gómez Esteban  
María Cristina Martínez Pineda  
Luisa Fernanda Acuña Beltrán  
Cecilia Rincón Verdugo**

# Sistematización de experiencias: innovación y subjetivaciones

ISBN: 978-958-8592-27-5

## © Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Inocencio Bahamón Calderón

Luz Marlen Durán Vergara

Claudia Luz Piedrahita Echandía

Rector

Decana Facultad de Educación

Directora Maestría Investigación Social Interdisciplinaria

## © Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Olmedo Vargas Hernández

Luz Stella Olaya Rico

Luisa Fernanda Acuña Beltrán

Director General

Subdirectora General Académica

Responsable del Proceso de investigación

Avenida El Dorado 66-63, piso 1

Teléfono 3241000 Exts. 9001-9012- 9000

www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

### Corrección de estilo:

Efrén Mesa Montaña

### Ilustración de carátula:

Composición basada en la obra «Colores de la naturaleza - fractal» de Sharon Apted

(<http://www.publicdomainpictures.net/view-image.php?image=14601&picture=colores-de-la-naturaleza-fractal&large=1>)

### Ilustraciones:

MISI

### Diseño, pre prensa, impresión y acabados:

Ediciones Antropos Ltda.

Cra. 100B No. 75D-05 - Bogotá, D.C., Colombia

PBX: 4337701 - Fax: 4333590

www.edicionesantropos.com

Impreso en Colombia

## EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS QUE PARTICIPARON EN EL PROCESO FORMATIVO

### GRUPO: COMUNICACIÓN LENGUAJE

#### 1. ALFABETISMO EMERGENTE: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL NIVEL PREESCOLAR

Colegio Distrital Alfonso Reyes Echandía:

- Lilia Briceño Pira
- Magali Niño Valencia

#### 2. TRES TRISTES TIGRES

Colegio Distrital Clemencia de Caicedo:

- Diego Leonardo Tovar
- Yamile Arenas
- Carlos Orduz

#### 3. SISTEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EFECTIVAS EN CONCIENCIA FONOLÓGICA PARA NIÑOS DE PRIMER CICLO

Colegio Distrital Cristóbal Colón Sede C y Universidad del Bosque:

- Alba Lucía Meneses Báez
- Ingrid Solange Gómez Prieto
- Ricardo Andrés Sánchez Huertas
- Dorily Argüelles Pabón
- María Consuelo Triana Bernal
- Clemencia Rodríguez Espinosa
- María Enerieth Tiria

#### 4. SUSURROS DEL TERRITORIO... UN VIRA QUE SOPLA EN EL SUR

REATS (RED DE EMISORAS ESCOLARES ALTERNATIVAS POR EL TERRITORIO SUR): COLEGIO LA ESTANCIA, SAN ISIDRO LABRADOR

Colegio General Gustavo Rojas Pinilla

Colegio Monte Blanco

Normal María Womesson

- Dary Barreto
- Margarita Duarte
- María Luisa Niño
- María Puentes

#### 5. ARGUMENTACIÓN, ORALIDAD Y ESCRITURA: UNA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD.

IED Técnico Menorah:

- María Gilma Acosta Rodríguez
- Irma Fabiola Muñoz Beltrán
- Adriana Sánchez Gutiérrez

#### 6. LEO Y ESCRIBO NAVEGANDO

Colegio Estrella del Sur:

- Gilma Yaneth Pedroza Cortés
- Mirna Alexandra Rojas Clavijo

7. ENGLISH IN THE FOREST: Un ambiente significativo para aprender inglés.

Colegio Ofelia Uribe de Acosta:

- María Alexandra Pachón Otálora
- Clara Inés Salas Medellín

8. AMBIENTES COLABORATIVOS DE APRENDIZAJE BASADOS EN LAS TIC:

IED Colegio Santa Librada:

- Ilsa Omaira Díaz
- Richard Maldonado
- Ricardo Peña

9. LITERACIDADES: UNA EXPERIENCIA INTER E INTRADISCIPLINAR *SISTEMATIZACIÓN* DE RUTAS METODOLÓGICAS.

Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz

- Aura Guzmán
- Patricia Moreno
- Carolina Ojeda

GRUPO 2: CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIEDAD

1. EL SOL MÁS ALLÁ DEL HORIZONTE: UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO COMUNICATIVO
2. NACE Y GERMINA UNA EXPERIENCIA... que ahora es tiempo de sistematizar

IED Villemar El Carmen:

- Gladys Restrepo de Zabala
- Gloria Jeannette Puentes Espinel

3. LOS PROYECTOS DE AULA. UNA EXPERIENCIA HACIA LA INTERDISCIPLINARIEDAD

Colegio Nuevo Horizonte:

- Ana Rosa López Quiñónez
- María Belén Redondo Plazas
- Carmela Torres Vásquez
- Orlando Patiño Pérez

4. TESELACIONES PARA NIÑOS: UNA MIRADA GENEALÓGICA A LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN LA ESCUELA (2004- 2010):

Colegios Entre Nubes sur oriental e IED Simón Rodríguez:

- Sonia Milena Uribe Garzón
- Oscar Leonardo Cárdenas Forero
- James Frank Becerra Martínez

5. TRANSFORMACIÓN DE LA VIDA ESCOLAR PORFIRENSE. CUANDO LOS PROFESORES TRABAJAMOS EN MESA REDONDA

IED Porfirio Barba Jacob:

- Edna Marcela Beltrán

- Ros Mary Melo Ballesteros
- Carlos Orlando Ramírez

#### 6. CICLOS Y CAMPOS DE CONOCIMIENTO, UNA APUESTA AL DIÁLOGO DE SABERES Y LA TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LA ESCUELA

IED Antonio García:

- Mónica L Sierra Sierra
- Noralba Bolívar Mojica
- Juan B. Cortes Oviedo

#### 7. VIAJES Y EXPEDICIONES PEDAGÓGICAS EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARIA MONTESSORI.

Escuela Normal Superior Distrital María Montessori:

- Martha Stella Manosalva
- Martha Cecilia Palacios
- Omar Gutiérrez González

#### 8. CIGME: CAPACITAR, INCENTIVAR Y GENERAR MICROEMPRESAS ESTUDIANTILES.

IED Bosco II:

- Yeny Milena Barrantes Cantor
- Jhon Jairo Ayala
- Gloria Inés Henao Ortiz

#### GRUPO 3: DERECHOS HUMANOS Y CONVIVENCIA

##### 1. CONTRAMEMORIAS DE RUPTURA DE GÉNERO EN EL TRABAJO EXPRESIVO EN EL COLEGIO JULIO GARAVITO ARMERO

Colegio Julio Garavito Armero:

- Gary Gari Muriel
- Pilar Jara Rodríguez

##### 2. CONVIVENCIA EN LA DIFERENCIA. COLECTIVO DE INVESTIGACIÓN GÉNERO EN SIETE COLEGIO GERMÁN ARCINIEGAS IED

IED Germán Arciniegas:

- Aici Alexander Pinto Araque
- Carina Paola Romero Forero
- Myriam Salazar Riaño

##### 3. PATRIMONIO ETNIA Y MEMORIA - PORQUE TODOS TENEMOS ALGO QUE CONTAR: CONTRIBUYENDO A LA CONVIVENCIA ESCOLAR

IED Gabriel Betancourt Mejía:

- Andrés Castiblanco Roldán
- Nubia Rodríguez Fonseca
- Pilar Albadan Tovar

4. ÉTICA Y CIUDADANÍA EN EL CUIDADO DE LA PLANTA FÍSICA DEL COLEGIO DISTRITAL ALFONSO REYES ECHANDÍA

Colegio Distrital Alfonso Reyes Echandía y Universidad Minuto de Dios:

- Magaly Niño
- Luz Marina Cuello
- Francisco Gómez

5. COMEDOR ESCOLAR UNA POSIBILIDAD PARA LA CONVIVENCIA Y LA IGUALDAD CEDID CIUDAD BOLIVAR

Colegio CEDID Ciudad Bolívar:

- Laudice Beltrán Duarte
- Ana Julia Gómez Sereno

6. LÚDOTECA ESCOLAR: UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA QUE CONTRIBUYE A LA RESTITUCIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO FORZADO

Colegio Alfonso López Michelsen IED:

- Viviana Barrera Sánchez
- Gloria Inés Granados González
- Paola Ortiz Mora

7. FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA A PARTIR DEL LUGAR Y EL PATRIMONIO URBANO

INEM Santiago Pérez:

Instituto Técnico Distrital Juan del Corral

Institución Educativa Distrital La Estancia San Isidro Labrador

- Jhider Soler Mejía
- Jhon William Castro
- Olga Lucía Romero Castro
- Luis Jair Téllez Ariza



## Tabla de contenido

### Presentación

Sistematización de experiencias: una reflexión desde las rupturas y los márgenes <i>Claudia Luz Piedrahita Echandía</i> .....	15
La sistematización encarnada de la subjetividad como alternativa de investigación educativa <i>Jairo Hernando Gómez Esteban</i> .....	33
Subjetivaciones del maestro en la experiencia pedagógica. Más allá de la sistematización <i>María Cristina Martínez Pineda</i> .....	51
Sistematización: lectura de la práctica, escritura de la experiencia y transformación del pensamiento <i>Luisa Fernanda Acuña Beltrán</i> .....	63
Senderos y significaciones de la experiencia educativa <i>Cecilia Rincón Verdugo</i> .....	75



## Presentación

Este texto es el resultado de reflexiones y debates efectuados en el marco de un proceso formativo con docentes, en el cual se enfocó en forma prioritaria la relación investigación-innovación, como componente central de una propuesta de sistematización de experiencias. El proceso de Sistematización de Experiencias Pedagógicas se realizó durante el año 2010, apoyado por la maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital, en convenio con el IDEP, y protagonizado por maestros y maestras de veinticuatro (24) colegios de Bogotá. La acción formativa se inicia con la selección de las experiencias pedagógicas que harían parte de la sistematización, manteniendo desde este primer momento un cuidadoso seguimiento al componente de innovación, de tal manera que se privilegiaron aquellas iniciativas donde era posible vislumbrar un interés de ruptura respecto de prácticas pedagógicas tradicionales.

En el transcurso del proceso formativo se evidenciaron intereses investigativos que apuntaban a diversas comprensiones pedagógicas y que daban cuenta de la multiplicidad de voces que participaban en esta propuesta formativa y de sus particularidades metodológicas y epistemológicas. Se realizó entonces una primera acción en este proceso, el cual tuvo dos objetivos: a) encontrar vasos comunicantes entre las diversas apuestas de sistematización; b) establecer relaciones entre campos pedagógicos particulares, en los cuales estaba enfocado el trabajo de sistematización.

Como resultado de esta primera fase se conforman tres grupos de trabajo que agrupan los diversos intereses de los maestros y maestras participantes: 1) Lenguaje y Comunicación; 2) Currículo e Interdisciplinariedad y 3) Derechos Humanos y Convivencia. Una vez estructurados estos grupos, se asignan tutores para cada uno de ellos y se inicia el acompañamiento a la sistematización de experiencias demarcadas por las búsquedas particulares de los docentes; articulado a esta búsqueda investigativa, se continúa con el rastreo al concepto de *sistematización-innovación*, analizándolo en sus significados epistemológicos y políticos de resistencia, respecto de prácticas que funcionan como dispositivos de poder y que imponen estilos pedagógicos sedimentados y legitimados desde el engranaje institucional.

El sello de identidad de esta propuesta de sistematización surge de su ruptura con otras comprensiones que no van más allá del ordenamiento y la categorización de datos. En esta medida, se apunta desde un principio a dar razón de la arquitectura teórica y las rupturas epistemológicas implícitas en la relación *sistematización-investigación-innovación*, mostrando las distancias entre este estilo investigativo y aquellas propuestas que sólo le apuntan a la constatación de hechos y la interpretación de significados.

En síntesis, se pone en marcha una propuesta de sistematización entendida como apuesta investigativa que busca visibilizar prácticas de innovación que se expresan como flujos de creación que nombran lo extraño, lo que excede lo significado, o lo que se ha invisibilizado como resultado de relaciones de poder dadas en los contextos educativos. Emerge de esta propuesta un interés investigativo hacia las intensidades, los cortes, las líneas de fuga que atrapan singularidades decodificadas que reinscriben su propio territorio en los códigos escolares establecidos.

Los artículos que se presentan en el libro preservan el sentido de esta discusión que da cuenta de las preocupaciones y discusiones vigentes en la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria, respecto de un tema tan importante, como es la investigación social en su perspectiva de innovación. Sobre este debate se recogen entonces opiniones y reflexiones que ese enmarca en los siguientes capítulos:

En el primer capítulo, Claudia Piedrahita Echandía, reflexiona sobre tendencias metodológicas y epistemológicas que engloban posicionamientos éticos y políticos, a partir de los cuales, dice la autora, es posible visibilizar las fuerzas e intensidades constitutivas de prácticas pedagógicas innovadoras y emergentes. En este orden de ideas, privilegia en su artículo una línea de pensamiento que desestabiliza el cierre de sentido adscrito a lo significado e instituido y a un pensar categórico, binario y conclusivo. Establece claramente la relación entre lo epistemológico y las miradas políticas y éticas del investigador que sistematiza y que le permite 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, propone también lugares de enunciación que recogen el horizonte político y ético del docente-investigador y que le posibilitan trayectorias investigativas de margen y ruptura.

