

# Pedagogía de la resistencia: la negación como pieza de (de)formación

Rodrigo MATOS DE SOUZA\*, Ricardo CASTAÑO GAVIRIA\*\* y Elizeu CLEMENTINO DE SOUZA\*\*\*



Detalle "Los colores de la tarde",  
técnica mixta. Ana Kljaj

## Resumen

En el presente artículo nos hemos propuesto reflexionar sobre la idea de negatividad desde una perspectiva crítica y filosófica que pueda acercarnos de otra manera al sentido y propósitos de la formación del sujeto y del pensamiento en la contemporaneidad. La negación o mejor, una filosofía de la negatividad (Adorno, 2009), se presenta como lugar de reconfiguración del pensamiento pedagógico y de sus posibilidades para cuestionar el carácter antropológico e histórico de lo que se nos presenta como la verdad; la actitud de resistencia constituye aquí una pieza clave de esa posible filosofía de la negación, que nos permite ampliar nuestro horizonte de pensamiento y acción. El sentido último no es llegar a concluir nada, por el contrario, intentamos abrir una provocación que desestabilice tanto la idea de sujeto cognoscente como de sus relaciones con el mundo, consideramos que de esta manera se abren las posibilidades a otras experiencias y narrativas sobre los procesos de formación y (de) formación en la educación.

**Palabras clave:** Theodor Adorno; resistencia; negación;

## Pedagogy of resistance: the denial as a key element of (de)formation

### Abstract

In this article, the authors propose a reflection on the idea of negativity in a critical and philosophical perspective that can approach in other ways the meanings and purposes of the formation of both the individual and the thought in current times. The denial, or yet, a philosophy of negativity (Adorno, 2009) is presented as a breeding ground for a reconfiguration of the pedagogical ideal and its possibilities to question the anthropological and historical features of what is introduced to us as the truth. The attitude of resistance is, in this text, a key component to the possibility of this philosophy of negativity, which allows us to expand our horizon of thinking and action. The actual intent couldn't be further from an irrefutable conclusion, quite the contrary. We intend to inspire a provocative debate that destabilizes both the idea of the self-conscious individual and of how they relate with the world. We understand that this is a way to open possibilities to other experiences and narratives about the process of formation and (de)formation in the education.

**Keywords:** Theodor Adorno; resistance; negation;

\* Profesor de la Universidade de Brasília (UnB). Doctor en Educación e Contemporaneidad, por la Universidad del Estado de Bahia. Campus Universitário Darcy Ribeiro. Faculdade de Educação. Brasília, Brasil | [rodrigomatos@unb.br](mailto:rodrigomatos@unb.br)

\*\* Post-doctorando en la Universidade Federal do Mato Grosso. Doctor en Educación y Contemporaneidad, por la Universidad del Estado de Bahia. Cuiabá/MT, Brasil | [rcastanog@gmail.com](mailto:rcastanog@gmail.com)

\*\*\* Investigador 1C Cnpq. Profesor Titular de la Universidade do Estado da Bahia. Doctor en Educación por la Universidad Federal de Bahia. Salvador/BA, Brasil | [esclimentino@uol.com.br](mailto:esclimentino@uol.com.br)

**R**esistir es necesario ¿pero resistir contra qué y por qué? El aspecto retórico de esta pregunta apunta a una serie de dificultades epistemológicas y culturales, que muchas veces esquivamos en la búsqueda de armonía y conciliación, de existencia con menos conflictos y de una práctica pedagógica estabilizadora de la vida. La idea de pensar lo irreconciliable, el conflicto y lo que desestabiliza parece haber quedado a cargo de la opinión y del grito del *indignado conservador* que siempre reacciona cuando algo no le conviene y le afecta, y como resultado su posición se mantiene confortable como un espectador de la realidad.

En ese sentido la resistencia no constituye más que un mecanismo de autoafirmación individualista que acaba por contribuir con el estado de las cosas establecidas por un proyecto de formación que ha constituido los fundamentos de los modelos de sujetos deseables, notablemente el de *competidor egoísta* promovido por el capitalismo contemporáneo en su faceta neoliberal.

Lo reaccionario parece haber tomado cuenta del espacio epistemológico y educativo, de una cierta concepción de formación en la medida que los sujetos aguardan los acontecimientos, esperan por las medidas y reclaman por lo ocurrido. Pero pocos hacen o piensan en el sentido de transformar lo que les incomoda o mirar de otra manera los hechos a diferencia de cómo les están siendo presentados.

