

EL 'ARTE DE RESISTIR' DESDE LA PEDAGOGÍA Y LA CONDICIÓN HUMANA DEL MAESTRO

Diana Milena Peñuela C.
Universidad Pedagógica Nacional

Yo no sabría decir lo que es, pues toda definición implica un límite. Su contenido es muy vasto, es un estado del espíritu revolucionario y excede toda clase de previsiones y posibilidades¹
Gonzalo Arango

Resumen:

La ponencia se pregunta por la re-conceptualización y mutación del concepto de resistencia en el campo educativo desde una lectura contemporánea del mismo, a través de su funcionamiento como '*arte de resistir*'; para ello, genera discusiones en torno a tres aspectos: el primero, con relación a los implicaciones de concebir la resistencia como condición humana, histórica y ética de los maestros a través de la obra *Maestro de Escuela* del pensador colombiano Fernando González; el segundo, expone tres momentos de deconstrucción del poder de las políticas educativas y la pedagogía como resistencia a los poderes autoritarios.

Palabras clave: educación y el arte de resistir, deconstrucción y pedagogía.

Abstract

The “art of resistance” through pedagogy and the human condition of the teacher.

This paper interrogates the re-conceptualization and mutation of the concept of resistance in the educational field from a contemporary point of view, in its performance as “art of resistance”. In order to do this, this article generates discussion around three different aspects: the first is related to the implications of conceiving resistance as a human, historical and ethical condition of teachers, based on the book *The School Teacher*, by the Colombian thinker Fernando Gonzalez. The second, presents three moments of deconstruction of power in educational policies; and finally we discuss pedagogy as resistance against authoritarian power.

Key words: education, the art of resistance, deconstruction, pedagogy

INTRODUCCIÓN

¹ Arango, Gonzalo. *Manifiestos Dadaístas*. Arango Editores. Bogotá, 1992.

Esta cita de Gonzalo Arango, en el Primer Manifiesto Nadaísta, referida a la definición misma del nadaísmo, se convierte en un abre bocas muy apropiado para entrar a hablar de una noción tan problemática como lo es la de *resistencia*. ¿Cómo funcionan las resistencias hoy en día ¿por dónde fluyen? ¿en dónde se asientan? ¿cómo mutan? ¿cómo se deslocalizan y cómo, por supuesto, se organizan?

Quizá para darle un lugar de primacía a la resistencia, deberíamos comenzar por asumir una mirada histórica inversa a la dada por la historia tradicional, interrogar los universales, mirar las multiplicidades, así lo que podemos denominar “*El arte de resistir*”, de crear, podría fijar sus formas de funcionamiento, pero, ante todo, generar reflexiones y espacios de reflexión teórica sobre sus maneras de obrar, de actuar, de estrategizarse, preparándose en cierto modo a transformar en ‘ser’ el ‘deber ser’ de la crítica como conceptos universalizantes. El ‘arte de resistir’ se torna en una posibilidad estratégica en los actuales momentos de economía biopolítica² en el gobierno de los cuerpos y del pensamiento, pues muestra que la resistencia ya no es sólo una guerra, en el sentido de ser un campo de encuentro de fuerzas, sino un arte en sí mismo, una nueva ontología que parte del cuerpo y de sus potencias para pensar el ‘sujeto político como sujeto ético’ contra la tradición del pensamiento occidental que lo piensa exclusivamente bajo la forma del ‘sujeto de derecho’.

¿Cómo resistir en el marco de un Estado de derecho?, en el marco de los micro-estados de excepción de esos mismos Estados de derecho de los que nos habla Giorgio Agamben en *Homo Sacer*. ¿Qué implica resistir en un Estado con una tendencia política (aunque sus prácticas sean múltiples y combinadas) de derecha o de izquierda fragmentadas y autoritarias? ¿Cuáles resistencias son reactivas, cuáles alternativas, creadoras, y cuáles líneas de fuga para su época histórica? ¿Cuál es la inmanencia de las resistencias en el cuerpo social? ¿Cómo se hacen inmanentes? O se trata simplemente de una terquedad obtusa por pensar diferente, que busca divergir frente a un pensamiento único.

1. La resistencia como condición humana, histórica y ética: una lectura de los maestros colombianos desde la obra *Maestro de escuela*, del filósofo Fernando González

“El arte es lo que resiste: resiste a la muerte, a la servidumbre, a la infamia, a la vergüenza”
Gilles Deleuze

Asumir la resistencia como condición humana, histórica y ética es en cierta forma una idea ambiciosa, pero quizá es a la vez prioritaria dadas las condiciones actuales del sujeto maestro en el complejo panorama de lo educativo. Condición que también puede ser entendida en las fuerzas de relación que traza con el contexto histórico, político y social. Sin embargo, de fondo se halla también la necesidad de encontrar los límites de trasgresión de esa misma condición a partir del reconocimiento de que los discursos crean sentidos y verdades y que el arte no sólo busca representar, ni ser figurativo, no es ese su único fin, no busca contar la historia que ya ha sido

² La biopolítica es, entonces, la coordinación estratégica de estas relaciones de poder dirigidas a que los vivientes produzcan más fuerzas, ‘coordinar y dar una finalidad’. La biopolítica es una tecnología de gobierno que hace vivir a aquellos grupos poblacionales que mejor se adaptan al perfil de producción necesitado por el Estado capitalista, en cambio ‘deja morir’ a los que no sirven para fomentar el trabajo productivo, el desarrollo económico y la modernización.

contada, la historia como nos la han dibujado, trazado y develado otros, sino que también pone al descubierto la necesidad misma de no dejar en otros las posibilidades históricas de nuestra misma existencia, de no permitir que otros continúen escribiendo la historia que desean perdure, la historia de una mirada unidireccional, de discursos hegemónicos, de intolerancias políticas, de posturas aisladas. Podemos nombrar, entonces, dos ejes iniciales que a continuación voy a tratar de problematizar brevemente; por un lado, desde dónde se asume la noción de resistencia, y por el otro, nombrar cuál es nuestra comprensión sobre la condición humana.