En el segundo capítulo, Jairo Gómez Esteban, explica los límites a comprensiones sobre la sistematización entendida únicamente como categorización y 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. La sistematización, dice el autor, recoge la potencia ins-



crita en la voz de los sujetos, como fuerza política deconstructiva y abierta a rupturas y posibilidades. Considera en su artículo que estas narrativas que traspasan lo institucional sedimentado, deben, por obligación ética, pedagógica y social, incorporarse 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.

En el tercer artículo, María Cristina Martínez Pineda, se preocupa por reflexionar alrededor de procesos de individuación-concienciación que surgen en la sistematización de prácticas pedagógicas. Analiza las rupturas que se generan en esta experiencia y que le provocan al docente otros modos de relación consigo mismo y con la pedagogía. Presenta estos tránsitos, como formas de subjetivación que crean empoderamientos, pero que es necesario visibilizar para que el maestro logre «darse cuenta» de los efectos que esos procesos de *descripción- reflexión- reconstrucción- reescritura- producción*, que se generan en la sistematización de prácticas, producen en su propia subjetividad y que necesariamente agencian nuevos modos de pensar y actuar, siempre que dichas reflexiones logren instalarse en la cotidianidad de su trabajo pedagógico.

En el cuarto artículo, Luisa Fernanda Acuña Beltrán, plantea que la sistematización de experiencias como modalidad de investigación, debe pasar por un complejo proceso de lectura y escritura que transforma la conciencia del investigador y resignifica la experiencia misma de los sujetos. Analiza el proceso de sistematización de experiencias a través de los procesos de lectura y escritura, estableciendo que en éstos se deben superar códigos convencionales propios de la escritura misma, para que emerja un ejercicio escritural arraigado en una gramática corporal que surge de leer la realidad y de leerse a sí mismo. El artículo se distancia de posturas que abordan la sistematización como un procedimiento restringido en el que se narra y se reconstruyen eventos, desligándose del diálogo teórico y de la construcción de sentido que comporta la construcción de saber pedagógico.

En el quinto artículo, Cecilia Rincón Verdugo, reflexiona sobre la relación investigación-sistematización y la posibilidad que tiene el docente de asignarle significado a lo cotidiano. Desde esta perspectiva, enfoca su reflexión hacia el tema de la experiencia, el cual aborda desde diferentes puntos de vista, privilegiando la perspectiva de interpretación hermenéutica que considera al lenguaje y la narrativa como herramienta para la comprensión del mundo subjetivo e intersubjetivo. Considera que, a partir de este abordaje, es posible interpretar la experiencia educativa como texto, reconociendo las condiciones sociales, políticas y educativas propias del contexto. En este marco, presenta la sistematización como un proceso generador de conocimiento sobre la acción del sujeto y productor de horizontes

para nuevas experiencias. Presenta, también, una perspectiva de sistematización que hace aportes desde los enfoques cualitativos de investigación y desde la interpretación que permite descifrar sentidos y significados de la práctica pedagógica, acudiendo al reconocimiento de lo histórico social, a la comprensión de las relaciones y a la interpretación del universo simbólico colectivo e individual.

**Claudia Luz Piedrahita Echandía**

*Coordinadora*

*Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria*

*Universidad Distrital Francisco José de Caldas*



## 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, Magister 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 instaure 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—<sup>1</sup> 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.

---

<sup>1</sup>. 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 incommensurables 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 entretije 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





# 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.<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup> 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.<sup>3</sup>

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 interpe-lan, 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,<sup>4</sup> 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*;<sup>5</sup> 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 taticidad —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*: «Si, 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*,<sup>6</sup> 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 indisociable 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 reconstituida la fuerza de su impacto y de su huella en la subjetividad.<sup>7</sup>

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,<sup>8</sup> 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



## Subjetivaciones del maestro en la experiencia pedagógica. Más allá de la sistematización.

**María Cristina Martínez Pineda\***

El proceso reflexivo-analítico que realiza el maestro cuando sistematiza su práctica pedagógica, provoca en el sujeto de la experiencia un proceso de individuación-concienciación que trastoca su cotidianidad y le provoca otros modos de relación consigo mismo y con la pedagogía. Formas de subjetivación que crean empoderamientos pero que es necesario visibilizar para que el maestro logre «darse cuenta» de los efectos que esos procesos de *descripción- reflexión- reconstrucción- reescritura- producción*, que se generan en la sistematización de prácticas, producen en su propia subjetividad y que necesariamente agencian nuevos modos de pensar y actuar, siempre que dichas reflexiones logren instalarse en la cotidianidad de su trabajo pedagógico. Esta es la tesis que atraviesa el texto y que se busca argumentar.

En esta dirección, las reflexiones que queremos provocar giran en torno a las afectaciones que se producen en los sujetos, por las autorreflexiones que se producen en los procesos de sistematización de las prácticas pedagógicas. Digámoslo de otro modo: por las subjetivaciones que se suscitan en quienes buscan producir conocimiento a partir de las prácticas. Se trata entonces de ir más allá de los propósitos o de las razones que motivaron el desarrollo de la experiencia. Nos referimos a una mirada que busca desvelar, tratar de hacer visible lo que no se dice al relatar la experiencia, pero que se convierte en potencia, en el sentido de Spinoza, porque muestra «lo que el sujeto puede» y que a su vez anuncia y agencia otros modos de poder ser y poder hacer. Potencia que se instala en el sujeto de la experiencia siempre que se logren procesos de reflexividad.

Para su desarrollo, el texto se estructura en tres partes, la primera realiza algunos trazos conceptuales que marcan los visos desde donde se argumentan y sostienen las reflexiones; la segunda, sustenta y dialoga con fragmentos textuales de los sujetos de las experiencias, desde dónde se avizora o identifica el poder de

---

\* Profesora-Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, integrante del Grupo de Investigación Educación y Cultura Política. Magister en Educación y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Entre sus últimas publicaciones se señalan: el libro *Redes pedagógicas, la constitución del maestro como sujeto político* (2008) y *Movilizaciones por la educación en Colombia: 1998-2006* (en prensa).



las reflexiones que se produce en la experiencia de los maestros; la tercera, presenta algunas líneas concluyentes que a la vez abren las fronteras para nuevas reflexiones y debates.

## 1. Sobre la noción de experiencia pedagógica

La comprensión del ejercicio de sistematización como una modalidad de investigación que parte de la práctica y la experiencia del sujeto que la realiza, para reflexionar sobre la misma y producir conocimientos que le permitan transformarla, exige desentrañar la categoría de *experiencia pedagógica* teniendo en cuenta su potencial analítico para dar cuenta de un ejercicio de reflexividad y producción de conocimientos sobre las prácticas que logran trastocar la cotidianidad del maestro, provocando otros modos de relación consigo mismo y con la pedagogía.

Es precisamente en el plano de la experiencia en el que se configura el vínculo intrínseco entre la producción de conocimientos y la transformación de la realidad. Desde la perspectiva de Zemelman, la noción de experiencia, entendida como el plano en el que se despliegan las prácticas colectivas, da cuenta de la objetivación de lo potencial, de la transformación de lo deseable, de lo posible. En el campo que nos compete, la experiencia logra que el saber pedagógico de los maestros —que es un saber profesional— alcance validez y legitimidad en el campo de la educación y la pedagogía y en general en el mundo escolar. En suma, la experiencia pedagógica es constitutiva del quehacer pedagógico y de la producción de conocimiento educativo y pedagógico.

Ahora bien, en la búsqueda de posicionar la experiencia pedagógica de otra manera, de una forma más creativa y productiva y menos sujeta a los parámetros existentes del «conocimiento experto» sobre la enseñanza, se exponen las siguientes premisas, con el interés de avanzar en algunas precisiones y distinciones sobre su significado y especificidad.

- **La experiencia surge de la práctica reflexionada, crea otra subjetividad y otra objetividad**

Reconociendo la subjetividad como universo intrínseco del sujeto que se agencia por componentes múltiples y heterogéneos, se hace referencia a los modos de subjetivación que están presentes en las prácticas de distanciamiento, reflexión y reconstrucción, en las que se produce o se transforma la experiencia que el maestro tiene de sí mismo. Y otra objetividad que deviene de la reflexividad porque la práctica cotidiana se transforma.

Adoptamos aquí el concepto de reflexividad, entendido como el proceso reflexivo y dialógico de identificación y explicitación del posicionamiento del sujeto-maestro, surgido, en este caso, durante proceso de sistematización de las prácticas pedagógicas y provocado por la toma de conciencia que surge de la revisión, contrastación, confrontación, que experimenta el maestro en el proceso de recuperación y reinterpretación de sus propias prácticas. Identificación que produce en muchos casos, sentimientos de insatisfacción e incertidumbre, una especie de «extrañeza» como la denomina Schön (1992) o de «incomodidad», porque en muchas ocasiones el maestro se descubre débil o poco reflexivo. Reconocimientos que si se canalizan pueden incitar situaciones favorables para provocar transformaciones del sujeto mismo y de las prácticas que desarrolla.

Para Larrosa,

*...la experiencia es siempre nuestra experiencia, lo que nos acontece a nosotros, y lo que nos acontece en el tiempo de nuestras vidas. La experiencia, por tanto, presupone, en primer lugar el ser mismo para quien algo acontece. No sólo porque la experiencia es un acontecimiento para nosotros, sino porque requiere de nosotros una apertura, una capacidad de ser afectados; y porque nos solicita, a veces, una respuesta (1996: 468).*

Esta cita pone el contexto de la noción de experiencia, un acto de subjetivación en el que el sujeto se produce, por tanto acontece con el mismo acto producido, y este acontecimiento, en el sentido de Deleuze, «no es ni se agota en lo que acontece sino que está en lo que acontece». En este sentido, la experiencia pedagógica deviene siempre de una práctica del maestro y es construida a partir de procesos de reflexión, que articulan y conectan las prácticas no como actos mecánicos ni como actividades desarticuladas, sino como «saber pedagógico», en tanto ha sido pasado por la memoria, la escritura, las condiciones del contexto y la teoría. En suma, siguiendo la argumentación de Larrosa, «la única condición es que sean prácticas pedagógicas en las que lo importante no es que se aprenda algo ‘exterior’, un cuerpo de conocimientos, sino que se elabore o reelabore alguna forma de relación reflexiva del ‘educando’ consigo mismo» (1995: 260-261).

Hasta aquí, emerge una distinción importante, una cosa es nombrar la práctica y otra nombrar la experiencia. La experiencia surge cuando se ha cruzado por la reflexión, el cuestionamiento y el asombro; es decir, la experiencia es la decantación y proyección de la vivencia. De este proceso deviene el valor pedagógico de la experiencia, que la hace propia y distinta, porque está ligada al tiempo y al espacio en que se produjo y emerge. Este modo singular de la práctica que se transforma en experiencia territorializa al sujeto maestro con su saber y con su

profesión. Nombrar la experiencia exige entonces re-nombrar la práctica, y al renombrarla se le da una nueva posibilidad de existir, porque nombrar es dotar de poder, darle vida, brindarle la posibilidad de existir como ruptura y como saber, como conocimiento creado.

- **La experiencia es en sí misma saber pedagógico producido en un territorio, es geopedagogía<sup>1</sup>**

La experiencia pedagógica se produce en un contexto particular y en condiciones específicas. Surge para posicionarse, pero no necesariamente para ser replicada, por eso la experiencia pedagógica se distancia de las llamadas «innovaciones educativas» y de las «experiencias significativas» que buscan repetirse masivamente en contextos totalmente disímiles, como si los sujetos y los territorios fuesen idénticos.

Mediante un proceso reflexivo, individual y colectivo, que busca dar significado a lo sucedido o vivido, la sistematización de experiencias pedagógicas establece un vínculo intrínseco con la vivencia del sujeto y con sus condiciones históricas (territoriales) de emergencia; es decir, la experiencia pedagógica es portadora de un sentido que siempre es social y colectivo, y que da cuenta de un modo de interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas. En este sentido, la experiencia siempre es singular y puede ser propia de un lugar, y choca con las políticas de homogeneización.

- **La experiencia pedagógica sistematizada abre posibilidades para reconstruir formas de ser maestro y hacer pedagogía**

La experiencia pedagógica sistematizada vincula la producción de conocimientos sobre el mundo escolar con la democratización de la escuela como proyecto colectivo. Para Suárez, «...generar nuevas narrativas y contar nuevas historias sobre la enseñanza escolar no sólo facilita la elaboración colectiva de comprensiones más sensibles y democráticas sobre los mundos escolares, sino que además lleva implícito un sentido de transformación radical de las prácticas docentes y la escuela...» (2007: 1).

En el proceso de sistematización de experiencia, el encuentro entre pares, la organización para la reflexión colectiva, además de ser una estrategia potente de

---

1. La Noción de geopedagogía ha sido construida en la Expedición Pedagógica para referirnos a las múltiples formas de hacer pedagogía que utiliza el maestro y a la necesaria georreferenciación que éstas ameritan al ser nombradas.



autoformación, también se lee como una condición de posibilidad para establecer una relación distinta consigo mismo: con su saber y su oficio. Se reconoce al maestro como sujeto de saber pedagógico y, desde allí, abre posibilidades para reconstruir formas de ser maestro y hacer pedagogía.

