

Resistir en educación. Por una educación ética y política para el siglo XXI

*Sandra Soler Castillo**

*Nadie libera a nadie, nadie se libera solo,
los hombres se liberan en comunión.*

Freire, 2012, p. 27

Introducción

La educación pública en la actualidad sufre los embates del neoliberalismo con su visión mercantilista y sus formas de administración técnica que producen agotamiento de los actores sociales. Por un lado, el profesorado se ahoga en papeleo, informes y formas de control y, por otro, el estudiantado sufre el desencanto de los fines de la educación, volcados a un mercado laboral precario y un mundo cada día más excluyente. En ese contexto, se hace necesaria una educación que analice las lógicas del engranaje social, económico y político del modelo imperante y que construya un proyecto alternativo de resistencia y emancipación capaz de producir formas diferentes de relacionarnos y de ser y estar en el mundo, junto con otros y con la naturaleza.

No se trata de empezar de cero, sino de recoger las trayectorias de las pedagogías críticas e insistir en los riesgos del camino que impuso el capitalismo salvaje, de pensar de nuevo en los fines de educación, de imaginar otra vez la sociedad que queremos para el futuro y, sobre todo, de insistir en la praxis, para no perder la esperanza en un mundo y una vida mejor para todos.

* Doctora en Lingüística y Comunicación de la Universidad de Barcelona. Profesora del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: stsolerc@udistrital.edu.co.

En el panorama actual, las conquistas históricas del Estado de bienestar fueron desmanteladas por los intereses del capital privado; se impusieron los mecanismos de desregulación y autorregulación de los mercados financieros, como políticas de Estado, y se reforzó el aparato militar, como mecanismo de sostenibilidad del modelo. El Estado es hoy por hoy una entidad fantasma, títere de las fuerzas que controlan el capital, reducido al ejercicio del control y la represión, un ente en el que los ciudadanos no creen, toda vez que ven socavadas sus libertades civiles y desdibujado el sentido de la democracia.

En la sociedad, dos son los efectos más palpables con este nuevo orden social. Por un lado, el poder financiero se ha encargado de construir un estado de cosas en el que parece imposible salir de las lógicas del mercado. En el imaginario social se reproduce la idea de que no hay salida al capitalismo; que este es la única alternativa viable a la sociedad, que sin él sobrevendría el caos y la pobreza, tal como supuestamente se mostró con otros regímenes de poder, como el comunismo. El discurso oficial se encargó de minar cualquier iniciativa de oposición y de organización social contraria a sus intereses. Los sindicatos fueron infiltrados, corrompidos y desacreditados en casi todos los lugares del mundo; las organizaciones sociales de reivindicación de derechos son perseguidas y violentadas. Los líderes comunitarios y sociales son desterrados o condenados a muerte, en países como Colombia, de manera particular.

Por otro lado, la idea misma de sociedad, de bien común, de una sociedad justa para todos, también ha sido puesta en jaque por el capitalismo. El desmonte progresivo del Estado de bienestar, aun en los países europeos, instala de nuevo la lógica de “sálvese quien pueda”. El individualismo extremo se consolida. Las obligaciones son para conmigo mismo. La libertad es mi libertad y el orden es mi orden. La responsabilidad soy yo mismo. Y en una economía y sociedad de mercado, mi función es el consumo. La gran máquina de la producción capitalista organiza las redes del consumo, la industria cultural y del entretenimiento; no solo crea los productos sino las necesidades. En todos los renglones de la economía, el consumo se constituye en el factor dinamizador, y el trabajo imparable, en el mecanismo para satisfacerlo.

En esa misma lógica, la demanda a la educación se centra entonces en preparar individuos para el mundo, entendido el mundo casi exclusivamente como mundo, en oposición al mundo de la vida. Mano de obra barata para los mercados del capital. Los grandes ideales de la educación clásica, centrados en el humanismo y en la trasmisión del legado histórico de la cultura, ceden terreno al utilitarismo y la instrumentalización del conocimiento en función del trabajo. El mundo de la vida, del experimentar, del sentir, no hace parte de este nuevo ideario. La *razón instrumental* es ahora la que legitima las acciones. Se ha sacado al hombre del contexto social y cultural al que, como dice Weber (2002), “le debe su existencia” (como se cita en Ortega, 2018, p. 98). El fin es claro: negar

el estatuto ontológico relacional del hombre, para de esta manera aislarlo y tener mayor control sobre él. Como consecuencia, asistimos a una atomización de los individuos, en la que los lazos afectivos, de proximidad, de afecto y de solidaridad son cada vez menos frecuentes. Como señala Ortega (2018), “la frialdad que caracteriza a esta sociedad se ha convertido casi en un ‘universal antropológico’” (p. 98). En una sociedad gobernada por el individualismo, la competencia, la lucha de todos contra todos; que celebra el egoísmo; donde la riqueza y la codicia se han constituido en valores primeros, se generan ansiedades, frustraciones y miedos que influyen en la manera como afrontamos la existencia.

Aunque en la actualidad, los orígenes de la crisis que enfrenta la sociedad son múltiples, la *razón instrumental* ha desempeñado un papel fundamental. Heredera de la Ilustración, este tipo de razón se constituye ahora en criterio casi exclusivo que decide y justifica los comportamientos sociales, económicos y políticos (Ortega, 2018). Apoyada en la técnica y sus lógicas organizacionales y de administración, la *razón instrumental* niega toda posibilidad de un comportamiento ético individual y social. Los resultados son la frialdad, la indiferencia y la insatisfacción, que caracterizan la sociedad actual y la nefasta separación, ya mencionada, entre mundo y mundo de la vida.

En el campo de la educación, la *razón instrumental* creó una escuela cuyo único fin es la formación para el mundo tecnificado y cuyo medio es el conocimiento útil. Una educación “profesionalizante” que se reduce al dominio de experticias técnicas para el mundo laboral, y la alienación y el consumo en la vida cotidiana. Este tipo de razón sustituye la conciencia del presente por la promesa de un futuro que nunca llega, que se posterga de forma indefinida. Una suerte de promesa mesiánica. Una racionalidad que no deja tiempo para existir; que satura, colma y direcciona constantemente el hacer instrumental en una especie de marcha desesperada; sin tiempo ni espacio para el encuentro, es decir, sin vida. Una racionalidad de la prisa y la urgencia; que evalúa todo, que funciona en términos de éxitos o fracasos, sin puntos intermedios; que mide, compara y juzga; que habla de eficiencia, eficacia y calidad, como si la escuela fuera una fábrica de producción masiva.

En la separación entre mundo y mundo de la vida, la centralidad del trabajo crea una cultura de la sobrevivencia en la que imperan la desesperación, la desesperanza y el marginamiento. Como señala Castel (2014), la exclusión no está ahora únicamente ubicada en los márgenes de la sociedad, sino que el sistema capitalista ha creado nuevas franjas de excluidos o personas en riesgo de exclusión. Al desregularizar las condiciones de trabajo, un gran número de empleados entró en el espacio de la vulnerabilidad laboral, con trabajos precarios que apenas alcanzan para sobrevivir. El riesgo del desempleo cada vez mayor agrava la situación y ha llevado al trabajador a aceptar cualquier tipo de cargo,

sin importar el salario ni si se adapta a su formación o experticia. El futuro y la esperanza de una vida mejor quedaron reducidos a la realidad de la situación, la incertidumbre del mañana dentro de una inseguridad social que aumenta; en la que el imperativo parece ser sobrevivir al día a día, pues “cada día trae su urgencia”, como reza la sabiduría popular.

