

Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata
VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas
Teoría, formación e intervención en Pedagogía

Nuevas aproximaciones teóricas a la noción de “resistencia” y sus contribuciones al análisis de las regulaciones en los dispositivos pedagógicos del siglo XXI

Langer, Eduardo

edul@sion.com

Universidad Nacional de San Martín

CONICET

Enfocándonos en el campo crítico de la sociología de la educación, proponemos discutir teóricamente el concepto de “resistencias” o de “contraconductas” de estudiantes y la regulación de las conductas en los dispositivos pedagógicos transitando un terreno relativamente fértil referido al modo en que tienen lugar las mediaciones entre lo social y lo escolar en el mundo del siglo XXI. Para ello, creemos que es necesario realizar la caracterización de las resistencias en los dispositivos pedagógicos en tanto conjunto de prácticas que constituyen la producción de subjetividad a través de las cuales los sujetos asumen una identidad en los asuntos sociales e involucran sentidos sobre la relación entre el saber, las instituciones y el poder. Actualmente, las prácticas de resistencia o contraconductas en las escuelas presentan particularidades que nos interesa estudiar atendiendo a la similar distribución desigual de fuerzas en la vida escolar, pero especialmente a la reconfiguración de esas relaciones en un contexto donde las formas de marginalidad ya no son la de pequeños grupos sino marginalidades masivas - universalizadas que producen actividad cultural. Entonces, nos hacemos como preguntas de investigación cuáles son las prácticas y discursos de los estudiantes que pueden ser tomadas como resistencia y por qué, qué dinámicas institucionales se generan a partir de esas prácticas y discursos y cómo son tomadas o clasificadas esas prácticas por los adultos de la escuela. Por último, nos preguntamos qué consecuencias o contribuciones tiene para la pedagogía del siglo XXI, caracterizar, pensar o reflexionar sobre las prácticas de resistencia. Tratamos de pensar la escuela desde los contrapoderes o las contraconductas, de desnaturalizar el dispositivo pedagógico moderno, que no puede satisfacerse con denunciar o criticar una institución sino con poner en tela de juicio la forma de racionalidad existente desde hace ya más de un siglo en un mundo que se ha transformado y cambiado radicalmente. Entonces, reflexionar teóricamente sobre las prácticas de resistencia, creemos, nos permitiría poder analizar la escuela –sus dinámicas, sus discursos, sus prácticas - , desde un lugar más cercano a su cotidianeidad y, por supuesto, más productivamente en términos pedagógicos.

Palabras claves: Prácticas - Resistencia - Dispositivo - Pedagogía – Regulación

La Plata, 8, 9 y 10 de agosto de 2011

<http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar>

ISSN 1853-9602

En este trabajo, proponemos discutir sobre nuevas aproximaciones teóricas a la noción de resistencia y sus contribuciones para el campo de la pedagogía en la actualidad. Así, las resistencias de los estudiantes, como *contraconductas* (Foucault, 2006), y la regulación de las conductas de los docentes en los dispositivos¹ pedagógicos se realiza en tanto conjunto de prácticas que constituyen la producción de subjetividad a través de las cuales los sujetos asumen una identidad en los asuntos sociales e involucran sentidos sobre la relación entre el saber, las instituciones y el poder.

Asumiendo una perspectiva foucaultiana, nos preguntamos por las formas que asumen las regulaciones de las conductas y, por lo tanto, el gobierno como una actividad más o menos racional y calculada que emplea una variedad de técnicas y formas de saberes procurando modelar las conductas, actuando sobre los deseos, aspiraciones, intereses y creencias hacia objetivos definidos, pero también cambiantes (Dean, 1999). Desde aquí, prioritariamente, justificamos que trabajar con la noción de resistencia implique necesariamente trabajar con el problema de la *gubernamentalidad* (Foucault, 1991; 2006) referida a la producción de la subjetividad y su relación con las formas del ejercicio del poder sobre los otros. Procuraremos analizar, como dice Larrosa (1995), las producciones pedagógicas en la constitución y mediación de determinadas relaciones de uno consigo mismo desde espacios emergentes.

Como la noción de resistencia tiene una larga historia en el campo propio de la pedagogía pero a su vez en los campos disciplinares y no disciplinares que no son propios de la pedagogía, proponemos recuperar la historia de la noción de resistencia desde esos diversos espacios, para poder establecer las diferencias de lo que proponemos como nuevas aproximaciones teóricas del concepto. Entonces, partimos de la historia del uso del concepto de resistencia en el campo de la pedagogía pero, también, por fuera de ella, en el campo de las ciencias sociales y en el campo de la militancia política y de la producción de movimientos sociales. En esta descripción, no queremos ser exhaustivos ya que sería motivo de otro lugar y otro espacio de producción que no es propio de este trabajo. Posteriormente, trataremos de trabajar alguna de las preguntas más generales de investigación que estamos desarrollando², que tienen que ver con cuáles son las prácticas y discursos de los estudiantes que pueden ser tomadas como resistencia y por qué, qué dinámicas institucionales se generan a partir de esas prácticas y discursos y cómo son tomadas o clasificadas esas prácticas por los adultos de la escuela. Por último, nos preguntamos por las consecuencias o

¹ El concepto de *dispositivos* central en nuestro análisis en tanto explicita relaciones de saber y poder, y permite adentrarnos al estudio de las complejas tramas que en el día a día lo escolar se pone en marcha y se produce. Por dispositivo entiendo –tal cual lo definió Foucault (1977)- “un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones, arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos” (p., 183).