Al hablar de la resistencia como el ‘arte de resistir’, recordamos a Deleuze:

...composición, composición, esa es la única definición del arte. La composición es estética, y lo que no está compuesto no es una obra de arte. No hay que confundir, sin embargo, la composición técnica, el trabajo del material que implica a menudo una intervención de la ciencia (matemática, física, química, anatomía), con la composición estética, que es el trabajo de la sensación. Únicamente este último merece plenamente el nombre de composición, y una obra de arte jamás se hace mediante la técnica o para la técnica³.

Así, pues, no se trata de resistir como un mecanismo funcional y técnico de oposición e inconformismo, sino de asumir la composición estética de nuestros actos de existencia en el marco del ‘arte de resistir’, pues la resistencia, al igual que el arte, sólo puede vivir creando preceptos nuevos y afectos nuevos, como otros tantos rodeos, regresos, líneas divisorias, cambios de niveles y escalas⁴.

Asumimos la resistencia como condición humana, histórica y ética del maestro desde dos hipótesis generales en su relación con el poder. La primera es *la hipótesis de recomposición o reacomodación del poder desde la resistencia*⁵, según la cual la resistencia, como forma de ejercicio del poder, ocasiona que el poder dominante reacomode sus discursos, tácticas y estrategias en torno a sus discursos y prácticas de resistencia alternativa. Así las crisis no solamente serían producto de un poder sistemático que todo lo controla, incluidas las resistencias, sino, por el contrario, serían ocasionadas por las mismas resistencias en el ejercicio social de la fuerza como expresión de su poder. Esta hipótesis busca problematizar la relación de la resistencia con el poder dominante *no sólo como una forma de reacción frente a* lo que busca evitar que sea fácilmente localizable y, sobre todo, que se asuma como técnica y funcional. En ningún momento se pretende ignorar que en este juego de fuerzas las resistencias también se reacomoden y recompongan, pero se plantea que no se pueden considerar sólo como *una variable dependiente* de los modelos económico, de producción, o políticos dominantes. Esta hipótesis se relaciona fundamentalmente con la mirada; uno de sus fundamentos emerge, en parte, a partir de Deleuze, cuando afirma que

³ Gilles Deleuze y Félix Guattari: *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Editorial Anagrama, 1993, p. 194.

⁴ *Ibíd.*, p. 195.

⁵ Las dos hipótesis que nombro en esta ponencia han sido planteadas y desarrolladas en el marco de la tesis de Maestría en Educación que desarrollé con el profesor Víctor Manuel Rodríguez, titulada: “El Movimiento Pedagógico: Un espacio para la resistencia y el ejercicio del poder” (En proceso de publicación, Concurso Nacional de Educación Francisca Radke).

...en una sociedad, en un campo social lo primero que se extiende son las líneas de fuga (aunque lo primero no sea cronológico). Lejos de estar fuera del campo social o de salir de él, las líneas de fuga constituyen el rizoma o la cartografía. Las líneas de fuga son casi lo mismo que los movimientos de desterritorialización [...] las líneas de fuga no son necesariamente revolucionarias, al contrario, pero los dispositivos de poder quieren taponarlas, amarrarlas⁶.

Consideramos también la posición de Foucault en cuanto a la relación resistencia-poder,

... la fuerza dispone de un potencial con relación al diagrama en el que está incluida, o de un tercer poder que se presenta como capacidad de 'resistencia'. En efecto, un diagrama de fuerzas presenta al lado (o más bien 'frente a frente') de las singularidades de poder, las singularidades de resistencia, esos 'puntos, nudos, núcleos' que se efectúan, a fin de hacer que en ellos el cambio sea posible⁷, es más [...] *la resistencia es primera*, en la medida en que las relaciones de poder se mantienen intactas en el diagrama, mientras que las resistencias están necesariamente en relación con el afuera del que poseen los diagramas⁸.

Así, en el marco del sistema educativo existen espacios de fuga que no pueden ser controlados ni por indicadores de evaluación, ni por otro tipo de mecanismos que buscan ajustar la calidad de la educación en términos de eficiencia y eficacia, y esos espacios pueden ser de movilización y creatividad de los maestros en relación con su práctica pedagógica o el considerar su oficio como un 'arte' en términos de cómo se asumen y transforman como sujetos y de cómo generan otras formas de pensamiento desde su quehacer con los sujetos con los cuales interactúan.

La segunda hipótesis que trabajamos es la relación entre resistencias, *estrategias de poder y el enunciado crisis*; aquí se asumen planteamientos de Toni Negri sobre el funcionamiento y desarrollo de las resistencias, su relación con la estrategia de poder, con la cual interaccionan, y cómo pueden terminar en reforma o en revolución⁹. Para el caso del maestro se articula crisis educativa, crisis de la escuela y, por supuesto, la denominada crisis de la profesión docente, pues poner en crisis algo legítima sus procesos de intervención, los cuales se objetivan en el dispositivo de ajuste de la reforma, que para el caso del maestro afecta su condición humana a través de la política del Estatuto Docente, en especial el Estatuto 1278 del 2002 que trata de la de profesionalización docente.