## 2. Diálogos desde la experiencia de los maestros

Partimos de afirmar que existe un vínculo intrínseco entre la producción de conocimientos devenidos de la reflexión sobre la práctica y el sujeto que la produce; esto porque la práctica reflexionada se transforma en experiencia pedagógica cuando imbrica al sujeto y logra que este transforme los modos de ejercer la práctica. Es en este sentido que se afirma que si bien toda experiencia pedagógica se sustenta en prácticas educativas, no toda práctica educativa se convierte en experiencia pedagógica.

Para desarrollar estas afirmaciones y conectar con las reflexiones de la primera parte de este texto, se retoman algunos fragmentos textuales de los maestros que participaron en la sistematización de las prácticas acompañadas por el IDEP durante el primer semestre de 2010.<sup>2</sup> Algunos reveladores subjetivantes de estas potencias se expresan a continuación:

- **El proceso de sistematización produce desequilibrios cognitivos y afectivos que le posibilitan al maestro pensar de otro modo**

El proceso de sistematización está atravesado por la incertidumbre, si bien existe un proyecto o una práctica pedagógica de base y una ruta metodológica que actúa como trazado inicial, el proceso mismo va generando movimientos de pensamiento y acción porque al producir deconstrucciones y reconstrucciones desestabilizan las verdades y creencias del maestro, lo obligan a consultar, documentarse y a situarse desde otros ángulos, a ampliar su mirada. Así expresan los maestros estas fluctuaciones:

*Desde que comenzamos el proceso de sistematización, empezamos a angustiarnos. Las sesiones teóricas nos permitieron descubrir dónde estábamos, entender que teníamos unas prácticas, pero que no habíamos empezado la sistematización. La sistematización exige profundizar sobre el proyecto, haberlo desarrollado es apenas el comienzo (GNH).*

---

2. Cada grupo de sistematización estaba conformados por 3 ó 4 maestros, correspondientes a 4 colegios de Bogotá. Estos son: Grupo colegio Menorah (GCM); Grupo Fe y Alegría (GFA), Grupo Nuevo Horizonte (GNH) y Grupo Santa Librada (GSL).



*En este proceso descubrimos la necesidad de construir una ruta conceptual y metodológica, para poder sistematizar la experiencia realizada. Esta ruta puede ser comparada u orientada por otras experiencias; pero al final, hay que decidir un camino propio. Eso es difícil porque uno piensa que ya lo tiene hecho o que todo estaba bien (GSL).*

*Sistematizar una experiencia no es tan fácil como parece, es una forma de investigación donde se recoge y se reorganiza un quehacer pedagógico, que también le reorganiza a uno la forma de hacer su trabajo. Cuando se busca ser leído por otros, se asume un compromiso muy grande que también pasa por arriesgarnos a vencer el miedo, ese miedo es parecido al que tienen nuestros estudiantes (GNH).*

*Esto de la sistematización es un proceso doloroso, muchas veces quisimos dejar el trabajo. La exigencia es grande (...) pero cuando uno mismo puede leer lo que ha hecho se produce mucha admiración que logra asombrarlo... yo empiezo a leer y empiezo a llorar, no salgo de de la emoción de poder ver nuestro proyecto escrito (GNH).*

- **La reflexión de la práctica produce otros modos de relación del maestro con los estudiantes, lo dota de un nuevo valor pedagógico y le ayuda a configurar otro ethos**

Cuando se indaga por el significado de una experiencia pedagógica se interroga fundamentalmente la naturaleza formativa, intersubjetiva y contextual de las relaciones entre maestros y alumnos. Ello porque, como afirma Parra, «una experiencia pedagógica se caracteriza por el tipo de relaciones que se establecen entre maestros y alumnos y por sus dimensiones comunitarias, institucionales escolares, curriculares, didácticas y administrativas...» (Parra, 2006: 35). Las voces de los maestros argumentan estas afirmaciones:

*El proyecto de sistematización nos ha permitido acciones reflexivas y analíticas que nos han cambiado la mentalidad; creo que tenemos otra actitud para ser sujetos más cualificados que nos permitan ir rompiendo con esquemas tradicionales e ir enriqueciendo la escuela con nuevos saberes, con creatividad, para que ésta se convierta en un organismo vivo donde las niñas y los niños tengan el placer de sortear el miedo... Para vencer dificultades y para lograr que los procesos de aprendizajes sean más significativos y aplicables a su cotidianidad (GCM).*

*El proceso de sistematización nos obliga a cuestionarnos, apropiarnos, conocer más y a fundamentar nuestras prácticas pedagógicas (...) a encontrar la relación o diferencia que existe entre lo que hace-*

*mos con las distintas teorías del conocimiento pedagógico para encontrar lo nuevo, lo innovador... pero especialmente, para poder construir respuestas a las necesidades de nuestros estudiantes de nuestra escuelita (GNH, cursiva añadida).*

- **La interacción con otros pares y asesores, producen cuestionamientos que potencian la producción y el reconocimiento de sí**

La asesoría y acompañamiento al proceso de sistematización se hace fundamental para lograr ampliaciones en la resignificación de la experiencia. Esas construcciones y reconstrucciones emergen en las interacciones y confrontaciones que experimenta el maestro de la práctica entre aquello que realiza y con lo que descubre en sus pares, en la teoría y en las otras experiencias; en ese choque con lo otro, el maestro produce saber y también se produce a sí mismo de otra manera porque puede leerse como sujeto pedagógico.

En este caso, como expresa Parra (2006: 42), «el significado de la experiencia pedagógica no es exclusivamente privado de un sujeto, sino se contrasta en lo público, en la relación social, fundamentalmente a través de la comunicación». En el proceso de sistematización adelantado con los grupos de maestros que estamos referenciando, se provocaron diferentes formas de encuentro y de trabajo colectivo orientados a provocar esas interacciones y confrontaciones, cuyos alcances son percibidos de esta manera por los participantes:

*Los encuentros con los diferentes grupos de maestros y con las asesoras nos permitieron descubrir otras experiencias; esos diálogos con la práctica personal de otros colegas nos ayudaron a despejar dudas e inquietudes (...) Creemos que el proceso de acompañamiento es fundamental, se aprende sobre las técnicas oportunas para la recolección y reconstrucción de datos, se aprende de los otros, se aprende de uno mismo (GSL).*

*En las asesorías personales se permite un diálogo desprevenido sobre el propio proyecto; lo cual permite explorar facetas ocultas o no pensadas en el proyecto y que en nuestro caso, se convirtieron en ideas nuevas para continuar el proyecto y para la misma sistematización. Es claro que en la cotidianidad del proyecto es poco probable la reflexión tranquila, esto sólo se puede experimentar cuando se lee el proyecto desde afuera, cuando se cuenta con una asesoría externa (GFA).*

*Resulta gratificante entender que con los otros, con maestros cómplices; es decir, trabajando en equipo, es posible enriquecer la labor (...), con las diferencias, sabidurías y emociones que surgen en el*

*trabajo colectivo ese saber se convierte en una fuerza que nos anima, especialmente cuando se trabaja con comunidades de particularidades muy diversas, de muchos déficit que en muchas ocasiones, resultan casi intolerantes o imposibles (GNH).*

- **La sistematización crea en el sujeto un punto de inflexión que favorece su quehacer pedagógico y que puede convertirse en un no retorno a viejas prácticas**

Al preguntarse por el valor pedagógico que subyace al proyecto o práctica objeto de sistematización, se provocan momentos de confusión, duda, discusión y búsqueda que redimensionan la acción cotidiana del maestro. Problematizar-reflexionar-cuestionar, son acciones agenciantes del pensamiento y actitud crítica que estimula rupturas con las formas establecidas o cotidianas del ejercicio pedagógico y que dejan avizorar posibilidades para otras prácticas, renovadas o creadas. Leámoslo en las expresiones de los grupos:

*La búsqueda que motivó el proyecto y que originó la sistematización se ve ahora reforzada y mejorada; entendimos que no sólo atiende a las necesidades de los escolares sino a las nuestras, hemos entendido que el miedo no está sólo en los estudiantes; nosotras lo hemos sentido. Ahora vemos con más claridad que tiene sentido trabajar por nuevas prácticas, que es nuestra responsabilidad hacer que los niños aprendan y que construir las estrategias comunicativas es apenas el comienzo del trabajo que necesitamos realizar (GNH).*

*Esta experiencia de sistematización la vemos como el encuentro dialógico entre una realidad que nos cuestiona cada vez más y una reflexión académica que propone alternativas de solución; esta comprensión nos acerca de otro modo a los estudiantes, quizá con más seguridad (GCM).*

*El proceso de sistematización nos permitió realizar un análisis que nos situaron en un lugar de reconocimiento, que activó en nosotros el interés de transformar nuestras viejas prácticas pedagógicas en unas más conscientes, más cercanas a la realidad, más reflexionadas. Prácticas que también nos generan cambios de mentalidad y otras formas de relacionarlos con los otros y con el conocimiento (GNH).*

### 3. Reflexiones finales

Las voces anteriores permiten leer otros textos que quizá están por escribirse, devenidos de los movimientos que se producen en la subjetividad del maestro



y que dan cuenta de que «la experiencia no se describe desde el recuento de los hechos sino desde el conjunto de significaciones vividas y atribuidas a esos hechos» (Parra, 2006: 37). Por eso, el proceso se hace vital, porque imbrica e implica al sujeto en todas sus dimensiones, especialmente en su dimensión afectiva y porque cobra otros sentidos vitales que adquieren significaciones que son perdurables «no sólo por ser parte de la memoria, sino por su efecto clarificador» (Parra, 2006: 37). Estas afirmaciones nos conectan con los planteamientos hipotéticos trazados inicialmente y nos permiten concluir con cuatro líneas de fuerza que dan cuenta de los modos de subjetivación que se potenciaron en la experiencia de estos maestros:

- *La sistematización de las prácticas pedagógicas realizada por los mismos maestros que las producen, actúa como factor agenciante de transformación, porque en esa doble condición de sujetos observados y observadores logran movilizar su pensamiento y acción pedagógica.* Agenciamientos que necesariamente anuncian la configuración de nuevas prácticas y que desde la experiencia de los grupos referenciados se expresan en mayor valoración y comprensión del trabajo que realizan; fortaleza para sostenerse los proyectos pedagógicos desde las posiciones que han construido y decisión de continuarlos; ampliación de la dimensión estética al promover las actividades que posibilitan la expresión y la construcción de otras formas de enseñar y aprender.

- *La socialización y reflexión colectiva son acciones agenciantes de la transformación del sujeto de la experiencia.* La interacción con otros en condición de pares, provoca la confrontación que es constitutiva de los actos de transformación y se abren caminos para el trabajo colectivo. Al aprender de y con los otros, se fortalece la necesidad de cambiar individual y colectivamente, al comprobar que otros maestros realizan acciones que hasta ahora eran desconocidas para un maestro, se fortalece la capacidad de arriesgo.

- *Al ampliar la comprensión de la realidad social, necesariamente se estrechan las relaciones maestro-escuela-comunidad porque se tiene mayor conocimiento del contexto y se incrementa la reflexión sobre el qué y para qué del trabajo pedagógico.* La comprensión de la problemática en la que se circunscribe la práctica, exigió una mirada más amplia al entorno y a las realidades socioeducativas, este hecho genera mayor apertura para comprender las expectativas y problemas de los estudiantes, incrementa la necesidad de trabajar en equipo y de construir soluciones colectivas a conflictos que estaban invisibles o que no se habían abordado; en ambos casos son factores agenciantes de subjetividades con mayor capacidad de acción política.

· *La sistematización de prácticas extrapola el trabajo de aula y al sujeto que la produce, la escuela también se mueve y se favorece.* Tal como expresan el grupo del colegio Nuevo Horizonte, «visibilizar el proyecto es también una forma de posicionar el proyecto de comunicación en la institución, además de valorar en su justa medida el esfuerzo que los educadores hacemos a diario» (GNH). El maestro que ha pasado por un proceso de reflexión de su práctica, necesariamente experimenta un proceso de empoderamiento que lo fortalece en su capacidad de acción y decisión.

Finalmente, podemos afirmar que todas las experiencias enunciadas están atravesadas por una fuerza transformadora y anuncian acciones instituyentes en los sentidos que aborda Castoriadis este concepto como posibilidad creadora. En todos los casos, el origen de estas y otras experiencias va más allá de la obligación y de la imposición y se sostienen en su mayoría por intereses de los maestros que logran crear afectos que van enraizando su compromiso con la escuela, con la pedagogía y estas son expresiones de una subjetividad potenciada.