² Investigación de Doctorado “Dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias del partido de San Martín” enmarcada en un proyecto más general de la UNSAM “Dispositivos pedagógicos y producción de subjetividad en emplazamientos urbano/ marginales. Un estudio de caso en la Enseñanza Secundaria Básica del Partido de Gral. San Martín”.

contribuciones que tiene para la pedagogía del siglo XXI, caracterizar, pensar o reflexionar sobre las prácticas de resistencia.

La noción de resistencia desde campos -académicos y no académicos- no pedagógicos.

Como ya dijimos, no seremos exhaustivos en esta recuperación del estado del arte de la noción, fundamentalmente, por el poco espacio con el que contamos en esta producción. Entonces, recuperamos aquellos antecedentes centrales para el campo de las *teorías de la resistencia* (Giroux, 1983), para nuestros propios intereses de investigación y de una forma sintética. Los antecedentes del concepto de resistencia son vastos en el campo académico de la pedagogía pero también en los campos académicos de las ciencias sociales y políticas y de la psicología y también en el campo no académico, es decir aquellos espacios no disciplinares como las teorías y prácticas de los movimientos sociales.

Reconocemos en Gramsci desde Italia y con sus *Cuadernos de Cárcel*³, a un militante político más que un teórico que nos permite pensar en los procesos de resistencia y contrahegemonía a partir, por ejemplo, de la función de los intelectuales en la consolidación o pugna por el *bloque histórico*. Daba al poder un carácter de relación social, tal como veremos con Foucault años más adelante y que serán antecedentes importantes para nuestras propias reflexiones. De hecho, Gramsci propone una especie de renovación de algunas categorías marxistas como, por ejemplo, la noción de Estado que lo piensa como la “suma” de la *sociedad política* y la *sociedad civil*, consenso más coerción o hegemonía revestida de coerción (Ver Portelli, 1973; Thwaites Rey, 1993). En este sentido, más de cuatro décadas antes que Foucault, Gramsci llega a una conclusión análoga con relación al poder y, por tanto, a las resistencias o contrahegemonías: no es una cosa que se tiene, ni reside en el aparato de Estado, sino que son relaciones. Sin embargo, para Gramsci esas relaciones son exclusivamente clasistas, cuestión que, como veremos más adelante, no hacemos especial hincapié en la actualidad.

A las resistencias Foucault las llamó “*rebeliones específicas de conducta*” (2006, p. 225) cuyo objetivo es otra conducta, es decir, querer ser conducidos de otras maneras, quizás por otros conductores, hacia otras metas, a través de otros procedimientos y otros métodos. A diferencia de la visión neomarxista de Gramsci, para Foucault las resistencias no tienen la función principal de desestructurar un poder enemigo, no minan la estructura social del poder ni se corresponde con un contragobierno que desestabiliza. Foucault en el primer volumen de *Historia de la sexualidad* dice: “donde hay poder hay resistencia, y no obstante ésta nunca está en posición de exterioridad respecto del poder. (...) No puede existir más que en función de una multiplicidad de puntos de resistencia: éstos desempeñan, en las relaciones de poder, el papel de adversario, de blanco, de apoyo, de saliente en el que sujetarse. Los puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red de poder. Respecto del poder no existe, pues, un lugar del gran Rechazo –alma de la revuelta, foco de todas las rebeliones, ley pura del revolucionario-.

³ Los *Cuadernos de Cárcel* hacen referencia a las notas que Gramsci realizó estando en la cárcel de la Italia fascista entre 1926 y 1937.

Pero hay varias resistencias que constituyen excepciones, casos especiales: posibles, necesarias, improbables, espontáneas, salvajes, solitarias, concertadas, rastreras, violentas, irreconciliables, rápidas para la transacción, interesadas o sacrificiales; por definición, no pueden existir sino en el campo estratégico de las relaciones de poder. (...) ¿Grandes rupturas radicales, particiones binarias y masivas? A veces. Pero más frecuentemente nos enfrentamos a puntos de resistencia móviles y transitorios, que introducen en una sociedad líneas divisorias que se desplazan rompiendo unidades y suscitando reagrupamiento, abriendo surcos en el interior de los propios individuos, cortándolos en trozos y reordenándolos, trazando en ellos, en su cuerpo y su alma, regiones irreducibles” (2002, p.90, 91 y 92). Luego de esta propuesta teórica y analítica, toda la producción posterior al respecto quedará marcada.