En este contexto se mueven la educación y sus instituciones. Como plantea Skliar, se pide a las escuelas, de manera hipócrita, “que sean el sitio de la formación y la excelencia, mientras alrededor el mundo desangra y se desangra” (2017, p. 42). No obstante, pensar la educación sigue siendo un ideal de transformación, de emancipación y de construcción de futuro, que pareciera resistir las dinámicas del momento histórico. Hoy más que nunca, la educación se enfrenta a un reto ineludible: la búsqueda y construcción de unas condiciones de vida más justas, equitativas y dignas para todos. Podría decirse, entonces, que educar hoy es resistir. Este es el imperativo para salir del reduccionismo técnico, instrumental y sus cuotas de pobreza y precarización del trabajo y del mundo de la vida. Pero resistir supone hacer un alto en el camino, reconocer los riesgos que acechan y cuestionar incluso las resistencias. Pensar si, por ejemplo, resistir es oponerse al régimen político de turno, si se trata de no hacer, no obedecer. O, por el contrario, si se trata de proponer, de no bajar la mirada, mientras se pregunta a qué se resiste: ¿a los gobiernos?, ¿al orden establecido?, ¿a la exclusión?, ¿a la indiferencia?, ¿a la desesperanza? o ¿al individualismo? Indudablemente, aquí se harían visibles distintas formas de orientar la resistencia. Unas orientadas al orden social, otras al sentido mismo de la vida y en justas dimensiones, la educación tendría un nuevo papel que cumplir. Vuelta en el orden social, la educación tendría que dar respuestas acerca de cómo hacer frente a este estado de cosas: ¿cómo salir de las trampas del capitalismo?, ¿cómo armonizar mundo y mundo de la vida?, ¿cómo reconocer las presencias comunes?, ¿cómo recuperar los sueños y recobrar la esperanza de un mundo y una vida digna para todos?

Las reflexiones que siguen a continuación giran en torno a estos interrogantes, tratando de identificar riesgos, aproximar caminos, vislumbrar algunas salidas. En el logro de este propósito, el texto se organiza en tres apartados. El primero profundiza en la idea misma de resistencia. El segundo se centra en el concepto de resistencia en el campo educativo y analiza algunas de sus partes constitutivas: la conciencia, la agencia, la diferencia, la crítica, la ética y el discurso. Por último, se establece brevemente la relación entre resistencia y emancipación.

En torno al concepto de *resistencia*

Resistencia es una palabra de uso frecuente, y, por eso mismo, difícil de asir y con significados en ocasiones contradictorios. Andreu Viola (2008), en su texto

Usos y abusos del concepto de resistencia, señala que, desde mediados de los años ochenta, las revistas de ciencias sociales están inundadas de dicho concepto. La palabra se ha convertido en un concepto comodín, casi aplicable a cualquier cosa: no pagar impuestos, trabajar a media marcha, ausentarse de la escuela, reusarse a prestar el servicio militar, e incluso, asumir ciertas modas de vestuario. Esta imprecisión semántica no solo devalúa y banaliza el concepto, sino que le resta poder de acción, en la medida que genera una suerte de nivelación moral de luchas absolutamente dispares, como por ejemplo cuando se equipara el reclamo de tierras para la supervivencia de los pueblos indígenas con trivialidades más relativas a gustos estéticos, como los tatuajes.

A esta explosión de significados contribuyó el influyente libro de Scott (2000) *Los dominados y el arte de resistir*, en que el autor analiza lo que denomina la *infrapolítica de los dominados*, un conjunto de prácticas de resistencia anónima y variopinta que desafían el poder y lo erosionan poco a poco. Scott opone estas pequeñas acciones a las grandes rebeliones o luchas revolucionarias, a las que califica de excepcionales y poco exitosas, en la medida en que, al final, lo que quedaría sería un cambio en quienes ostentan el poder, pero las estructuras permanecen iguales. Para este autor, lo que denomina *resistencias cotidianas* es mucho más representativo y eficaz, pues tiene un rango de acción mayor que ataca y mina poco a poco todos los frentes del sistema. Pero, independientemente de la validez de las afirmaciones de Scott, en su libro lo que resulta importante es el llamado de este a la academia sobre la poca o nula atención que esta y los investigadores sociales han prestado a las modalidades más sutiles, informales y anónimas de resistencia, y a los sujetos que en ocasiones han dejado la vida en estas pequeñas batallas.

Para entender el concepto de resistencia y su aplicación a determinadas acciones, quizá habría que relacionarlo con la idea de intencionalidad de las acciones, ¿hay resistencia si no hay intencionalidad de los sujetos a resistir la dominación? En otras palabras, ¿hay resistencia sin conciencia? Aquí el problema se complejiza en la medida en que se adentra en la interpretación de las intenciones, sobre todo cuando hay que inferirlas al no ser justificadas o verbalizadas por los sujetos. Pero si no es a través de la identificación de las intenciones de los sujetos, ¿cómo podría diferenciarse un acto simple, de una acción de resistencia? De igual manera, ¿es posible hablar de resistencias en términos generales? Esto parece problemático, pues no todas las resistencias son iguales, ya que no responden a idénticas formas de dominación. Las resistencias al poder no se limitan a la mera oposición dominador-dominado. En ese sentido, como señala Viola (2008), no podría suponerse una supuesta esencia subalterna universal que homogeniza a todos los sujetos y agrupaciones sociales y los lleva a resistir. Por el contrario, cada sujeto está inmerso en condiciones particulares:

generacionales, culturales, sociales, religiosas y morales que hacen que dentro de un mismo sistema tengan perspectivas diferentes e incluso antagónicas.

Llegados a este punto, se hace necesario comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales los individuos experimentan y responden a las estructuras de dominación y opresión; si se acepta, en consecuencia, que no todo accionar implica una forma de resistencia y que no hay una única manera de resistir, la pregunta que surge es entonces ¿qué es resistir? Existe infinidad de respuestas a esta pregunta, como diversos son los abusos de poder y la dominación, y las experiencias de quienes los padecen. Pero quizá la clave a esta pregunta está en analizar la relación entre qué es resistencia, a qué se resiste y cómo resistir.

Un punto de partida podría estar en la identificación de diversos tipos de resistencia. Autoras como Anzaldúa (2016) nos introducen en un tipo de resistencia particular: la resistencia cultural, en la que aspectos de la cultura como el género, la etnia, la lengua o las costumbres, se convierten en formas de dominación y opresión. Esta autora resalta su resistencia a ser asimilada por las costumbres familiares y comunitarias, y su lucha contra la dominación impuesta a muchas mujeres indígenas o mestizas a ser sometidas al imperio patriarcal. Resistir, para ella, es recuperar la voz, poder hablar y decir lo que tantas veces tuvo que callar. Resistir es vencer la tradición del silencio: “Nunca más me van a hacer sentir vergüenza por existir. Tendré mi propia voz: india, mestiza, española, blanca. Tendré mi lengua de serpiente – mi voz de mujer, mi voz sexual, mi voz de poeta. Venceré la tradición del silencio” (Anzaldúa, 2016, p. 111). Romper el silencio, dejar de callar, parece ser uno de los actos de resistencia primeros. En él, se retoma la voz y la posibilidad de decir y resistir a través de la palabra. Resistir es el combate contra el silencio al que muchos sujetos han sido relegados.

A partir del holocausto nazi y la experiencia de quienes padecieron los campos de concentración, la palabra *resistencia* adquirió gran importancia y desarrollo. La resistencia al sufrimiento se impuso como paradigma mundial frente a la necesidad de un cambio social que impidiera la repetición del horror del exterminio en cualquier circunstancia (Adorno, 1998 y Arendt, 1999). Recuperar la palabra, esta vez, sobre todo, en su versión escrita, se constituyó en una acción de resistencia. Para muchas de las víctimas del holocausto nazi, escribir fue la manera de encontrar significado a sus vidas, sumidas en el sufrimiento y la tragedia. A través de las autobiografías, se resistió al horror y a las continuas crisis de identidad. En los escritos de los sobrevivientes se dejó constancia de la destrucción del pueblo judío, y del fuerte sentimiento de solidaridad de las víctimas. Brenner (2005) habla de una resistencia espiritual en la determinación de las víctimas del holocausto para sobrevivir a la deshumanización y la destrucción. Las víctimas se obligaban a sí mismas a vivir como seres humanos

ante los horrores y la deshumanización que buscaba Hitler y sus sanguinarios seguidores: “Voy a vivir; he programado mi mente para desafiar a Hitler, no voy a entregarme. Puesto que él quiere que muera, yo voy a vivir. Esta era nuestra forma de lucha” (Testimonio 58, citado en Brenner, 2005, p. 14).