## Bibliografía

Castoriadis, Cornelius, «La cuestión de la autonomía social e individual». En *Contrapoder*, N° 2, Madrid, 1998

Deleuze, G., «No ser indignos de lo que nos sucede», 2003 Disponible en <http://www.webdeleuze.com>. Recuperado en octubre de 2005

Expedición Pedagógica, *Pedagogía, territorio y cultura*, Libro N° 8, Universidad Pedagógica Nacional, Fundación Ford, Bogotá, 2006

Larrosa, J., *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Laertes, Madrid, 1996

\_\_\_\_\_, *Escuela, poder y subjetivación*, Ediciones de la Piqueta, Madrid, 1995

Martínez, M. C., «La figura del maestro como sujeto político. El lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento». En *Revista Nodos y Nudos*, N° 19, RED-CEE-Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2005

Parra, J., «El carácter humano de la experiencia». En revista *Educación y ciudad*, N° 11, 2006

Schön, D., *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje de las profesiones*, Paidós, Barcelona, 1992

Suárez, Daniel, *Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la transformación democrática de la escuela*, Universidad de Buenos Aires, Laboratorio de Políticas Públicas –BA, Buenos Aires, 2007

Zemelman, H., *De la historia de la política*, Siglo XXI Editores, México, 1989





# Sistematización: lectura de la práctica, escritura de la experiencia y transformación del pensamiento

**Luisa Fernanda Acuña Beltrán\***

El éxito de una investigación (...) no depende de sus «resultados», noción falaz, sino de la naturaleza reflexiva de su enunciación.

**R. Barthes**

Sistematizar una experiencia pedagógica entraña complejos procesos de lectura y escritura, los cuales se constituyen tanto en procesos como en instrumentos transversales fundamentales para el desarrollo de la sistematización como metodología investigativa.

La sistematización, antes que enfoque, constituye un procedimiento que ha surgido como modalidad de investigación social que se ajusta a ciertas características diferenciadoras. Es importante aclarar que no existe un único enfoque de sistematización educativa; por el contrario, encontramos diferentes perspectivas y metodologías que abordan procedimientos y fases para realizar el ejercicio investigativo. En este sentido, no podemos abordar la sistematización como una receta o un paso a paso único, tal como lo plantean los esquemas o modelos más simplificados en los que se narran y reconstruyen acontecimientos desligándose del diálogo teórico y de la construcción de sentido que comporta la construcción de saber pedagógico.

El abordaje que en este artículo se da a la sistematización discrepa del concepto de sistematización asociado a la idea de «ordenar y documentar», para aproximarse al análisis sobre el papel de la escritura en el proceso que, tal como lo plantea Graciela Messina (2008), comporta la escritura de un «texto polifónico o una manera de escribir intersubjetiva, donde se hacen presentes muchas voces». Desde esta mirada, la sistematización plantea un doble componente en sus procesos de lectura y escritura: implica un campo desde la lectura de las prácticas y un campo de escritura en la investigación propiamente dicha.

---

\* Licenciada en Psicología y Pedagogía. Magíster en Estructuras y Procesos del Aprendizaje. Docente e investigadora universitaria. Profesional Especializado –Subdirección Académica IDEP. Supervisora proyecto Sistematización 24 Experiencias Pedagógicas, IDEP –Universidad Distrital.

Torres (2000, citado por Messina) señala que la sistematización ha dejado de verse como una «temática subsidiaria o de apoyo» de otras disciplinas para ir construyendo su espacio propio, convocando diferentes áreas del conocimiento y disciplinas sociales. Para el desarrollo del presente artículo tomaremos esta idea en coherencia con la aproximación que realiza Messina hacia el abordaje de la sistematización como una modalidad o tipo de investigación social y educativa que comparte con ella una posibilidad de buscar y construir conocimiento.

En este caso, es conveniente plantear la diferencia que la autora propone entre sistematización e investigación; si bien plantea que no existe oposición entre estos dos conceptos, no toda investigación educativa es sistematización, sino que esta última «es una manera particular de investigar, generada desde la educación popular en América Latina compartiendo sus compromisos en torno a la transformación social». Con base en esta claridad, la autora se arriesga a proponer una definición sobre la sistematización: «la sistematización es un proceso que parte de la práctica, reflexiona la práctica y produce saber para transformar la práctica. En la sistematización, son los propios sujetos, organizados en colectivos, quienes realizan la tarea. Sin embargo, no existe un único enfoque de sistematización y se observan diferencias significativas entre ellos». Para las pretensiones que se pretenden abordar en este artículo, consideramos pertinente esta definición, por cuanto precisa de manera clara los dos componentes que aquí se pretenden articular con los procesos de lectura y escritura: la reflexión sobre la práctica (lectura de la realidad) y la producción de saber (a partir del proceso de escritura).

## Particularidades de la sistematización

Es evidente que desde esta mirada se establecen unas especificidades a la sistematización que permiten analizarla de una manera diferenciadora de otras formas de investigación. Algunas de estas particularidades se relacionan con los siguientes elementos:

1. Puede ser realizada por los propios actores de la experiencia, en este caso los maestros partícipes del proceso.

2. La práctica se convierte en la fuente para buscar categorías de análisis que permitan reflexionarla y comprenderla, en diálogo con elementos teóricos (implícitos o explícitos) que han orientado y han dado sentido a dicha práctica. En este proceso dialógico y dialéctico, el conocimiento que se produce desde la práctica se articula, se confronta y dialoga con la teoría presente en la experiencia.



3. El conocimiento producto de la sistematización, es una producción colectiva que parte de grupos o comunidades; es decir, es un proceso intersubjetivo en el que los sujetos forman parte del enfoque y del proceso investigativo. Existe entonces, como lo plantea Messina, acudiendo a la categoría diseñada por Fayerabend (1975), más de un narrador y más de un enfoque narrativo que producen un conocimiento que se da desde «dentro» de la práctica, generando una perspectiva «contrainductiva» que une lo particular y lo general.

4. Al crear otras posibilidades de relación entre lo particular y lo universal, generando procesos de ida y vuelta, la sistematización devela lo que está oculto, explicita los saberes y objetiviza los procesos que se quieren sistematizar.

5. Es importante destacar que la sistematización hace referencia a una práctica realizada que debe trascender el «deber ser». Cuando un texto se queda en describir o enunciar cómo debe ser una práctica y no recoge analíticamente lo que se ha hecho, para a partir de allí generar conocimiento, no constituye un proceso de sistematización.

6. La sistematización de experiencias educativas y pedagógicas requiere de la convergencia de diferentes disciplinas que le sirvan de referente, la nutran, y le den sentido y al mismo tiempo la consoliden como un saber específico.

7. La sistematización de experiencias debe servir para transformar la práctica de y con los mismos sujetos que realizan el proceso. La sistematización posibilita comprender mejor las experiencias, compartirlas con los otros, discutir las con otros, producir conocimiento y analizar la experiencia desde una posibilidad más inclusiva.

8. Finalmente, es importante analizar la sistematización como un proceso que se realiza en el tiempo. En consecuencia, la conceptualización y metodología implícita en el proceso también se va desarrollando y construyendo en el tiempo.

Los anteriores elementos de caracterización de la sistematización permiten evidenciar la presencia implícita de los procesos de lectura y escritura que a continuación se desarrollan y que acompañan todo el proceso. Es posible afirmar que sin lectura de la práctica y escritura de la experiencia no hay sistematización. Los momentos, etapas o procedimientos que se determinen para realizar cualquier proceso de sistematización se van dando en la medida en que se lee, se escucha, se piensa, se reflexiona y se escribe.

Con la única pretensión de hacer una aproximación hacia el análisis del papel y estrecha relación que tienen los procesos de lectura y escritura a lo largo de todo el ejercicio investigativo de sistematización y por facilidad metodológica en la escritura, abordaremos en este artículo las etapas o componentes del proceso de

sistematización planteadas por Oscar Jara (2006), no sin antes aclarar nuevamente que desde la perspectiva que aquí se presenta, no se concibe un único procedimiento para sistematizar una experiencia, ni las fases o componentes que a continuación se desarrollarán constituyen una receta ni un procedimiento estático. Por el contrario, defendemos la idea de que la sistematización es un proceso dinámico, dialéctico y subjetivo, derivado de las dinámicas, saberes y procesos de los sujetos y de sus experiencias.

## El papel de los procesos de lectura y escritura en la sistematización de una experiencia

Jara (2006) plantea que se pueden analizar ciertos componentes, si se quiere momentos o tiempos en la sistematización de experiencias. A continuación, analizaremos cada uno de ellos, en un intento por analizarlos a la luz de lo que implica en cada componente el papel de los procesos de lectura y escritura, tanto en el acto investigativo, como en la construcción de conocimiento que ello comporta.

### Primer tiempo: el punto de partida – la lectura de la experiencia

El punto de partida necesariamente implica volver a mirar lo que hacemos, pensamos y sentimos. Jara afirma que no es posible sistematizar algo que no se ha vivido. En este sentido, una sistematización real y efectiva implica movilizar los sentires, vivencias y saberes de los propios actores.

Una experiencia que va a sistematizarse parte de un proceso que ha transcurrido en un espacio y en un tiempo determinados, en el que han ocurrido diferentes sucesos, acciones y actividades. La sistematización debe entonces evidenciar todos aquellos elementos relevantes de la experiencia, que a su vez siguen alimentando la práctica.

El inicio de un proceso de sistematización debe responder a la pregunta sobre para qué se quiere sistematizar, con cuáles registros y medios se cuenta y cuáles se van a desarrollar. Los registros permiten hacer una lectura y análisis de lo que sucedió, a partir de una reconstrucción de la práctica.

Los anteriores planteamientos, conllevan necesariamente abordar el análisis sobre la importancia de la lectura en la reconstrucción de la experiencia. Para ello,

es necesario resignificar el sentido de leer. Al respecto, Jesús Martín-Barbero (2005) desarrolla la idea de que leer puede definirse desde diferentes acepciones: ser partícipe, aprender a vivir e informarse, entre otros. Plantea que la lectura debe analizarse desde sus diferentes dimensiones histórico-culturales, políticas y sociales. Podemos afirmar que la lectura es una práctica cultural, que tiene como propósito central dialogar con un texto, interrogarlo para construir significados. Necesariamente, la lectura se basa en experiencias previas, intencionalidades y esquemas cognitivos del lector.

En este momento de la sistematización, se realiza todo un proceso de reconstrucción de la experiencia y de reconocimiento de su complejidad a partir de los relatos descriptivos de los actores, la lectura y análisis de las fuentes y de los registros con los que ha contado la experiencia. En este sentido, «leer la práctica» cobra un sentido relevante, por cuanto implica un proceso de comprensión y análisis de diferentes voces, documentos y registros que están cargados de sentidos y significados de los sujetos participantes. Allí, el proceso de lectura trasciende de lejos el momento de la decodificación para adentrarse en profundos sentidos que darán origen a las preguntas centrales que orientarán el ejercicio investigativo de sistematización. Como resultado de este proceso de lectura inicial, no se espera tener una «sumatoria» de registros y relatos, sino una lectura y consecuente producción consensuada, que evidencie las dimensiones básicas de la experiencia.

El resultado primordial que debe lograr, lo que hemos dado en llamar «la lectura de la experiencia» en este primer momento, se centra en poder delimitar el sentido de la práctica, las dinámicas y lógicas presentes en ella, evidenciar sus categorías y ejes centrales. Constituye un proceso hermenéutico en el que se reflejan las relaciones, procesos y teorías explícitas e implícitas en la experiencia.

## Segundo tiempo: las preguntas iniciales – la fase de planificación escritural

En este segundo tiempo, propuesto por Jara, se espera que inicie propiamente el proceso de sistematización. En el desarrollo de este componente, es importante que los investigadores respondan a tres preguntas fundamentales que orientan el ejercicio investigativo:

### **¿Para qué queremos sistematizar? (definir el objetivo de la sistematización)**

Responder a esta pregunta, que a simple vista podría parecer un ejercicio simple, permite a los actores de la experiencia, poder definir y delimitar el sentido



verdadero y la utilidad de lo que se espera obtener como resultado del ejercicio investigativo de sistematización. Usualmente, una experiencia se sistematiza con uno o varios de los siguientes propósitos: analizar, comprender y reflexionar sobre la propia práctica para seguirla mejorando, sacar aprendizajes y conclusiones sobre la práctica para socializarlas y divulgarlas y finalmente, el propósito más importante que sería construir conocimiento pedagógico, generalizar, teorizar y socializar dicho conocimiento.

### **¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar (delimitar el objeto a sistematizar)**

En el momento de sistematizar una experiencia, se cuenta con una cantidad importante de material y registros que se han recogido en la práctica. Una misma experiencia contiene una serie de fases, momentos, procesos y actividades que dan cuenta de aspectos y elementos variados de la experiencia. En este orden de ideas no es adecuado «sistematizar todo». Resulta necesario y pertinente escoger aquellos aspectos se consideren más relevantes de la experiencia, ocurridos en un tiempo y lugar específicos. Los criterios de selección de los elementos a sistematizar estarán directamente articulados con el objetivo mismo de la sistematización, los intereses de los actores, la intencionalidad de visibilización de la experiencia y su propio contexto.

### **¿Qué aspectos centrales de esa(s) experiencia(s) nos interesa sistematizar? (precisar un eje de sistematización)**

Una vez precisado el objeto de de la sistematización, se hace necesario definir el eje, enfoque o «zoom» de la sistematización, a fin de que el proceso investigativo no se dilate y no se disperse. Definir o delimitar el eje, de la sistematización no es otra cosa diferente a precisar un hilo conductor transversal a la experiencia. Este hilo conductor, a lo largo del proceso escritural se consolida en la columna vertebral de la investigación y del texto resultado de la misma.