Ahora bien, pensar en la política desde la experiencia y no sólo desde los discursos requiere pensar en lo que hacemos, pensar en cuál es nuestra condición humana, entendiendo con Hanna Arendt que "lo que se trata no es investigar la naturaleza humana, sino las actividades humanas en términos de la experiencia de éstas, en términos de nuestros temores y experiencias"¹⁰, puesto que para Arendt la realidad no es un objeto de pensamiento, sino precisamente aquello que lo activa, así "el pensamiento mismo nace de los acontecimientos de la experiencia viva y debe

⁶ Artículo publicado en la revista francesa Magazine Littéraire. N.º 325 (número dedicado a Foucault), octubre 1994, pp. 57-65.

⁷ Foucault, Michel. *Voluntad de saber*. p. 126-127.

⁸ Gilles Deleuze. *Foucault*. Barcelona, Paidós, 1998.

⁹ Toni Negri Michael Hardt. *Imperio*. Ediciones Desde Abajo. Primera Edición en Colombia. 2001, p. 266 y ss.

¹⁰ Birulés, Fina. Arendt, Hanna: *¿Qué es la política?* Paidós I.C.E/U-A-B. Citando *La condición Humana*, de Hanna Arendt.

mantenerse vinculado a ellos como los únicos indicadores para poder orientarse”¹¹. Además, los hombres son seres condicionados, ya que todas las cosas con las que entran en contacto se convierten de inmediato en condición de su existencia¹². ¿Cuál es, entonces, nuestra condición como maestros hoy por hoy? ¿Condición de subordinación, de representatividad, de enajenamiento o tal vez de alienación? ¿Condición de conformidad, de completud, de superficialidad o de determinación? ¿O quizá, siguiendo a Arendt, estamos confundiendo seguridad con control? En sociedades donde, más que una dominación despótica sobre los hombres, se impone un sistema en el que los hombres sean superfluos, desconozcan su historia y sobre todo busquen las salidas más rápidas y eficientes.

¿Qué hay detrás del espejo de nuestra existencia? Sólo lo que otros nos crean para ella, para ser felices y ‘normales’, y en este sentido es importante recordar a Magritte cuando dice:

... si el pensador demuestra su existencia real por sus leyes, a las que todo cuerpo debe someterse, aquello que puede desencadenar la emoción estética, parece, por el contrario, no existir más que en la imaginación del hombre y ser creado por él completamente; asimismo para descubrir esto es necesario ser un buscador de una naturaleza diferente a los buscadores de oro, es necesario *crear lo que buscamos*; el artista posee la aptitud natural para esta actividad.¹³

En esta línea de pensamiento vale la pena indagar: ¿somos los artistas de nuestra existencia?

A continuación se pretende mostrar unas imágenes sobre la condición humana de los maestros colombianos desde la obra *Maestro de escuela*, del filósofo colombiano Fernando González.

La descomposición del yo... o las múltiples imágenes del maestro sobre sí mismo

¿Era “un grande hombre”? Sólo puedo afirmar que en él podía estudiarse el sentimiento de “grande hombre incomprendido”. Aquí, por primera vez, se pone, alinda y analiza este sentimiento¹⁴. Manjarrés se cree un filósofo y un postergado.¹⁵

El *Maestro de escuela* resulta ser una obra autobiográfica; es, por decirlo de manera sencilla, la victoriosa carcajada final, dolorosamente irónica, con que el maestro y filósofo González se venga de la sociedad que lo rechaza. Al final de la obra en análisis anota:

Reniego así de mi obra y vida anteriores, o, dicho con palabras más suaves, me despido del maestro de escuela. Hoy, viejo ya, me pesa el haber maltratado la realidad. Lo que suelen llamar verdad son los sueños de los desadaptados [...]. Termino avisando que ha muerto definitivamente el maestro de escuela de Envigado. Todo lo que hace la gente colombiana lo hará el don Tinoso que soy.¹⁶

¹¹ Ibídem. Cita de Hanna Arendt, *De la historia a la acción*. Paidós. Barcelona. 1995.

¹² Arendt. Hanna. *La condición humana*. España: Paidós, 1993, p. 23.

¹³ Magritte, Rene. *Escritos*. Traducción Mercedes Barroso Ares. Editorial Síntesis. Proyecto Editorial el espíritu y la letra. N.º 18.

¹⁴ Ibídem.

¹⁵ Ibídem.

¹⁶ Ibídem. Ver: Archivo Fernando González / Vida. Pagina Web. Otra parte. <http://www.otraparte.org/index.html>

Veamos la descripción del maestro Manjarrés, *otro yo* del filósofo Fernando González,

...era más bien alto; las piernas muy largas y flacas. Pero se le veía que había nacido para gordo: era un enflaquecido, flacura de maestro de escuela; *no era ésa su condición natural, sino que la padecía*. Usaba bigotes colgantes y, en el bolsillo interior izquierdo del saco, un cepillo para dientes, con las cerdas de para arriba, condecoración de todo maestro de escuela. Mientras discurría, abría y cerraba su vieja navaja de bolsillo, muy comida y limpia por sobijos y amoladuras; también sacaba de los bolsillos pedazos de tiza; estos y tiznajos son la única abundancia en casa del maestro¹⁷.

Manjarrés es un maestro tan real como aquel de la Amazonia en el marco del Movimiento Pedagógico Colombiano (MP) en la década de los ochenta¹⁸, un modo de ser maestro más cercano, pero a la vez más distante, de muchos otros maestros contemporáneos, quien escribió hacia 1986: “mi vida transcurre en una escuelita que no está en la mente, ni el mapa, ni mucho menos en los proyectos de los ‘diseñadores’ actuales de nuestra cultura [...] un viejo maestro y, a la vez, un maestro viejo que le gusta serlo en la selva o en la sabana a donde no van los doctores en pedagogía ‘profesional’ porque se les ensucian los pergaminos”¹⁹.