James Scott en *Los dominados y el arte de la resistencia* de 1990 distingue entre las formas abiertas y declaradas de resistencia y la resistencia disfrazada, discreta, implícita que comprende el ámbito de la infrapolítica de los grupos subordinados que, según Scott (2000), designa una gran variedad de formas de resistencia muy discretas que recurren a formas indirectas de expresión. “Si queremos entender el proceso de desarrollo y codificación de la resistencia, resulta indispensable analizar la creación de esos espacios sociales marginales. Sólo especificando cómo se elaboran y se defienden esos espacios será posible pasar del sujeto rebelde individual –una construcción abstracta- a la socialización de las prácticas y discursos de resistencia”. Para ello es necesario ver los espacios sociales en que crece esos discursos ocultos, teniendo en cuenta que: “los espacios sociales en que crece el discurso oculto son por sí mismos una conquista de la resistencia, que se gana y se defiende en las fauces del poder” (p., 149).

Kristeva en *Sentido y sinsentido de la rebeldía de 1999*, explica lo que entiende por rebeldía que aparece asociada a la experiencia íntima de la felicidad integrante y como parte del principio del placer, es decir “se inscribe en una óptica psicoanalítica en la que la felicidad no existe sino a costa de una rebeldía” (Kristeva, 1999, p., 15). En este sentido se pregunta si la experiencia de rebeldía no sería la única de salvarnos de la robotización de la humanidad que nos está amenazando. “¿Quién puede revelarse y contra qué? ¿De qué cultura estamos hablando?” (p., 22).

A las resistencias, según Negri en su *Contrapoder* de 2001, “las conocemos con cierta precisión si consideramos que en la vida cotidiana una gran mayoría de sujetos sociales la están ejerciendo” (p. 83): en las actividades productivas contra el patrón; en las actividades de reproducción social contra las autoridades que regulan y controlan la vida; en la comunicación social contra los valores y los sistemas que encierran al lenguaje en la repetición y lo empujan hacia el sin sentido. En esta misma línea y para comprender las dinámicas contemporáneas de las resistencias y de las luchas de los movimientos sociales encontramos en *Resistencias mundiales. De Seattle a Porto Alegre* en el 2001, una caracterización sobre el concepto que hace referencia a la multiplicación, la ampliación y la fragmentación de las resistencias y las luchas (Houtart, 2001). La multiplicación se explica por el aumento del número de las víctimas colectivas, la ampliación de las resistencias resulta de la difusión de las consecuencias de la mundialización de la economía capitalista y la fragmentación es el fruto de las divisiones geográfica y sectoriales (las resistencias son aún esencialmente locales). Asociado a las resistencias y a las luchas, hablan de convergencias en plural, una articulación entre las diversas formas de resistencia. Sin embargo, también pueden ver

como “no todas las resistencias son necesariamente anti-sistémicas, es decir, destinadas a combatir el sistema capitalista” (p., 67).

La resistencia según Lazzarato en *Política del acontecimiento* de 2006, no es únicamente una negación, “es un proceso de creación, crear y recrear, transformar la situación, participar activamente en el proceso, eso es resistir. (...) Decir no constituye la forma mínima de resistencia. Pero naturalmente en ciertos momentos es muy importante. Hay que decir no y hacer de ese no una forma de resistencia decisiva (Michel Foucault)” (Lazzarato, 2006, p. 223).

Zibechi en *Territorios en resistencia* del 2008, basándose en Scott dice que los de abajo -o ese amplio conglomerado que incluye a todos y sobre todo a todas quienes sufren opresión, humillación, explotación, violencias, marginaciones- “tienen proyectos estratégicos que no formulan de modo explícito, o por lo menos no lo hacen en los códigos y modos practicados por la sociedad hegemónica. (...) Detectar estos proyectos supone, básicamente, combinar una mirada de larga duración con un énfasis en los procesos subterráneos, en las formas de resistencia de escasa visibilidad pero que anticipan el mundo nuevo que los de abajo entretejen en la penumbra de su cotidianidad” (p. 6). “Los sectores populares crean espacio urbano en forma de multitud de islas en medio de las ciudades tradicionales, que en ocasiones están intercomunicadas. Esta creación debe entenderse como una forma de resistencia al poder de las elites y a la vez de afirmación del mundo popular”.

