



Revista Cambios y Permanencias
Publicación académica e investigativa
orientada a los estudios sociales

Revista Cambios y Permanencias

Grupo de Investigación Historia, Archivística y Redes de Investigación

Vol.12, Núm. 2, pp. 279-298 - ISSN 2027-5528

La formación para la investigación desde la perspectiva del sujeto. Proyecto de Comunidad de resistencia al aprendizaje escolarizado.

Training for research from the perspective of the subject. Community project of resistance to scholastic learning.

Rafael Sandoval Álvarez
Universidad de Guadalajara
orcid.org/0000-0002-2456-1211



Grupo de
Investigación
Historia
Archivística y
Redes de
Investigación



Universidad
Industrial de
Santander

Universidad Industrial de Santander / cambiosypermanencias@uis.edu.co

La formación para la investigación desde la perspectiva del sujeto. Proyecto de Comunidad de resistencia al aprendizaje escolarizado

Rafael Sandoval Álvarez, Profesor Investigador Titular “A” de la Universidad de Guadalajara. Nivel II del Sistema Nacional de investigadores del CONACYT México. Investigador Responsable – Asesor del proyecto “La colonialidad de la naturaleza en espacios periféricos del capitalismo global. La producción de conocimientos otros como prácticas de re-existencia en Andalgá”, Código 02/L282, que dirige la Dra. Silvia Carina Valiente. Correo Electrónico: rafaelsandoval57@yahoo.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2456-1211>

Resumen

Este artículo contiene una problematización y reflexión crítica con respecto a una experiencia en la que ensayamos la forma Seminario con miras a construir una comunidad de aprendizaje, o más bien, comunidad de resistencia al aprendizaje escolarizado. A propósito de una experiencia de formación en curso para la investigación que considera la posibilidad de ensayar formas de hacer propias de sujetos concretos que tenemos una trayectoria diferente, estamos intentando que en esas formas de hacer investigación se considere al sujeto y el problema de investigación como centralidad, de manera que se de una relación entre sujetos al modo de una comunidad de resistencia ante las formas de hacer investigación heredadas que objetualizan a los sujetos y no reconocen la intersubjetividad desde donde emana el conocimiento. Así, esto tiene que ver con lo que pretendemos desarrollar quienes conformamos un grupo de estudio y equipo de investigación que transita en esta perspectiva de aprender haciendo consciente lo que inconscientemente hemos estado haciendo en experiencias de investigación anteriores, configurando un ejercicio de investigación colectiva incipiente y en embrión.

Palabras clave: Investigación desde la perspectiva del sujeto; comunidad de aprendizaje; la forma Seminario.

Training for research from the perspective of the subject. Community project of resistance to scholastic learning

Abstract

This article contains a problematization and critical reflection from the problematization with respect to an experience in which we rehearse the Seminar form with a view to the perspective of building a learning community, or rather, a community of resistance to scholastic learning. A, on the subject of an ongoing training experience for research that considers the possibility of trying to experiment with the ways of doing specific subjects who have a different trajectory, that we are trying that in these ways of doing research they consider the subject and the research problem as centrality, so that there is a relationship between subjects in the manner of a community of resistance to inherited ways of doing research that objectify subjects and do not recognize that intersubjectivity is from where knowledge emanates. Thus, this has to do with what we now intend to develop who make up a study group and research team, which transits in this perspective of learning by doing consciously what we have been doing unconsciously in previous research experiences, confronting previous experience with what that we have been able to configure in an incipient and embryonic collective research exercise.

Keywords: Research from the perspective of the subject; the learning community; the Seminar way.

Fecha de recepción: 11 de septiembre de 2021

Fecha de aprobación: 18 de septiembre de 2021

Introducción

En mi experiencia anterior con respecto a este tipo de proyectos ha quedado evidente que hacer del proyecto de *Comunidad de Aprendizaje* un ejercicio de aplicación de la convergencia y rearticulación de los saberes fragmentados, no significa sumar. Tal vez se trata de articular y sobre todo de cómo lo hagamos, siendo que la forma de conocer la complejidad de lo real se enfrenta a las incapacidades que tenemos para configurar una perspectiva desde el sujeto no sólo situado sino entendido en todas sus dimensiones bio-psico-histórico-social.

Intentar hacer el ejercicio de un seminario de investigación donde los diferentes saberes y experiencias se encuentren al relacionarse con respecto a problemas que nos implican a todos los que estaríamos participando, nos permite un acercamiento consecuente en función no de temáticas, metodologías, ni perspectiva común ético-política, o al menos no solamente, pero sí significa que estaríamos pensando desde nuestra situación de sujetos situados con historias singulares diferentes.

La propuesta de un grupo de formación que transite por la experiencia de la forma seminario, como un método para la formación, como proceso para la creación y articulación de formas de autoeducación, autoanálisis y auto organización, como modalidad o forma de relacionamiento entre sujetos, para entender que significa investigar desde la perspectiva del sujeto y no sobre el sujeto (Sandoval, 2019), donde la elaboración y vinculación sea en función de problemas concretos que emanan de la necesidad y deseo, en la perspectiva de una vida digna y de autonomía como proyecto, de respeto con la tierra-territorio¹, incluida en ello lo humano, nos permitiría movernos desde lo que estamos siendo y deseamos ser, de modo que saberes especializados-expertos, entrarían en crisis en tanto relación con otros que

¹ Estamos atentos a lo plantea Ramón Vera “Tal vez se puso de moda el término territorio, y quizá hasta se abusa de éste queriendo sobre todo nombrar y reivindicar nuestro ámbito propio, nuestro espacio de dignidad, de sentido común, de apertura hacia el futuro. No obstante, aunque se abuse del término, su uso enfatiza la urgencia de tales reivindicaciones. En el fondo, lo que se reivindica cuando se invocan los territorios, nuestro territorio, es la relación ancestral que la gente, las comunidades, mantienen con la tierra, con la naturaleza. Una relación que no es objetual. No es la cosa tierra, y mucho menos el objeto naturaleza lo que está en juego”. La Jornada, 2021-09-11.

tienen el mismo limitante de estar fragmentados, pero que en función de nuestra intención como sujetos les daríamos otra orientación.