En esa misma línea de continuidad podemos preguntarnos ¿cuáles son las imágenes históricas de los maestros? No sólo las que los refieren desde lecturas externas, sino aquellas que ellos mismos elaboran en torno a su quehacer y su condición social ¿Cómo se ven los maestros a sí mismos contemporáneamente? ¿Cuáles son los *padecimientos aceptados y apropiados sin crítica* alguna? Tal y como plantea el profesor Martínez Boom: ¿Es la docencia una enfermedad?, ¿los maestros la *padecen?*, ¿*padecen* el ejercicio de su práctica? Al respecto, encontramos en la obra en análisis referencia a la enfermedad psicológica que padecía Manjarrés:

Entre el mundo y sus miradas se interponía el cáncer del alma, en forma de ese complejo infernal que es hijo del capitalismo y que se llama nuestro maestro de escuela. Ojos que no admitían que pudiese haber alegría [...] ojos que se entristecían más cuando el correo tocaba a la puerta o se oían los pasos de alguien. Estaban más allá de la esperanza. *Ni una queja*: la forma de la serenidad que se llama ‘*aceptación del aniquilamiento*’²⁰.

En las múltiples encerronas de la normatividad a la práctica del maestro y a él mismo, cabe preguntarnos si el maestro es efecto de lo que las reformas educativas requieren de su quehacer, lo que los diferentes sistemas de incentivos y reconocimientos piden de él, motivados entre otros desde instituciones y empresas ajenas a lo educativo, como Fundación Corona y Empresarios por la Educación, entre otras muchas, es decir, si es un reflejo del *Modelo de maestro*, el maestro de mostrar, de exhibir, aquel que se requiere desde una lectura determinada e imperante de la realidad: ¿Por dónde pasa la corporalidad del maestro hoy en día?, ¿dónde circula su saber?, mejor aún, ¿en función de qué circula su saber?

¹⁷ Fernando González. *Maestro de escuela*. Grupo Editorial Norma Literatura. Colección Tercer Milenio. p. 12, 1998. Cursivas nuestras.

¹⁸ El Movimiento Pedagógico abrió un espacio para que el maestro reconociera la importancia de su función social, así como de su potencial como fuerza de resistencia y oposición cultural. Ver: Diana Milena Peñuela Contreras, Rodríguez Murcia y Víctor Manuel.” Movimiento Pedagógico Colombiano”. Op. cit.

¹⁹ Hacemos referencia a un maestro llamado Joseph Baxter, que escribió en junio de 1986 desde la Amazonía a la revista *Educación y Cultura*, protestando entre otras cosas por la ‘profesionalización’.

²⁰ Fernando González, *Op. cit.*, p. 34.

Dice González, refiriéndose a su personaje: “quinta categoría”, sueldo de cuarenta pesos al mes: “Veintidós años ha vivido así, yendo de escuela en escuela [...] Ha sido tenido por ‘conservador’. Le clasificaron entonces en ‘quinta categoría’ del escalafón; el director de educación dijo: ‘Tírenle duro a ese godó’”²¹. “Coronó estas prácticas (de voluntad) con un sistema de desdoblamiento que le perdió para las artes del tintero y le arrojó a las de la tiza y el hambre [...] parió su doble, le puso el nombre de Jacinto. El mecanismo fue el siguiente: la inteligencia sería Manjarrés y el ejecutor, Jacinto”²². ¿A quién se puede atribuir lo que González denomina ‘*la culpa de sus miserias*’?, ¿a los condicionamientos de los Estatutos Docentes (2277 de 1979 ó 1278 del 2002) y sus traslados discrecionales y controles ético-políticos en el *marco ético de la profesión docente*? O será quizás que los maestros le están ahorrando a los entes de regulación externa la necesidad de seguir controlándolos a través de las reformas y la normatividad, y ya ni siquiera se piensan desde su condición humana y su accionar político-pedagógico, sobre todo cuando entre las múltiples funciones del maestro actualmente se encuentran las de ser promotores de salud, mediadores de conflictos, agentes de la reforma, ejecutores, planificadores, gestores de proyectos, todas las funciones menos la de pensarse como intelectuales de la educación o trabajadores de la cultura, pensamientos que eran bandera del Movimiento Pedagógico de la década de los años ochenta. ¿Cuáles son los procesos de subjetivación que reciben socialmente los maestros y cuáles los que se autoimponen?

Decir lo que sentía y pensaba fue la inmundicia de Manjarrés. Eso lleva al mudismo y a vivir a la enemiga, “... decir lo que debo y ocultar mis perjudiciales sentimientos, es la norma del que asesinó a Manjarrés”, es decir, el mismo maestro González. ¿Qué podremos decir nosotros de nuestra autobiografía de existencia como maestros? ¿Quiénes somos? No sólo en el sentido de que nos descubramos nuestras múltiples imágenes, sino también de que las podamos llegar a *rechazar*²³, evitar caer en falsas seguridades, rechazando lo que no nos gusta de nuestras vidas y de la manera como estamos ejerciendo nuestras prácticas pedagógicas, pero comenzar desde adentro. “La indiferencia teórica asumida consciente e inconscientemente y la ausencia de un ideario pedagógico autónomo y coherentemente desarrollado son problemas que deben ser resueltos por nosotros como maestros. ¿Por qué renunciar a nuestro derecho de pensar con cabeza propia? ¿Es posible delegar en otros nuestra tarea crítico-reflexiva?”²⁴

2. Momentos de deconstrucción de la subjetividad del maestro desde la pedagogía

Las reflexiones anteriormente expuestas se convierten en el abre bocas para el siguiente apartado de la ponencia, que busca mostrar acercamientos a los tipos de pedagogía contemporáneos desde las líneas de subjetivación del maestro que estas establecen y los posibles modos de resistencia que allí se generan.