Al centrar las ideas del presente texto en la pregunta por lo que hay de *negativo*, lo que hay de cuestionador en el pensar contemporáneo, surge la necesidad de una dialéctica que procura percibir lo aun no dicho, lo oculto, lo que en muchos casos fue abandonado por cuestionar los elementos centrales de la cultura. Pretendemos realizar una búsqueda por una filosofía del *No*, en contraposición a una búsqueda de lo afirmativamente bello, una filosofía de la contraposición, de comprensión de la incompletud y finitud, de la “fealdad” y del mal que hay constitutivo del ser humano.

Por eso la filosofía está más en la negación que en la afirmación. Como diría Merleau-Ponty, el filósofo siempre está más allá de lo constituido (las cosas tal como son, o la sociedad tal como es), porque se aburre en lo constituido (Merleau-Ponty 1960:68). La

filosofía es en realidad más bien una actitud que se enfrenta negativamente a lo dado –lo constituido, lo que es–, para buscar en lo dado la tensión que lo atraviesa, pretendiendo llevarlo hacia otras configuraciones más reales, que por supuesto tampoco apaciguaran al filósofo. Este momento negativo frente a lo dado a lo constituido –a lo “participado” de Platón– es lo que acentúa Merleau Ponty y nos será de gran utilidad o resultará fundamental en la clasificación de la antropología filosófica (San Martín, 2013: 42).

¿De qué nos sirve la preocupación por estas cosas? ¿Lo feo, lo incompleto, el mal, lo no dicho? Justamente por estar estas cuestiones en un segundo plano, por no ser guiadas por una idea positiva de afirmación del sujeto –lo pedagógico hace ya mucho es sinónimo de positivo, de afirmativo– tales elementos fueron colocados a lo largo, sirviendo de analogía para pensar lo pedagógico como ilustración o ejemplo. En este sentido el estudio de lo no escolarizado se transforma en una búsqueda por lo que puede haber de educativo en lo no escolar. El estudio de la cultura marginal se convierte en una tentativa de aproximarla al centro. La aproximación de lo excluido en una forma de hacerlo *acceptable* y significativo a las culturas centrales. Una constante tentativa de transformar la negación en *afirmación crítica*, de encuadrar el pensamiento en otros modelos que nos permitan analizar la memoria del mal (Adorno, 2012; Mèlich, 2004).

Resistencia es trabajar en y con las contradicciones. En este sentido, la memoria es la búsqueda de los mecanismos de comprensión de los excluidos como negados, es negarse en aceptar cualquier discurso que intente naturalizar juegos de poder, analizar la relación sujeto-objeto sin atarse a sus características negativas, sin entenderlas como definitorias en cuanto aquellas otras que le torna positivo. Es colocar el foco de mirada también en los contornos, en la frontera, (re)afirmar los bordes como lugares y no solo como puntos de pasaje. Del trabajo con las ambivalencias y las contradicciones.

Intentaremos aquí hacer dos movimientos textuales, para dejar claro lo que queremos decir. El primer movimiento será situar teóricamente una pedagogía de la negatividad como resistencia. El segundo, ubicar otros espacios de producción del conocimiento, frente a los cuales

la pedagogía del control se esfuerza por hacer olvidar, de varias formas, los procesos en que *la monstruosidad humana* convive diariamente con el ingenuo pensamiento de una educación alineada y antropológicamente correcta.

### Por una filosofía negativa como pieza de resistencia

Desde la crítica nietzscheana (1998) en la tradición filosófica muchos se han autorizado a criticar la noción de lo tradicional, sea en movimientos de rechazo –a veces reaccionario– o bien en la crítica conceptual<sup>1</sup>. Adorno (2009), en la *Dialéctica Negativa* busca traspasar esta dicotomía al situar su crítica en el modelogénesis del pensamiento filosófico clásico, la dialéctica. El proceso de disputa conceptual y metodológica que sobrevivió de Heráclito a Marx encuentra en Adorno una reflexión que intenta superar lo dicho, que “no se presta a refrendar lo existente” (Pucci, 2014: 6), una negación persistente,

la dialéctica negativa es la tentativa de un continuo rescate de la intransigencia del pensamiento en la crítica impiadosa de los constructos espirituales y materiales de la razón instrumental. Significa la des-positivización del pensamiento y la reconquista de su virtualidad de desencantar el mundo (Pucci, 2014: 5).

(...) la dialéctica negativa, (...) podría ser llamada de anti-sistema con medios lógicamente consistentes, ella se esfuerza por colocar en el lugar del principio de unidad y del dominio totalitario del concepto supraordenado, la idea que estaría por fuera del encanto de tal unidad. (Adorno, 2009: 8)

La crítica adorniana propone una búsqueda de lo que está fuera de los sistemas de pensamiento, de aquello que no fue reducido a identidad o fundamento y que por tanto está fuera de los principios orientadores de la razón. Él considera que la negación puede ser el principio orientador de un pensamiento con el cual los sistemas pueden ser desmontados y la razón, ya tan cuestionada por las críticas postnietzscheanas, encontraría una alternativa a su modelo de pensamiento orientador, donde es posible pensar la filosofía fuera del sistema,

fuera de un sistema<sup>2</sup>; fuera de una doctrina de verdades puras, fuera de una pedagogía antropológicamente centrada en la imagen de un único ser humano posible.