A medida que se va dando respuesta a las preguntas iniciales de sistematización, los investigadores van realizando de manera paralela un proceso explícito o implícito, la fase de planificación escritural. El subproceso de planeación o planificación de la escritura (Flórez y Cuervo, 1992), se relaciona con aspectos como: organizar y generar ideas, incubar, establecer metas, prescribir y especificar un texto.

Durante el proceso de planificación, el autor de un texto puede elaborar diagramas, mapas, dibujos, listas, tomar notas, simular procesos y condiciones, aspectos todos que le llevan a pensar de manera creativa para producir su texto. Se hace indispensable en este momento predecir quién o quiénes serán los lectores del texto

y cuál es el mensaje claro que en ellos se quiere impactar. Como puede evidenciarse, el subproceso escritural de la planeación va mucho más allá de la recopilación de contenidos, pasando por las consideraciones sobre el propósito, la estructura y la audiencia del texto que se está elaborando. Igualmente, Flórez y Cuervo (1992) llaman la atención sobre la necesidad de romper con la creencia de pensar que la planeación se realiza «antes de» iniciar el proceso escritural. Realmente, cuando se realizan las acciones de planificación descritas, ya se está escribiendo un texto.

Realizando la articulación y análisis, propósito de este artículo, entre el proceso investigativo de sistematización y los procesos de lectura y escritura, se puede evidenciar claramente, cómo las preguntas iniciales de investigación responden al proceso cognitivo de planificación presente y necesario en todo ejercicio de producción escritural. Resulta imposible iniciar la sistematización desde la respuesta a los interrogantes iniciales que plantea la investigación, sin comenzar a estructurar un texto escrito, que a la postre se constituirá en producto y resultado de la investigación. Tenemos entonces que este momento del proceso investigativo, constituye también un momento indispensable en el proceso escritural. Estos dos componentes se tejen, articulan y alimentan en un único entramado de sentidos que dan el horizonte primero a la sistematización.

### Tercer tiempo: recuperación del proceso vivido – transcribir / traducir la experiencia

Recuperar el proceso que se ha vivido a lo largo de una experiencia, incluye, desde el abordaje metodológico propuesto por Jara, dos importantes momentos a saber: 1 reconstruir la historia y 2 ordenar y clasificar la información con la que se cuenta. Describiremos entonces estos momentos, analizando el papel que allí juegan los subprocesos escriturales.

1. *Reconstruir la historia*: implica «volver a vivir» el proceso realizado, a partir de una mirada integral y cronológica de aquellos sucesos, momentos y acontecimientos significativos de la experiencia. Se trata de tener una visión global y cronológica de los principales acontecimientos que sucedieron durante la experiencia. Aquí, es indispensable recurrir a los registros y a las voces de los actores. Esta reconstrucción puede llevarse a cabo mediante gráficos, cronologías, narraciones, relatos, cuentos, etc. Se enlazan aquí de una manera visible los procesos de lectura y escritura, los cuales se dan de manera cíclica y permanente en la investigación. Los acontecimientos que se reconstruyen implican nuevamente una lectura e interpreta-

ción de las voces de los sujetos, los registros y escritos existentes en el contexto de la experiencia, los que a su vez son insumo y alimento para la elaboración y construcción del texto de la investigación.

2. *Ordenar y clasificar la información:* en este momento, teniendo como hilo conductor el eje que se ha seleccionado previamente en la sistematización, se determinan y definen los componentes que se tendrán en cuenta. Para realizar este proceso, resulta muy útil contar con una matriz de ordenamiento y jerarquización de la información, que facilite visibilizar los aspectos de la experiencia que constituyen el proceso.

En este momento, los investigadores elaboran el subproceso de transcribir o traducir el texto de investigación, que no es otra cosa que el acto mismo de escribir. El escrito que aquí se va elaborando, a partir de la articulación de oraciones que conservan una relación semántica y sintáctica estructurada, constituye una primera versión de lo que será el futuro texto definitivo. A lo largo de la elaboración de este primer texto, el escritor-investigador va contrastando sus preguntas iniciales de sistematización y su intención de significar mediante el texto con la materialización de su pensamiento en lenguaje. Durante este subproceso escritural, es necesario que el escritor despliegue su pensamiento y creatividad, orientado por las decisiones que se tomaron en el subproceso de planificación y por el punto de partida de la sistematización. Estas pautas orientadoras harán que el texto fluya y se oriente, consolidándose como la versión base para continuar en el proceso de revisión y reelaboración escritural.

## Cuarto tiempo: la reflexión de fondo ¿por qué pasó lo que pasó? El proceso de revisión y edición escritural

Este momento del proceso de investigación, analizado también a la luz de lo que implica el proceso de escritura, está relacionado con la interpretación crítica de la experiencia vivida por los sujetos participantes en la experiencia. Es importante destacar que el ejercicio, tanto investigativo como escritural que se da en este momento, tiene que trascender lo descriptivo para adentrarse en el análisis e interpretación crítica del proceso realizado. Se esperaría que esta fase dé cuenta de la razón profunda y del sentido de la experiencia, para poder dar respuesta la pregunta sobre: ¿por qué pasó lo que pasó?

Responder esta pregunta conlleva necesariamente realizar un proceso cognitivo que implica operaciones de análisis, síntesis e interpretación crítica del proce-



so. Para llegar a este punto, el investigador debe identificar hallazgos significativos, ubicar tensiones y precisar resultados, elementos todos que posibiliten hacer una síntesis interpretativa que lleve a conceptualizar y producir saber pedagógico, a partir de la experiencia sistematizada, evidenciando sus lógicas, sentidos y significados profundos.

Es importante destacar en este punto, algunos elementos significativos en relación con el proceso escritural simultáneo y dialógico con la investigación misma. Por una parte, salta a la vista que el escritor se ve en este punto inmerso en el subproceso denominado revisión/edición del texto (Flórez y Cuervo, 1992). Esta fase, desde el punto de vista escritural, tiene que ver con el perfeccionamiento permanente y sucesivo del texto en su versión inicial. La intencionalidad es ahora ajustar y modificar la organización del escrito, a partir de un proceso permanente de interacción y diálogo del autor con el texto y el contexto. Es pertinente que el escritor se ponga en el papel del lector y verifique que el escrito responda a sus intencionalidades iniciales; también es relevante que otros lectores revisen y aporten a los ajustes que se deben hacer al escrito.

El subproceso de revisar/editar, se realiza en los diferentes niveles y momentos de elaboración de un texto y del avance investigativo. Constituye un proceso sistemático y permanente para evaluar y mejorar el texto en elaboración, producto de la sistematización. De otro lado, en este cuarto tiempo de «reflexión de fondo», se puede notar cómo entra a jugar un papel fundamental el manejo que tenga el escritor /investigador de las diferentes tipologías textuales. Dada la profundidad del momento investigativo, lo que en un principio pudo haber iniciado como un texto descriptivo, a medida que avanza la investigación debe ir adquiriendo las características de un texto interpretativo. La naturaleza misma de la investigación va orientando al autor a transformar las propiedades y características de su escrito, de manera que dé cuenta del proceso que se está realizando.

## Quinto tiempo: los puntos de llegada. La transformación del pensamiento y de la experiencia misma

El momento denominado «los puntos de llegada», constituye el último tiempo o fase de la propuesta metodológica planteada por Jara y seleccionada en este artículo. Se espera que el ejercicio reflexivo realizado a lo largo de la investigación, de cómo resultado formular algunas conclusiones tanto desde el punto de vista teórico como desde un abordaje práctico. Realmente, del planteamiento de conclusiones y divulgación de aprendizajes y resultados, dependerá en una bue-

na parte el haber logrado los objetivos de la sistematización, planteados en los momentos iniciales del proceso.

Es importante que las conclusiones de la investigación puedan dar respuesta a las preguntas planteadas en la guía de interpretación crítica, a partir del eje o hilo conductor de sistematización. También es pertinente que dichas conclusiones se consoliden en respuestas a los objetivos formulados.

Se espera entonces, que las conclusiones emergentes del proceso de sistematización, sean formulaciones conceptuales y teóricas emanadas de la experiencia misma, que a su vez dialoguen con perspectivas teóricas de otros autores. Igualmente, aquellas conclusiones derivadas de la práctica, constituyen aprendizajes para el mejoramiento de la propia experiencia y enriquecimiento de otras experiencias similares.

Por otra parte, resulta fundamental la comunicación y divulgación de los aprendizajes, resultados y hallazgos generados a partir de la sistematización. El material escrito producido por los investigadores, no solamente permite compartir con otros lo aprendido, sino hacer profundas transformaciones en las propias prácticas de los investigadores.

Igualmente, es necesario destacar que el proceso de escritura realizado a lo largo de todo el ejercicio investigativo lleva al sujeto a «evaluar sus propios dominios cognitivos», tal como lo propone Fabio Jurado (2001). El ejercicio escritural se convierte en un «reestructurador de la conciencia» (Ong, 1987), en la medida en que desequilibra las ideas, crea tensiones en el pensamiento y los saberes y va generando nuevos esquemas cognitivos que reorientan el pensamiento y por ende la acción de quien investiga.

La pretensión inicial planteada en este artículo de analizar el proceso de sistematización de experiencias desde la óptica del rol que en este juegan los procesos de lectura y escritura, arroja más preguntas que respuestas sobre lo que implica leer y escribir en la investigación. Al respecto, Rodrigo Navarro (1995) afirma que en un proceso de investigación, «el investigador no debe escribir, debe escribirse». Esta escritura ocurre en una interacción permanente en la que el investigador «habla el lenguaje del objeto», desde sus códigos corporales y subjetivos. En este sentido, al investigar, afirma el autor, se superan aquellos códigos convencionales propios de la escritura misma, para vivificar el ejercicio escritural desde una gramática corporal que surge de leer la realidad y de leerse a sí mismo.

Así pues, podemos concluir que no existe sistematización de experiencias como modalidad de investigación, sin pasar por un complejo y entramado proceso de lectura y escritura que transforma la conciencia del investigador y resignifica la experiencia misma de los sujetos.

## Bibliografía

Cendales, Lola, «La metodología de la sistematización. Una construcción colectiva». En *Revista Aportes*, N° 57, Bogotá, 2004

Flórez Romero, Rita; Cuervo Echeverri, Clemencia, *El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2005

Jara Holliday, Oscar, «La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica.» En *Revista La Piragua*, N° 23, CEAAL, México, D.F., 2006

Jurado Valencia, Fabio; Bustamante Zamudio, Guillermo, *Los procesos de la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2001

Messina, Graciela, «De la experiencia a la construcción de la teoría». En *Revista Internacional Magisterio*, N° 33, Bogotá, 2008

Martín-Barbero, Jesús, *Los modos de leer*, Centro de competencia en comunicación para América Latina. Entrevista realizada por Omar Rincón. Semana de la lectura, CERLALC. Panel, *Lectura y medios de comunicación*, Bogotá, 2005

Navarro, Marín Rodrigo, «Escritura e investigación.» En *Revista La Palabra*, UPTC, Tunja, 1995





# Senderos y significaciones de la experiencia educativa

Por: **Cecilia Rincón V.\***

*Grupo de Investigación INFANCIAS*

## Presentación

Reflexionar sobre el lugar que ocupa hoy la sistematización de experiencias en la educación y en el saber pedagógico<sup>1</sup>, es esencial para avanzar en la investigación educativa; implica valorar la riqueza pedagógica y cultural de la escuela, reconocer el cúmulo de experiencias educativas realizadas en diferentes campos del saber; evidenciar los significados que asume la experiencia humana, que constituida por pensamientos, emociones, sensaciones, deseos y acciones, se convierte en un tema crucial de la pedagogía, referido por una parte a la producción de sentido y significado, y por otra, a la construcción de conocimiento.

Desde diferentes perspectivas, se considera que la experiencia apela a la comunicación e interacción con otros, en tanto como seres sociales queremos contar lo que hemos aprendido. La experiencia pedagógica para su realización, apela también a un proceso individual y colectivo situado en un contexto histórico-cultural en el que se tejen y realizan las transformaciones en la escuela.

La experiencia de la que se habla en este texto, no es la simple experiencia, no es la cadena de sucesos de larga o corta duración. Hablamos de la experiencia

---

\* Psicopedagoga de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-UPTC-, magister en Estructuras y Procesos de Aprendizaje. Universidad Externado de Colombia. Estudiante de doctorado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México –UNAM-. Docente-Investigadora Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Directora Grupo de Investigación INFANCIAS reconocido por COLCIENCIAS. Directora del IDEP –Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico– (2006-2009) y Directora de Evaluación y Análisis y de la Dirección de Educación Preescolar y Básica de la Secretaría de Educación de Bogotá (2004-2006, 2008-2009). Directora del Proyecto de Investigación «Saberes y Experiencias Pedagógicas Alternativas en Colombia», en convenio con el programa de investigación APPEAL – Alternativas Pedagógicas y Prospectiva en América Latina. UNAM 2010.

1. Este concepto de saber Pedagógico, se retoma desde los planteamientos de Olga Lucía Zuluaga G., en *Pedagogía e historia* (1987), desarrollado a partir de la idea general de Michel Foucault. El saber pedagógico es: «el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discursos y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que forman una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales» (p. 40). Este concepto nos permite ubicar el saber sobre experiencias pedagógicas realizadas desde el aula de clase y escuelas por los maestros, al mismo tiempo que da cuenta de los procesos de investigación en el aula.