También considero que entra en juego la experiencia que estamos teniendo, de diferente manera cada quien, en los seminarios y talleres que han emanado de esta iniciativa y de otras experiencias anteriores. Todo lo cual, en mi perspectiva, está siendo parte del proceso de construcción de lo que implica una *comunidad de aprendizaje*, también considerando como técnica pedagógica que posibilitará ensayar y configurar una comunidad de aprendizaje desde el precepto que sólo entre todos sabemos todo como una forma de hacer política con relaciones de solidaridad, apoyo mutuo, afinidad, confianza; priorizando la escucha y cayendo juntos en cuenta sobre lo que está pasando (Sandoval, 2019, p.21), es decir, no creo en que, por la vía de una declaración, se instituya una iniciativa político-organizativa como la que deseamos como Comunidad de aprendizaje. De hecho, la comunidad se va haciendo en un proceso donde nuestras actitudes, tareas, compromisos, voluntades, la van creando desde la cotidianidad.

Así, crear un Seminario, en el cual el experimento sea que hagamos algo como ejercicio de aplicación de la convergencia y rearticulación de los saberes fragmentados en que nos movemos actualmente, de modo que iniciemos el esfuerzo creativo de re-articular saberes y modos de construcción social de conocimiento.

Así de simple la propuesta, nada mayor, pero nada menor, que, para mí, de por sí ya es un quehacer de creación y placer que implica un buen esfuerzo, compromiso, consecuencia y atención, como apoyo mutuo y horizontalidad en el que seguramente será difícil dar el ancho pero que vale la pena intentar.

La iniciativa es crear un espacio para construir lo colectivo, en la perspectiva de generar una ruptura-grieta con las relaciones sociales dominantes en el ámbito de la escuela escolarizada, es apenas un ejercicio para experimentar otro tipo de relación desescolarizada, ni siquiera, todavía, un espacio diferente, en tanto somos aún los mismos sujetos que vivimos-surgimos en el contexto del sistema de relaciones sociales capitalistas donde la escuela promueve el anexionismo metodológico (Sandoval, 2021)².

² Libro en proceso de edición.

Se trata, dicho de manera elemental, de ensayar e ir corrigiendo la perspectiva en el camino; de volcar lo más creativamente posible la voluntad de saber y hacer otra forma de relación, para construir una comunidad de aprendizaje, entendida, mínimamente, como creación de relaciones de apoyo mutuo y horizontalidad para la compartición de saberes, además de construir conocimiento desde la perspectiva del sujeto, no fragmentado la relación entre sujetos y de estos con la tierra-territorio, del que somos parte, ni fragmentando la propia subjetividad que contiene diferentes dimensiones: bio-psico-histórico-social, ni mucho menos de la relación entre sujetos por motivos de raza, clase, género, generación, sexo, cosmovisión y cultura.

El inicio es desde lo que somos-y-estamos-siendo, de modo que tendremos que ser pacientes con los exabruptos, destemplanzas, incorrecciones, desplantes, etc., que emanan de los deseos de ser otros, aún todavía no. Es decir, a pesar de querer y no poder aún dejar de reproducir la relación social dominante y fragmentada de nuestra subjetividad. En este sentido, tendremos que ir deshaciendo(nos) y creando(nos), develando la fragmentación entre decir y hacer, entre querer y no poder, entre desear y disfrutar, entre sentimiento de culpa inconsciente y consciencia de culpa, entre satisfacción del deber cumplido y búsqueda de reconocimiento por prestigio.

Acaso sea pertinente partir de reconocer lo que somos y desde dónde estamos, como en el caso de los vecinos que se reconocen como vecindario, los que dialogan que se reconocen como comunidad, los que siembran en común como un semillero; sólo que, en este caso nuestro, lo que se pretende sembrar-hacer son saberes reflexionados, emanados de la reflexividad crítica y problemática, para compartir saberes como seminario, en su sentido de semillero. Por eso se propuso que humildemente le llamemos Seminario, incluso deslindándonos de lo que se ha convertido en una moda como un espectáculo de talleres por todos lados, entre las Organizaciones No Gubernamentales, ONG, e instituciones estatales, que por lo demás la enunciación de taller tiene una connotación de obradores, fabricas, laboratorios o despachos.

Seminario con una cierta perspectiva específica, entendiendo Seminario entre sujetos que se encuentran para pensar, problematizar, cuestionar, criticar, respecto a la propia práctica de modo que se despliegue una auto-reflexividad crítica; de modo que logremos

convencernos y persuadirnos al compartir, reconocer las problemáticas, el cómo estamos implicados, consciente o inconscientemente, en lo que está dándose en el contexto histórico-social, es decir entre lo dado y lo todavía-no-dado pero que podría darse si desplegamos nuestras potencialidades latentes, de lo cual el seminario pretende activar al ejercitar la escucha latente en colectivo, la practica en común, el duelo colectivo ante el despojo y la pérdida de la memoria respecto de la historia que hemos estado haciendo desde la cotidianidad.