La negatividad sería la búsqueda de aquello que no está regulado y administrado dentro del juego epistemológico que, en cuanto crítica, nos recuerda el estar fuera del sistema; “es la fuerza que libera el movimiento dialéctico en el conocimiento es aquella que se erige contra el sistema” (Adorno, 2009: 35), en contra de la esencialidad del juego de pensamiento, el cual administra un modelo de pensamiento gerencial, en el cual se debe escoger entre restrictas alternativas, a un *sí* o a un *no*, sometiéndonos a la aprobación de un sistema de pensamiento dualista que no permite considerar una tercera alternativa.

(...) Esa negación, en cuanto recusa a la adaptación, no sustituye el orden de lo existente pero puede suspender críticamente el proceso de ajuste derivado de un realismo exacerbado. Negar la realidad presente no significa la pretensión de anular el mundo (como una manera de reaccionar a la anulación del sujeto), pero apenas comprender que la experiencia incluye una relación transformadora del propio sujeto. En términos más estrictamente adornianos, sería el rechazo de lo existente. Ese rechazo es algo que se debe incorporar a la experiencia, para que ella no degenera en adaptación y ajuste, pudiendo aproximarse a la formación (Silva, 2014: 91).

El desmontaje del sistema no es ningún acto epistemológico (Adorno, 2009), antes de todo es una alternativa para trasvasar el discurso clasificador que busca la verdad en concreto, o mejor, que comprende lo concreto como verdad. Es este movimiento que necesita ser desmontado, pues “lo concreto”, lo existente acorta el pensamiento, identificando lo que no puede ser como algo exótico. “Lo que es diverso de lo existente pasa a los propios ojos como brujería, mientras en el mundo falsa proximidad, tierra natal y seguridad es, a su vez, figuras de sortilegio” (Adorno, 2009: 36).

Encontrar así lo no sistematizado, lo no experimentado, aquello cuyo pensamiento ramificado no consigue ser catalogado, la analogía extraña, cuyos modelos de representación y argumentación se niegan y el diálogo como

el –hecho– diferente y el (porque no) utópico, en detrimento del diálogo con lo existente, son formas de encontrar, o por lo menos de comenzar a buscar otros modos de ver los fenómenos de manera no esencial, de forma *negativa*.

En este sentido, una filosofía negativa se constituye como una crítica que se propone demostrar el relativismo en sus formas manifiestas de encontrarse el mismo.

El escepticismo burgués incorporado por el relativismo en cuanto doctrina es ignorante. Entretanto, la hostilidad constante contra el espíritu es más que un mero trazo de la antropología subjetiva burguesa. Esa hostilidad proviene del hecho que el concepto de razón un día emancipado necesita temer, en el interior de las relaciones de producción existentes, que su consecuencia explota esas relaciones. Por esto, la razón se limita a sí misma; durante toda la era burguesa, la idea de autonomía de espíritu fue acompañada por su auto-desprecio relativo. Él no se resigna al hecho de la constitución de la existencia por él dirigida, prohibirle aquel desarrollo para la libertad que reside en su propio concepto (Adorno, 2009: 39).

De esa forma la dialéctica negativa se opone al relativismo en cuanto al absolutismo, no en el sentido de buscar un término medio, un confortable espacio relativo rebautizado, sin embargo procura atravesar los extremos, de un punto radical a otro procurando evidenciar su *no-verdad*, los desvíos y desafíos, las curvas, las líneas de fuga de un modelo de pensamiento que por mucho tiempo permaneció sin ser tocado. La gran preocupación en clave antropológica e histórica es la idea de un sujeto como *punto de llegada* y no como horizonte último de posibilidad. Ese movimiento implica profundamente remover la manera y la concepción metodológica con la que se construye un conocimiento crítico.

Para esto, es necesario aprender a resistir a la tentación de la comunicación inmediata de lo existente. De alguna forma es similar a una compulsión, en las palabras de Adorno que confunde,

“la comunicación de lo que se conoce con aquello que es conocido, e incluso al colocarla si es posible en una posición más ele-

vada, ya que actualmente cada paso va hacia la comunicación líquida y falsifica la verdad” (2009: 43).

Y con la aceleración de los procesos comunicacionales, lo inmediato y la versión toman cada vez más el espacio de la crítica, del pensamiento y de la reflexión.

