



Praxis Educativa (Arg)
ISSN: 0328-9702
ISSN: 2313-934X
iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

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

Matos de Souza*, Rodrigo; Castaño Gaviria**, Ricardo; Clementino de Souza***, Elizeu

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

Praxis Educativa (Arg), vol. 22, núm. 2, 2018

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153155768020>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220209>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

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

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

Rodrigo Matos de Souza*

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

rodrigomatos@unb.br

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220209>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153155768020>

Ricardo Castaño Gaviria**

Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

rcastanog@gmail.com

Elizeu Clementino de Souza***

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

esclementino@uol.com.br

Recepción: 06 Noviembre 2017

Corregido: 14 Diciembre Diciembre 2017

Aprobación: 20 Diciembre 2017

RESUMEN:

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

PALABRAS CLAVE: Theodor Adorno, Resistencia, Negación.

ABSTRACT:

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

KEYWORDS: Theodor Adorno, Resistance, Negativity.

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

En ese sentido la resistencia no constituye más que un mecanismo de autoafirmación individualista que acaba por contribuir con el estado de las cosas establecidas por un proyecto de formación que ha constituido los fundamentos de los modelos de sujetos deseables, notablemente el de *competidor egoísta* promovido por el capitalismo contemporáneo en su faceta neoliberal. Lo reaccionario parece haber tomado cuenta del espacio epistemológico y educativo, de una cierta concepción de formación en la medida que los sujetos aguardan los acontecimientos, esperan por las medidas y reclaman por lo ocurrido. Pero pocos hacen o piensan en el sentido de transformar lo que les incomoda o mirar de otra manera los hechos a diferencia de cómo les están siendo presentados.

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

Por eso la filosofía está más en la negación que en la afirmación. Como diría Merleau-Ponty, el filósofo siempre está más allá de lo constituido (las cosas tal como son, o la sociedad tal como es), porque se aburre en lo constituido (Merleau-Ponty 1960:68). La filosofía es en realidad más bien una actitud que se enfrenta negativamente a lo dado –lo constituido, lo que es–, para buscar en lo dado la tensión que lo atraviesa, pretendiendo llevarlo hacia otras configuraciones más reales, que por supuesto tampoco apaciguan al filósofo. Este momento negativo frente a lo dado a lo constituido –a lo “participado” de Platón– es lo que acentúa Merleau-Ponty y nos será de gran utilidad o resultará fundamental en la clasificación de la antropología filosófica (San Martín, 2013: 42).

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

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

Intentaremos aquí hacer dos movimientos textuales, para dejar claro lo que queremos decir. El primer movimiento será situar teóricamente una pedagogía de la negatividad como resistencia. El segundo, ubicar otros espacios de producción del conocimiento, frente a los cuales olvidar, de varias formas, los procesos en que la *monstruosidad humana* convive diariamente con el ingenuo pensamiento de una educación alineada y antropológicamente correcta.

POR UNA FILOSOFÍA NEGATIVA COMO PIEZA DE RESISTENCIA

Desde la crítica nietzscheana (1998) en la tradición filosófica muchos se han autorizado a criticar la noción de lo tradicional, sea en movimientos de rechazo –a veces reaccionario– o bien en la crítica conceptual¹. Adorno (2009), en la *Dialéctica Negativa* busca traspasar esta dicotomía al situar su crítica en el modelogénesis del

pensamiento filosófico clásico, la dialéctica. El proceso de disputa conceptual y metodológica que sobrevivió de Heráclito a Marx encuentra en Adorno una reflexión que intenta superar lo dicho, que “no se presta a refrendar lo existente” (Pucci, 2014: 6), una negación persistente,

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

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

La crítica adorniana propone una búsqueda de lo que está fuera de los sistemas de pensamiento, de aquello que no fue reducido a identidad o fundamento y que por tanto está fuera de los principios orientadores de la razón. Él considera que la negación puede ser el principio orientador de un pensamiento con el cual los sistemas pueden ser desmontados y la razón, ya tan cuestionada por las críticas posnietszschianas, encontraría una alternativa a su modelo de pensamiento orientador, donde es posible pensar la filosofía fuera del sistema, fuera de un sistema²; fuera de una doctrina de verdades puras, fuera de una pedagogía antropológicamente centrada en la imagen de un único ser humano posible.