La noción de resistencia desde el campo pedagógico

Desde el campo pedagógico, podemos citar centralmente al clásico trabajo *Aprendiendo a trabajar* de Paul Willis escrito en 1977 en Inglaterra. La cultura de resistencia a la escuela que describe Willis se caracteriza por su oposición a una autoridad arbitraria, a un saber único/verdadero, a conocimientos desvinculados de las prácticas sociales y a un sistema de evaluación que niega los modos de vida de tal cultura (Alvarez Uriá y Varela, 2011). Esta investigación es una etnografía de la cultura contraescolar de los varones de raza blanca de la clase obrera, y dónde él veía que “la dimensión más explícita, más evidente y básica de la cultura contraescolar, es la de su acérrima oposición, en los planos persona y general, a la autoridad” (Willis, 1977, p. 23). Allí, analizó los elementos de la cultura contraescolar como por ejemplo, el dormirse, escaquearse, cachondearse, lo aburrido y lo emocionante, el racismo, el sexismo.

Anteriormente a este trabajo, encontramos un clásico para la pedagogía, y específicamente para la sociología de la educación, que es el trabajo *La escuela capitalista* de Baudelot y Establet de 1976 en Francia que aunque es considerado o “clasificado”⁴ como un trabajo, y por tanto a los autores, dentro de la línea crítico reproductivista escriben un apartado sobre la resistencia de los estudiantes. Las resistencias a que refieren Baudelot y Establet (1990) ponían énfasis en las luchas ideológicas de clase y, específicamente, en aquéllas propias de la ideología proletaria. En esta misma línea, aunque casi sin desarrollar se encuentra el trabajo de Bowles y Gintis en EEUU sobre *La instrucción escolar en la América capitalista* de 1981 en el

⁴ Ver Alvarez-Uriá, F. y Varela, J. (2009).

que allí dejan la puerta abierta a trabajar con la noción, al decir que el aula autoritaria sí produce trabajadores dóciles, pero también desadaptados y rebeldes.

Michelle Fine en *Examining Inequity: View From Urban Schools* muestra, también, estudiantes que desertaban de escuelas eran más críticos y astutos políticamente de esas escuelas. “Para nuestra sorpresa colectiva (y consternación) los desertores eran esos estudiantes más propensos a identificar la injusticia en sus vidas sociales y en las escuelas, y los más preparados para corregir una injusticia criticando o desafiando a un maestro” (p. 6).

Las teorías de la resistencia de la mano de la producción de Freire a partir de *La Pedagogía de la Indignación, la Pedagogía de la Esperanza, la Pedagogía del Oprimido, La Educación como práctica de la libertad, El grito manso, Pedagogía de la autonomía, Pedagogía de la tolerancia* los cuales cambian las concepciones y las teorías educativas y las posibilidades de los oprimidos de realizar procesos de resistencia desde la educación de adultos y desde la educación popular.

Por último, están las investigaciones realizadas por Giroux (1983) en dónde utiliza la noción de resistencia como un “valioso constructo (concepto) teórico e ideológico que provee un foco importante para analizar la relación entre la escuela y la sociedad más amplia y más importante aun, provee un nuevo medio para comprender las complejas maneras en que los grupos subordinados experimentan el fracaso escolar, señalando nuevas maneras de pensar y reestructurar modos (posturas) de pedagogía crítica” (p., 33).

Que tomamos y qué dejamos de esos antecedentes

Coincidimos con Giroux (1983) acerca de que “no toda conducta de oposición tiene una “significación radical”, ni es toda conducta de oposición una respuesta bien definida a la dominación” (p. 29). Se debe reconocer que en algunos casos los estudiantes pueden ser totalmente indiferentes a la ideología dominante de la escuela con sus respectivas recompensas y demandas, “pueden expresar los momentos represivos inscritos en tal conducta por parte de la cultura dominante más que un mensaje de protesta contra su existencia” (Giroux, 1983, p. 31). Muchos de los estudios sobre la resistencia, el trabajo de Willis citado quizás sea el referente más claro en este sentido, desde el campo de la pedagogía se centran en los hombres y en sus aspectos de clase. Las teorías de la resistencia se han centrado en los actos abiertos de la conducta estudiantil rebelde e ignoran las formas menos obvias de resistencia entre los estudiantes (Giroux, 1983). Así, “algunos estudiantes minimizan su participación en las prácticas rutinarias de la escuela mientras que al mismo tiempo muestran conformidad externa con la ideología de la escuela, optando por modos de resistencia que son silenciosamente (poco) subversivos en el sentido más inmediato, pero que tienen el potencial de ser progresivos políticamente a la larga. Estos estudiantes pueden usar el humor para desorganizar una clase, usar la presión colectiva para desviar a los maestros de las lecciones, y voluntariamente ignorar las direcciones del maestro mientras tratan de desarrollar espacios que les permitan escapar del ethos del individualismo que penetren en la vida escolar” (Giroux, 1983, 32).