La seducción por lo inmediato (Han, 2013), por la restitución de *formas dadas*, que conduce al sujeto a una relación en la superficie de las cosas y con los otros sujetos, expone un proceso de semi-formación<sup>3</sup> (Adorno, 1996), cada vez más presente en el contexto de la cultura global, conducida por los intereses del capital y sujeta a reglas de consumo y de espectáculo como autoafirmación, llevando al empobrecimiento de la experiencia aludida por Benjamin (1994), reduciéndola a los niveles de excelencia y de productividad en la lógica del capital. La pérdida de la *experiencia densa* se convierte en un *business* y la semi-formación, muchas veces, en “formación” deseable.

Así, una *Pedagogía Negativa* procuraría por escapar de las trampas de la semiformación, del modelo preestablecido de cultura, de lo que puede ser dicho de forma inmediata, de la búsqueda por lo existente en lo idéntico y por el proceso que utiliza toda negación al servicio de una síntesis positivada. Esta trampa de negar para afirmar no corresponde con una Pedagogía Negativa.

La *Pedagogía Negativa* perseguiría esta tarea de lo no idéntico, (...), que está siempre solapado por el principio de la identidad que reduce todo a la lógica de lo mismo, de lo idéntico, de lo administrado. Busca un lenguaje propio que le preste la voz a lo que llama por ser dicho, que hable del sufrimiento humano y de la esperanza de lo que no puede ser; que pueda hablar de lo humano, del dolor real, distante de los riesgos alienantes del discurso de la técnica, como un espacio común en el medio de la explosión de saberes fragmentados, en el cual todos, seres dotados de autonomía y sensibilidad, se autorizan a dar su contribución (Bandeira y Oliveira, 2010: 6)

Para Adorno (2012) la experiencia formativa en la perspectiva de la *bildung*<sup>4</sup> sería una acción en la cual el sujeto confronta constan-

temente el concepto con su contradicción<sup>5</sup>, exponiendo sus limitaciones y dudando de lo *existente* en el sentido hegemónico, colocando en crisis lo ya dado, aquello que *es*. En nuestros propios términos, sería comenzar a pensar la experiencia formativa y sus trayectorias políticas e históricas como la superación de ataduras a lo empírico –de cierto modo de empirismo– de una crítica a los procesos de investigación que producen más de lo mismo, sobre la constante disculpa del contexto científico, lo que acaba por producir investigación muy localizadas, poco interrelacionadas, repetidas, positivas y aceptables. En el mejor de los casos, versiones académicas respecto a los productos y formas de la industria cultural.

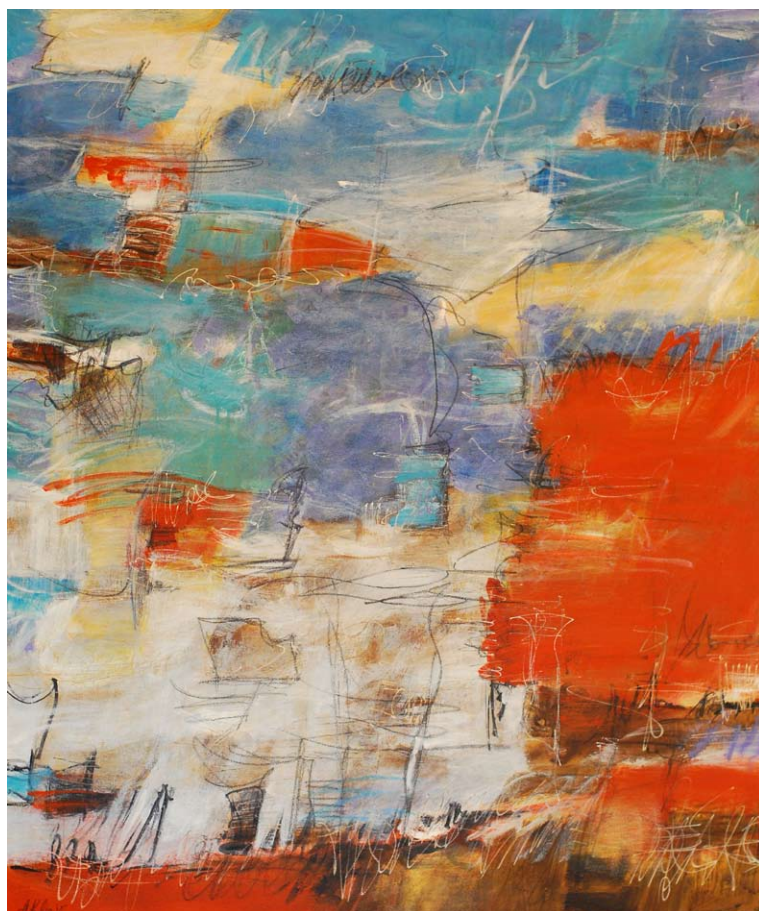
Es en ese sentido, de proponer (y oponer) resistencia a los modelos de educación/formación extraídos de una mentalidad conservadora, reaccionaria y poco alineada con los intereses de las clases populares. Exponemos la cuestión aquí abordada también inspirada en la idea mèlicheana (2004) de *lección*, la lec-

ción como el dar a leer, de proponer una lectura crítica de la razón y su tiempo, con toda su posibilidad/capacidad transformadora que el acto de leer carga consigo, es así que establecemos estas provocaciones/inquietudes, como tópicos posibles en la esperanza y resistencia de dar a leer.