Desafíos operativos del seminario. La referencia a una experiencia previa

Sin desprecio ni discriminación generacional, diferencia de saberes, y demás, nos enfrentamos al reto de encontrarnos con sujetos singulares de diferentes generaciones, con diferentes grados de escolaridad, desde estudiantes de pregrado hasta posgrado, e investigadoras con experiencia y trayectoria en la investigación, por solo exponer un ejemplo. Esto implica, al igual que en las demás dimensiones de la subjetividad de las participantes, la conciliación de los lenguajes y las gramáticas, en las que debemos compartir-nos los saberes. Esto por aquello de lograr comunicarnos. Considerando lo anterior, es que se plantea exponernos y estar dispuestos a experimentar las formas que de manera creativa podamos implementar, a sabiendas de que todos estaríamos comprometidos a advertir y señalar cuando no nos sea posible entender lo que el otro expone, puesto que parte de ensayar la compartición es lograr comprender-nos, reconocer-nos, cuando cualquiera de las participantes exponga-comparta aprendizajes y saberes. Lo cual implica la perspectiva epistémico-metodológica que tenemos contemplada en la disposición de construcción y que será parte de la vida cotidiana en la dinámica del seminario en su *Caminar Preguntando*³.

En lo que corresponde a la experiencia de formas de hacer investigación, en el grupo de estudio hemos pasado por un año de estudio y discusión con respecto a la forma de hacer

³ *Caminar Preguntando* es la forma de nombrar que utilizan los zapatistas para indicar la forma de su metodología de saberes pero también en las formas de hacer política. Para mayor explicación ver. Rafael Sandoval “Pensar como forma-metodo, problematizar como modo de caminar preguntando. Otra forma de relación entre lo epistemológico y lo político”. En *Formas de hacer metodología en la investigación. Reflexividad crítica sobre la práctica*. Grietas Editores. México. 2016. También se puede consultar “La práctica del caminar preguntando desde el sujeto situado” en Salcido y Sandoval, 2016.

investigación desde la perspectiva del sujeto, con la conciencia de que es apenas un ensayo incipiente, pero llevándolo a la práctica en el proyecto de investigación colectivo en el cual estamos implicados⁴.

Advertía que existe un antecedente con respecto a la experiencia de hacer investigación en el contexto de formación con la forma seminario y que también se había intentado hacer una comunidad de aprendizaje, esto durante los años 2006-2013, en lo que denominamos “Seminario Movimientos en resistencia, sujetos y prácticas”, de lo cual luego se desprendió, con algunos de los participantes, ensayar la configuración de un grupo de formación con perspectiva de comunidad de aprendizaje que intentó formarse para ejercer la tarea de la formación desescolarizada.

Como parte del ejercicio de reflexión crítica al que nos convocamos, me auxilio de esa experiencia anterior, a propósito del camino recorrido en la práctica de comunidad de aprendizaje⁵. Recuerdo que luego de haber iniciado a principios de ese año del 2014 las reuniones y seminarios de autoformación en un colectivo de compañeros que además de quienes habíamos participado en el seminario sujetos y prácticas, se sumaron una decena de compañeros y compañeras que se habían dedicado a labores docentes (de profes, decíamos en las reuniones), luego de la experiencia de participar en un proyecto del cual nos convencimos de que, luego de veinte años de trabajo⁶, seguía siendo un proyecto sin sujetos, en tanto no era real que se consideraba a los estudiantes y profesores como sujetos capaces de la autoformación. En este nuevo ensayo nos avocamos al intento de configurar una iniciativa que desembocara en formas de hacer como comunidad de aprendizaje. Partíamos de una consigna: no más reproducir el modelo Escuela como establecimiento de la institución Educación.

⁴ Proyecto “La colonialidad de la naturaleza en espacios periféricos del capitalismo global. La producción de conocimientos otros como prácticas de re-existencia en andalgalá”, código: 02/1282, perteneciente a la unidad académica: escuela de arqueología, que dirige la Dra. Silvia Valiente.

⁵ Experiencia vivida entre los años de 2014 y 2015 a propósito de un seminario e intento de construir comunidad de aprendizaje entre algunos colectivos y personas en la ciudad de Guadalajara.

⁶ Esto en alusión a una decena de profesorxs que habían estado trabajando en una escuela que tenía discursivamente como parte de su programa la enseñanza del pensamiento psicoanalítico, el pensamiento marxista, el pensamiento de Piaget y que pretendía una perspectiva pedagógica que consideraba a los estudiantxs y profesorxs como una comunidad, pero nunca se logró concretar dicho proyecto, por lo cual habían renunciado y se incorporaron a este colectivo.

El porqué nos habíamos manifestado tan enfáticamente en contra de reproducir el modelo de escuela en el que se constituyera un cuerpo de “profesores” y administradores, modelando los espacios, ritmos y tiempos de trabajo, es algo en lo que trabajamos desde la conformación del espacio donde problematizamos la forma en que deberían configurarse lo que por lo pronto llamamos talleres, seminarios y cursos, de modo que estén articulados de manera transversal y cuidando que no se conviertan en el pretexto para modelar el sistema de relaciones de enseñanza-aprendizaje donde está el maestro que sabe y los alumnos que no saben.