El holocausto constituyó un antes y un después para Occidente ante el colapso de los valores morales. Allí se constató que los presupuestos del humanismo de libertad, fraternidad e igualdad para todos había sido un falso ideal. Que no era para todos. No toda la humanidad estaba incluida en esos presupuestos. Y aunque, por siglos, Occidente se había hecho el de la vista gorda frente a esa falsedad, pues los otros que habían sido excluidos no le importaban, no correspondían al ideal de hombre y mundo planteado: solo cuando es violentado el sujeto blanco, europeo y rico, reacciona con asombro, solo entonces se hace evidente la aberración moral de Occidente. Aparecen los límites de la maldad.

¿Cómo resistir en este nuevo contexto? Innumerables han sido las salidas propuestas, pero quizá la más interesante sea la salida ética planteada por pensadores como Arendt, Levinas, Adorno, Benjamin y muchos otros. La necesidad de establecer un diálogo y un encuentro con el otro. Sobre este tema se volverá más adelante.

El concepto de resistencia, más allá de lo existencial y cultural, se ha movido fundamentalmente en el plano político y económico, como respuesta a la idea de *reproducción*, desarrollada por autores como Althusser (1988), Marx (1975), Bourdieu y Passeron (1979), Freire (2009, 2012) o Giroux (2003). En la teoría marxista, mantener el ritmo de acumulación del capitalismo a esfera mundial requiere el sostenimiento de la producción, que a su vez reclama como condición básica para su existencia, la reproducción de las condiciones de esta misma. La reproducción del sometimiento ideológico y cultural de los individuos constituye la base de la reproducción de la fuerza de trabajo y de las relaciones de producción establecidas por el poder dominante. El sometimiento se logra de diversas maneras: por una parte, mediante la fuerza a través de los aparatos represivos del Estado, y por otra, a través de los aparatos ideológicos del Estado, como la religión y la escuela, que funcionan a través de la ideología y la cultura, aunque ambos utilizan uno y otro medio de dominación.

No obstante, aunque la teoría de la reproducción social da cuenta de los mecanismos de reproducción de las condiciones de explotación por el trabajo y la dominación cultural, también plantea la posibilidad de respuesta al poder hegemónico, es decir, la resistencia o, como algunos la denominan, las luchas contrahegemónicas. En este sentido, para Giroux (2004), la resistencia son conductas de oposición a estrategias externas u obligaciones cotidianas, surgidas del interés emancipatorio y que tienen por objeto desarticular formas de dominación explícitas o implícitas.

La resistencia surge cuando el sujeto adquiere conciencia de la opresión. Se trata de un proceso dinamizador que conduce al desarrollo crítico de la conciencia. En ella, los sujetos manifiestan su capacidad intelectual de interpretación de la realidad, tal como la ven y la perciben, no como interpretación ajena de la realidad; interpretación condicionada por las estructuras socioeconómicas y políticas que la determinan. La conciencia, o mejor, la concientización, como proceso, se constituye en el motor dinamizador de lucha contra la explotación y la dominación. Por lo que la resistencia no es un mecanismo de estímulo de respuesta ni una respuesta irracional de oposición al proceso civilizatorio de la humanidad, sino una demostración de vigor y vitalidad de los sujetos y de los pueblos ante las diversas, y cada vez más sofisticadas, estrategias de explotación y dominación, de las que busca liberarse.

El concepto de resistencia es, pues, estructural en el sentido de que considera la diferencia de respuestas a un mundo cuyas relaciones de poder son desiguales. De modo que, si por una parte se plantea un mundo dualista entre dominadores y dominados desde el punto de vista teórico, en lo empírico la resistencia explora las formas como se produce, mantiene y plantea la oposición al poder.

Resistir en educación

La educación no es ajena al ejercicio del poder. Como lo señalaron tempranamente autores como Althusser, Adorno, Bourdieu o Foucault, la escuela es uno de los principales aparatos ideológicos del Estado. En su interior se reproducen las lógicas de exclusión y segregación de los sistemas imperantes, lo que la convierte en un asunto ideológico. Son cuestionables sus fines: educar para el mercado; sus destinatarios: aquellos con poder adquisitivo para ingresar y mantenerse en las instituciones educativas; sus contenidos: conocimientos hegemónicos y útiles para el mercado; sus prácticas educativas: instrucción y transmisión de información desde lógicas verticales; sus canales: lenguas hegemónicas; sus medios, privilegio de la escritura sobre la oralidad, etc. (Ratinoff, 1994; Soler, 2011).

Si al parecer, y como nos han hecho creer, la única posibilidad de la escuela es reproducir las condiciones previas de quienes ingresan a ella para mantener el *statu quo* generalizado, la escuela se enfrenta a un reto radical: subvertir esta idea y mostrar que la dominación no se acepta de manera pasiva y que los sujetos no se conforman con el destino que les ha sido trazado. La escuela debe analizar el dualismo estructura-agencia y llevarlo a las aulas, para desde allí comprender las lógicas de la interrelación escuela-sociedad. De esta manera, los grupos subordinados podrán dar cuenta de la forma como experimentan y enfrentan el fracaso educativo y social, y podrá hacerse visible el vínculo entre escolarización, resistencia y emancipación. Las instituciones escolares están en

mora de desarrollar en el alumnado habilidades para la comprensión crítica, de ellos mismos como sujetos sociales e históricos y de la sociedad, para que puedan luchar contra las diversas formas de desigualdad y exclusión.

Las pedagogías de las resistencias y la emancipación abren un amplio camino de posibilidades, pero requieren repensarse a la luz del momento presente que atraviesa la sociedad. En ese sentido, se debe pensar la resistencia en educación a partir de algunos de sus elementos constitutivos.

Resistir con conciencia

En la base de toda resistencia está la conciencia. Uno de los primeros en llamar la atención sobre la conciencia y su relación con la educación y la transformación fue Freire (2009, 2012). Para este autor, no hay educación sin concientización. Es decir, sin el análisis e interpretación de la realidad a partir de la conciencia. Freire identificó tres momentos o tipos de conciencia de acuerdo con el grado de comprensión (lectura) de la realidad. Un primer momento que denominó *conciencia mágica*, en la que la comprensión es limitada; se captan y se aceptan los hechos de modo pasivo; un segundo tipo, denominado *conciencia ingenua* de carácter gregario y simplista, que tiende más a la polémica que al diálogo o la reflexión y, por tanto, puede conducir a la irracionalidad y el fanatismo. Y un tercer tipo, la *conciencia crítica*, que supone dirigirse al fondo de los problemas y encontrar la complejidad de los hechos, que serán o no aceptados en razón de su validez. La conciencia crítica ubica los hechos en un contexto histórico y se compromete con el presente en aras de un futuro distinto. Para Freire, la concientización implica, a su vez, tres fases: la sensibilización, la toma de conciencia crítica y la acción para la transformación. En estas fases, hombres y mujeres, desafiados por la dramaticidad de la situación, se proponen a sí mismos como problema, reflexionan sobre la cuestión de la deshumanización como realidad histórica y se preguntan por la viabilidad de la humanización. De esta manera, la búsqueda por recobrar la humanidad deviene en la forma misma de crearla (Freire, 2012).

La conciencia supone el rechazo de cualquier imposición autoritaria. Es lo contrario a la alienación. La educación para la resistencia se constituye en un paradigma en el que los agentes educativos se comprometen conscientemente en la construcción de un conocimiento a partir de la crítica de las diversas formas de inequidad e injusticia inmersas en los sistemas educativos, y luchan por lograr el empoderamiento necesario para desarrollar prácticas culturales responsables y proactivas. Se trata de una batalla que requiere conciencia de la dimensión histórica de la subjetividad en camino de la liberación.

La conciencia permite que la educación se entienda como un campo donde se mueven el poder y la ideología (Freire, 2009, 2012; Giroux, 2003); como espacio constituido por un complejo nexo de relaciones sociales, culturales, económicas y

políticas que rodea al estudiantado y al profesorado en diferentes posiciones de poder (Macedo, 2006). Siguiendo a Freire, los actores educativos requieren una formación política que desarrolle una profunda conciencia sociopolítica de los contextos inmediatos y los más amplios a fin de transformarlos. Esta conciencia les permitirá aprender a “leer” el mundo políticamente. Lo político se relaciona con cuestionar el *statu quo*, las desiguales relaciones de poder, las causas de la injusticia, a la vez que con la posibilidad de tomar acción. Para Freire, “ningún orden opresivo puede evitar que el oprimido se haga la pregunta ¿por qué?” (1998, p. 67, como se cita en Lea, 2010, p. 134).