### Primera lección: Resistir es rechazar

“negar no es suprimir pura y simplemente; es pensar que siempre es posible otra posición” (Silva, 2014: 92).

Dentro del juego dialéctico, en su amago las cartas ya están dadas, las posiciones agónicas y antagónicas ya son reconocidas por los participantes. Frente a esto una pedagogía de resistencia instala una posición inicial de negación como actitud de *Duda* (Flusser, 2011) y con esto de provocación a lo existente y establecido, es el rechazo de lo dado. En el momento que lo existente toma forma de única



“Los colores de la tarde”, técnica mixta. Ana Kljajo

posibilidad de pensamiento y el hiper-realismo es el punto desde el cual se parte para pensar, el propio proceso de pensamiento rechaza la posibilidad de rehusarse a lo que puede ser presentado, así, lo que se presenta es más reproducción que producción, constatación que descubrimiento e inquietud.

Llevando este juego a un tensionamiento necesario, significa entender que, si un *campo* de investigación afirma que solamente el empírico probatorio le interesa (lo hiper-real), su juego dialéctico está comprometido por los límites de lo existente y luego las posiciones antagónicas y agónicas serán absorbidas dentro de un mismo espectro de pensamiento no contradictorio, camino por el cual se aniquila su poética creadora y el pensamiento es colocado como actividad reproductora y controladora.

En pedagogía, este movimiento de ciencia de senso común, lleva a las máximas como la de que la investigación en educación tiene que ser empírica y, por necesidad, hablar de un real amarrado a la noción de contexto, de otra forma no es investigación válida. Por esa vía se parte de un “aparato” epistemológico siempre dado como base de un fundamento, lo que hace invisible otras comprensiones de los hechos educativos y sus diversidades.

Rechazar es, en este sentido, aplicar una pedagogía de la resistencia, al punto de afirmar que existe algo además de lo “existente” y del pensamiento, que otras preguntas, fundadas en otras experiencias y claves epistémicas –como nos recuerda Zemelman (2012), pueden llegar a constituir un pensamiento alternativo que va buscar nuevos espacios de entendimiento, además de los fundamentos disciplinares clásicos–que otras preguntas pueden ser formuladas y que otro tipo de provocaciones emergen y transforman el campo. En el caso de la Educación, el rechazo al dominio único de la empírea posibilitaría la aproximación con otros campos de conocimiento y en lo que se refiere a la producción teórica, podría significar el desarrollo de una “teoría”<sup>6</sup> de la educación no colonizada por imperativos categóricos, por otras epistemologías, tal como se viene configurando hasta hoy en el plano de una pedagogía afirmativa que impulsa un único modelo antropológico de hombre.

La proposición de rechazo también es un comportamiento e implica una postura ética, que nos invita a estar siempre alerta a los pro-

cesos de colonización del pensamiento, recusándonos, pero buscando otros modelos, otras imágenes y proyectos de humanidad, en su sentido antropológico y pedagógico. No se trata del rechazo por el rechazo –de producción epistemológica en busca de otros abordajes para fenómenos ya extensamente abordados por la ciencia hiper-realista y positivista (además, calificada de pos-moderna, compleja y calificada de anti-positivista) y que ignora los procesos, los campos, las intercepciones, las bordas y márgenes como lugares de producción de pensamiento negativo. En un significado práctico, rechazar denota un ir en contravía de los flujos regulados, lo que nos lleva a una segunda lección.

### Segunda lección: Resistir implica ir en contravía

Es difícil resistir a la onda, al mar, a las imágenes establecidas, a los procesos confortables y ampliamente aceptados, a la lógica de las pruebas y los resultados, puesto que tanto desde el punto de vista físico como intelectual hay un desgaste para mantenerse contra la corriente. Quedarse con lo existente, obedecer a sus límites, circunscribirse a los sistemas ya ampliamente desarrollados, contribuyendo con una hoja para el *árbol del conocimiento* es mucho más confortable que intentar sembrar nuevas semillas, además, teniendo que luchar contra suelos infértiles. Esto vale para la vida pero también para los procesos de investigación.