El cómo lo intentamos, fue a través de una forma de hacer que problematizaba los contenidos propuestos como inicio para que junto con todos los involucrados en dichos seminarios se decidiera en función de necesidades y deseos, siempre haciendo consciente la función de transferencia y contratransferencia que interviene en la relación entre sujetos en un proceso de construcción de conocimiento socialmente instituyente⁷.

Sabíamos que estábamos en un proceso de discusión y debate donde la problematización de las formas de hacer comunidad de aprendizaje, nos llevaran a ser instituyentes de una ruptura con los modelos Escuela. Un proceso que advertimos llevaría sus tiempos y ritmos de acuerdo con los sujetos mismos que estábamos involucrados. Y lo más importante es que en este proyecto mediaban varias decenas de profes, adolescentes y jóvenes que habían decidido salirse del modelo escolarizado, los padres y madres de ellos, y integrantes de colectivos que habían sido parte de la experiencia del *seminario, movimientos de resistencia, sujetos y prácticas*, que durante siete años habíamos ensayado *la forma Seminario* para configurar otras formas de hacer investigación, autoformación y hacer política.

También sabíamos que en el camino habría contradicciones que para unos serían abordados de una manera y de otra. Pero tampoco nos habíamos imaginado que tan pronto

⁷ Una cuestión aparte es el postulado freudiano de que educar es una de las tres profesiones imposibles, además de gobernar y psicoanalizar que en siempre estuvo presente en las reflexiones y discusiones del grupo, mientras habrá que decir que se tendrá que reconsiderar la idea de profesión y de lo que en ese momento Freud entendía como gobernar y psicoanalizar. Freud decía “la de psicoanalista fuera la tercera de estas profesiones <imposibles> en las cuales se está de antemano seguro de que los resultados serán insatisfactorios. Las otras dos, conocidas desde hace mucho más tiempo, son la de la educación y del gobierno” (Freud, 1997, p. 3361).

se daría un rompimiento en la perspectiva del modelo escolarizado de escuela. Más aún, no imaginábamos que luego de todo lo caminado, resultó muy pronto la disolución del proyecto de comunidad de aprendizaje, pues una parte de los y las profesoras participantes optaron por salirse para iniciar un proyecto de lo que llamaban una *nueva escuela en casa*.

Dejo hasta aquí la referencia a esta experiencia previa, no sin antes compartir parte de la reflexión crítica de este ensayo de comunidad. Particularmente traigo a la actualidad una serie de cuestionamientos que podrían contribuir a que en esta nueva experiencia para ensayar el formarnos en formas de hacer investigación nos permita estar atentos a las contradicciones que se puedan desplegar a propósito de lo que hemos estado haciendo en investigaciones anteriores y las limitaciones para realizar una ruptura con las formas de hacer-pensante que implican un proceso de fetichización de los sujetos en las relaciones de conocimiento.

En este sentido, traigo a debate la cuestión que implica enfrentar la formación con el modelo escuela versus lo que significaría una comunidad de resistencia a este modelo, ensayando una forma de des-aprendizaje que haga crisis con la idea que plantea precisamente que la escuela se convierte en un sistema de sujeción semiótica capitalística desde el momento en que se encierra entre muros, como guardería; al respecto Feliz Guattari en su libro *Líneas de fuga*, plantea que:

La materia que es fabricada es sin duda menos un asunto de enseñanza, de información o de poder que una materia libidinal constitutiva de la fuerza colectiva de trabajo y que implica un investimento *superyóico* de los roles profesionales y de las funciones jerárquicas...fabricación libidinal la que se encontraría en la base de modelización de las conductas...En la maquinaria de la escuela ocurre una sujeción generalizada: tanto los sistemas relacionales como la organización del espacio, el sistema de los empleos del tiempo, los ritmos de trabajo, las coacciones impuestas en el ejercicio de la palabra, las trabas a los movimientos en el espacio, e incluso, muy a menudo, la simple y pura prohibición de toda expresión de los componentes semióticos corporales, musicales, plásticas, etc....(todo lo cual) tiene por consecuencia mantener a los niños y al personal de enseñanza en una actitud de dependencia pasiva respecto de la administración y de las familias... (Guattari, 2013, p.71).

Lo cual me llevó a reconocer que una de las problemáticas fundamentales que enfrentamos fue que no supimos mirar que había una tendencia a solo modificar e innovar para generar “nuevas formas de escolarización”, que solo traían consigo un modo de reterritorialización que igual despojan a los sujetos mediante modelos de resubjetivización al

forzar el anclaje a los espacios, otra vez dentro los muros de la educación, a lo que se agrega una forma de investimento de todo tipo de rostros que hacen la apariencia de ser diferentes, pero solo hacen descansar las preocupaciones de los padres que se atrevieron a decir basta de escolarización por un momento, pero que no se atreven a dar el salto y vuelven a caer en modalidades de lo mismo.

Lo anterior puede tener más sentido si consideramos que cuando se opera el despojo a los sujetos, se da sobre el territorio, el cual abarca el cuerpo, como primer territorio, además de la tierra que habita, la historia y la cultura, todo lo cual se despliega en la cotidianidad. El despojo se opera primero desterritorializando a los sujetos, luego reterritorializando con otras funciones y con dominio sobre los sujetos que quedaron luego de la guerra que implica el desterritorializar. Cabe señalar que el proceso de despojo también se da en lo que se ha denominado como extractivismo de saberes (hablando de territorio en todos sentidos, habrá que considerar además el extractivismo de minerales, del aire, de la corteza de la tierra, es decir no solo de la superficie de la tierra sino de lo que está abajo y sobre, como el agua, el aire; incluso de los saberes locales).