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

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

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

Encontrar así lo no sistematizado, lo no experimentado, aquello cuyo pensamiento ramificado no consigue ser catalogado, la analogía extraña, cuyos modelos de representación y argumentación se niegan y el diálogo como el –hecho– diferente y el (porque no) utópico, en detrimento del diálogo con lo existente, son formas de encontrar, o por lo menos de comenzar a buscar otros modos de ver los fenómenos de manera no esencial, de forma *negativa*.

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

El escepticismo burgués incorporado por el relativismo en cuanto doctrina es ignorante. Entretanto, la hostilidad constante contra el espíritu es más que un mero trazo de la antropología subjetiva burguesa. Esa hostilidad proviene del hecho que el concepto de razón un día emancipado necesita temer, en el interior de las relaciones de producción existentes, que su consecuencia explota esas relaciones. Por esto, la razón se limita a sí misma; durante toda la era burguesa, la idea de autonomía

de espíritu fue acompañada por su auto-desprecio relativo. Él no se resigna al hecho de la constitución de la existencia por él dirigida, prohibirle aquel desarrollo para la libertad que reside en su propio concepto (Adorno, 2009: 39).

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

“la comunicación de lo que se conoce con aquello que es conocido, e incluso al colocarla si es posible en una posición más elevada, ya que actualmente cada paso va hacia la comunicación líquida y falsifica la verdad” (2009: 43).

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

La seducción por lo inmediato (Han, 2013), por la restitución de *formas dadas*, que conduce al sujeto a una relación en la superficie de las cosas y con los otros sujetos, expone un proceso de semi-formación³ (Adorno, 1996), cada vez más presente en el contexto de la cultura global, conducida por los intereses del capital y sujeta a reglas de consumo y de espectáculo como autoafirmación, llevando al empobrecimiento de la experiencia aludida por Benjamin (1994), reduciéndola a los niveles de excelencia y de productividad en la lógica del capital. La pérdida de la *experiencia densa* se convierte en un *business* y la semi-formación, muchas veces, en “formación” deseable.

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

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

Para Adorno (2012) la experiencia formativa en la perspectiva de la *bildung*⁴ sería una acción en la cual el sujeto confronta constantemente el concepto con su contradicción⁵, exponiendo sus limitaciones y dudando de lo *existente* en el sentido hegemónico, colocando en crisis lo ya dado, aquello que es. En nuestros propios términos, sería comenzar a pensar la experiencia formativa y sus trayectorias políticas e históricas como la superación de ataduras a lo empírico –de cierto modo de empirismo– de una crítica a los procesos de investigación que producen más de lo mismo, sobre la constante disculpa del contexto científico, lo que acaba por producir investigación muy localizadas, poco interrelacionadas, repetidas, positivas y aceptables. En el mejor de los casos, versiones académicas respecto a los productos y formas de la industria cultural.

Es en ese sentido, de proponer (y oponer) resistencia a los modelos de educación/formación extraídos de una mentalidad conservadora, reaccionaria y poco alineada con los intereses de las clases populares. Exponemos la cuestión aquí abordada también inspirada en la idea mèlecheana (2004) de *lección*, la lección como el dar a leer, de proponer una lectura crítica de la razón y su tiempo, con toda su posibilidad/capacidad

transformadora que el acto de leer carga consigo, es así que establecemos estas provocaciones/inquietudes, como tópicos posibles en la esperanza y resistencia de dar a leer.



”Los colores de la tarde”

técnica mixta
Ana Kljajo

PRIMERA LECCIÓN: RESISTIR ES RECHAZAR

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

Dentro del juego dialéctico, en su amago las cartas ya están dadas, las posiciones agónicas y antagónicas ya son reconocidas por los participantes. Frente a esto una pedagogía de resistencia instala una posición inicial de negación como actitud de *Duda* (Flusser, 2011) y con esto de provocación a lo existente y establecido, es el rechazo de lo dado. En el momento que lo existente toma forma de única posibilidad de pensamiento y el hiper-realismo es el punto desde el cual se parte para pensar, el propio proceso de pensamiento rechaza la posibilidad de rehusarse a lo que puede ser presentado, así, lo que se presenta es más reproducción que producción, constatación que descubrimiento e inquietud.