*vital*, <que como roca en un jardín *zen* de arena, se encuentra fuera de la uniformidad de las horas, los años y las formas que transcurren, a lo cual Dilthey llamó «estructura de la experiencia» (Dilthey, citado en Geist, 2002:92). Esta noción hace referencia a las experiencias formativas y transformadoras, eventos externos que se distinguen y respuestas internas que involucran en cada momento el pensar, el desear, el querer y el sentir.

Reconocer la experiencia pedagógica como fuente de saber y conocimiento, significa valorar el conocimiento práctico, que está implícito en el quehacer docente, un conocimiento en «acción» útil para comprender y resolver problemas escolares de diferentes órdenes y complejidades. La sistematización de experiencias puede ser entendida, como un proceso investigativo que dota de significado a lo cotidiano desde una propuesta teórica y metodológica, mediada por la interacción del maestro con la comunidad escolar. Es una producción de saberes que recoge no sólo las ideas y las significaciones imaginarias propias del maestro que devienen desde su infancia y de su formación como profesional de la educación, sino también de la comunidad y del contexto en el cual se instituye como formas de ser y hacer.

Desde estas perspectivas, la sistematización de experiencias pedagógicas se puede entender como un espacio de intercambio académico y organizativo que permite vincular el ejercicio docente al mundo de la investigación y a la investigación como un ejercicio académico propio del quehacer de los maestros, desde el cual es posible la transformación de las prácticas pedagógicas.

La sistematización de experiencias, como una actividad de reflexión sobre los conocimientos producidos por los maestros en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se ha institucionalizado en el marco de la formación docente, pues vincula la práctica pedagógica con la movilización y producción intelectual suscitada por ella, otorgándole un sentido de transformación no sólo al interior de la escuela sino al interior mismo de la sociedad.

El tema de la experiencia ha sido abordado desde diferentes disciplinas y puntos de vista, se pueden referenciar tres grandes fuentes: las fuentes filosóficas; las psicoanalíticas; y las fuentes antropológicas. Los aportes epistemológicos de estas vertientes teóricas, no son ajenos entre sí; ellos están relacionados y gracias a esta concurrencia disciplinaria la experiencia, se ha reconocido como un tema crucial referido al simbolismo, a la significación y a la construcción de conocimiento. En este artículo se abordan algunos conceptos que han configurando diferentes significaciones imaginarias sobre la experiencia, sus tensiones, rupturas y continuidades, así como sobre sus procesos metodológicos, indispen-



sables para la sistematización, entendida como una alternativa de desarrollo de la investigación en el aula y en el espacio escolar.

## 1. Hacia una genealogía de la experiencia

El concepto de experiencia humana, ha incursionado desde la filosofía a los diferentes campos del pensamiento. Desde *Aristóteles*, quien elabora un pensamiento de carácter naturalista y realista, y con un distanciamiento del pensamiento platónico respecto al mundo sensible y al mundo inteligible, afirma que es posible aprehender la realidad a partir de la experiencia. Consideró que las ideas y conceptos universales no deben separarse de las cosas, los conceptos están inmersos en ellas, como forma específica de la materia y son aprehendidos a través de los sentidos. La experiencia para Aristóteles pasa primero por los sentidos y luego estas percepciones son aprehendidas por el intelecto. Entonces la experiencia para Aristóteles es parte del andamiaje del conocimiento, pero es inferior al conocimiento del arte o de la ciencia.

De igual forma, la experiencia fue un tema central de la propuesta y postulados de algunos filósofos que sentaron las bases del empirismo como son John Locke, Francis Bacon y Leibniz, entre otros. Para esta corriente filosófica el pensamiento no es innato, éste deviene de la experiencia. El fundamento de la experiencia se encuentra en la sensación que se impregna en los sentidos por los objetos exteriores, y en la reflexión que son las ideas que elabora el espíritu a partir de las sensaciones.

Quien consolida en la filosofía moderna una teoría de la experiencia, es *Immanuel Kant*, a él se le reconoce como el gran teórico de la experiencia. En su libro *Crítica a la Razón Pura* (1787) profundizó en el conocimiento objetivo más que en el pensamiento y orientó la reflexión sobre el conocimiento, desde estos interrogantes: ¿cómo conoce el hombre?, ¿qué conoce el hombre?, ¿cómo se produce el conocimiento?, ¿cómo se organiza y cómo es su articulación progresiva?, ¿cuál es el método para investigarlo? y ¿cuáles son sus crisis de producción? Las respuestas a estos interrogantes lo llevan a superar el paradigma teológico, planteando que el conocimiento no es fruto de la revelación divina sino de la observación y la reflexión racional. Kant aporta una nueva mirada, una nueva génesis del conocimiento, la experiencia se vuelve un tema inquietante y es desde allí que el conocimiento le confiere a la experiencia su razón de ser, en tanto, si el conocimiento ya no proviene de Dios y el sujeto participa en su creación, entonces ¿cuál es el papel del sujeto en la producción del conocimiento?.

La experiencia designa un estado de modificación del sujeto, cuando éste ha establecido contacto con la realidad distinta a él. Kant diferencia dos tipos de realidad una exterior y sensible, que da lugar a la experiencia externa (percepción), y una realidad interior, que produce una experiencia interna (intuición). A partir de Kant la experiencia es una actividad de observación a través de los sentidos y una actividad racional que se estructura desde el conocimiento empírico al que él le llama conocimiento *a posteriori*, es decir, un conocimiento que se produce a partir de la experiencia y en relación con los conocimientos *a priori* que afectan a los sujetos.

La distinción Kantiana entre el «a priori» (antes de la experiencia) y el «a posteriori» (a partir de la experiencia), es posible por la noción de experiencia. Para el autor, todo conocimiento proviene de la experiencia frente a lo cual se pregunta, ¿por dónde iba a despertarse la facultad de conocer, para su ejercicio, como no fuera por medio de objetos que hieren nuestros sentidos y ora provocan por sí mismos representaciones, ora ponen en movimiento nuestra capacidad intelectual para compararlos, enlazarlos, o separarlos y elaborar así, con la materia bruta de las impresiones sensibles, un conocimiento de los objetos llamado experiencia? Según el tiempo, pues, ningún conocimiento precede en nosotros a la experiencia y todo conocimiento comienza con ella» (Kant, 1789:16).

Sin embargo, Kant, desde la idea de *a priori*, considera que si bien todo conocimiento comienza por la experiencia, no por eso todo el conocimiento se origina en la misma; es decir, «podría ser que nuestro conocimiento de experiencia fuera compuesto de lo que recibimos por medio de impresiones y de lo que nuestra propia facultad de conocer (con ocasión tan sólo de las impresiones sensibles) proporciona por sí misma». Desde esta perspectiva se plantea la necesidad de dirimir la cuestión de si hay un conocimiento independiente de la experiencia y de la impresión de los sentidos. Es a estos conocimientos que Kant llama *a priori* y los distingue de los empíricos, que tienen sus fuentes *a posteriori* en la experiencia. El *a priori*, entonces está referido a la capacidad de la imaginación y de conocimiento del sujeto para conocer la naturaleza. En este sentido, experiencia y conocimiento son inseparables.

En Kant, se puede observar el insustituible papel de la experiencia en el conocimiento objetivo. El autor diferencia dos tipos de experiencia: la experiencia como enlace accidental de percepciones, y la experiencia como enlace necesario de percepciones mediante conceptos *a priori*. La primera se encuentra al margen de la intervención de elementos trascendentales como la razón, es decir, es una experiencia elemental, que se encuentra confinada a ser parte solamente de las percepciones y para Kant esta no es conocimiento científicamente objetivo; sin

embargo, esta experiencia es importante por cuanto sin ella no se puede acceder al nivel superior de la experiencia, al conocimiento objetivo.

El segundo tipo es la experiencia objetiva, en la cual no solo se incorpora las percepciones sino los elementos formales del pensamiento del sujeto, es decir, las categorías *a priori*, sobre las cuales descansa el pensamiento científico.

En efecto para la experiencia elemental de percepción de los sentidos, es una experiencia singular, concreta, subjetiva, en el sentido que sólo tiene significación para el sujeto; por el contrario la experiencia objetiva, vinculada a la forma de conocer del ser humano, a las categorías universales que son dadas en el momento de conocer, se convierte en una experiencia universal, objetiva y subjetivo-trascendental, no tiene valor solamente para el sujeto sino que es intersubjetiva.

En la configuración de una teoría de la experiencia, se encuentran también los aportes de **Wilhelm Dilthey** (1900 - 1905)<sup>2</sup>, quien hizo énfasis en la cultura y la psicología; para él la experiencia es concreta y representa el punto de partida en el desarrollo de las ciencias humanas y sociales. Para Dilthey, «la vida debe ser entendida a partir de la propia experiencia de la vida». Por eso, las ciencias humanas no pueden llegar a la comprensión de la vida solamente desde categorías presentadas por fuera del sujeto, sino mediante categorías internas derivadas de la misma vida.

En este sentido, el autor propone que la comprensión de la experiencia de la vida no es una tarea metafísica sino epistemológica que requiere retomar la profundización de nuestra conciencia histórica y el análisis de las obras humanas que resultan de la propia vida. Es decir, no se puede negar la condicionalidad histórica de cada uno de sus productos culturales.

Para este autor la vida no tiene una significación diferente que ella misma, por ello la historia «no puede definirse sino al término de la evolución (humana). La historia universal es la biografía, o podría quizás decirse la autobiografía de la humanidad: al igual que el significado de toda existencia, el de la humanidad solo se definirá cuando la aventura haya culminado...La última palabra de la filosofía no es, pues, el relativismo sino la soberanía de la razón, ni el escepticismo sino la fe en el hombre» (Dilthey, 1978:81).

Desde esta perspectiva Dilthey considera que la vida es relativa y que se manifiesta de múltiples maneras; por ello en la experiencia humana la vida no

---

2. Wilhelm Dilthey, *El origen de la hermenéutica y Estudios para la fundamentación de las ciencias del espíritu*.



puede ser un absoluto derivado de las ciencias naturales. En este sentido, los estudios sobre lo humano tienen la posibilidad de entender la experiencia interior de otro a través de un proceso mental, que implica en la interacción la reconstrucción de la experiencia del otro, a partir del entendimiento del mundo.

Dilthey señala que de «la reflexión sobre la vida nace la experiencia vital. Los acontecimientos individuales que provoca el haz de impulsos y sentimientos en nosotros, al encontrarse con el mundo circundante y el destino, se reúnen en ella en un saber objetivo y universal. Como la naturaleza humana es siempre la misma, también los rasgos de la experiencia vital son comunes a todos» (Dilthey, 1990:41). El *mundo*, del que habla Dilthey no es simplemente un mundo de cosas, sino que el mundo en el que se vive tiene un carácter *vital y circunstancial*; el mundo es histórico-social, el hombre no sólo está en la historia, sino que es historia.

La fórmula hermenéutica de Dilthey<sup>3</sup>, se sustenta en tres conceptos: El primero, es el concepto de experiencia, entendida como un acto de la conciencia dentro del sujeto. La experiencia a la que se refiere Dilthey, es algo que existe previo al pensamiento reflexivo el cual origina la separación entre sujeto y objeto. La experiencia representa un ámbito en el cual el mundo y nuestra experiencia de él se hallan todavía unidos, es decir, es una experiencia vivida en su inmediatez, un ámbito previo al pensamiento reflexivo. Desde esta distinción entre pensamiento y vida [experiencia], Dilthey da los cimientos de la fenomenología en el siglo XX.

En este concepto de experiencia la temporalidad dentro de la cual se da el contexto de las relaciones de la experiencia, es fundamental por cuanto la experiencia, en su unidad de sentido, integra tanto el recuerdo que proviene del pasado, como la anticipación del futuro, es decir que la experiencia adquiere sentido en términos de lo que se espera (futuro) y partiendo del pasado; siendo este horizonte el marco de referencia desde el cual es interpretada toda percepción del presente. Dilthey, reconoce la importancia, de la temporalidad, del tiempo histórico, al propo-

---

3. Wilhelm Dilthey (1833-1911), centra su obra fundamentalmente en un esfuerzo reflexivo de crítica sobre la razón histórica, concibe una clara diferenciación entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu. «El objeto de las ciencias de la naturaleza son los fenómenos exteriores al hombre, mientras que las ciencias del espíritu estudian al mundo de las relaciones entre los individuos, mundo del cual los hombres poseen una conciencia». Desde aquí, explica que las ciencias naturales siguen el método de la explicación y las ciencias del espíritu el método de la comprensión. Por lo tanto, la hermenéutica no sólo está referida a una técnica auxiliar para el estudio de las ciencias del espíritu; para Dilthey, es «un método» desde donde propone una hermenéutica como interpretación que parte de un conocimiento de los datos de la realidad que se intenta comprender, en donde los eventos son expresiones concretas de la vida, y la historia es un texto que debe ser interpretado y comprendido.

ner que la comprensión de la experiencia debe realizarse desde categorías de pensamiento temporales, lo cual significa que sólo es posible entender el presente a partir de la relación pasado - futuro.