Nos dice Guattari que las formaciones de poder han fabricado nuevos flujos de desterritorialización capaces de transversalizar y de re-estratificar los diversos segmentos del *socius* (la familia, la escuela, la ciudad, etc.) de modo que inhiben, neutralizan y recuperan el control de las nuevas potencias revolucionarias, de los embriones de agenciamientos colectivos. Alude al Estado con sus dos tipos de poderes: poder político molar y poder semiótico molecular (Ibíd., 76), donde el poder semiótico que interviene, no sólo intervendrá a pequeña escala, al nivel local, familiar, individual o infra-individual, sino también a gran escala, en tanto ésta también dependa de la micropolítica del deseo, realizando micro-montajes semióticos con lo cual asegura el control de la desterritorialización de los flujos capitalísticos y la reproducción de los modelos reterritorializantes que se vinculan a ellos infiltrándose por todas partes, en la escuela, la familia, en el inconsciente.

El poder molar del Estado, mediante circulares del ministerio de educación, recomendará no dar más deberes a los niños en la casa, mientras que el poder molecular del Estado en el seno de la familia exigirá profesores que lo restablezcan. Así, se constituye una especie de espejismo, la mirada del Estado se reproduce y reconstituye: la mirada del jefe de Estado, detrás de la cual se perfila la del jefe de la policía, la del

patrón, del profesor, del padre, del superyó dulzón... (Todo lo cual aparece como) modos de semiotización, rasgos de rostrosidad (la tv juega papel importante en su reproducción), miniaturización de poder, “componentes semióticos fundamentales de los sistemas capitalísticos (p.77).

En la experiencia que tuvimos, nos enfrentamos a este problema de una manera específica, nos ocupó y preocupó el cómo evitar impulsar nuevas formas de mantener el rol de padre y de madre, que tanto el Estado como los maestros que consideran que la técnica pedagógica es la que resuelve el problema del aprendizaje, incorporan a las funciones de administración a los padres, más aún, cómo evitar e inhibir la distorsión de la idea de que la transmisión de los saberes locales que pueden realizar nuestras abuelas y los viejos de la comunidad, así como los sabedores de oficios, no fuera despreciada, creando una falsa idea de que solo deben ser los padres, como vigilantes del discurso semiótico de la reproducción del dominio, quienes se hagan cargo de la función administrativa de la educación, sobre todo con el retexto de que en tiempos de crisis el Estado deja de aplicar los recursos económicos a labores de educación y cultura para aplicarlos en la acumulación de capital transnacional. Así, se incorpora a los padres en la función de educador-administrador de lo que deben saber los hijos.

Este problema se planteó a propósito de la discusión e intervención que tuvieron algunos de los padres y madres que reivindicaban y propusieron se implementara el proyecto pedagógico conocido como *escuela en casa*; tema de discusión al que se le dedicaron varias sesiones del seminario. Recuerdo que traje a la discusión en el seminario lo que planteaba Guattari al respecto:

Hoy en día, aquello de lo que los niños tienen necesidad, no es de educadores cada vez más especializados, de psicoanalistas y de súper-animadores, sino de espacio, de vacuolas⁸ sociales donde podrán por fin comenzar a existir según la economía singular de su deseo. Lo cual no quiere decir que no hay que hacer nada y que es preferible

⁸ Las vacuolas son sacos limitados por membrana, llenos de agua con varios azúcares, sales, proteínas, y otros nutrientes disueltos en ella. Cada célula vegetal contiene una sola vacuola de gran tamaño que usualmente ocupa la mayor parte del espacio interior de la célula. La vacuola es una bolsa que se encuentra presente en las células vegetales y en algunas células de bacterias procariontes. Su función no es solo almacenar agua, sino que se encarga de regular el agua entre la célula y el medio asegurándose de que la célula tenga siempre los niveles de agua adecuados para su actividad. Ver en National Human Genome Research Institute. <https://www.genome.gov/es/geneticsglossary/Vacuola#:~:text=Una%20vacuola%20es%20un%20org%C3%A1nulo%20celular%20unido%20a%20la%20membrana.&text=En%20las%20c%C3%A9lulas%20vegetales%20las,interior%20de%20la%20c%C3%A9lula%20vegetal>

dejarlos que se arreglen en los terrenos baldíos o en los sótanos...nos apene o no, los espacios naturales como campos de expresión espontáneos están en camino de desaparecer de manera irreversible. Abrir espacios al deseo implica de ahora en más medios en ocasiones altamente sofisticados... (se trata de ver cómo) se crean espacios verdes, terrenos de aventura, de juegos colectivos, etc. La cuestión no es condenarlos en tanto tales, sino cuestionar el rol político y micropolítico de los responsables que van a *ocuparse de ellos*. Es perfectamente concebible que algunos adultos estén *en los alrededores*, que intervengan para ayudar a los niños a voltear los obstáculos que se oponen a su proyecto...intervención para desbloquear medios materiales y financieros, incluso trasmisión de un saber, o indicación de los medios para apropiárselo, siempre y cuando eso corresponda a un deseo de los individuos y los grupos. Pero todo esto implica, de parte de esos adultos, una verdadera formación antipedagógica, antipsicoanalítica, anti-sociológica, anti-criminológica, etc. Debería ser algo adquirido, desde el inicio, que nadie sabe nada del deseo de los niños y en el camino ningún especialista buscará comprenderlo y recuperarlo en una perspectiva adaptadora... Conectar, construir, agenciar, experimentar, en tanto que uno sea llamado a hacerlo. ¿pero llamado por quién? ¡No por el Poder o el Saber, los imperativos de la Seguridad, de la Adaptación o de la Integración simbólica, ni siquiera de por la perspectiva de un compromiso con causas justas, dentro de ordenes militantes! Sino sencillamente por lo que pasa al nivel de los agenciamientos de deseo y que constituye, en verdad, los vectores más seguros de transformaciones sociales *progresistas* en todos los dominios (pp.124-125).