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

En pedagogía, este movimiento de ciencia de senso común, lleva a las máximas como la de que la investigación en educación tiene que ser empírica y, por necesidad, hablar de un real amarrado a la noción de contexto, de otra forma no es investigación válida. Por esa vía se parte de un “aparato” epistemológico siempre

dado como base de un fundamento, lo que hace invisible otras comprensiones de los hechos educativos y sus diversidades.

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

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

SEGUNDA LECCIÓN: RESISTIR IMPLICA IR EN CONTRAVÍA

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

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

En este sentido, dislocarse, física y conceptualmente, es huir de las representaciones dadas, del sistema del concepto ya elaborado, dando lugar a la diferencia de forma y contenido. A la representación que no nos deja ver lo que hay de singular en las cosas, impidiendo nuestro pensamiento sobre las cosas al mantenernos en el terreno de las generalidades (Schöpke, 2004). La fuga de representación clásica –reducir lo que se nos presenta a algo que ya está presente en nuestro sentido, que posee correspondencia con nuestra experiencia– empuja al sujeto para una perspectiva creadora, en la cual la relación, el acontecimiento y la posibilidad, serán el impulso para el establecimiento de nuevas inferencias sobre el mundo.

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

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

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

TERCERA LECCIÓN: LA PEDAGOGÍA DE LA RESISTENCIA COMO PEDAGOGÍA NEGATIVA

Finalmente llegamos al posicionamiento que orienta nuestra propuesta, donde una posible pedagogía de la resistencia se caracteriza como pedagogía negativa, una pedagogía de contravía la cual señala la necesaria problematización de los cánones epistemológicos que construyen las verdades disciplinares y las culturas hegemónicas que restringen tanto la investigación como la acción política en Educación a prototipos y modelos de pensamiento y de práctica.

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

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

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

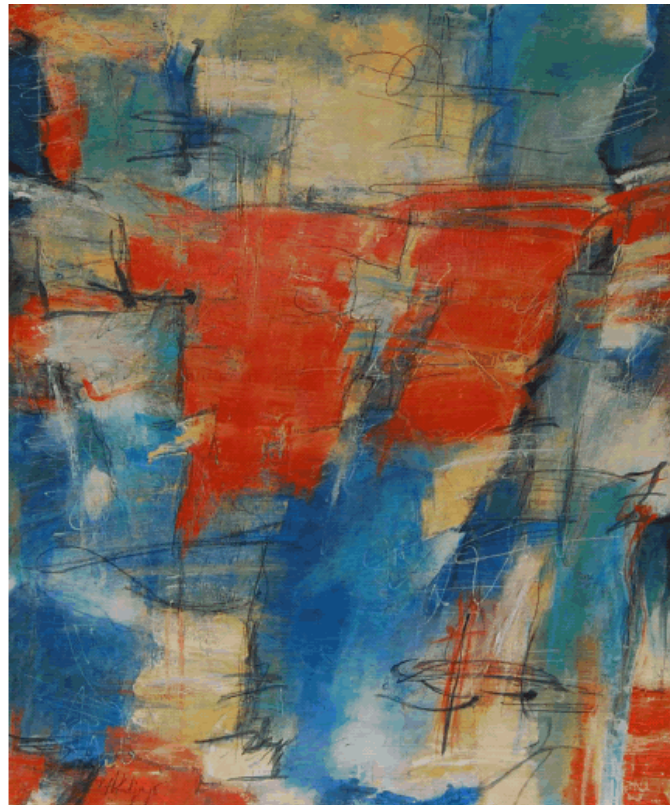
Los lugares, espacios y contextos por donde las pedagogías de la resistencia circulan y se construyen van ligadas a los movimientos sociales, a los procesos de promoción y producción cultural alternativa y periférica, hasta los trabajos conceptuales que buscan codificar formas metodológicas particulares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