Los retos del actual orden sociopolítico educativo requieren una conciencia nueva, que traiga consigo nuevas sensibilidades y posibilidades; que no caiga en las mismas lógicas que pretende combatir; que no naturalice las guerras, el hambre, la pobreza, la humillación y la muerte, y que no promueva la segregación y la exclusión. Sin embargo, dados los nuevos contextos de dominación, producto del capitalismo tardío y la sofisticación de la industria cultural y del entretenimiento, cada vez resulta más difícil entender las nuevas formas de dominación y coacción como producto no solo del sistema económico sino de la mediación síquica, hechos que dificultan la toma de conciencia. Según Adorno (1998), las formas de dominación social van emparentadas con mecanismos de control de la psique, que la modelan y que impiden a los dominados reflexionar sobre su condición en la medida que se han desarrollado mecanismos y esquemas de identificación del individuo con el colectivo social. Esta idea desarrollada por la teoría crítica, que supone un avance frente a los postulados de Marx, pone en el centro de la discusión cómo la interiorización de la dominación incapacita a los sujetos para conocer las condiciones sociales de su reproducción y la reflexión objetiva sobre su propia vida. De allí que resulte fundamental recobrar el interés por la autonomía, entendida como autodeterminación política y posibilidad de agencia, es decir, del afianzamiento de sí mismo como sujeto transformador en tanto consciente de la realidad social que lo circunda.

Resistir a través de la agencia

En la actualidad, resulta complicado hablar de autonomía de los sujetos. La realidad muestra sujetos integrados a los nuevos ideales de cultura, conformes con su situación o, en su defecto, resignados. Sujetos homogenizados en sus gustos y placeres e hipnotizados por las pantallas. Es decir, sujetos sin independencia ni autonomía. La industria de la cultura y el entretenimiento les provee todo lo necesario para adormecerlos y alejarlos de la realidad circundante que los cosifica, desvaloriza y deshumaniza. Les promete formas de satisfacción rápidas, sencillas y divertidas, en las que, como señalan Adorno y Horkheimer (1947), la risa, fabricada desde la industria cultural, se convierte en “un instrumento para estafar la felicidad” (como se cita en Zamora, 2009, p. 32).

Sin embargo, a pesar de las condiciones históricas y sociales que debilitan al sujeto y reducen su capacidad de adaptación a la realidad, con valores centrados en el individualismo, el conformismo, la trivialización y la inmediatez, las pedagogías de las resistencias enfatizan más que otros enfoques la agencia individual y colectiva, lo que hace pensar que una educación otra y una sociedad otra son posibles; porque la coacción nunca es total ni definitiva, ni se acepta de manera pasiva. Si las condiciones actuales están creadas para minar la autonomía y la libertad, las pedagogías de las resistencias posicionan la idea de posibilidad y trabajan fuertemente para evitar que el individuo pierda la esperanza y se abandone a su destino. Para Freire (2012), a pesar de la injusticia, nunca se debe perder la esperanza, pues la desesperanza es una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él.

Las pedagogías de las resistencias insisten en que el fin de la educación no es otro que la emancipación, entendida como la conciencia crítica de la realidad, que busca transformarla. Solo el sujeto autónomo es capaz de esta transformación; por este motivo, la resistencia no puede prescindir de él. La posibilidad y la esperanza se nutren de su accionar. Como señala López, Seiz y Gurpegui (2008), refiriéndose al pensamiento de Benjamin, se trata de recuperar un sujeto otro, no:

Un sujeto anestesiado, sino beligerante con la opresión, con un matiz sustancial porque el sujeto de la historia no es tanto el proletariado con su potencial de fuerza, sino el *lumpen*, el marginado, el que sufre, en una palabra los oprimidos para los que el progreso es en el fondo un permanente estado de excepción. (p. 79)

Las pedagogías de las resistencias ponen el foco en el maestro como actor fundamental del cambio. El maestro debe comprender cómo se ponen en juego las diferencias de poder en las aulas, en el día a día escolar, y concientizarse del papel que desempeñan los administradores de la educación, los líderes educativos, el profesorado y el estudiantado en la perpetuación de las desiguales formas de poder que conducen a las enormes disparidades educativas.

La agencia supone reconocer que los seres humanos construyen activamente los significados que sustentan el mundo y le dan sentido a la vida y que, aunque existen narrativas hegemónicas que perpetúan el *statu quo*, es posible la generación de prácticas y discursos que reten estas fuerzas institucionales. Desarrollar prácticas transformadoras en el aula requiere un profesorado con agencia, que genere posibilidades y oportunidades de evaluar, decidir y posicionarse discursivamente, no solo en la asignatura sino en todos los espacios educativos; que construya sus propios materiales, alejados de los imaginarios hegemónicos y que diseñe sus prácticas junto con los estudiantes, reconociendo la coproducción del conocimiento.

La agencia posibilita al individuo para actuar y resistir los embates de la estructura. Sin embargo, más que una agencia *per se*, se hace urgente una agencia crítica. No se trata de que el sujeto se centre únicamente en sí mismo, en una especie de exacerbación del yo y se olvide de los otros y de la sociedad. En estos tiempos posmodernos, la agencia puede caer con facilidad en el subjetivismo extremo de “sálvese quien pueda”. Una agencia crítica, bien fundamentada, analiza la interrelación entre el individuo y la estructura. La agencia crítica asume que no hay un determinismo del comportamiento individual. Que siempre existe la posibilidad de cierta elección —no todas son posibles— o, en su defecto, de un accionar estratégico. El objetivo final de una agencia crítica es permitir a los sujetos entender cómo comprenden e interiorizan la historia y de qué manera la reproducen en las interacciones con los otros. Esta comprensión es la base para la transformación.

Resistir críticamente

La crítica se instaura en el centro de las pedagogías de las resistencias como herramienta para pensar y transformar la realidad. Lo crítico supone generar formas de responder y resistir el poder o, mejor, el abuso de poder, tal como se presenta en la sociedad actual, como resultado de narrativas hegemónicas sobre la raza, la clase social, el género, la orientación sexual, la lengua o la cultura, en términos generales. Lo crítico analiza la manera como se produce y reproduce el poder y las prácticas hegemónicas, y, lo que es más importante, permite generar estrategias para enfrentar y transformar las injusticias sociales, donde quiera que sea posible (Sleeter y Bernal, 2004). Como señala Shor (1999), lo crítico reta el *statu quo* al conectar lo político y lo individual, lo público y lo privado, lo global y lo local, lo económico y lo pedagógico para de esta manera repensar las vidas de los individuos y promover la justicia en vez de la inequidad (citado en Lea, 2010, p. 36).

Lo crítico supone la localización de los agentes educativos en la esfera de lo público, en la identificación de sus tensiones y contradicciones. Desde ese lugar, los maestros, como actores centrales del proceso educativo, reconocen su responsabilidad en la trasmisión del conocimiento, en las relaciones sociales que legitiman y en las ideologías que difunden en el estudiantado, pero sobre todo, intentan comprender e intervenir en problemas particulares que surgen en la vida cotidiana. La educación, en este sentido, adquiere un carácter performativo; se centra en la identificación de las conexiones entre teoría y práctica y busca conectar lo que pasa en las aulas, con la vida de los estudiantes y con las relaciones sociales más generales, de manera que la educación se asume como un tipo de intervención política en el mundo, capaz de crear las condiciones para su transformación.

En este sentido, el aprendizaje no se reduce a lo puramente cognitivo, sino que comprende también la dimensión social, la suma de saberes sociales para la transformación y la consecución de derechos individuales y justicia social. Para lograr esto, el maestro debe dotar a los estudiantes con las herramientas críticas necesarias para comprender los conocimientos declarativos en sus relaciones con el poder, como autodeterminación y como agencia social (Giroux, 2003).