- **La pedagogía como representación**

²¹ *Ibíd*em, p. 8.

²² *Ibíd*em, p. 20.

²³ “Sin duda el objetivo primordial hoy no es descubrir, sino rechazar lo que somos. Nos es preciso imaginar y construir lo que podríamos ser para desembarazarnos de esta especie de ‘doble coerción’ política que es la individualización y la totalización simultáneas de las estructuras de poder moderno [...]. Nos es preciso promover nuevas formas de subjetividad rechazando el tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos”. Ver: Prólogo de Miguel Morey, en: Foucault, M. *Tecnologías del Yo*.

²⁴ *Fundamentos y Propósitos del MP* (1984). *Op. cit.*

La pedagogía que proponemos como representación es la que conocemos como pedagogía por decreto, aquella que sólo incluye lo pedagógico como un enunciado superficial, sin permitir que el maestro reflexione sobre cómo lo que hace en su práctica lo constituye o no como sujeto; sólo le muestra qué hacer y cómo hacerlo, impresiones dispersas que lo constituyen como sujeto ‘*modelo*’ en los premios Compartir y Corona, entre otros, como sujeto ‘*semejante*’ desde dispositivos de gestión y evaluación y como sujeto ‘*simulacro*’ desde el reconocimiento del maestro únicamente como funcionario del Estado y de sus políticas educativas, en las cuales el énfasis se da en los procesos de aprendizaje, que no pasan sino de manera indirecta por la formación del maestro y de manera casi invisible por su condición humana.

Esta forma de entender la pedagogía no puede sino falsear la práctica del maestro, convirtiéndose así en una línea de subjetivación, pues se presenta como lo *dado* y permite que el maestro devenga un *sujeto sujetado*, pues

... la representación conduce a la dialéctica, cuya soberanía sobre lo mismo consiste en dejarlo ser, pero bajo la ley de lo negativo, como el momento del no ser. Creemos que contemplamos el estallido de la subversión de lo Otro, pero en secreto la contradicción trabaja para la salvación de lo idéntico [...] en vez de preguntar y responder dialécticamente hay que pensar problemáticamente²⁵.

Así, pues, la pedagogía como representación, además de ahorrarle al maestro la angustia de generar pensamiento, parte de una misma identidad del sujeto maestro fundamentado en la racionalidad, la planificación y la reproducibilidad de una práctica educativa. De esta forma, en un proceso de deconstrucción de la subjetividad del maestro colocamos en interrogación esa pedagogía por decreto, que funciona como una pedagogía de la representación, pues “la crítica de la representación permite pensar las fuerzas que determinan al pensamiento y ofrecer a las cuestiones más cruciales un nuevo marco en el que replantearse”²⁶.

Este sujeto maestro tiene su correlato de visibilidad en la obra de del pintor Francis Bacon, con lo que Deleuze denomina la imagen de una *figura aislada* ¿De qué está lleno el resto del cuadro? “Lo que ocupa el resto del cuadro son grandes colores lisos de color vivo, uniforme e inmóvil. Delgados y duros tiene una función estructurante, espacializante. Pero no están debajo de la figura, detrás de ella o más allá. Están estrictamente al lado, o más bien todo a su alrededor”²⁷. Si el cuerpo del maestro aparece como una figura aislada en la pedagogía como representación es debido, en parte, a que la pedagogía emerge como un espejo que lo aloja, lo tranquiliza y lo obnubila, pues finalmente “no hay nada detrás del espejo, sino dentro. El cuerpo parece alargarse, aplastarse, estirarse en el espejo, exactamente igual que se contraía para que estiren la cabeza, *individualizan y cualifican a cabezas sin rostro...*”²⁸.

Deleuze, leyendo a Bacon, dará cuenta también de la referencia a la recurrencia de aparición de las cabezas mutantes o deformes y su relación con las fuerzas invisibles que les producen tal deformación; operando desde el propio adentro de ellas, “la extraordinaria agitación de esas

²⁵ Michel Foucault. *Theatrum Philosophicum*. Barcelona: Editorial Anagrama, 1995.

²⁶ Jose Luis Pardo. *Deleuze: Violentar el pensamiento*. Editorial Cíncel. *Op. cit.*, 1990.

²⁷ Gilles Deleuze. *Francis Bacon. Lógica de la Sensación*. Arena Libros, 2002.

²⁸ *Ibíd.*

cabezas no viene de un movimiento que la serie supondría recomponer, sino mucho antes de fuerzas de presión, de dilatación, de contracción, de aplastamiento, de estiramiento, que se ejercen sobre la cabeza inmóvil [...] es como si fuerzas invisibles abofeteasen la cabeza desde los ángulos más diferentes”²⁹. ¿Qué nos presiona, nos dilata, nos contrae, nos oprime el pensamiento en acción, es decir, nuestro pensar y nuestros cuerpos y sus acciones contemporáneamente como maestros?