CONSIDERACIONES FINALES

La discusión propuesta en este ensayo no tiene un fin que se agota en sí mismo, es ante todo una apertura, una provocación que nos gustaría que haga eco en los espacios diversos de la escuela y en los espacios de la producción académica del campo de la educación y los sub-campos adyacentes. Esperamos que esta discusión contribuya para que los sujetos produzcan una narrativa que organice y procese las marcas epistemológicas y

que la resistencia haga eco en sus prácticas como una ética, un estar en el mundo desde una clave formativa permanente. En un mundo en que la educación crítica está bajo ataques sistemáticos, por parte de los gobiernos de visión neoliberal que colocan el énfasis en el trabajo de gestión educativa, resistir se hace necesario. Se necesita aprender a resistir como conducta pedagógica en el debate contemporáneo sobre la educación.

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



"Presence"
mix technique
Ana Kljajo

Esta perspectiva instrumental y utilitarista de la educación parece dispersarse por el mundo como un rastrillo de pólvora y, convenientemente, de norte a sur del planeta sirve a los ataques de los aspectos democráticos de la educación y la investigación educativa que huye de los aspectos del mercado. Resistir es enseñar a resistir. Parece ser una de las pocas acciones que aún puede realizar la educación ante el avance sistemático de los discursos totalitaristas, para no convertirnos en meros reproductores del establecimiento (Souza, 2016a; Souza y Souza, 2016b). Devela esta reflexión la necesaria *(de)formación* de lo establecido para y en el sujeto, como también de la necesidad de *(de)formar* en clave pedagógica de los diversos campos disciplinares que producen un saber intencionado al control; la negatividad es *(de)formación* en el sentido de contrariar el supuesto sentido natural de las cosas, de la historia de la cultura. Una pedagogía negativa como respuesta de resistencia es en esencia una pedagogía *(de)formativa*.

Traducción al inglés Laura Proasi (Grupo GIEEC-CIMED-UNMDP)

To resist is necessary, but to resist what, and why? The rhetorical aspect of this question aims at a series of epistemological and cultural issues, which we many times avoid when seeking harmony and conciliation, a less problematic life, a pedagogical practice as stabilising of life. The idea of thinking about conflict, what is disrupting seems to be the responsibility of opinion only, and of the outraged conservative person who always reacts when something does not suit them and when it affects them, and as a result they maintain a comfortable as an observer of reality.

In that sense, resistance only entails a mechanism of individualistic self-determination that ends up contributing to the state of things established by a formation project. This project delineates the foundations of models of desirable subjects, particularly of the selfish competitor promoted by contemporary capitalism in its neoliberal phase.

Reactionaries seem to have taken into account the epistemology and educative space of a particular conception of formation as long as the subjects wait for events, wait for the measures, and then make demands about what happened. However, few of them transform or think about transforming what makes them uncomfortable, or try to take a look at the facts in a different way from how they are presented to them.

When focusing the ideas of this text in the question about what is *negative*, what is questioning in contemporary thinking, it is necessary to find a dialectics that tries to perceive what has not been said, what is hidden, what in many cases has been abandoned for questioning the central elements of culture. We try to search for a philosophy of *No*, in contraposition with a search of what is positively beautiful; a philosophy of contrast, of comprehension of incompleteness and finitude, of “ugliness”, and of the evil that constitutes human beings.

That is why philosophy is more in denial than in affirmation. As Merleau-Ponty would say, the philosopher is always beyond the constituted (things as they are, or society as it is), because it is bored in the constituted (Merleau-Ponty 1960: 68). Philosophy is actually an attitude that faces negatively the given –the constituted, what is–, to look for in the given tension that crosses it, pretending to take it towards other more real configurations, which of course did not appease the philosopher. This negative moment in front of the given to the constituted –to the “participated” of Plato– is what Merleau Ponty emphasizes and will be of great utility or will be fundamental in the classification of philosophical anthropology (San Martín, 2013: 42).