Lo crítico también se relaciona con la *historia* que asegura la presencia en el tiempo de experiencias y discursos pasados que normalizan las prácticas culturales particulares. Freire definió la historia en relación con la educación como una *posibilidad*, no como un determinante (2009, 2012). Para este autor, los humanos están condicionados, no determinados. La historia arroja luces y ayuda a comprender el presente, pero está en las manos del ser humano hacerse a sí mismo. Por ello, para superar las inequidades sociales y educativas, debe construirse una fundamentación histórica que contrarreste las narrativas hegemónicas que han construido una historia triunfal del opresor. La escuela debe ser capaz de historiar los hechos actuales, los individuos y los acontecimientos. La educación debe desarrollar escenarios teóricos y prácticos para que los individuos puedan ubicarse a sí mismos en sus propias historias y al hacerlo amplíen las posibilidades de vida y libertad.

Frente a la historia, Popkewitz propone problematizar las estructuras de la historia que encarna quiénes somos y cómo hemos llegado a ser lo que somos (como se cita en Vavrus, 2010), pero no como fin último; así, mediante el mecanismo de la agencia, se transforman las condiciones imperantes y se genera oposición. Se trata de analizar cómo las instituciones educativas y el aula en particular son reflejo y escenario donde se ponen en juego relaciones de poder, sociales, políticas e históricas. Mediante la comprensión de las macro y microrelaciones sociales, el profesorado puede cuestionar las ideologías sociopolíticas y económicas que informan de sus vidas y de las del estudiantado.

La construcción de un currículo crítico constituye entonces un reto para las pedagogías de las resistencias. El análisis de los temas relacionados con el poder y las desigualdades sociales ha hecho que diversos autores propongan incluir el tema de la ideología de manera directa en los currículos de escuelas y de colegios. Si, para Gramsci (2009), el papel de la escuela, junto con otras instituciones, es perpetuar las ideologías dominantes y legitimar el orden existente para mantener a las masas creyendo que por su bien deben aceptar el *statu quo*, autores como Darder *et al.* (2003, p. 13) consideran que estudiar la ideología ayuda a los:

Profesores a evaluar críticamente sus prácticas y a un mejor reconocimiento de cómo la cultura de la clase dominantes se empotra en el currículo oculto, silencia al estudiantado y reproduce de manera estructural los presupuestos de la

clase dominante y las prácticas que imposibilitan una educación democrática.
(Como se cita en Bartolomé, 2010, p. 48)

En ese sentido, las escuelas pueden considerarse espacios de lucha ideológica y, por tanto, no neutrales. La manera más natural de ayudar a los profesores a tener claridad política es desarrollar currículos de formación de maestros que analicen cómo funciona la ideología al ocultar las asimetrías de las relaciones de poder y de la distribución del capital cultural y económico (Bartolomé, 2010).

Lo crítico implica, entonces, la no aceptación pasiva del pensamiento hegemónico. Implica también dotar a los sujetos de las herramientas necesarias para que puedan construir sus propias posiciones, al comparar y contrastar diversos puntos de vista. Freire propone un método para problematizar la realidad, dividido en tres momentos: *construcción de los problemas*, *deconstrucción de estos* y *reconstrucción*. El primer momento permite la construcción sociohistórica del problema, para que el estudiante descubra las ideologías subyacentes en las estructuras sociales, políticas y económicas que influyen en los procesos educativos. El segundo permite deconstruir el problema para analizarlo críticamente. Y el tercero reconstruye el problema a través de diseños de posibles alternativas y de imaginar, con cierta dosis de realidad, la implementación de soluciones más humanas y democráticas que las actuales.

Resistir en y con la diferencia

Sin duda, uno de los grandes retos para la educación del siglo XXI es desafiar las nociones de identidad instauradas en la escuela y sustituirlas por conceptos más amplios y pertinentes en términos políticos, como la idea de diferencia. Las escuelas están marcadas por las diferencias de género y clase social, de estilos de aprendizaje, de condiciones físicas, de diversidad étnica, entre otras. Las recientes políticas de la diversidad y la inclusión celebran estas diferencias y resaltan que aprendemos de y en la diversidad. Sin embargo, el problema no es de celebraciones; las diferencias por sí solas no crean solidaridades y, menos aún, las exclusiones históricas. El opresor está educado para ver e interpretar el mundo desde las lógicas del privilegio. Históricamente, la educación ha fallado en su intento por proporcionar una educación equitativa, no solo para ciudadanos hombres, blancos, cristianos, heterosexuales y con cierto poder adquisitivo. La escuela arrastra una deuda histórica con las mujeres, los afrodescendientes y los indígenas, y con las personas con condiciones físicas y mentales diferentes: las personas sordas, las personas ciegas, y una larga lista de excluidos por su condición de diferencia.

Las políticas educativas de inclusión, pensadas a partir de la idea de una educación para todos, fallan de manera reiterada al propiciar cambios “ingenuos” y superficiales. Ante la apariencia de la celebración de la diversidad,

ocultan enfoques aditivos, que suman y no integran, y que no examinan de forma crítica la escuela como una institución mediada políticamente con profundas afectaciones de factores sociales, históricos, culturales y económicos, vinculados históricamente a un sistema desigual y opresor, que deja por fuera un gran número de individuos, marcados con el rasgo de la diferencia.

El pregonado cambio educativo se ha hecho a espaldas de una consideración ética comprometida con la otredad y la diferencia. Discursos y prácticas no se han encontrado. Se ha caído en un verbalismo impregnado de palabras vacías como igualdad, respeto, solidaridad o tolerancia; mientras las prácticas en las aulas siguen intactas, con profesores que no saben qué hacer con las diferencias, más allá de mirarlas y condenarlas a la indiferencia, y con ella, al fracaso escolar. Las políticas solo han buscado asimilar, controlar y representar la diferencia cultural; contenerla y convertirla en “objeto de conocimiento”. Diversidad que, además, siempre se supone externa; ubicada en el exterior, en los otros, a quienes hay que observar, controlar y evaluar constantemente.

Una educación para la diferencia constituye el reto para el siglo XXI. Diferencia acompañada de una concepción dinámica de la cultura que reconozca e incorpore la idea de fluidez, cambio permanente y pluralidad. Una educación que remarque las condiciones en las que emergen culturas particulares y diferencias, más allá de dar cuenta de contenidos o características. Una educación que entienda la cultura como un proceso en el que las condiciones de su emergencia están enmarcadas por negociaciones, intercambios disonantes y luchas por el poder.

La pregunta que surge para la escuela es, entonces, ¿cómo dar paso al encuentro con el otro sin que ello implique algún tipo de violencia, como ha sucedido históricamente? Para Said (2013), el encuentro con el otro solo puede darse cuando se abandonen las lógicas de apropiación, dominación y asimilación; en el momento que el otro sea percibido como un agente social y, por tanto, su diferencia o alteridad no se perciban desde la subordinación; cuando se comprenda que las formas actuales de conocer no son absolutas sino configuradas de manera histórica, porque en esencia han emergido de encuentros con los otros. Quizá, solo entonces, el encuentro con el otro se dé desde una condición de igualdad. Igualdad primera entre pares como condición de humanidad.

Resistir éticamente

Frente a las actuales lógicas centradas en el individualismo y el asimilacionismo, se hacen necesarias formas alternativas de relacionalidad: un encuentro ético con el otro. En ese sentido, la pregunta filosófica por la educación se centra en cómo concebir la diferencia como otredad.

Para empezar, habría que situarse en lo que algunos han llamado la ética de la finitud. Ética que nos recuerda que “somos finitos porque vivimos, porque somos el resultado del azar y contingencia” (Melich, 2002, p. 15). El llamado aquí se acerca a lo que planteó Unamuno, en su libro *Del sentimiento trágico de la vida* (1970), una ética “del hombre de carne y hueso, el que nace, sufre y muere —sobre todo muere—, el que come y bebe y juega y duerme y piensa y quiere, el hombre que se ve y a quien se oye...” (p. 729).

De nuevo, la distinción entre mundo y mundo de la vida es fundamental. Todos estamos en el mundo, pero no todos tenemos vida. La vida, a diferencia del mundo, no se hereda, se vive, se crea y se recrea a cada momento. Se inventa desde cada mundo particular, pero no hay vida sin transgresión del mundo. Por lo que es imposible una reconciliación con cualquier mundo. El ser humano está entonces sometido al azar y las casualidades del tiempo y los acontecimientos que le tocó vivir. La ética de la finitud resalta justamente la fragilidad y vulnerabilidad de esa vida.