Saliendo de las metáforas fluviales y agrícolas presentadas anteriormente, posicionarse en la contravía, en el contraflujo, en la contra corriente, en la contradicción es también una forma de resistir. Es colocarse en la difícil posición de quien percibe las líneas de fuga que ultrapasan un campo de conocimiento o del concepto, lo que puede llevarnos para el cuestionamiento de lo mismo y el reconocimiento de la diferencia como discontinuidad que provoca una ruptura con la noción de progreso, de continuidad y coherencia.

En este sentido, dislocarse, física y conceptualmente, es huir de las representaciones dadas, del sistema del concepto ya elaborado, dando lugar a la diferencia de forma y contenido. A la representación que no nos deja ver lo que hay de singular en las cosas, impidiendo nuestro

pensamiento sobre las cosas al mantenernos en el terreno de las generalidades (Schöpke, 2004). La fuga de representación clásica –reducir lo que se nos presenta a algo que ya está presente en nuestro sentido, que posee correspondencia con nuestra experiencia– empuja al sujeto para una perspectiva creadora, en la cual la relación, el acontecimiento y la posibilidad, serán el impulso para el establecimiento de nuevas inferencias sobre el mundo.

La resistencia no implica dejar de representar el mundo, de conceptualizar las cosas, no reconocer tradiciones de pensamiento, sin embargo implica actuar sobre las circunstancias dadas, observando como las cosas se presentan en una singularidad, resistiéndonos a los modelos de presentación general para actuar heurísticamente con la propia formación, buscando en los intersticios, en las márgenes, la diferencia de lo mismo, aquello que rompe con la repetición y lleva a la creación de otros sujetos y otras pedagogías.

Y, por estar dentro del flujo y yendo al encuentro de él, este movimiento táctico dentro del terreno de lo otro (De Certeau, 1998), de lo cual no se tiene certeza en su dimensión, del tamaño de ese otro al que se resiste y se niega; al crear un hacer del débil, una tecnología de resistencia al más fuerte, produce la identidad de lo rechazado como movimiento de ataque, en cuyo oficio los sujetos construyen formas de vivencia en el terreno del “enemigo”.

Este movimiento es, antes que todo, una dimensión ética, que instaura una forma de estar en el mundo, un comportamiento ante el conocimiento que rechaza la pasividad epistemológica, produciendo desde las márgenes lo micro, lo liminar, una forma de resistir que a veces ignora las dimensiones y los efectos del capital, que puede ser más colaborativa, pero que actúa en la base contra él de manera intuitiva.

### **Tercera lección: La pedagogía de la resistencia como pedagogía negativa**

Finalmente llegamos al posicionamiento que orienta nuestra propuesta, donde una posible pedagogía de la resistencia se caracteriza como pedagogía negativa, una pedagogía de contravía la cual señala la necesaria problematización de los cánones epistemológicos que construyen las verdades disciplinares y las

culturas hegemónicas que restringen tanto la investigación como la acción política en Educación a prototipos y modelos de pensamiento y de práctica.

La pedagogía de la resistencia sería la propuesta que coloca en evidencia al sujeto y al conocimiento como posibilidades, donde la producción de conocimiento puede darse en otras esferas y desde otros lenguajes, lo cual nos permite identificar otros modos de producción de subjetividad y de “verdad” sin creer en las trampas del relativismo.

Pedagogía de la resistencia sería aquella reflexión intelectual que nos permite identificar otras encrucijadas y trayectorias de formación, posibilitando como sostiene la profesora boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2010) instalar en el sujeto un gesto libertario, o sea, apostar por otras corporeidades, otras relaciones de intercambios, otras dinámicas de producción de conocimientos y saberes válidos; en suma, identificar el sujeto como un devenir, como una formación que no acaba con la promesa de éxito y que se contraría a sí mismo como parte de su propio auto-descubrimiento.

Esta no sería una nueva pedagogía en el sentido de sin precedentes. No existe para nosotros la intensión de encontrar una manera de entendimiento como “novedad”, pues, como señalamos aquí, partimos de la teoría crítica en perspectiva adorniana, donde se inspira este abordaje. Lo que intentamos en esta provocación es colocar en el debate contemporáneo otras lecturas e interpretaciones que posibiliten la construcción de un abordaje particular a partir de nuestras propias referencias históricas, espaciales y capaces de producir una episteme propia, una apropiación del saber desde la experiencia del sujeto.

Los lugares, espacios y contextos por donde las pedagogías de la resistencia circulan y se construyen van ligadas a los movimientos sociales, a los procesos de promoción y producción cultural alternativa y periférica, hasta los trabajos conceptuales que buscan codificar formas metodológicas particulares y apuestas epistemológicas críticas frente a la producción de conocimientos. El valor negativo no está solamente en la negación de lo establecido, su valor se inscribe en su poder restaurativo de la capacidad de un pensamiento propio que busca nuevas posibilidades interpretativas y de acción.