What is the use, then, of worrying about those things? About the ugly, the incomplete, the evil, what has not been said? Precisely because of these background issues, because they are not guided for a positive idea of the subject (pedagogy has been for long a synonym of what is positive, affirmative) such elements were placed along and being useful for analogies so as to think about pedagogy as an example. In this sense, studying what is not schooled is transformed into a search of what can be educative in what is not schooled. The study of marginal culture turns into an attempt to bring it to the center. This approximation of what is excluded is a way of making it acceptable and significant to the central cultures. A constant attempt of transforming negation into critical affirmation, of framing the way of thinking into other models that allow us to analyze the memory of evil (Adorno, 2012; Mèlich, 2004).

To resist is to work with and in contradictions. In this sense, memory means the search of comprehension mechanisms of those who are excluded and negated. Memory means to refuse to accept any discourse that tries to naturalize power games, to analyze the relationship between subject-object without being tied to its negative characteristics, without understanding them as defining. It means to put the focus also in the borders, in the frontiers; to reaffirm the borders as places and not just passages. It means working with ambivalence and contradictions.

We will try, then, to make here two textual movements so as to take clear what we want to say. The first movement will consist in placing theoretically a pedagogy of negativity as resistance. The second one will consist in placing other spaces of production of knowledge, against which pedagogy of control tries to make forget the processes in which the human monstrosity lives every day, with a naive conception of lineal and anthropologically correct education.

NEGATIVE PHILOSOPHY: A KEY ELEMENT FOR RESISTANCE

From a nietzschean critique (1998), in the philosophical tradition, many have thought themselves to have the authority to criticize what is traditional, either in rejection movements—sometimes reactionary ones—or in conceptual ^{1*} criticism. Adorno (2009), in his *Negative dialectics*, seeks to trespass this dichotomy when he places his criticism in the model- genesis of classical philosophical thinking, the dialectics. The process of conceptual and methodological dispute that survived from Heraclitus to Marx finds in Adorno a consideration that tries to get over this, the fact that “does not lend itself to endorse the existing” (Pucci, 2014: 6), a persistent negation.

the negative dialectic is the attempt of a continuous rescue of the intransigence of thought in the impious criticism of the spiritual and material constructs of instrumental reason. It means the de-positivization of thought and the reconquest of its virtuality to disenchant the world (Pucci, 2014:5)

the negative dialectic, (...) could be called anti-system with logically consistent means, it strives to place in the place of the principle of unity and totalitarian domination of the supraordered concept, the idea that would be outside the charm of such a unit (Adorno, 2009:8)

The adornian criticism proposes to search for what is outside the thinking systems, for that which has not been reduced to identity or fundamentalism and which, because of those, is outside the guiding principles of reasoning. He considers that negation can be a guiding principle or a thought in which systems ^{2*} can be deconstructed.

Negativity then, means the search for what is not regulated and administered within the epistemological game that reminds us that being inside the system means being “the force that releases the dialectic movement in knowledge, which is the one that rises against the system” (Adorno, 2009: 35). It means being against the essential game of thinking, which imparts a model of managerial thinking, in which people have to choose between restrictive alternatives, a yes or no, subjecting us to the approval of a dual system of thinking that does not allow for a third alternative.

This negation, insofar as it challenges the adaptation, does not substitute the existing order but can critically suspend the adjustment process derived from an exacerbated realism. Denying the present reality does not mean the pretense of annulling the world (as a way of reacting to the annulment of the subject), but scarcely understanding that the experience includes a transforming relationship of the subject itself. In more strictly Adornian terms, it would be the rejection of the existing. This rejection is something that must be incorporated into the experience, so that it does not degenerate into adaptation and adjustment, being able to approach formation (Silva, 2017:91)

Dismounting the system is not an epistemological act (Adorno, 2009): it is an alternative to transfer the classifier speech that looks for concrete truths, or better still, that understands the concrete as true. This movement is the one that needs to be dismantled, because the “concrete”, the existent, shortens thinking and identifies what cannot be as something exotic. “What is diverse from the existent seems to our eyes as sorcery, while in the real world false proximity, homeland and safety are, in turn, figures of witchcraft (Adorno, 2009: 36).