Para la ética de la finitud, no estamos solos en el mundo. Hemos nacido en un mundo compartido con otros. De hecho, al nacer somos acogidos por otros: nuestras familias, amigos y la sociedad. El acontecer en el mundo, entonces, supone una transgresión, y es justamente ese el lugar de la ética. Es la alteridad la que muestra la condición finita del ser humano, ambigua y frágil. El otro me recuerda lo que yo no soy, me encara, me mira, me reclama, me apela. Y frente a él puedo repetir la historia de mi nacimiento, puedo reconocerlo y amarlo o puedo odiarlo. En últimas, puedo acogerlo o rechazarlo.

Frente a la relación entre yo y otro, autoras como Butler sostienen que es necesario desarrollar una ética y una estética, entendidas como:

Una forma de relación en la que cierta demanda u obligación incide sobre mí, y la respuesta depende de mi capacidad para afirmar el hecho de que hayan actuado sobre mí, formándome como alguien que pueda responder a tal o cual llamado, y una relación estética: algo me impresiona y yo desarrollo impresiones que no se pueden acabar de separar de aquello que actúa sobre mí. Solo se puede conmover o dejar de conmover algo exterior que me afecta de un modo más o menos involuntario. (2016, p. 23)

Para Merleau-Ponty (2010), la pregunta de la relación con el otro no debe plantearse desde quién eres tú o quién soy yo, como históricamente se ha hecho. El otro debe estar siempre en el centro. Este autor plantea una filosofía de lo que denomina el *entrelazo*; una implicación con la alteridad, sin reductibilidad o intercambiabilidad entre uno y otro. La implicación remite a la idea de que el individuo es básicamente un sujeto intersubjetivo; que es otro y que su sociabilidad primaria está dada por la relación con el otro. En su fenomenología del

cuerpo, sostiene que los sentidos de la vista y el tacto son reversibles. Aquel que toca puede ser tocado y aquel que ve puede ser visto.

En una línea similar, Levinas (2012) sostiene que la base de la ética no puede ser el individuo y su autoconservación, como lo planteó Espinoza y fue asumido por buena parte de la filosofía occidental. La objetivación de otro por el yo, o por Mismo, como lo denomina Levinas, ha sido la característica del conocimiento occidental, y ha generado todo tipo de violencias, en las que la “violencia no consiste en herir y aniquilar cuanto en interrumpir la continuidad de las personas; en hacerles representar papeles en los que no se reconocen; en hacerles traicionar no solo sus compromisos, sino su propia sustancia” (2014, p. 14), violencia que va hasta el punto de llevarlas a perder su humanidad.

La relación de Mismo con otro está en la base de los procesos de subjetivación, en las que el ser se *revela* y realiza. Para Levinas, no hay subjetividad sin *acogimiento* del otro, entendido este como una forma de *hospitalidad*, por lo que la relación de Mismo y otro no se reduce al conocimiento de otro por Mismo ni a su desvelamiento, sino a su *revelación*, a “dejar ser”. En Mismo y otro, la conjunción “y” no señala adición ni poder o posesión, sino que está dada fundamentalmente por el lenguaje. Como señala este autor: “El lenguaje, en efecto, cumple una relación de tal tipo que los términos no son limítrofes, en esta relación; que Otro, a pesar de la relación con Mismo, permanece trascendente a Mismo” (Levinas, 2012, p. 34). Se trata de una relación *cara a cara* irreducible a los términos, en la que el recorrido, como alteridad, parte de mí, y es su condición. Planea una ética en la que Mismo tiene en cuenta a otro, irreducible y en la que se establece una relación “no alérgica” con otro, donde el deseo es deseo del otro: consideración, imposibilidad de crimen y justicia.

Se trata de una ética en la que la comunidad es entendida como pluralidad irreductible, opuesta a toda intención de olvidar esa condición de una sociabilidad no totalizable. Una ética que manifieste el deseo de vivir, reconociendo que este deseo significa desear la vida para otro, generar las condiciones políticas para una vida de alianzas donde los cuerpos se invitan mutuamente a vivir.

En las actuales circunstancias, las pedagogías de las resistencias no pueden ser otra cosa que propuestas éticas, pedagogías que busquen una manera otra de relacionarse con los demás y con los acontecimientos, pedagogías comprometidas de manera radical con la otredad, en las que el otro no puede ser ajeno a mí porque yo soy responsable de él, es mi absoluto soberano, me gobierna y me reclama en su situación específica de fragilidad y vulnerabilidad. Desde estos preceptos, la escuela debe convertirse en el lugar del acogimiento, y la pedagogía debe entenderse como “la acogida del otro; como un hacerse cargo del otro o responder del otro desde una responsabilidad indeclinable; y también como denuncia y protesta, resistencia al mal” (Ortega, 2016, p. 253). De esta

manera, las pedagogías de las resistencias están fuertemente emparentadas con las denominadas pedagogías de la alteridad y las pedagogías de las diferencias, comparten el fundamento ético frente a la relación de yo y otro.

Las pedagogías de las resistencias, desde la visión ética, suponen lenguajes y prácticas otras. Se constituyen, en esencia, en un acto de amor y compasión. Se alejan de la *razón instrumental*, que todo lo controla y prevé, para dar cabida a la incertidumbre y la posibilidad. La relación maestro-alumno abandona las lógicas verticales y desiguales de poder y se compromete con el cuidado y la responsabilidad del otro. Otro que se reconoce primero como igual, en su condición de humanidad y luego como diferente en tanto sujeto individual, social y cultural. La experiencia de uno y otro entran a formar parte de la experiencia de la escuela; escenario donde no se va a adquirir conocimientos y a reproducirlos sino a experimentar la vida en compañía de otros. De allí también que los contenidos han de ser significativos para el estudiantado, han de retomar sus realidades y proponer opciones para el cambio. Para la creación de un mundo y una vida mejor para todos.

Resistir discursivamente

El lenguaje es la herramienta más poderosa para organizar la experiencia, pero también para construirla; nos hace humanos, pero también en el lenguaje podemos perder esta condición. Durante las últimas décadas, a partir del desarrollo de los estudios críticos, no solo de la sociedad, sino del lenguaje, muchas páginas se han escrito sobre el papel del discurso en la producción y reproducción del poder; sin embargo, es menos lo que se conoce del papel del discurso en la resistencia.

Como práctica enunciativa, a través del discurso se ha naturalizado y legitimado la dominación y la opresión. La naturalización esconde la agencia o la minimiza, lo que dificulta entender la complejidad de los fenómenos. En esta lógica, podría decirse, por ejemplo, que los pobres son pobres porque en toda sociedad siempre hay ricos y pobres, no porque haya unas condiciones que han empobrecido a unos y enriquecido a otros. La naturalización es una estrategia discursiva que legitima el *statu quo*. Las verdades de unos pasan al discurso cotidiano, se convierten en sentido común y terminan por sedimentarse. Piénsese, por ejemplo, en el concepto de raza y su apropiación, que condujo al racismo como práctica generalizada. En él, la idea de superioridad de unos, las personas blancas, se constituyó en verdad absoluta y se generalizó en la población en la que creó imaginarios y representaciones que condujeron a la esclavización de cientos de personas, y a su exterminio físico y espiritual.

Pero todo lo que es construido socialmente tiene en su germen la posibilidad de su quiebre, puede ser retado y transformado. Se admite, entonces, la posibilidad de la agencia y la resistencia a través del discurso. De allí que uno de los

principales retos para las pedagogías de las resistencias sea desnaturalizar las acciones, batallar contra el sentido común impuesto y generalizado desde arriba, desde quienes ostentan el poder. Escudriñar los sentidos y profundizar en las complejidades de los hechos. Entender que los fenómenos sociales no son estáticos ni operan por causas naturales, sino que requieren actores sociales que los movilizan. Lo que llevaría finalmente a entender, en el caso expuesto con anterioridad, que los individuos no nacen pobres o esclavos, sino que es el accionar de las personas lo que conduce a situaciones de empobrecimiento o esclavitud.