Pero la idea de Giroux acerca de cómo la resistencia agrega nueva profundidad a la noción de que el poder es ejercido sobre y por la gente dentro de diferentes contextos

que estructuran las relaciones interactuantes de dominación y autonomía, es decir como el poder no es nunca unidimensional y es ejercido no sólo como un modo de dominación sino también como un acto de resistencia, ya aparecía como mostrábamos muchos años antes en la historia de la sexualidad foucaultiana, anteriormente citada. La diferencia entre esas concepciones es que para Giroux el elemento central para analizar cualquier acto de resistencia seguía siendo la necesidad de luchar contra la dominación y la sumisión, la resistencia tenía una función reveladora que contenga una crítica de la dominación y provea oportunidades teóricas para la auto-reflexión y lucha en el interés de la emancipación propia y social, algo de lo que Foucault no estuvo de acuerdo hacia el final de su vida y en lo que nosotros tampoco acordamos para poder trabajar con la noción de resistencia en educación.

Entonces, adoptar una mirada foucaultiana para trabajar la noción de resistencia implican algunos supuestos de ruptura con algunas de las corrientes anteriormente trabajadas: Supuesto 1: hay diversas referencias a Marx en Foucault y éste reconocía una deuda intelectual hacia él, pero a la hora de explicar y fundamentar sus conceptos claves, éste queda despegado ya que no toma las nociones marxistas de estructura y superestructura, no se basa en el concepto de ideología y, sobre todo, porque piensa el concepto de poder de diferente forma. Supuesto 2: sintéticamente y para reducir un tema que es mucho más complejo, Foucault no piensa el poder en forma descendente desde un aparato de Estado que lo posee, de arriba abajo sino en forma de ejercicio difuso en toda la trama social. De hecho, critica la hipótesis del poder represivo y tiene una concepción local y múltiple del poder, se trata de poderes. “Foucault criticaba cualquier enfoque de la historia que otorgase un rol causal a la evolución socioeconómica general y que presentara las prácticas discursivas y no discursivas como meros productos de esa evolución más general” (Jones, 1997, p. 98). Supuesto 3: Para Foucault (1988) las resistencias no se refieren al enemigo principal sino al enemigo inmediato, no esperan solucionar los problemas en un futuro preciso ni cercano, así como tampoco buscan ser luchas revolucionarias ni el fin de la lucha de clases.

Muchos de los antecedentes desde el campo de la pedagogía que nombramos que trabajan sobre la resistencia ponían énfasis en el carácter clasista de aquellos que llevaban adelante tales prácticas de oposición. Algo en lo que no se hace hincapié aquí. No propongo analizar las prácticas de resistencia desde un carácter clasista y ahora agrego, tampoco desde un punto de vista conceptual sobre la ideología. Tal como enfatiza Scott (2000) “así como se podría decir que el análisis tradicional marxista le da prioridad a la apropiación de la plusvalía como espacio social de la explotación y la resistencia, este análisis nuestro le da prioridad a la experiencia social de los ultrajes, el control, la sumisión, el respeto forzado y el castigo. Esta elección de prioridad no tiene la intención de contradecir la importancia de la apropiación material en las relaciones de clase. Después de todo, esa apropiación es en gran medida el propósito de la dominación. (...) La perspectiva que queremos ofrecer aquí no pretende, pues, ignorar la apropiación. Por el contrario, se propone ampliar el campo de visión” (p. 141).

Al igual que Scott (2000) pienso que hay que distinguir entre las formas abiertas y declaradas de resistencia y la resistencia disfrazada, discreta, implícita que comprende el ámbito de la infrapolítica, pero al contrario de sus análisis acerca de como los que resisten, o como los llamaba él, los Subordinados, no evitan cualquier manifestación *explícita* de insubordinación, las formas de resistencia que analizamos en la actualidad

ya no evitan la confrontación abierta con las estructuras de autoridad. Scott decía que “se podría hacer una investigación histórica paralela sobre la simulación desplegada por los grupos subordinados para ocultar sus prácticas de resistencia” (115). Parte de razón tiene porque no siempre son explícitas esas prácticas, pero lo nuevo es que ahora también se podría hacer una investigación paralela sobre la no simulación de la resistencia.

Las prácticas de resistencia de estudiantes no son situaciones que emergen en el presente; de hecho, pueden rastrearse hacia atrás en las revueltas urbanas que desde el siglo XVII constituyen “una de las grandes cosas que el gobierno debe evitar” (Foucault, 2006, p. 47). Aún así, actualmente presentan particularidades que nos interesa estudiar atendiendo a la similar distribución desigual de fuerzas en la vida escolar y, especialmente, a la reconfiguración de esas relaciones en un contexto donde las formas de marginalidad ya no son la de pequeños grupos sino, como dice De Certeau (1996) marginalidades masivas-universalizadas que producen actividad cultural, o como dirá Kristeva (1999) cultura-rebeldía. Para Deleuze y Guattari (1988, Mil Mesetas) sin estos puntos de insubordinación no sería posible para las relaciones de poder existir, es por estas líneas de fuga que una sociedad se define y, como dice Foucault (1990), no pueden satisfacerse con denunciar la violencia o criticar una institución –como por ejemplo la escuela-, sino que podrían volver a poner en tela de juicio las formas de racionalidad existente.