- **La pedagogía como pliegue-sentido**

Siguiendo con los procesos de deconstrucción de la subjetividad del maestro, pensamos que las formas de la pedagogía como pliegue que existen en nuestro país son un primer momento de posibles procesos de resistencia desde el maestro. La pedagogía como pliegue, “donde lo dado se imprime en una superficie sensible en la que rebasa su propio darse: es albergado y esperado, deviene sensible y sentido, presencia y presente. Este pliegue o contracción puede definirse *como la opacidad o interioridad necesaria para frenar el tránsito o flujo ilimitado de lo dado*”³⁰, en nuestro caso de la ya mencionada pedagogía como representación.

Este lapso es forzosamente imperceptible, porque es aquello que presupone y posibilita toda percepción; de allí que esa huella o diferencia ínfimamente pequeña, donde todavía no hay nada (sobre todo, no hay nadie), pero esa ‘nada’ es ya algo diferente de la repetición material de las imágenes de la representación, por eso permite que el maestro se piense más allá de su misma organicidad y de las imágenes externas que de él se crean; permite además que el cuerpo se reconozca en sus afectos y afecciones más allá de la misma racionalidad externa que lo subjetiva.

Hablamos entonces de una forma de resistencia en *potencia*, en lugar de estática o pasiva, por la connotación negativa que estos términos conllevan. Esta resistencia se daría desde el propio ser del maestro, definido desde sus diferencias. Un tipo de resistencia que lo lleve a ser un individuo de los bordes. Esta se apoya en que cada individuo, según Deleuze, “tiene un determinado régimen de velocidad o lentitud, con unas relaciones características de movimiento y de reposo”³¹.

El maestro puede definir sus relaciones de existencia propias con las relaciones de poder que lo cruzan, tanto en términos de *afectos*³² como de *afecciones*³³. Los primeros en términos de relaciones con sus alumnos, consigo mismo, con su práctica, con la escuela, con las políticas educativas y con la comunidad. Y los segundos, es decir, las afecciones, en los procesos que le permiten problematizar sus lugares comunes de pensamiento, sus modos de existencia, las afecciones que lo atraviesan, las relaciones sociales que lo rodean y la función intelectual y cultural que podría llegar a cumplir; lo acerca a la problematización sobre quién es él como maestro, lo desnaturaliza y lo desfamiliariza de su entorno, de la forma de enseñar tradicional, de sus prácticas y relaciones sociales, lo cuestiona en su quehacer y hasta en su vida. Señalándole los procesos de autoafección a los que él mismo se somete.

²⁹ *Ibídem.*

³⁰ José Luis Pardo. *Deleuze: Violentar el pensamiento. Op. cit.*

³¹ *Ibídem.*

³² Los afectos son efectuaciones de la potencia, según Spinoza, así que lo que experimento en acción o en pasión es lo que efectúa mi potencia a cada instante.

³³ Una afección es la recepción del efecto. Es decir, lo que percibo.

Este sujeto maestro que se produce en la pedagogía como pliegue-sentido puede tener su correlato de visibilidad en la figura del cuerpo sin órganos o lo que podríamos denominar, más allá del organismo en las obras de Bacon, alguien que se reconoce en sus cotidianas realidades; pero no se queda allí, tiene pretensiones de trasgresión desde los sentidos que le da a su vida misma

...más allá del organismo, pero también como límite del cuerpo vivido, hay eso que Artaud ha descubierto y nombrado: cuerpo sin órganos [...] este se opone menos a los órganos que a la organización de los órganos que se llama organismo. Es un cuerpo intensivo. Está recorrido por una onda que traza en el cuerpo niveles o umbrales según las variaciones de su amplitud. Así, pues, el cuerpo no tiene órganos, pero sí umbrales o niveles. De manera que la sensación es vibración y porque el organismo no es la vida, la aprisiona³⁴.

La figura es precisamente el cuerpo sin órganos (deshacer el organismo en provecho del cuerpo, el rostro en provecho de la cabeza); es interesante ver en Bacon la cualificación de la relación entre la óptica y lo táctil, entre el ojo y la mano:

...las dos definiciones de la pintura, por la línea y el color, por el trazo y la mancha, no se corresponden exactamente, porque una es visual, mientras que la otra es manual. Para cualificar la relación del ojo y de la mano, y los valores por los que pasa esta relación, no basta con decir que el ojo juzga y que las manos operan. La relación de la mano y del ojo es infinitamente más rica, y pasa por tensiones dinámicas, inversiones lógicas e intercambios³⁵.

Tensiones que desbordan el problema de la representación anteriormente esbozado. Es un maestro reflexivo y generador de cuestionamientos hacia sí mismo y hacia los ‘otros’, con los que interactúa; es el maestro que pide y exige una participación intelectual y pasional en cada una de sus prácticas pedagógicas, pues genera otros modos de hacer vivir el pensamiento.

No se hacen llamar maestros sólo por la exterioridad de su título, o por el estereotipo de su imagen; se reconocen como tales porque han logrado una ruptura entre la imagen y sus palabras, pero están todavía en estado de pliegue permanente, hace falta su correspondiente despliegue.

- **La pedagogía como expresión o del despliegue**

Gritar contra... no gritar ante..., ni por..., sino gritar contra la muerte...

Finalmente, en los procesos de deconstrucción de la subjetividad del maestro que venimos proponiendo, pensamos que las formas de la pedagogía como expresión que existen en nuestro País son otro momento de posibles procesos de resistencia desde el maestro, pero se diferencian del momento del pliegue porque asumen de manera más evidente la práctica pedagógica como una práctica política y como prácticas de libertad; en términos de Spinoza, “la libertad, en efecto,

³⁴ Gilles Deleuze. *Francis Bacon. Lógica de la Sensación*. Arena Libros. 2002.