En la actualidad, el discurso de la educación ha perdido su capacidad de decir, y ha sido usurpado por discursos ajenos provenientes de otros campos, casi impensables en otros tiempos, en particular, de la administración y el derecho. La educación se llenó de nombres extraños y vacíos: competencias, calidad, eficiencia, eficacia, indicadores, fines, metas, planes de acción, y de verbos igualmente ajenos: gestionar, evaluar, proyectar, programar y un interminable etcétera que ha desdibujado la labor docente y conducido al maestro al hartazgo y la desesperanza. El maestro se enfrenta a diario a nuevas leyes, disposiciones y reglamentación, provenientes de “asesores” y administradores de la educación; “expertos” quienes les dicen qué hay que hacer en las escuelas y las aulas. Políticas improvisadas, y en ocasiones contradictorias, que no dejan tiempo para la reflexión. A una política le sucede rápidamente otra y cada una trae sus propios lenguajes, que pierden su significado cuando cambia la política; lo que ayer estaba bien hoy no, y mañana quién sabe.

Habría que preguntarse, entonces, como resalta Carlos Skliar (2017), ¿cómo hacer para que el lenguaje jurídico y administrativo que invade el espacio de la escuela ceda el paso a un lenguaje propio de la cotidianidad de la escuela, de la experiencia de maestros y alumnos?, ¿cómo pensar la escuela desde sus propias palabras?, ¿cómo hacer para que el lenguaje del consumo, el exitismo y la autoayuda — como valores — salga de la escuela y de la vida de los estudiantes y profesores?, ¿cómo hacer para que desaparezca también de ella el lenguaje de la salvación, que hace que el paso por la escuela parezca el camino hacia la redención? Una escuela que posterga eternamente el presente en aras de un supuesto futuro mejor, que, sin embargo, nunca llega.

Se trata de retar los discursos imperantes y de moverse más allá del posicionamiento discursivo actual hacia discursos alternativos que ofrezcan a los docentes la oportunidad de actuar como agentes de cambio. Por diversas causas, los maestros tienden a ubicarse en los discursos hegemónicos; discursos que limitan su agencia y, por tanto, restringen sus propias prácticas discursivas; discursos que les han dicho que los problemas sociales y de las inequidades escapan a su accionar y a su incumbencia. Entonces, habría que intentar ir más allá del posicionamiento discursivo y plantear la necesidad de un *reposicionamiento*

discursivo (Davies y Harre, 1997), reposicionamiento que les dé a los sujetos la posibilidad de crear explicaciones desde discursos alternativos, que ofrezcan soluciones y que no refuercen los problemas ni amplíen las barreras. El reposicionamiento es una habilidad que todos los sujetos poseen y que permite cambiar de un discurso a otro, porque somos producto del discurso, pero también productores de discursos (Burr, 1995, p. 146). El reto consiste en entender que hay discursos que limitan la agencia, y que se requiere reposicionarnos para pensar y hablar desde nuestro lugar en el mundo, y para actuar como agentes de cambio.

Habría también que implantar en la educación el lenguaje de la posibilidad, de la vida, de la proximidad, de ese proceso que siempre se está haciendo, que no se constituye en un fin y que no busca soluciones sino que es un constante devenir. Habría que recuperar el lenguaje del aquí y del ahora. Subvertir la lógica actual y dar nuevos sentidos a la práctica pedagógica, dejar de lado el decir, el discurso por el discurso y recuperar su poder performativo. Habría que repensar y resignificar las pedagogías populares, emancipatorias y críticas, en las que la esperanza haga parte integral de los sujetos y se reconstruya en la cotidianidad para inventar y construir mundos posibles: ese pueblo que falta, según Deleuze (1996) o, simplemente, contribuir a la creación de algo mejor, como señala Mínguez (2016). De allí que el lenguaje de la imaginación y la creación tendrían que hacer parte del proyecto emancipador. Se requiere un lenguaje abierto al soñar, al imaginar, al apostar a lo imposible, a lo imperfecto, a lo inacabado. Abierto siempre al devenir. Un lenguaje en el que la ética y la estética sean sus principios orientadores y constitutivos.

Más allá de las resistencias. La emancipación

Que no hay posibilidad de cambio, que frente al capitalismo no hay otras alternativas, que frente al orden establecido solo hay dos posibilidades: adaptarse o quedarse por fuera, en el mundo de los excluidos voluntarios, los locos, los desadaptados. Estas son las máximas pregonadas desde el poder y desde quienes lo sustentan. Sin embargo, este no es el cuadro total de las dinámicas sociales. Al menos no el de las microrresistencias, la de los individuos particulares, la de los pequeños colectivos, asociaciones y agremiaciones que han logrado importantes transformaciones; piénsese en las luchas por los derechos de las mujeres, los indígenas y afrodescendientes, los ambientalistas, etc. todos, sujetos de agencia, sujetos que recuperan la confianza en sí mismos y creen en la fuerza transformadora de la sociedad, capaces de desnaturalizar y deslegitimar el orden social imperante que los condena a la exclusión, sujetos que trabajan por una institucionalidad otra, en la que la individualidad y la competitividad dan paso al ideal común, al trabajo común, al esfuerzo común y al bien común.

La resistencia lleva en su germen el fruto de la emancipación. No se trata de resistir por resistir, de oponerse porque sí, sin más ni más. Se resiste para transformar, para cambiar, para dar mayor coherencia al mundo y su accionar, para desdibujar los límites entre el decir y el hacer, entre pensar y sentir, entre alma y cuerpo, entre mundo y mundo de la vida. En ese sentido, la emancipación no es el efecto de la resistencia ni constituye un fin en sí mismo; se trata de un proceso, de una práctica cotidiana que invita a deconstruir las diferentes relaciones sociales que generan opresión, que llevan a la alienación e impiden la constitución de sujetos históricos (Korol, 2006).

La emancipación, como la resistencia misma, es ante todo un acto de libertad que requiere una revisión y comprensión de la historia, de la historia vivida por los sujetos, y, en particular, de la historia que se quiere ocultar o negar. Una revisión que dé vuelta a la historia de los “vencidos” y permita resignificar los sentidos de sus vidas, de sus derrotas y victorias, de sus luchas y fracasos y acortar las distancias trazadas entre unas y otras. Para Adorno (1998), la emancipación comienza con la recuperación del control y la autonomía del individuo en oposición al poder ejercido por las élites que imponen prácticas de obediencia ciega, a pesar de los efectos malignos producidos en los individuos y los colectivos. En semejanza con el pensamiento de Freire, para Adorno la “emancipación significa en cierto modo lo mismo que concienciación, racionalidad” (1998, p. 96). La emancipación implica la constitución de sujetos políticos, conscientes de sí y de su inquebrantable dignidad como seres humanos. Sujetos apartados de toda forma de tutela que los imposibilita para el ejercicio de la autonomía y la razón crítica. Emancipación significa, entonces, recuperar la centralidad de lo humano y su poder transformador, su autonomía; es la capacidad para discernir lo que es justo y adecuado hacer para una praxis correcta.

El campo de la educación es un lugar en el que intervienen variadas fuentes mediadas por el poder, y, como tal, es un espacio para la reproducción o para la emancipación. La educación puede mantener y garantizar los órdenes estructurales en los cuales unos pocos son los privilegiados y los más, los excluidos, o puede contribuir a la creación de sociedades más justas y de vidas más dignas. Puede luchar contra las políticas públicas que inciden en la formación del profesorado, contra la intromisión del Estado en la organización y administración de las instituciones escolares, contra la imposición de currículos y planes de estudios preestablecidos y estandarizados y contra prácticas pedagógicas rutinarias y marginalizantes.

Sin embargo, en los tiempos actuales no parece bastar con la idea de un sujeto racional, autónomo y emancipado. La arremetida del capitalismo salvaje con todo su aparataje de industria cultural y del entretenimiento ha quebrantado al sujeto doblegándolo a exigencias de adaptación al mercado, al consumo y a la pasividad. El espíritu crítico cede cada vez más espacio y la educación

parece ignorar su papel en la reproducción de las estructuras de explotación y dominación, de allí la necesidad de entender las nuevas imbricaciones de las instituciones educativas y las prácticas pedagógicas con las estructuras sociales que debilitan la agencia, la acción social y la emancipación.