Nuevas aproximaciones al concepto de resistencia

Entonces, junto con algunas primeras aproximaciones que ya fuimos nombrando anteriormente como líneas de continuidad de los antecedentes nombrados, creemos que el concepto de resistencia hace referencia a prácticas –en esta ocasión de estudiantes principalmente pero también de docentes aunque sean diferentes niveles de análisis– hace referencia a aquellas acciones que se oponen a un régimen particular de la conducción de la propia conducta (Rose, 1996); son todas las prácticas discursivas que pudiesen adquirir autoridad: “mandatos, consejos, técnicas, pequeños hábitos mentales y emocionales, una serie de rutinas y normas para ser humanos” (Rose, 1996, p. 238). En este sentido, creemos que las prácticas de resistencia, siguiendo a Murillo (1996), pueden adoptar formas diferentes, desde la enfermedad psicosomática hasta un acto violento, pueden o no ser conscientes y no tienen que ver necesariamente con decisiones racionales y libres sino que también se constituyen como fisuras o grietas en las relaciones entre los cuerpos dentro de los dispositivos. Pueden ser luchas inmediatas porque los estudiantes viven las instancias de poder que están más cercanas a ellos, que ejercen su acción sobre ellos. Como sosteníamos antes, son usadas como una forma de negociación cultural más que buscar la transformación social, por ello los efectos de esos discursos y esas prácticas son consecuencias que no están pre dadas pero que sugieren modos de pensar a los estudiantes y a los docentes, a sus trayectorias sociales y escolares, por tanto, los dispositivos pedagógicos.

Tratamos así de pensar la escuela desde las *contraconductas* (Foucault, 2006) que las prácticas de resistencia de estudiantes nos muestran, de manera que, a través de la mirada que aquí se propone, más que analizar las relaciones de poder desde el punto de vista de su racionalidad interna, se trata de analizar las relaciones de poder a través del antagonismo de estrategias. Es decir, estudiar cómo la estrategia de lucha, según Foucault (1988), constituye una frontera para las relaciones de poder; la línea en la cual, en vez de manipular e inducir acciones de forma calculada, se debe estar satisfecho con la reacción a ellas luego de un evento.

En este sentido, tratamos de volvernos hacia la proliferación diseminada de creaciones anónimas que hacen vivir, quizás, prácticas discursivas hasta mayoritarias en la vida social pero que, a menudo, sólo figuran a título de resistencias en relación con el desarrollo de la producción sociocultural (De Certeau, 1996). En muchas de las tramas peculiares de la vida escolar y de la vida social de las escuelas algunas prácticas de resistencia de estudiantes y docentes, si bien pueden mostrar lo que una época tiene de intolerable también hacen “*emerger nuevas posibilidades de vida*” (Lazzarato, 2006, p. 45), se constituyen en posibilidades pedagógicas productivas, aunque con acuerdos y desacuerdos, con errores y avances desde los mismos sujetos escolares. En esta nueva distribución de los posibles y de los deseos se abre un proceso de experimentación y de creación, se producen prácticas que se oponen a la institucionalización (Grinberg, 2008), prácticas discursivas que se apartan de las verdades impuestas o las eluden movilizando recursos insospechados en la gente y reapropiándose del espacio organizado (De Certeau, 1996), deseos de cada individuo de conducir su existencia como un proyecto para la maximización de su calidad de vida (Rose, 1996), luchas que afirman el derecho a ser diferentes y subrayan todo lo que hace a los individuos verdaderamente individuos (Foucault, 1988). Muchos de estos ejemplos que se dan constantemente en la escuela –tanto al interior como por fuera del aula- nos permiten preguntarnos sobre la medida en que la escuela, puede quebrar muchos de los fatalismos de los destinos que aparecen en las escenas diarias aprovechando estas prácticas de resistencias como posibilidades, como creaciones y producciones de los sujetos, dando lugar, espacio y tiempo a estas prácticas discursivas.

Analizar las prácticas de resistencias de los estudiantes –como creencias, deseos y producciones individuales o colectivas⁵-, atendiendo a las tensiones que producen con relación a las formas en que los docentes pretenden regular las conductas, se convierte en un desafío –acá ponemos en juego una de las principales hipótesis del proyecto de investigación en desarrollo- porque es aquí donde podríamos encontrar formas de socialización, prácticas y discursos emergentes que dieran cuenta de nuevas lógicas en la formación de los sujetos, y que por lo tanto abrieran posibilidades para repensar la escuela secundaria, para generar procesos de cambio en las formas de organización social, educativa o, simplemente, de vida. Las prácticas de resistencia ponen en tensión los miedos abyectos frente a los deseos, sueños, expectativas que tienen los jóvenes como protagonistas.