Este problema que apareció en nuestra incipiente experiencia de construcción de comunidad de aprendizaje lo complementé con lo que Silvia Ribera Cusicanqui, llama colonización de los saberes (Rivera, 2014), que es la forma en que se opera el llevar los saberes locales y de otras cosmovisiones a espacios donde se les pueda quitar los filos críticos y de ruptura. Una forma de extractivismo de saberes que regularmente se ha experimentado por los académicos, los técnicos, que se sienten expertos pedagogos, al extrapolar discursos conceptuales a ámbitos de escolarización disque de nuevo tipo; aplicando modelos de institucionalización que aparecen encubiertos por el extractivismo de señas, muecas, aspavientos, guiños, comportamientos, rostros, discursos, prácticas, que utilizan categorías que se extraen de sujetos que están o buscan estar al margen de las instituciones y cuestionan la institución escolarizada.

Es decir, se trata de una extracción mediante formas de regurgitar y reterritorializar semióticamente las categorías estableciendo modalidades renovadas de institucionalización y control, donde ahora los padres junto con los maestros se convierten en la nueva burocracia

y jerarquía a la que tendrán que sujetarse los niños y los jóvenes en su calidad de estudiantes y alumnos, subestimándolos mediante semiotizaciones disciplinarias, de las cuales una de las más generalizadas incluso en los establecimientos de la institución educación estatal es llamar *chavos, chicos o muchachos* a los estudiantes, como parte de esa modalidad semiótica que subestima a los sujetos en la perspectiva de negarlos como tales sujetos e imponerles una identidad de menores de edad e incapaces de pensar como “adultos”.

La problemática es que nos enfrentamos a una aparente nueva modalidad en la que la educación “sin darse cuenta como es que se vuelve a hacer un asunto de especialistas, de programas, de normas, de presupuestos, de tutelas, etc., y se rechaza considerar que pueda articularse con experimentaciones colectivas, con una vida barrial, con una asunción por parte de los *usuarios*, ...los niños, los locos, los delincuentes, los marginados” (Guattari, 2013, p.100).

Lo cual nos regresaba a que retomáramos la perspectiva desde los sujetos situados en su territorio, donde incluso el supuesto especialista en pedagogía, metodología, etc., no solo podrá diluirse en la lucha cotidiana, sino en la posibilidad de instaurar un imaginario social instituyente de otra forma de hacer la vida que tendrá que labrarse en el accionar cotidiano:

En tanto que ninguna experiencia autogestionaria a gran escala, en tanto que ningún proceso de expansión de micro-agenciamientos creadores se haya alumbrado, y haya demostrado, de forma convincente, su credibilidad, los diversos impulsos que van en ese sentido girarán también en vacío y recaerán dejando tras de sí grandes zonas de desmoralización... ¿pero de que sorprenderse? ¿por qué máquinas sociales tan complejas deberían ser más fáciles de poner a punto que máquinas materiales, por ejemplo, aquellas *más pesadas que el aire*, las *extrañas máquinas voladoras* de la Belle Époque? ¡Centenares, miles de tentativas de todo tipo serán todavía necesarias quizá antes que consiga hacer *despegar* de forma decisiva, sistemas autogestionarios viables! ...cuando ya no haya dudas para nadie de que el porvenir de la humanidad sobre este planeta depende de su éxito (p.125).

La cuestión aquí fue que no debíamos perder de vista que lo que somos es lo que estamos haciendo. La experimentación que habíamos iniciado para hacer realidad una comunidad de aprendizaje tenía implicaciones éticas y epistémicas que no fueron suficientemente trabajadas en el seminario. La comunidad de aprendizaje, no fue concebida de tal modo que entendiéramos que debíamos primero entenderla como una comunidad de resistencia a las formas de enseñanza-aprendizaje escolarizadas en todas su modalidades y

modas posmodernas, al igual que lo estuvimos experimentado con otras iniciativas, como los foros debates, el taller de tejido, el seminario sujetos y prácticas, los convivios picnic-punk, el taller de estudios libertarios, entre otros espacios que se habían creado como dispositivos de potenciación de deseo y lucha contra la dominación, espacios colectivos de autoreflexividad crítica⁹, desde donde intentamos no reproducir la relación social capitalista y desde donde tratamos de hacer consciente la inconsciencia social que se manifiesta en significaciones imaginarias sociales como la jerarquía, el burocratismo, el poder-saber, las manifestaciones semióticas del dominio en general: celos, competitividad, rivalidad, diversas formas de despliegue del patriarcado, todo lo cual enfrenta la disposición de quienes están colocados para evitar e inhibir la reproducción de la relación social de dominación:

Ningún especialista pretenda hacerse el depositario exclusivo de las buenas interpretaciones, siendo la regla actual que nada de lo que es válido del inconsciente puede ser recibido si no pasa por la transferencia y el discurso mudo del psicoanalista, ¡por medio de pagos, ni hay que decirlo!... En forma alguna la *materia opcional* de tales análisis *podría ser reducida a alternativas exclusivas*, a elecciones maniqueistas. No podrá por tanto adhesión, de una vez y para siempre, a una buena orientación... ninguna técnica de interpretación, ningún programa político, ninguna estructura de organización pueda nunca garantizar de una vez y para siempre que se ha adoptado *la* buena orientación, que uno se ha introducido de manera irreversible en el *buen camino* (p. 133).