En este contexto, la emancipación supone una totalidad antagónica. Entender los hechos sociales como un entramado de relaciones y tensiones, no como hechos aislados. En consecuencia, habría que entender que la educación no puede solucionar los problemas de la sociedad, como tampoco es la culpable de todos sus males, como se pretende. La educación debe entenderse en el marco social en que se desarrolla, como institución mediada por los procesos de producción y reproducción de la vida social. Como advierte Adorno:

No hay que meter el dedo en la llaga de que la formación por sí sola nos garantiza una sociedad racional. Ella se agarra desde el comienzo a la esperanza engañosa de que puede dar por sí misma a los hombres lo que les niega la realidad. (Como se cita en Zamora, 2009, p. 22)

Emancipación, en educación, remite principalmente a la praxis reflexionada desde la conciencia crítica, pero entendida siempre como praxis emancipatoria. Por tanto, la emancipación no es un fin o un ideal a alcanzar, es un camino que inicia con las prácticas cotidianas y avanza hacia las prácticas más generales, siempre en la búsqueda de la libertad, de la autonomía política. En ese sentido, vale la pena recordar tres ideas de Adorno en relación con la emancipación y el sujeto emancipado. La primera sugiere que el análisis de las realidades sociales supone un diagnóstico, es decir, una tendencia, no una verdad absoluta, lo que deja posibilidad de revisar el diagnóstico mismo, pero también vislumbra la posibilidad de una alternativa. La segunda subraya la imposibilidad de una coacción completa del sujeto que lo lleve a la integración total, por lo que deja siempre un margen de crítica y de posibilidad de transformación. Y la tercera, se refiere a la doble determinación de la génesis del sujeto, en la que, si bien el sujeto es determinado psicológicamente por acción del sistema que lo moldea, supone un acto de libertad que solo es posible a partir de la determinación racional del yo dado en la emancipación (Zamora, 2009).

Conclusiones

En este capítulo se presentó una imagen de las pedagogías de las resistencias y la emancipación a la luz de la necesidad de una respuesta radical al actual contexto del capitalismo tardío que, tras la privatización y la desregulación de los mercados financieros instauró el dinero como amo y señor de la democracia. El objetivo general fue ilustrar cómo podrían entenderse las resistencias y la emancipación a partir de la “deconstrucción” del concepto de resistencia, en términos generales y aplicados al campo de la educación.

Para cerrar el capítulo, este texto se adentró en el concepto de emancipación como proceso que acompaña las resistencias. Desde las ideas de Freire y Adorno, la emancipación se entendió como la constitución de sujetos autónomos, críticos de la realidad y conscientes de su inquebrantable humanidad y dignidad; comprometidos con la lucha por la transformación de las situaciones que oprimen y someten a los individuos, y comprometidos igualmente con una praxis correcta.

Podría decirse que las pedagogías de las resistencias y la emancipación son, como lo planteara Freire, acciones culturales por la libertad; por la autonomía de los individuos, pero, sobre todo, por la construcción de lo público como bien común. Se trata de pedagogías que luchan contra la tradición de ciudadanías desiguales, en las que la mayoría de los individuos son explotados y excluidos en pro de un supuesto progreso y desarrollo de la civilización occidental. Pedagogías que buscan salir de las lógicas del control y la dominación. Que hacen del acto de enseñar y aprender maneras de comprender y transformar el mundo. Pedagogías que apuestan por lo humano, por la vida y por el acogimiento de la otredad, frente a la agresividad del imperativo de “sálvese quien pueda”, impuesto por el capitalismo salvaje. Pedagogías del presente y para el presente; no proyectos futuros de salvación. Pedagogías de la posibilidad, la esperanza, el afecto, la empatía y la responsabilidad, frente al individualismo, la pasividad, el conformismo y la derrota. Pues, como señalara Unamuno (1970):

Si doloroso es tener que dejar de ser un día, más doloroso sería acaso seguir siendo siempre uno mismo, y no más que uno mismo, sin poder ser a la vez otro, sin poder ser a la vez todo lo demás, sin poder serlo todo. (p. 864)

En últimas, se trata de una apuesta por pedagogías otras que hagan del acto de enseñar y aprender maneras de comprendernos y transformar el mundo.

Referencias

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid, España: Morata.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Anzaldúa, G. (2016). *Borderlands / La frontera: The new mestiza*. Madrid, España: Capitán Swing Libros.
- Arendt, H. (1999). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid, España: Alianza.
- Bartolomé, L. (2010). Daring to Infuse Ideology into Language-Teacher Education. En S. May, y C. Sleeter (Eds.), *Critical Multiculturalism. Theory and Praxis* (pp. 47-60). London, England: Routledge.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1979). *La reproducción*. Barcelona, España: Laia.

- Brenner, R. (2005). *Resistencia ante el holocausto*. Madrid: Narcea ediciones.
- Butler, J. (2016). *Los sentidos del sujeto*. Barcelona, España: Herder.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London, England: Routledge.
- Castel, R. (2014). Los riesgos de la exclusión social en un contexto de incertidumbre. *Revista Internacional de Sociología*, 72(1), 15-24.
- Darder, A., Baltodano, M. y Torres, R. (Eds.). (2003). *The Critical Pedagogy Reader*. Nueva York, EE. UU.: Routledge Farmer.
- Davies, B. y Harre, R. (1997). Positioning the discursive production of selves. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, (20), 43-65.
- Deleuze, G. (1996). *Crítica y clínica*. Barcelona, España: Anagrama.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2003). Repensando la política de resistencia. Notas sobre una teoría crítica de la lucha educativa. *Barbecho. Revista de Reflexión Socioeducativa*, (2), 15-25.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencias en la educación*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (2009). *Cuadernos de la cárcel: pasado y presente*. Ciudad de México, México: Casa San Pablos.
- Korol, C. (2006). Pedagogía de la resistencia y de la emancipación. En A. Ceceña (Ed.), *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado* (pp. 199-221). Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Lea, V. (2010). Empowering Preservice Teachers, Students, and Families Through Critical multiculturalism: Interweaving Social Foundations of Education and Community Actions Projects. En S. May y C. Sleeter (Eds.), *Critical Multiculturalism. Theory and Praxis* (pp. 33-46). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Levinas, E. (2012). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- López, C., Seiz, D. y Gurpegui, J. (2008). Reyes Mate, o la fuerza de la memoria para una cultura y didáctica críticas. *Con-ciencia social*, (12), 75-99.
- Macedo, D. (2006). *Literacies of power*. Boulder: Westview.
- Marx, K. (1975). *El capital*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Melich, J. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona, España: Herder.

- Merleau-Ponty, M. (2010). *Lo visible y lo invisible*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión Argentina.
- Mínguez, R. (2016). La pedagogía de la alteridad ante el fenómeno de la exclusión: cuestiones y propuestas. *Revista Educación y Pensamiento*, 23(23), 7-26.
- Ortega, P. (2018). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación para la paz. *Teoría Educativa*, (30), 95-116.
- Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, (264), 243-264.
- Ratinoff, L. (1994). Las retóricas educativas en América Latina: la experiencia de este siglo. *Boletín*, (35), 22-38.
- Said, E. (2013). *Orientalismo*. Barcelona, España: Debate.
- Scott, J. (2003). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Ciudad de México, México: Ediciones ERA.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy? *The Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice*, 1(4).
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc/Perfiles.
- Sleeter C. y Bernal, D. (2004). Critical pedagogy, critical race theory, and antiracist education: Implication for multicultural education. En J. Banks, J. y C. Banks (Eds.), *Handbook on research on Multicultural education* (pp. 240-258). San Francisco, EE. UU.: Jossey- Bass.
- Soler, S. (2011). Análisis crítico del discurso de documentos de política pública en educación. *Forma y Función*, 24(1), 75-105.
- Vavrus, M. (2010). Critical Multiculturalism and Higher Education: Resistance and Possibilities within Teacher Education. En S. May. & C. Sleeter (Eds.), *Critical Multiculturalism. Theory and Praxis* (pp. 19-32). Londres, England: Routledge.
- Viola, A. (2008). Usos y abusos del concepto de resistencia. En J. Laviña y G. Orobitg (Eds.), *Resistencia y territorialidad* (pp. 62-84). Barcelona, España: Universitat de Barcelona.
- Zamora, J. (2009). Th. W. Adorno: aportaciones para una teoría crítica de la educación. *Teoría de la educación*, 21(1), 19-48.