El segundo concepto es el de «expresión»; por ella entiende cualquier cosa que refleje la huella de la vida interior del hombre, los significados fruto de la experiencia deben decirse, pintarse, dramatizarse, ponerse en circulación. La hermenéutica no solo debe entenderse como la teoría de la interpretación de los textos, sino también como la teoría que interpreta y explica cómo la vida se manifiesta y expresa en obras de la acción humana que permiten comprender el sentido de la vida.

El tercer concepto es la comprensión o el entendimiento, este se refiere a la comprensión del hombre. La comprensión aquí no es sólo un acto del pensamiento, es el conocimiento y el volver a experimentar el mundo reconociendo la experiencia de vida del otro. Lo cual implica que la comprensión se da desde la interacción en un proceso de reflexividad y de redescubrimiento del sujeto a partir del otro.

Entonces, comprender la vida humana, hace necesario retomar la conciencia individual o «autoconciencia» y analizar al hombre en su historia o «conciencia histórica» en donde el sujeto está constitutivamente atado a la sociedad. Por lo tanto, en el desarrollo de la experiencia, el reconocer que somos seres históricos es afirmar que somos seres sociales que construimos tejidos culturales, en donde la historia y la vida tienen una relación profunda, en la cual la historia es la expresión de la vida.

La experiencia, es un saber que se sitúa en un momento histórico social, da cuenta de las intenciones pedagógicas, de los procesos educativos y sociales de una institución; es un saber que se recontextualiza, se aplica; por tanto la experiencia constituye la actuación, la escenificación, el ritual, el drama que produce significación y conocimiento de la práctica y el saber pedagógico.

Ahora la reflexión se enfocará en el concepto de experiencia de **John Dewey**<sup>4</sup>, filósofo, psicólogo y pedagogo, quien orienta su trabajo al problema del sentido específico del actuar en el marco de una sociedad contemporánea; es uno de los grandes teóricos de la democracia y del aprendizaje. Dewey fue intelectual y político, pragmatista comprometido con la democracia y la integración entre teoría y práctica, ideas desde las cuales planteó la reforma educativa en su país y cuyos conceptos aún siguen vivos en los debates educativos y pedagógicos.

---

4 John Dewey 1859–1952, considerado el más importante filósofo y pedagogo del siglo pasado. Sus postulados han cobrado vigencia en los actuales debates filosóficos y pedagógicos, especialmente en los discursos posestructurales y constructivistas.



El concepto de *experiencia educativa* es el elemento articulador de su filosofía, desde la cual aboga por la unidad entre la teoría y la práctica, intencionalidad que lo llevó a formular una reconstrucción de las prácticas educativas, sociales y morales. En la reconstrucción del concepto de experiencia, Dewey se distancia de las visiones empiristas británicas que postularon la experiencia como lo percibido por los sentidos, o como «todo aquello que nos sucede». La experiencia para Dewey no es simplemente lo percibido por los sentidos, tampoco es «todo aquello que nos sucede».

La experiencia «constituye la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente[...] Tiene un aspecto activo y otro pasivo, puesto que es simultáneamente una acción [...] Y es algo que le sucede al individuo: el individuo actúa sobre el mundo y éste a su vez actúa sobre el individuo[...] Pero la experiencia no solo transforma al mundo y al individuo, también transforma la experiencia pasada y la futura: constituye una reconstrucción de la experiencia pasada y modifica la cualidad de las experiencias posteriores» (Dewey,2004:37).

La experiencia es un momento dentro de una «continuidad», no es un evento aislado, es una interacción entre el sujeto y el medio, en donde el sujeto es producido por las transacciones con el medio.

Para Dewey debe producirse una conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal, al respecto señala que: «La creencia de que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia no significa que todas las experiencias son verdaderas o igualmente educativas. [...] Una experiencia es antieducativa cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias» (Dewey, 2004:71-72). Desde estas afirmaciones el autor desarrolla una crítica sobre las experiencias que se realizan especialmente en la educación tradicional, experiencias que no tienen relación con los aprendizajes para la vida de los sujetos, sin sentido y continuidad.

Dewey establece el principio de *continuidad* de la experiencia como el principal criterio de diferenciación entre unas y otras «este principio se basa en el hecho del hábito, si interpretamos este *hábito* biológicamente. La característica básica del hábito es que toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre, afectando esta modificación ... a la cualidad de las experiencias siguientes» (Ibid, 79).

En el pensamiento pedagógico de Dewey, la teoría del conocimiento es inseparable de la experiencia y del método experimental. La relación entre la experiencia educativa y el método es «circular, puesto que el desarrollo de la experiencia educativa crea las condiciones que requieren y facilitan prácticas de pensa-



miento experimental, y el efecto de las prácticas de pensamiento experimental es la producción de mayores experiencias educativas en el futuro. El problema central del método para su pedagogía, no es cómo debe enseñar el maestro, sino cómo el alumno debe aprender». (Dewey, 2004:40). El sentido trascendental de estos postulados para la educación tiene que ver con el aprendizaje más allá de la escuela, con la formación de unos hábitos que le permitan aprender durante toda la vida.

La naturaleza de la experiencia involucra un elemento activo y otro pasivo; la dimensión activa tiene que ver con el ensayar y experimentar, en tanto la dimensión pasiva tiene que ver con el sufrir y el padecer. En este sentido, Dewey hace un llamado de atención a la educación tradicionalista y a la educación progresista en tanto estas dos formas de la educación, mantienen un carácter experimental, demasiado pragmático, actividades sin trascendencia educativa y formativa, olvidando que la acción es un arte, y que lo ofrecido por el sistema educativo no proporciona a los ciudadanos una preparación para la vida en una sociedad democrática.

Tanto en la propuesta de Dilthey como en el trabajo de Dewey está presente la idea de que el «tiempo de la consumación de la experiencia es el que da inicio a algo nuevo»: desde luego que esta condición de la experiencia en función de las experiencias pedagógicas, nos recuerdan que ellas tienen sus propios ritmos y procesos de consolidación, y como una obra estética deben recorrer su trayectoria completa; cualquier intento de acortarla o prolongarla más allá de su término natural puede significar la pérdida de su vitalidad, el cisma irremediable.

En este contexto Dilthey y Dewey, también coincidieron en una valoración por la experiencia estética; Dewey a pesar de estar más marcado por una influencia biológica, se adhirió a una visión culturalista más amplia que le permitió compartir con Dilthey la idea de que lo «estético tiene su génesis en la experiencia humana sensible y no procede de un dominio ideal, es decir, de un reino platónico de arquetipos superiores a las actividades humanas vulgares que supuestamente evalúa y organiza. Para ambos filósofos las artes, incluyendo todos los géneros del teatro, nacen en las escenas y los objetos de la experiencia humana y no pueden desligarse de ésta» (Geist, 2002: 96). La experiencia consolidada con sentido, es entonces el fruto del trabajo de maestros y maestras que en la complejidad de sus atracciones y repulsiones, en su drama social construyen y dan forma a una experiencia educativa transformadora.

Otro sendero de la experiencia, lo encontramos ahora en los trabajos propuestos por la hermenéutica de **J. Gadamer**, quien en su texto *Verdad y Método*, publicado por primera vez en 1960, realiza planteamientos fundamentales para discernir la

idea de experiencia y su papel en la interpretación hermenéutica desde la cual se puede establecer ejes para el desarrollo de la sistematización de experiencias.

Para Gadamer la experiencia humana es un elemento constitutivo de la hermenéutica, en tanto la explicación proviene de la comprensión y de la interpretación, de esa relación intensa entre el autor, el texto y el contexto, es decir, entre la experiencia del autor y su relación histórico-cultural. Esta apertura se realiza a través del lenguaje, en el diálogo con el mundo, por tanto la experiencia media la interpretación en tanto es texto que contiene una polisemia de sentidos y significados para ser interpretados y comprendidos.

Desde esta visión de la experiencia en general, Gadamer plantea la tesis sobre la experiencia hermenéutica, en la cual señala que ésta no es solo un acontecimiento, sino que es lenguaje; por tanto la experiencia hermenéutica debe ser lo que nos interpela. Para Gadamer la tradición (pasado) no es un sujeto, sino que ella es un interlocutor desde el cual la experiencia del sujeto permite llegar a la experiencia hermenéutica, donde se entiende la tradición como lenguaje y como interlocutor.

Esta consideración de la tradición como interlocutor, configura el horizonte histórico en el que interactúan las experiencias humanas, puesto que en la experiencia se conjuga lo antiguo y lo novedoso. Lo que se busca descubrir en la experiencia hermenéutica es un acontecer histórico y más específicamente de la tradición. La tradición es un elemento fundamental para comprender al hombre. La tradición no es sencillamente un acontecimiento sino que es lenguaje, ya que interpela al sujeto, desde su misma experiencia, por lo tanto es la experiencia del sujeto la que permite explicar y comprender los textos del mundo. Es así como el ejercicio de la hermenéutica ubica en el pasado el texto y la tradición y en el presente se ubica el intérprete, que desde su posibilidad de comprensión y sus referentes como sujeto social y cultural realiza la interpretación.

Otro elemento fundamental de la teórica hermenéutica de Gadamer, y que ayuda al investigador a situar el papel de la sistematización de experiencias, es considerar la experiencia humana como un texto, en el cual en el proceso de interpretación el intérprete se abre a un diálogo, pero a su vez el texto se expresa, responde a las propias inquietudes y formula también sus interrogantes por lo tanto, desde la hermenéutica la sistematización de experiencias es un acto de comprensión y resignificación de la experiencia humana.

En este sentido, se puede afirmar, que el papel de la hermenéutica en la sistematización de experiencias debe orientarse a la búsqueda del equilibrio, de la (phró-

nesis)<sup>5</sup>, la justa medida que permita establecer límites en la interpretación y en la explicación; a cuidar la sistematización de interpretaciones de carácter univocista o interpretaciones de carácter equivocista, buscando que la sistematización permita la mayor objetividad interpretativa, que postula la pragmática, y lo menos posible de subjetividad.

## 2. Los Saberes y la Experiencia: Un tejido social hacia la transformación

A partir del recorrido histórico, presentado sobre la construcción de una teoría de la experiencia, se puede afirmar que su significación es inseparable del proceso constituyente del sujeto, de tal forma que la experiencia da lugar a una cascada de aprendizajes que de ella se derivan, propiciando la apertura a la cultura, al conocimiento y a la realización de nuevas experiencias de los sujetos. De igual forma, es necesario considerar que la experiencia retoma el presente y el pasado, para realizar la comprensión de los mismos y esta reflexión abre la posibilidad hacia la interpretación y comprensión del mundo intersubjetivo en el marco de la historicidad de los sujetos y de sus acciones.

Desde esta perspectiva, la interpretación hermenéutica de la experiencia considera al lenguaje y a la narrativa como herramientas para la comprensión del mundo subjetivo e intersubjetivo, lo cual permite interpretar la experiencia pedagógica como texto, reconociendo las condiciones sociales, políticas y educativas propias del contexto. En este marco la sistematización es un proceso generador de conocimiento sobre la acción del sujeto y productor de horizontes para nuevas experiencias.

La sistematización de experiencias pedagógicas es una alternativa para el desarrollo de la investigación educativa, en tanto permite la emergencia de saberes, conocimientos y nuevos discursos que trascienden las visiones hegemónicas de la educación y las prácticas pedagógicas produciendo transformaciones en los procesos educativos y sociales.

La sistematización de experiencias surge por un lado de la necesidad de generar reflexión teórica sobre la práctica, transformar el conocimiento de la praxis educativa en un saber que conduce a la modificación de la misma práctica; y por otra parte, la necesidad de cuestionar el activismo pedagógico y social, sin reflexión, que se

---

5. *Phrónesis*: refiere a encontrar un punto medio, una moderación prudencial. Término de las enseñanzas de Aristóteles y que es recogido por Gadamer en su hermenéutica.



había difundido en la décadas del 60 y 70 bajo la idea de una propuesta de pedagogía activa y de un asistencialismo social que supliera las demandas de los ciudadanos.

Sobre la sistematización de experiencias se puede afirmar que, desde su emergencia en la década del 80 hasta hoy, se han desarrollado múltiples propuestas, significados y conceptualizaciones, generando diversidad de enfoques, perspectivas teóricas y metodológicas que llevan a configurar diversas epistemologías y metodologías, pues se reconoce que lo que existe en estos procesos es un imaginario colectivo que lo sustenta y que busca establecer una unidad fundamental entre educadores y sistematizadores. Esta diversidad y profusión de experiencias educativas se observa en la alta participación de maestros y maestras en los foros educativos, concursos y premios de reconocimiento y exaltación a la gestión del maestro, agenciadas por iniciativas del Estado o por instituciones del sector privado, que le apuestan a mejorar y elevar la calidad de la educación y los desarrollos pedagógicos en el país.

En la reflexión epistemológica sobre la sistematización, existe poco consenso en cuanto a la sistematización como alternativa de producción de conocimiento. Al respecto surgen para el debate preguntas como: ¿Qué tipo de conocimientos produce la sistematización?, ¿la sistematización de experiencias permite la resignificación de los saberes teóricos y prácticos o se convierte en descripciones densas de la cotidianidad escolar?, ¿cuáles son los procesos de creación y organización del conocimiento que se realizan al interior del ejercicio de la sistematización de experiencias?, ¿cómo la sistematización de experiencias evidencia las transformaciones de la práctica pedagógica?.