## Consideraciones finales

La discusión propuesta en este ensayo no tiene un fin que se agota en sí mismo, es ante todo una apertura, una provocación que nos gustaría que haga eco en los espacios diversos de la escuela y en los espacios de la producción académica del campo de la educación y los sub-campos adyacentes. Esperamos que esta discusión contribuya para que los sujetos produzcan una narrativa que organice y procese las marcas epistemológicas y que la resistencia haga eco en sus prácticas como una ética, un estar en el mundo desde una clave formativa permanente. En un mundo en que la educación crítica está bajo ataques sistemáticos, por parte de los gobiernos de visión neoliberal que colocan el énfasis en el trabajo de gestión educativa, resistir se hace necesario. Se necesita aprender a resistir como conducta pedagógica en el debate contemporáneo sobre la educación.

No por primera vez, la educación sufre ataques, acusada de no proveer lo que debe proveer. Estos ataques se originan en dos direcciones: populismo e idealismo. El populismo se revela a través de la simplificación de preocupaciones educativas al reducirlas a cuestiones de gusto individual o a cuestiones de elección instrumental. Se muestra a través de una representación de los procesos educativos como simples, unidimensionales y directos, que deben ser gestionados por los maestros a través del ordenamiento del conocimiento y el ordenamiento de los estudiantes, basados en la evidencia científica de que aquello funciona (Biesta y Säfström, 2011: 1)

Esta perspectiva instrumental y utilitarista de la educación parece dispersarse por el mundo como un rastrillo de pólvora y, convenientemente, de norte a sur del planeta sirve a los ataques de los aspectos democráticos de la educación y la investigación educativa que huye de los aspectos del mercado. Resistir es enseñar a resistir. Parece ser una de las pocas acciones que aún puede realizar la educación ante el avance sistemático de los discursos totalitaristas, para no convertirnos en meros reproductores del establecimiento (Souza, 2016a; Souza y Souza, 2016b). Devela esta reflexión la necesaria (*de*)formación de lo establecido para

y en el sujeto, como también de la necesidad de (*de*)formar en clave pedagógica de los diversos campos disciplinares que producen un saber intencionado al control; la negatividad es (*de*)formación en el sentido de contrariar el supuesto sentido natural de las cosas, de la historia de la cultura. Una pedagogía negativa como respuesta de resistencia es en esencia una pedagogía (*de*)formativa.

## Notas

- 1 “Después de quebrar la promesa de coincidir con la realidad al menos de permanecer inmediatamente frente a su producción, la filosofía se vio obligada a criticarse a sí misma sin piedad” (Adorno, 2009: 11).
- 2 Sobre la crítica al concepto de sistema ver también: Souza (2012).
- 3 *Halbbildung* (en alemán), que en las palabras del propio Adorno (2012, p 23) se trata de “una falsa experiencia restringida al carácter afirmativo, lo que resulta en la satisfacción por el consumo de bienes culturales”.
- 4 [...] Esquemáticamente, la *Bildung* es el trabajo sobre sí mismo, cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio. Ella apunta a hacer de la individualidad una totalidad armoniosa, lo más rica posible, totalidad que en cada uno permanece vinculada a su estilo singular, a su originalidad. La *Bildung* es, pues, la vida en el sentido más elevado (Fabre, 2011: 2016).
- 5 “¿que puede significar una educación para la contradicción y para la resistencia? [...] Las personas son alentadas a una aprobación total a lo que existe, como si fuera antinatural o utópico oponerse a aquello que se impone como realidad. Esa actitud naturalista ante las cosas es tan difundida porque corresponde a un dogmatismo que ni siquiera es fruto de creencias fuertes, simplemente desempeña una función acomodadora. Al hiper-realismo le corresponde por lo tanto algo como una voluntad de únicamente afirmar, en el sentido de corroborar siempre la realidad. Es la atrofia de la capacidad crítica, ciertamente, pero debemos comprenderla no apenas con empobrecimiento existencial y/o cultural, también desde el punto de vista de las condiciones objetivas, esto es, del clima del “consenso” naturalista que rechaza cualquier actitud de contestación y de crítica así estas amenacen por aparecer. Bien, lo que tiene que considerarse –es como la educación puede desempeñar un papel en el desarrollo de esa postura– es que todo lo que existe debe ser visto tanto por el lado afirmativo de su existencia como por el lado negativo de lo que podría no existir y haber otra cosa en su lugar. Esa relativización de lo existente puede ser operada por medio de la negación. Negar no es suprimir simplemente, es pensar que es posible otra posición. La realidad no es una plenitud



positiva y las cosas no existen de modo absoluto. Aun que se concuerde con esto en teoría, en la práctica las personas se comportan como si todo fuese necesario a esa lógica, que sería immanente a las propias cosas, pudiendo justificar todo. Ese es el aspecto peligroso del realismo exacerbado y de la adaptación. Por esto la contradicción de lo existente (en el sentido de contradecirlo) es una actitud que apunta para la emancipación porque produce la resistencia frente a lo que es impuesto como única opción de realidad” (Silva, 2014, p.92).