Como dijimos, estas prácticas no tienen como objetivo la sustitución de los poderes existentes, sino que “proponen formas y expresiones distintas de libertad de las

⁵ “Toda práctica individual, y por tanto toda producción de sentido particular, es una práctica de producción de sentido social, cultural, colectiva y viceversa” (Grinberg, 2008, p. 36).

masas. (...) desarrollar una nueva potencia de vida, de organización y de producción” (Negri, 2001, p. 88). El acto de resistencia introduce, según Lazzarato (2006), discontinuidades que son nuevos comienzos, y estos comienzos son múltiples, disparatados, heterogéneos, es un acto de creación y de invención que opera en el plano de la proliferación de los posibles. En este sentido, las potencias de vida de los jóvenes expresadas a través de sus deseos y de sus producciones, implican la posibilidad de pensar las resistencias, es decir, pensar en las posibilidades de las escuelas. En este sentido, los deseos destituyen el orden y resisten “las formas establecidas de recuperación de goce, sus modos de distribución, y este mismo movimiento “pone a producir” a las máquinas sociales” (García Hodgson, 2005, p. 72).

Desde estas formas, se conciben muchas de las prácticas de resistencia de estudiantes y docentes, más allá de las contradicciones que puedan generar en la creación de nuevas comunidades pedagógicas con relación a las nuevas formas de gobernar en el siglo XXI⁶. Sobre todo cuando, según Zibechi (2008), los de abajo -o ese amplio conglomerado que incluye a todos y sobre todo a todas quienes sufren opresión, humillación, explotación, violencias, marginaciones- “tienen proyectos estratégicos que no formulan de modo explícito, o por lo menos no lo hacen en los códigos y modos practicados por la sociedad hegemónica. (...) Detectar estos proyectos supone, básicamente, combinar una mirada de larga duración con un énfasis en los procesos subterráneos, en las formas de resistencia de escasa visibilidad pero que anticipan el mundo nuevo que los de abajo entretejen en la penumbra de su cotidianidad” (p. 6). Así, se convierte en un desafío poder identificar las prácticas de resistencia en el siglo XXI mediante trabajos a largo plazo en y con las escuelas, para analizarlas y explicar la escuela desde estos otros lugares⁷.

A modo de reflexión: las contribuciones al campo de la pedagogía

Siguiendo el último sentido expresado, reflexionar sobre las prácticas de resistencia, teóricamente pero sobre todo en la práctica escolar, creemos, nos permitiría poder analizar la escuela –sus dinámicas, sus discursos, sus prácticas-, desde un lugar más cercano a su cotidianeidad y, por su puesto, más productivamente en términos pedagógicos. Algunas de las tensiones que generan las prácticas de resistencia -que para nosotros se constituyen en contraconductas porque son formas de desear ser conducidos de otras formas o por otros conductores y hacia otras metas/objetivos- nos podrían mostrar otras formas de enseñar, otras formas de aprender, relacionarnos con los saberes en tanto no habilidades que se compran y venden en el mercado competitivo, sino justamente como saberes en conexión con los derechos de los sujetos. También, quizás ciertas regulaciones de las conductas desde los docentes en relación a éstas prácticas nos muestren y demuestren cómo repensar la escuela hoy, como transitar el cotidiano escolar, como construir una escuela distinta, mejor, y en el que los chicos, los

⁶ Cuando hago referencia a las contradicciones que se puedan generar estoy pensando en las formas que adquieren las gubernamentalidades en la actualidad acerca de la propia responsabilidad, gestión, autorregulación, compromiso de los individuos por la garantía de sus derechos sociales. Ver el desarrollo de estos temas en Grinberg (2008).

⁷ Aquí habría que especificar y desarrollar el carácter que adquiere un trabajo metodológico a largo plazo que implica poder identificar qué es y qué no es prácticas de resistencia en las escuelas de hoy que por el lugar no hacemos.

estudiantes, estén cómodos y puedan aprender. Es decir, reduciendo esas brechas del pensar, sentir, hablar y hacer entre los actores escolares. Hay muchas experiencias que así lo demuestran⁸.

Las prácticas de resistencias en las escuelas nos confrontan con las apariencias de lo imposible y nos permiten pensar en la creación de posibilidades en la pedagogía y, en este sentido, podemos pensar la educación, como dice Badiou (2000) como “el intento de activar un lugar, una falla, un pliegue donde la posibilidad de subjetivación sea todavía ilegible” (p. 45). Pararse desde posicionamientos que reconocen productividad sociocultural sin desconocer los efectos de vivir en una relación social desigual, permite problematizar y desnaturalizar el mundo de lo escolar tal como fue pensado tradicionalmente y, así, repensar las concepciones y las prácticas educativas actuales. Si bien discernimos en varios puntos del trabajo teórico presentado por Giroux sobre la resistencia, sí creemos y acordamos que enfatizar la noción de resistencia en las escuelas nos permite pensar en cómo se promueve o no pensamiento crítico y acción reflexiva desde esos espacios a la vez que nos permite la posibilidad de pensar a la escuela como un espacio de lucha política colectiva entre padres, maestros y estudiantes alrededor de las ideas de poder y determinación social (Giroux, 1983)

En este sentido, pensamos que trabajando sobre la noción de resistencias y sobre las resistencias en las escuelas, podríamos generar espacios para debatir sobre las propias vidas de los sujetos en las escuelas y en sus contextos barriales. Como ya dijimos tratamos de pensar la escuela desde las resistencias, desde los contrapoderes o las *contraconductas* (Foucault, 2006) y de desnaturalizar el dispositivo pedagógico moderno que no puede satisfacerse con denunciar o criticar una institución sino con poner en tela de juicio la forma de racionalidad existente.