Este texto busca contribuir a la reflexión, con el propósito de aportar a la resignificación de las experiencias pedagógicas, al discurso pedagógico del maestro y a su quehacer como elementos indispensables para la transformación de la escuela, la dignificación de los sujetos (niños y maestros), el mejoramiento de los procesos de aprendizaje y enseñanza, y la elevación de la calidad de la educación como condiciones necesarias para transformar la sociedad. Además, reconocer que la sistematización es un proceso complejo de construcción colectiva, en el cual los saberes propios de cada uno de los actores se resignifican mediante la interacción dialógica, del intercambio de sentidos y significados en aras de la construcción de un proyecto pedagógico colectivo.

Desde esta mirada la sistematización de experiencias pedagógicas se inscribe en los enfoques cualitativos de investigación en el marco del paradigma interpretativista, asume la realidad escolar como una construcción colectiva de sentido, como un tejido de relaciones y de significaciones sociales cambiantes y complejas. en el

cual el sujeto tiene un poder creador y transformador de sí mismo y de la sociedad; es decir, reconoce que la realidad se construye en una relación permanente entre sujeto y sociedad, entre teoría y praxis. Por tanto su abordaje exige descifrar tal urdimbre de sentidos y significados, acudiendo al reconocimiento de lo histórico social, a la comprensión de las relaciones y a la interpretación del universo simbólico que da sentido y estructura a la práctica pedagógica.

En este enfoque el interés radica en la interpretación desde todos los participantes de una experiencia con el fin de develar los sentidos, las intenciones y las dinámicas que contribuyen a reconstruir las relaciones que se dan entre los actores y el ámbito sociocultural a partir del cual cada uno interpreta y lee la práctica.

Así las cosas las experiencias pedagógicas se constituyen sobre un magma de significaciones imaginarias, que bullen y emergen en la práctica pedagógica, en la cual se conjugan y confrontan permanentemente lo instituido, lo institucionalizado y lo instituyente<sup>6</sup>; exigiendo a la sistematización de experiencias el reto de la comprensión e interpretación, donde la producción de sentido lo otorga la deconstrucción de lo instituido e institucionalizado por lo instituyente, en pro de un proceso de transformación de los sujetos, los saberes, las experiencias y las prácticas pedagógicas.

En este sentido la experiencia pedagógica se presenta como creación incesante e indeterminada, que permite la comprensión de las relaciones entre los discursos y las prácticas; parte también de interpretar las relaciones de cada sujeto consigo mismo y con los otros en un contexto escolar, en el cual el sujeto conjuga pensamientos, afectos y acciones.

En este marco la experiencia pedagógica emerge como productora de saberes sociales; esta categoría puede ser asumida desde la construcción que realiza el programa APPEAL<sup>7</sup> sobre «saberes socialmente productivos», entendidos como «saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su *habitus* y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad... saberes que aportan al conjunto, es decir que crean tejido social» (Ayuso María Luz, 2006:96), pues se constituyen en herramientas significativas que permiten pensar los alcances de las acciones, actuaciones y saberes de los

---

6. Lo instituyente, desde el pensamiento de Cornelius Castoriadis, es sinónimo de resistencia crítica y de imaginación creadora: aspecto de lo humano que hasta ahora no ha encontrado el lugar que le corresponde en ese complejo proceso de construcción /deconstrucción de lo social.

7. El concepto de Saberes Socialmente Productivos, es acuñado por el programa de investigación APPEAL, grupos de investigación de diversos campos del conocimiento de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad de Buenos Aires, Argentina

sujetos en situaciones particulares.

Desde esta perspectiva, en la sistematización los saberes, la experiencia y el saber del maestro cumplen la función de articular la práctica a estructuras significativas que llevan a la configuración sociohistórica de nuevos saberes que transforman la trama social, teniendo como base un discurso pedagógico que lo legitima y un poder político que lo posiciona.

En esta urdimbre de nuevos significados que otorga la sistematización de experiencias pedagógicas como un espacio hermenéutico, emerge lo alternativo como un conjunto de acciones que generan nuevos intereses sociales, pedagógicos y culturales que potencian y recrean las prácticas y los saberes, conforman nuevas identidades, nuevas perspectivas de mirar al otro en el ámbito educativo, pero sobre todo legitiman nuevas relaciones al interior de la escuela, nuevas formas de ser y hacer.

Desde estas aproximaciones la sistematización de experiencias se ha convertido no solo en un faro de la educación popular, sino también, para la investigación educativa y pedagógica, desde la cual se realiza una mirada compleja que valida las prácticas como espacios de reflexión y producción de saberes.

La sistematización de experiencias pedagógicas como ejercicio de comprensión e interpretación, pone en tensión los saberes prácticos provenientes de la herencia, los saberes que surgen de la vivencia por la experiencia y los saberes teóricos desde los cuales se reflexiona sobre la experiencia y la práctica, poniendo en circulación nuevos discursos que trascienden los ambientes de formación institucionales y gubernamentales, evidenciando y legitimando nuevos actores y espacios que habían sido excluidos; por tanto la sistematización de experiencias, permite a los sujetos de los procesos educativos apropiarse de su experiencia, reconocerse en ella como sujetos sociales y políticos, pero también reconocer la experiencia como productora de saberes que vivifica permanentemente la relación entre el pasado y el presente e instaura lo nuevo.

### **• La práctica pedagógica en la sistematización de experiencias: una trama social de significaciones**

La sistematización de experiencias configura tejido social a partir de una trama que emerge con fuerza transformadora, en la cual la experiencia, como sostiene Jorge Larrosa (2004), «sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal,



finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. Y la existencia como la vida, no se puede conceptualizar porque siempre escapa a cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento» (Larrosa, 2004:5).

La práctica pedagógica puede entenderse entonces como una experiencia, una creación intencionada, que se sustenta en un conocimiento que deviene de experiencias anteriores y que se plantea a partir de su intención de contribuir tanto a la transformación del sujeto, como a la transformación de la misma práctica. Es una acción realizada por sujetos, se reconoce inmersa en un contexto histórico-cultural, que la invita como práctica social a instaurarse como experiencia humana.

La práctica pedagógica se asume como experiencia, con sentido de lo alternativo que releva ese saber educativo elaborado permanentemente desde la lucha de contrarios ciencia tecnología y teoría práctica y reivindica a la práctica pedagógica, donde el sujeto no es el sujeto en formación, ni el sujeto de la educación, sino el sujeto de la experiencia, «es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa» (Larrosa, 2004:7)

Entonces, se debe comprender que la sistematización entiende la práctica pedagógica como fuente y legitimador de un saber en el proceso de interrelación entre la praxis y la teoría, pero además reconoce que esta relación está contextualizada y tiene como referentes los ámbitos culturales, los imaginarios colectivos y sobre todo la participación de cada uno de los sujetos inmersos en la experiencia educativa.

La sistematización de experiencias en la actualidad escolar, es fundamental, por cuanto se constituye en una forma de producción de conocimiento que además, fomenta un alto grado de autonomía para el maestro y para la escuela. En el proceso de interpretación y comprensión se recuperan las voces, las experiencias y los significados de los actores inscritos en el hecho educativo. La experiencia es siempre experiencia de alguien, es subjetiva, es sensible, es histórico-social, no es universal y, es una perspectiva de investigación, que ofrece la posibilidad de transformar, imaginar y construir caminos alternativos en el campo de la educación y la pedagogía.

## Bibliografía

AMENGUAL, Gabriel. (2007). *El concepto de experiencia de Kant a Hegel*. En: Tópicos No. 15. Universidad Católica de Santafé Argentina.

AYUSO, María Luz. (2006). *Genealogía de una categoría: los Saberes Socialmente Productivos (SSP)*. APPEAL – Alternativas Pedagógicas y Prospectiva en América Latina. Vol. 10 No. 2. Mayo-Agosto.

BARNECHEA, M. Mercedes. *La Importancia de la sistematización en la construcción de una Nueva Sociedad*. En: ¿Y Cómo lo hace? Propuesta de Método de Sistematización.

BEUCHOT, Mauricio. (2008). *Perfiles esenciales de la Hermenéutica*. Fondo de Cultura Económica. Universidad Nacional Autónoma de México. México D.F.

CENDALES González y TORRES. (1991) Alfonso. *La Sistematización como experiencia investigativa y formativa*.

CENDALES, Lola. (2002) *Experiencias de sistematización*. En: Revista Aportes No. 44. Bogotá.

DIAZ DE CERIO, F. W. (1959). *Dilthey y el problema del mundo histórico*, Barcelona.

DEWEY, John. (2004). *Experiencia y Educación*. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid.

DILTHEY, W. (1986). *Introducción a las Ciencias de Espíritu: En el que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia*. Editorial Alianza 1986.

————— (1978). *La conciencia histórica y la concepción del mundo*. En: Teoría de la concepción del mundo (*Obras de Wilhelm Dilthey, VIII*) México: FCE.

ELLIOT, John. (1990). «*La Investigación-Acción en Educación*», Editorial Morata, Madrid.

GADAMER, Hans – Georg. (1997). *Verdad y Método*. Salamanca.

————— *Acotaciones hermenéuticas* (2002). Editorial Trotta. Madrid.

GHISO, Alfredo. (2004). *Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace*. Una revisión sui generis de las bases epistemológicas y de las estrategias metodológicas. En: Revista Aportes No. 57. Bogotá.

GOMEZ, Marcela. (2009). *Saberes socialmente productivos y educación, contribuciones al debate*. Universidad Nacional Autónoma de México.

IMAZ, E. (1946). *El pensamiento de Dilthey*, México.

JARA, Oscar. (2000). *Tres posibilidades de sistematización: Comprensión, aprendizaje y teorización*. En: Revista Aportes No. 44. Bogotá.

KANT, I. (1787). *Critica a la Razón Pura*. 1787.

LARROSA, Jorge. (2004). *La Experiencia y sus lenguajes*. Serie Encuentros y Seminarios.

MESSINA, Gabriela. (2004). *La Sistematización Educativa: acerca de su especificidad*. En Revista Enfoques Educativos. México.

MORGAN, M.L. y Monreal, M.L. (1991). *Una Propuesta de Lineamientos Orientadores para la Sistematización de Experiencias en Trabajo Social*. En *Nuevos Cuadernos CELATS* No. 17, Lima.

PALMA, Diego. (1993). *La Construcción de Prometeo*. Educación para una Democracia Latinoamericana. CEAAL-TAREA, Lima.

————— (1992). *La Sistematización como Estrategia de Conocimiento en la Educación Popular*. El estado de la cuestión en América Latina». Serie Papeles del CEAAL No. 3, Santiago de Chile.

Revista Magisterio (2008). *Sistematización de Experiencias una Forma de Investigar*. No. 33. Bogotá.



SCHIPPER, E. (1961). *Experiencia y Límites del Conocimiento Objetivo En Kant*.

SOUZA J. *Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable*.

ZUÑIGA y LEHAP José. (1996). *Sistematización de la experiencia del Programa Educativo de san Lorenzo*. En Aportes # 44. Dimensión Educativa. Bogotá 1996







Este texto es el resultado de reflexiones y debates efectuados en el marco de un proceso formativo con docentes, en el cual se enfocó en forma prioritaria la relación investigación-innovación, como componente central de una propuesta de sistematización de experiencias. El proceso de Sistematización de Experiencias Pedagógicas se realizó durante el año 2010, apoyado por la maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital, en convenio con el IDEP, y protagonizado por maestros y maestras de veinticuatro (24) colegios de Bogotá. La acción formativa se inicia con la selección de las experiencias pedagógicas que harían parte de la sistematización, manteniendo desde este primer momento un cuidadoso seguimiento al componente de innovación, de tal manera que se privilegiaron aquellas iniciativas donde era posible vislumbrar un interés de ruptura respecto de prácticas pedagógicas tradicionales.

En el transcurso del proceso formativo se evidenciaron intereses investigativos que apuntaban a diversas comprensiones pedagógicas y que daban cuenta de la multiplicidad de voces que participaban en esta propuesta formativa y de sus particularidades metodológicas y epistemológicas. Se realizó entonces una primera acción en este proceso, el cual tuvo dos objetivos: a) encontrar vasos comunicantes entre las diversas apuestas de sistematización; b) establecer relaciones entre campos pedagógicos particulares, en los cuales estaba enfocado el trabajo de sistematización.

Como resultado de esta primera fase se conforman tres grupos de trabajo que agrupan los diversos intereses de los maestros y maestras participantes: 1) Lenguaje y Comunicación; 2) Currículo e Interdiscipliniedad y 3) Derechos Humanos y Convivencia. Una vez estructurados estos grupos, se asignan tutores para cada uno de ellos y se inicia el acompañamiento a la sistematización de experiencias demarcadas por las búsquedas particulares de los docentes; articulado a esta búsqueda investigativa, se continúa con el rastreo al concepto de *sistematización-innovación*, analizándolo en sus significados epistemológicos y políticos de resistencia, respecto de prácticas que funcionan como dispositivos de poder y que imponen estilos pedagógicos sedimentados y legitimados desde el engranaje institucional.



EDUCACIÓN - IDEP



ISBN 978958859227-5



9 789588 592275