- 6 De nuevo recordemos que en esta perspectiva el concepto de teoría no podría restringirse a un orden coherente y sistematizado de conceptos que definen con total certeza un campo de producción de conocimiento. La idea de teoría aquí, se orienta de forma crítica, abierta e inestable en sus ideas centrales, o sea, lo central siempre puede estar colocado entre dicho.

## Referencias bibliográficas

- Adorno, T. W. (2009). *Dialéctica Negativa*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Adorno, T. W. (2012). *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (1996). “Teoría da Semicultura. In: *Educação e Sociedade*”. Campinas: Papirus, Año VII, N° 56, 154-168.
- Bandeira, B. S & Oliveira, A. R. (2010). “Pedagogia Negativa: uma tentativa de incorporar, à luz do pensamento adorniano, uma concepção estética à educação”. *Anais do VIIIº Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEDSUL*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina. Disponível em [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Filosofia\\_e\\_Educacao/Trabalho/02\\_51\\_30\\_PEDAGOGIA\\_NEGATIVA\\_UMA\\_TENTATIVA\\_DE\\_INCORPORAR\\_A\\_LUZ\\_DOPENSAMENTO\\_ADORNIANO,\\_UMA\\_CONCEPCAO\\_ESTETICA\\_A\\_EDUCACAO.PDF](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Filosofia_e_Educacao/Trabalho/02_51_30_PEDAGOGIA_NEGATIVA_UMA_TENTATIVA_DE_INCORPORAR_A_LUZ_DOPENSAMENTO_ADORNIANO,_UMA_CONCEPCAO_ESTETICA_A_EDUCACAO.PDF). Acesso em 01/10/2014
- Benjamin, W. (1994). *Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Biesta, G. y Säfström, C.A. (2011). A Manifiesto for Education. *Policy Futures in Education* Año. 9 N° 5, pp.540-547
- Cusicanqui, S. R. (2010). *Violencias (Re)cubiertas en Bolivia*. La Paz: Editorial Piedra Rota; Editorial La Mirada Salvaje
- De Certeau, M. (1998). *A Invenção do Cotidiano*. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes.
- Fabre, M. (2011). Experiencia y Formación: la Bildung, traducción del francés por Alejandro Rendón Valencia. In: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. 23, n° 59, pp. 215-225.
- Flusser, V.(2011). *A Dívida*. São Paulo: Annablume.
- Han, B-C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- Mêlich, J-C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
- Nietzsche, F. (1998). *Para além de bem e mal*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Pucci, B. (2014). *Filosofia Negativa e Educação*: Adorno. Disponível em: <http://www.unimep.br/~bpucci/filosofia-negativa-e-educacao-adorno.pdf>.
- San Martín, J. (2013) *Antropología filosófica I: De la Antropología científica a la filosófica*. Madrid: Grado.
- Schöpke, R. (2004). *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*. São Paulo: Edusp; Rio de Janeiro: contraponto.
- Silva, F. L. (2014). *Universidade, Cidade, Cidadania*. São Paulo: Hedra.
- Souza, R. M. (2012). Rizoma Deleuze-Guattariano: representação, conceito e algumas aproximações com a Educação. In: *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 18, maio-out, pp. 234-259. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/viewFile/7047/5569>.
- Souza, R. M. (2016a). As Lições do Lager: experiências com o mal e (de)formação nas narrativas de Lanzmann e Semprun. In: Moraes, D. Z; Cordeiro, V. M. R; Oliveira, O. V. *Narrativas Digitais, História, Literatura e Artes na Pesquisa (Auto)Biográfica*. Curitiba: Editora CRV.
- Souza, R.M y Souza, E. C. (2016b). A (De)Formação pela escola: representações de processos formativos na Trilogia Autobiográfica de Elias Canetti. In: *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, vol. 1, n. 2, pp. 236-253.
- Zemelman, H. (2012) *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*. Madrid: Antrhopos

Fecha de Recepción: 6 de noviembre de 2017  
 Primera Evaluación: 14 de diciembre de 2017  
 Segunda Evaluación: 20 de diciembre de 2017  
 Fecha de Aceptación: 20 de diciembre de 2017