Referencias Bibliográficas

- Alvarez-Uriá, F. y Varela, J. (2009). Sociología de las instituciones: Bases sociales y culturales de la conducta. Madrid: Morata.
- Badiou, A. (2000) Reflexiones sobre nuestro tiempo. Del Cifrado. Bs. As.
- Baudelot, C. y Establet R.(1990). La escuela Capitalista. Siglo XXI. México.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). La instrucción escolar en la América capitalista. Siglo XXI. México.
- Dean, M. (1999). Governmentality. Power and rule in modern society. Sage. London.

⁸ Sólo para dar un ejemplo de experiencias escolares que reducen las brechas del sentir, hablar, pensar y hacer generando prácticas cotidianas más democráticas, podemos pensar en un taller audiovisual que desarrollamos con estudiantes hace 4 años en el que ellos han producido una cantidad de cortos escolares con sus temas de interés. Asimismo observamos una gran cantidad de experiencias escolares que van en este mismo camino.

- Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Pre – Textos. España.
- De Certeau, M. (1996). La invención de lo cotidiano. Artes de hacer. Universidad Iberoamericana. Centro francés de estudios mexicanos y centroamericanos. México.
- Fine, M. (1982). *Examining Inequity: View From Urban Schools*. Univ. of Pennsylvania, Unpublished Manuscript.
- Foucault, M. (1977). “El juego de M. Foucault”. En Saber y Verdad. En Revista Ornitar. Nº 10.
- Foucault, M. (1988). “El sujeto y el poder”. En <http://elseminario.com.ar>.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del Yo. En Tecnologías del Yo. Y otros textos afines*. Pensamiento contemporáneo 7. Paidós/ I.C.E – U.A.B, Barcelona.
- Foucault, M. (1991). “La Gubernamentalidad”. AA.VV., Espacios de Poder. La Piqueta, Madrid.
- Foucault, M (2002). Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber. Siglo veintiuno editores. Bs. As.
- Foucault, M. (2006). Seguridad, territorio, población. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.
- García Hodgson, H. (2005). Deleuze, Foucault, Lacan. Una política del discurso. Ed. Quadrata, Bs. As.
- Giroux H, (1983). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico*. Harvard Education Review No. 3. Miami University. Ohio. Traducción de Graciela Morgade. Bs. As.
- Gramsci, A. (1974). Los intelectuales y la organización de la cultura. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Grinberg, S. (2008). Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Ed. Miño y Dávila. Bs. As. – Argentina.
- Houtart, F (2001). La mundialización de las resistencias y de las luchas contra el neoliberalismo. En Seoane J. y Taddei E. *Resistencias mundiales. De Seattle a Porto Alegre*. CLACSO. Bs. As.
- Kristeva, J. (1999). *Sentido y sinsentido de la rebeldía. Literatura y psicoanálisis*. Santiago de Chile, Cuarto Propio.
- Larrosa, J. (1995). Pedagogía Profana. Gedisa. Bs. As.
- Lazzarato, M. (2006). Políticas del acontecimiento. Ed. Tinta Limón. Bs. As.
- Murillo, S. (1996). El poder, los cuerpos y las relaciones de fuerza. En El discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno. Oficina de Publicaciones del CBC. UBA. Bs. As.
- Negri T. (2001). “Contrapoder”. En Fontana E., Fontana N., Gago V., Santucho M., Scolnik S. y Sztulwark D. (Comps) (2001). *Contrapoder. Una introducción*. Bs. As., Ediciones de mano en mano.
- Portelli, H. (1973) Gramsci y el bloque histórico. Siglo XXI. Buenos Aires.

- Rose, N. (1996). "Identidad, genealogía, historia". En Hall S. y Du Gay P. (comps). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu editores. Bs. As. – Madrid.
- Scott, J. (2000). Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos. Ediciones Era, México.
- Thwaites Rey, M. (1993). "La noción gramsciana de hegemonía en el convulsionado fin de siglo". En: *Doxa, Cuadernos de Ciencias Sociales*, Año 1, N° 2.
- Willis, P. (1977). *Aprendiendo a trabajar*. Akal Ediciones. Madrid.
- Zibechi, R. (2008). *Territorios en resistencia. Cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas*. Bs. As., Ed. La Vaca.