Otra problemática que enfrentamos y que me convoca este ejercicio de elucidación, es a propósito de la farsa de la que se inviste el uso instrumental de las teorías heredadas que aparecen como emergencias alternativas a los discursos académicos dominantes desde finales del siglo XIX y principios del XX. Me refiero particularmente, como un ejemplo específico, a cómo el pensamiento psicoanalítico y el marxismo, de los cuales se hace un uso pragmático y salvaje, convirtiéndolos en formas teóricas que incluso se utilizan por los sistemas de control en una forma de sofisticación que transforma el uso de herramientas y teorías para ponerlas incluso al servicio de la represión.

Al respecto de esta problemática se decidió analizar el caso de la escuela donde una decena de profes trabajamos durante diez años en que se planteó un proyecto que explícitamente ofrecía una formación con base en el pensamiento psicoanalítico, el

⁹ Estas iniciativas se generaron desde el Centro Social Ruptura, un espacio donde confluían diferentes colectivos anarquistas y grupos que mantenían procesos de autogestión de trabajo para la sobrevivencia económica.

pensamiento marxista y la pedagogía de Piaget, y cómo logró una capacidad de convocatoria sobre todo entre padres y madres que eran investigadores, docentes de universidades y trabajadores de la cultura y artistas, pero que sin embargo, resultó ser un fraude debido a que prácticamente ninguno de los profesores estaba formado en el psicoanálisis, el marxismo ni en la pedagogía de Piaget, solo fue un proyecto de la directora y dueña del negocio escuela, que había pasado por cierta formación psicoanalítica y en la pedagogía de Piaget, pero que sus prácticas fueron las que hicieron renunciar a una decena de profes, ya que eran muestra de lo que Freud denominó psicoanálisis salvaje; sus formas de hacer y practicar el psicoanálisis llegaron hasta el grado de convertir la interpretación de todo acto y decir de los profesorxs en motivo de interpretación psicoanalítica. Los pasillos, su oficina, los salones de clase y hasta las reuniones “fuera” de la escuela, en la “convivencia” cotidiana, eran espacios donde practicaba la interpretación salvaje, pero en realidad solo era un instrumento que utilizaba para la función de vigilancia a través del contenido de la interpretación que se orientaba en el sentido de cuestionar todo lo que fuera crítica en contra del funcionamiento de la escuela o cuestionara las decisiones y actuación de la misma directora. Para la directora, todo aparecía como envidia, celos, competencia, rivalidad, culpa, hacia la directora y así descalificaba toda crítica. Incluso la crítica se consideraba en su interpretación salvaje como un problema de quien la realizaba, por lo tanto, no tenía cabida para cuestionar el proyecto escuela.

Con este caso analizado en el seminario, pretendimos ejemplificar para evitar reproducir el uso instrumental de cualquiera de las referencias teóricas que no orientaran en este ensayo de comunidad de aprendizaje.

Pero dejo hasta aquí la referencia a esta experiencia frustrada de comunidad de aprendizaje, como pomposamente la llamamos. La intención, como advertí inicialmente, fue tener una referencia de contraste, ni siquiera como ejercicio de análisis comparativo, sino simplemente como referencia pues se trata de una experiencia propia vivida y problematizada. Así, una referencia que nos puede servir para ir configurando nuestra forma de entender lo que implica una *comunidad de resistencia al aprendizaje escolarizado*, antes que una comunidad de aprendizaje como tal, pues el contexto en que se experimenta este tipo de iniciativas genera toda serie de contradicciones y ambigüedades propias de un estar aún

en el contexto de la institución educación en el sistema capitalista. Lo cual no significa que de por sí ya abandonamos esas prácticas, pues aún seguimos estando en estos espacios, ya sea como profes, investigadores o estudiantes.

A manera de epílogo

Los iniciales avances de ruptura y crisis en el grupo de estudio que hemos iniciado a propósito del proyecto de investigación referido, nos ha implicado un proceso de formación en perspectiva de un proyecto de *comunidad de resistencia al aprendizaje escolarizado*, lo cual no solo se manifiesta en el ámbito del estudio sobre formas de hacer investigación desde la perspectiva del sujeto, sino en el de la práctica investigativa en concreto, pues habiendo iniciado un proceso de trabajo en el contexto de pandemia, en el que ha sido apenas un primer ejercicio para muchas de las participantes en lo que se refiere a investigar desde la perspectiva de sujetos que enfrentan el despojo de su territorio, nos enfrentamos a mucha confusión con respecto a varios puntos de los cuales destacan los siguientes:

a) No está clara la diferencia entre eso que se conoce como “dar voz a los sujetos” y reconocer que los sujetos tienen de por sí su voz solo que, como parte de su discurso oculto, o bien reprimido o apenas configurándose como forma de hacer la resistencia en silencio,