³⁵ *Ibidem*.

no suprime, sino que impone la necesidad de la acción”³⁶. Entendemos la expresión como “la síntesis de una diferencia que no se detiene ante ninguna identidad”³⁷.

Estas formas de pedagogía posibilitan que el maestro genere acciones de transformación en otros planos. Así, la expresión como forma de resistencia puede ser concomitante con procesos de la resistencia que hemos denominado en potencia, de esta manera, este re-pliegue que habíamos mencionado anteriormente, se traduciría en preguntas sobre ¿qué puedo hacer?, ¿con quiénes?, ¿qué resistencias puedo oponer?, ¿cómo puedo producirme como sujeto social? y luego, mediante un despliegue o expresividad de su ser, lo lleva a constituirse como sujeto colectivo de conocimiento y de acción, acercándose a estas otras formas de resistencia que denominamos expresivas, en las cuales el maestro deviene realmente social. En la búsqueda por reconstruir su territorio cultural y ‘crear sentido pedagógico’ a su quehacer, el maestro comienza a romper los lazos establecidos entre teoría y práctica, problematiza los textos escolares, los currículos, los planes de estudio, se pregunta si su posición va a ser siempre la de oyente o la de transmisor, cuando él tiene mucho para decir y hacer.

Esta segunda forma de resistencia visualiza el carácter activo del maestro como sujeto reflexivo y particular; a partir de la recomposición de sus propios territorios (identidad, autonomía y subjetividad) logra nuevas territorializaciones y nuevas conexiones (políticas, culturales y sociales), permitiéndole pasar de la crisis de identidad a la creación de ‘nuevos territorios’. Además, se produce una inversión del poder en lo micro, una inversión en el sentido del ser que produce agenciamiento del deseo.

Ahora bien, entre las dos resistencias, una de repliegue y otra de despliegue, se dan procesos de desterritorialización y reterritorialización, es decir, de ida y vuelta; no hay unos espacios y lugares fijos, una materialidad inmanente y rígida, es más bien un viaje ‘*in situ*’ del pensamiento transformado en acción, en contra de una normalidad de la profesión docente “que es una despersonalización esquizoide, una normalidad en la cual más que sujetos del discurso, son objetos hablados”³⁸ “La desterritorialización significa, entonces, liberación de ciertas potencialidades y funcionalidades para su ejercicio ‘gratuito’³⁹. Es decir, el maestro no se queda sólo en una preocupación crítica por la educación, la pedagogía o lo social que le rodea, va más allá, problematiza los procesos personales de aceptación de identidades impuestas. Sin embargo, *no permanece eternamente* en procesos de participación colectiva, ni generando movimientos, fluctúa, va y viene.

El correlato visible del maestro, que se produce en el ejercicio de la pedagogía como expresión, es la imagen de la boca que grita de Magritte, hay que considerar de manera especial el grito... “la pintura pondrá el grito visible, la boca que grita, en relación con las fuerzas. Ahora bien, las

³⁶ Baruch de Spinoza. *Tratado político*. Editorial Quadrata. Argentina, 2004.

³⁷ José Luis Pardo. *Deleuze: Violentar el pensamiento*. Editorial Cíncel. *Op. cit.*

³⁸ Estanislao Zuleta. *Tribulación y felicidad del pensamiento*. Citado por Alberto Martínez Boom y Felipe Rojas Moncriff. “Movimiento Pedagógico: Otra escuela, otros maestros”. En *Educación y Cultura* N.º 1, 1984.

³⁹ Siguiendo la lectura que José Luis Pardo hace del pensamiento de Deleuze, dicha ‘gratuidad’ solo es relativa, gradual o variable si atendemos a que dichas sustancias liberadas se reterritorializan sobre nuevas funciones (la comunicación, la información, la transmisión de consignas).

fuerzas que hacen el grito, y que convulsionan el cuerpo para llegar hasta la boca como zona limpiada, no se confunden con el espectáculo visible ante el que se grita [...] el grito es la captura o la detección de una fuerza invisible”⁴⁰. Todo el cuerpo se escapa por la boca que grita. Por la boca redonda del papá o de la nodriza, el cuerpo se escapa como por una arteria. Y, sin embargo, esa no es la última palabra en la serie de la boca, según Bacon, pues sugiere que, más allá del grito, está la sonrisa, a la cual dice no ha podido acceder.

¿Qué nos produce horror y nos indigna en la actualidad como maestros, que nos llevaría a producir gritos del modo en que muestran las pinturas de Bacon? Mutilaciones, desapariciones, dolores indescriptibles, reconocimientos de nunca haber vivido, de haber logrado existir, de pasar y no de permanecer...

Apuntes para invertir o, mejor, subvertir la lógica de análisis de las resistencias desde el arte...

Entiéndase por subvertir, el arte de perturbar, trastocar, pervertir, conmocionar, alterar, revolucionar⁴¹. El arte, entendido como el quiebre de todo discurso del Uno (silencio, margen, resistencia, subversión), permite abrir, generar dudas, desestabilizar, complejizar e ironizar los discursos totalitarios, sean políticos, económicos, educativos o sobre la sexualidad, entre otros. El arte desde la crítica, no desde los acomodamientos serviciales tan comunes hoy en día, el arte desde la problematización, desde la otra alternancia, desde lo impensado, o lo que es prohibido pensar, desde los tabúes.