Then, finding what cannot be systematized, what has not been experimented, that which ramified thinking cannot be classified; finding the strange analogy (which models of representation and argumentation are denied), and dialogue as a distinctive fact and the (why not) utopic one, in detriment of the dialogue with

the existing, are ways of finding, or at least of starting to seek, other ways of seeing phenomena in a non-essential way, in a *negative* way.

In this sense, a negative philosophy is constituted as a criticism that tries to show that relativism in its manifestation intends to find itself.

Bourgeois skepticism incorporated by relativism is ignorant regarding its doctrine. Meanwhile, constant hostility against the spirit is more than just a trace of bourgeois subjective anthropology. This hostility comes from the fact that the concept of reason that was one day emancipated needs to fear, within the existing production relationships, that its consequences exploit these relationships. Because of this, reason limits itself; along the whole bourgeois era, the idea of autonomy of spirit was accompanied by its relative self-contempt. He does not desist from the fact that the constitution of existence directed by him, to forbid that development for freedom, that resides in its own concept (Adorno, 2009:39).

In this way, the negative dialectics is opposed to relativism and absolutism. Not in the sense of looking for a middle ground, a comfortable renamed relative space, but it tries to get through the extremes, from one radical point to another, trying to show its no-truth, the challenges and deviations, the turnings, the vanishing lines of a model of thinking that was not challenged for long. The most important concern from an anthropological and historical perspective is the idea of the subject as a point of arrival, and not as the ultimate horizon of possibility. This movement implies to profoundly remove the methodological conception with which critical thinking is built.

In order to do this, it is necessary to learn how to resist the temptation of communicating the existent immediately. In a way, it is similar to a compulsion, in Adorno's words, that confuses, "the communication of what is known with what is known, and even when placing it if possible in a higher position, since currently each step goes towards liquid communication and falsifies the truth" (2009:43).

So, the acceleration of the processes of communication, the immediate and the version take more and more time the space of criticism, of thinking, and of reflection.

The seduction of the immediate (Han, 2013), of the given forms that leads the subject to establish a superficial relationship with things and with other subjects exposes a process of SEMI-formation^{3*} (Adorno, 1996) that is more and more present in the context of global culture. This culture is led by the interests of the capital and is subjected to the rules of consumerism and show business as selfaffirmation, leading to the impoverishment of the experience mentioned by Benjamin (1994), reducing it to the levels of excellency and productivity required by the capital. The loss of dense experience turns into a business and the SEMI-formation, many times, is a desirable "formation".

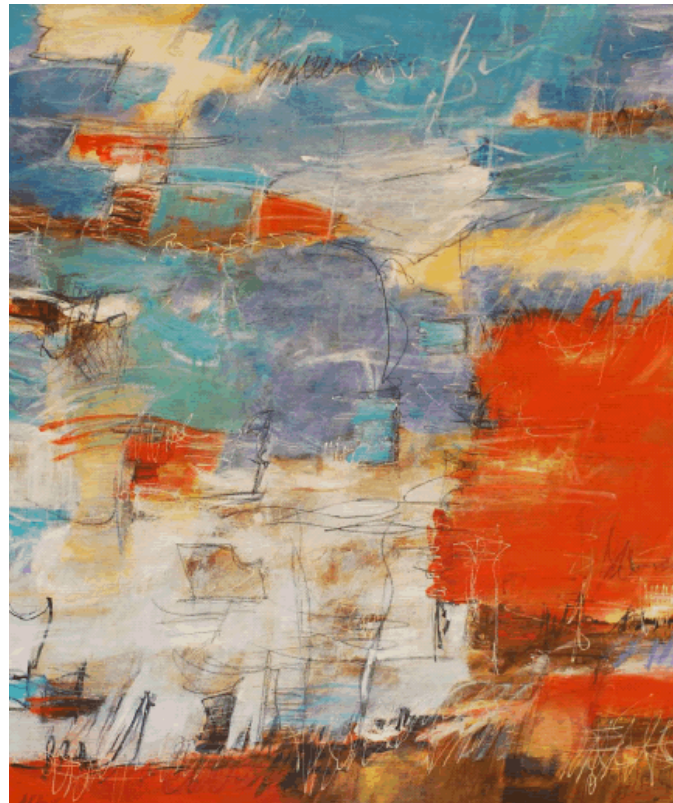
This way, a Negative Pedagogy tries to escape from the traps of semiformation, from the established model of culture, from what can be said in an immediate way, from the search of the existent and the identical, and from the process that uses negation in the service of positivistic synthesis. This trap of negating to affirm does not fit with a Negative Pedagogy.