b) No se logra superar el tipo de relación sujeto-objeto, es decir, no se logra aún tener suficientemente resuelto el no incurrir en interpretar de manera violenta a los sujetos, creyendo que se trata de hacer una interpretación que coincida con sus deseos y objetivos ideológicos, pues regularmente se confunde la resistencia en lo cotidiano con el asistencialismo que sigue reproduciéndose con apoyos económicos del Estado, o bien considerando que estar bajo el manto de los presupuestos del Estado pero solo instrumentando y operando los programas sociales del gobierno ya se está en un proceso de resistencia, cuando solo se reproduce el asistencialismo como política de Estado,

c) Se desborda la buena voluntad de acompañar y querer escuchar a los sujetos, sin considerar que ello exige de la construcción de una afinidad y confianza que solo se concreta si se es parte del problema en el que está implicado el sujeto social del que se debe ser parte y no solo acompañante o escucha externa,

d) En lo que se refiere a las formas de hacer en la investigación, no hay suficiente claridad respecto de las implicaciones sobre la forma en que se despliegan las diferentes dimensiones de la subjetividad de sujetos concretos (sociales, colectivos, singulares) y cómo saber apreciar esto en la práctica desde la cotidianidad de los sujetos, específicamente reconocer su hacer-pensante, sus formas de hacer, las contradicciones y ambigüedades en el contexto de las relaciones sociales de dominación, etc. Por supuesto se trata también de un problema de formación con respecto a la perspectiva del sujeto como proyecto de autonomía, lo mismo que de un mínimo conocimiento de lo que significa la epistemología crítica, lo cual va caminando en el proceso de autoformación que se ha implementado en el grupo de estudios, aunque aún es incipiente dicha formación,

e) Se tienen aún limitaciones para reconocer el *desde dónde* estamos colocados como sujetos, pues prevalece la formación en perspectivas epistémico-metodológicas y teorías heredadas, sin incluso tener suficiente conciencia de ello. Es decir, se carece aún de una reflexividad autocrítica de nuestra episteme, de manera que no podemos detectar y reconocer cuál es el Esquema Conceptual Referencia Operativo, ECRO, con el que pensamos, de modo que nos permita situarnos como sujetos sujetos al paradigma del modelo de la ciencia positivista, que en consecuencia despliega el tipo de investigación que cree que hacer un extenso estado de la cuestión teórica es suficiente para establecer un marco teórico de referencia que en los hechos no ayuda a pensar lo aún no pensado, y que es con lo que nos enfrentamos en la investigación en curso,

f) Se enfrenta el problema específico del uso crítico de los conceptos y el no reproducir la práctica de la extrapolación de conceptos, que es la antesala para el extractivismo cognitivo. Se trata de uno de los elementos que se convierte en un problema, no solo epistémico y político, también pedagógico y ético, en tanto implica al discurso conceptual usado en el proceso de investigación, incluso a pesar de la buena intención significativa, para reconocer la realidad social, es decir el despliegue de la subjetividad de los sujetos mismos. El problema está en observar la necesidad de generar otra forma de categorizar y no de conceptualizar con los mismos conceptos teóricos heredados, es decir la pertinencia de crear categorías acordes con las realidades que son inéditas, pero también de hacer uso crítico de los conceptos que aún nos puedan servir para pensar. Con todo se ha avanzado al

problematizar conceptos que se han puesto de moda como los de Sentipensar, Re-existencia, entre otros, de manera que se camina, pero aún falta concretar el ejercicio de crear categorías en función del problema y el sujeto de la investigación en curso.

Considerando todo lo anterior, podríamos concluir que aun hay mucho camino por recorrer, y para los objetivos de este artículo, por ahora es pertinente compartir esta reflexión crítica de nuestra práctica investigativa, que no es menor pues nos ha aportado una experiencia en formación con respecto a las formas de hacer investigación desde la perspectiva de los sujetos y de cómo se ha avanzado de manera incipiente en el desarrollo de la capacidad de construir un espacio de autoformación en la perspectiva de crear una comunidad de aprendizaje, o mejor dicho de una *comunidad de resistencia al aprendizaje escolarizado* para apuntalar un horizonte de autonomía como proyecto en tanto sujetos con capacidad de hacer, en la relación entre sujetos sin relaciones de dominación.

Referencias Bibliográficas

Freud, S. (1997). *Análisis terminable e interminable*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblioteca Nueva / Editorial Losada.

Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga: por otro mundo de posibles*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Cactus.

Levin de Said, A. (2004). *El sostén del ser*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Rivera Cusicanqui, S. (2014). *Hambre de Huelga*. México: La Mirada Salvaje.

Salcido, R., y Sandoval, R. (2016) *El problema y el sujeto en la investigación*. Guadalajara, México: Grietas Editores.

Sandoval, R. (2016). Pensar como forma-método, problematizar como modo de caminar preguntando. Otra forma de de relación entre lo epistemológico y lo político. En R. Sandoval, *Formas de hacer metodología en la investigación. Reflexividad crítica sobre la práctica*. México: Grietas Editores.

Sandoval, R. (2019). *Pensar crítico y la forma seminario en la metodología de la investigación*. México: Universidad de Guadalajara.

Sitios Web

Vera, R. (2021). *Defendamos nuestra relación con la tierra*. Ojarasca, suplemento de La Jornada 2021-09-11. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/09/11/sociedad/defendamos-nuestra-relacion-con-la-tierra-ojarasca/>