Hablar de arte político ¿sería una contradicción? o, tal vez, ¿una redundancia? ¿Se contienen implícitamente el uno en el otro o es necesario separar su carácter para entender sus propias especificidades? En la misma vía, hablar de resistencia política ¿es una contradicción o una redundancia? Si asumimos a la resistencia como poder, como contra-poder y el arte que se piensa así mismo como una forma diferente de crear vida y de producir pensamiento ¿estaríamos hablando entonces de la necesidad de asumir nuestra propia existencia como un arte de resistir estética y políticamente?

De otra parte, en la actualidad se puede considerar el enunciado *resistencia* como un enunciado alienado, en estado de discreción, reprimido parcial o totalmente por los discursos dominantes, y de ser así ¿qué hay o no de subversivo en considerar la resistencia como una condición humana que debe ser potenciada por la historia, por la memoria y por la ética?

En ese sentido, y en la vía de enunciar unas notas no conclusivas, sería interesante preguntarnos cómo podemos problematizar nuestro afuera, si nuestro adentro pasa incólume ante nuestras más arraigadas críticas, si nuestro cuerpo se asume como trinchera y refugio de nuestros miedos, si nuestro pensamiento considera a nuestro cuerpo un cuerpo vacío sin historia y memoria, y nos consideramos ya fijos, ya de-terminados y no como aquellos cuerpos y rostros de Bacon, en donde en lo personal me encuentro reflejada, cuerpos en metamorfosis, en disgregación, cuerpos que me presentan a mí misma como un enigma, pero sobre todo me muestran posibilidades, si esta que creo ser no soy yo, ¿quién o quiénes puedo ser? O si reconozco en las pinturas de

⁴⁰ Gilles Deleuze. *Francis Bacon. Lógica de la Sensación. Op. cit.*

⁴¹ <http://www.wordreference.com/sinonimos/subvertir>

Magritte parte de la condición humana que me limita, pero que no me logra determinar, en parte ésto es lo que hace una obra de arte. Siguiendo a José Luis Pardo, el arte es: “un agujero en lo local para poder sentir lo global, para poder sentir el hálito de lo global, el viento que viene de afuera y renueva el ambiente, lo hace respirable, lo lleno de aliento, de espíritu, *de sentido*”⁴² para no caer en el error de llamar arte a cualquier cosa.

Finalmente, en la actualidad ¿cuáles son las relaciones entre la biopolítica y las resistencias desde el maestro y la pedagogía? Una de las vías es la deconstrucción de la subjetividad de los maestros, para movilizar los espacios de seguridad ya arraigados que se tornan en inmovilizadores; de allí que valga la pena preguntarnos por la relación entre las prácticas de ‘libertad’ y los procesos de resistencia de los sujetos, pues, siguiendo a Lazzarato, los dispositivos del poder moderno permanecen incomprensibles si no se analiza esa relación, dado que el poder para su ejercicio necesita los espacios de libertad de los sujetos, pues ‘el poder se ejerce en y sobre la libertad’. Así como la pedagogía tendría la forma de un fantasma, según el profesor Noguera, la resistencia, en este tiempo, asumiría la misma forma, dadas las condiciones que pretenden invisibilizarla o declarar la caducidad, nulidad o la insensatez de quien la busca; podríamos seguir a Nietzsche cuando planteaba “que aquello que una época considera como malo es generalmente un residuo inactual de aquello que antes se consideraba bueno –el atavismo de un ideal en apariencia envejecido–”.⁴³

Bibliografía

- ARANGO, Gonzalo. *Manifiestos Dadaístas*. Bogotá: Arango Editores, 1992.
- ARENDT, Hanna. *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós, 1995.
- _____. *La condición humana*. España: Paidós, 1993.
- DELEUZE, Gilles y Guattari, Félix. *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Editorial Anagrama, 1993.
- _____. *En medio de Spinoza*. Anexo clase del 24 de enero de 1978.
- _____. *Foucault*, Barcelona, Paidós, 1998.
- _____. *Francis Bacon. Lógica de la Sensación*. Arena Libros, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Theatrum Philosophicum*. Barcelona: Editorial Anagrama, 1995.
- GONZÁLEZ, Fernando. *Maestro de escuela*. Grupo Editorial Norma Literatura. Colección Tercer Milenio, 1998.
- NEGRI, Toni y HARDT, Michael. *Imperio*. Ediciones Desde Abajo. Primera Edición en Colombia. Birulés, Fina, 2001.
- MAGRITTE, Rene. *Escritos*. Traducción Mercedes Barroso Ares. Editorial Síntesis. Proyecto Editorial el Espíritu y la Letra. N.º 18.
- PARDO, José Luis. *Deleuze: Violentar el pensamiento*. Editorial Cincel. Kapelusz. 2da impresión- Colombia, 1990.
- _____. “A cualquier cosa llaman arte”. Ensayo sobre la falta de lugares. En: *Habitantes de Babel*. Políticas y poéticas de la diferencia. España: Editorial Laertes.
- PEÑUELA CONTRERAS, Diana Milena y Rodríguez Murcia, Víctor Manuel. “Movimiento Pedagógico Colombiano: Un espacio para la resistencia y el ejercicio del poder”.

⁴² José Luis Pardo. “A cualquier cosa llaman arte”. Ensayo sobre la falta de lugares. En: *Habitantes de Babel*. Políticas y Poéticas de la diferencia. Editorial Laertes: España. 2001. p. 339. Cursivas nuestras.

⁴³ Reparición de características que habían quedado latentes durante una o varias generaciones.

Subtitulado: Movimiento Pedagógico: Realidades, resistencia y utopías. (En proceso de publicación, Concurso Nacional de Educación Francisca Radke).
SPINOZA, Baruch de. *Tratado político*. Argentina: Editorial Quadrata, 2004.