Negative Pedagogy would pursue this task of the non-identical (...) that is always underhanded by the principle of identity that reduces everything to the logic of the equal, of the identical, of the administered. It looks for its own language, one that gives a voice to what claims to be said, that talks about the humane, of real pain, distant from the alienating risks of the discourse of the technique, as a common place in the middle of an explosion of fragmented knowledge, in which all sensible and autonomous beings can give their contributions (Bandeira y Oliveira, 2010: 6).

According to Adorno (2012), the formative experience in the *bildung*^{4*} perspective would be an action in which the subject constantly confronts this concept with his contradiction^{5*}. In this way, he would be exposing his own limitations and doubting of what exists in the hegemonic meaning, creating a crisis with that which is already given, that which is. In our own terms, it would mean thinking the formative experience, and its political and historical trajectory, as a way to overcome the ties to the empirical –and, in a way, to empiricism–. It would mean to think of it as a criticism to the research processes that always produce the same type of results, about the constant apology of the scientific context, which ends up producing research

which is too specific to a particular place, very little interrelated, repeated, positive and acceptable. In the best scenarios, it produces academic versions of products and ways of the cultural industry.

It is in that sense, the one of proposing (and opposing) resistance to a model of education/formation taken from a conservative, and reacting, mentality which is unaligned with the interests of popular classes. We expose the issue here addressed, which is also inspired on the melicheana idea (2004) of lesson, in the sense of proposing a reading which is critical of reason, and at the same time with the possibility/capacity of transformation that the act of reading involves. In this way, we establish these provocations/concerns as possible topics in the hope and resistance of encouraging reading.



"Colors of the afternoon"

mix technique

Ana Kljajo

LESSON ONE: RESISTING IS REJECTING

"To deny is not to suppress purely and simply; is to think that another position is always possible" (Silva, 2014: 92)

The die is cast within the dialectic game: the agonizing and antagonizing positions are already recognized by the participants. In the face of this, a pedagogy of resistance establishes an initial position of negation as an attitude of Doubt (Flusser, 2011) and with this provocation to the existing and established, the repudiation of what is given occurs. When what exists becomes the only way of thinking, and hyperrealism is the point from which one starts to think, the very process of thinking rejects the possibility of denying what may be presented; thus, what is presented is reproduction, rather than production; it is verification rather than discovery and curiosity.

Taking this game to a necessary tensioning means understanding that, if a research field assures that it is only interested in what is empirical and probationary (what is hyperreal), its dialectic game is limited by what exists, and then its antagonizing and agonizing positions will be absorbed within a spectrum of

non-contradictory thinking, by which its own creative poetics is annihilated and thinking is conceived as a controlling and reproductive activity.

In Pedagogy, this scientific movement of common sense upholds the belief that research in Education should be empirical and that it needs to be about a reality that is tied to the notion of context, or else it is not valid research. In this way, an epistemological “device” is used as basis, which makes other views of educational facts and their diversity invisible.

Rejecting is, in this sense, to apply a pedagogy of resistance to the point of affirming that something else exists besides “what exists” and thinking, that other questions founded on other experiences and epistemic keys –as Zemelman (2012) reminds us, they can even constitute an alternative way of thinking that searches for new spaces for understanding, apart from the classic disciplinary foundations– that other questions can be formulated and that other kinds of provocations emerge and transform the field. In the case of Education, rejecting empiricism as the only means would make it possible to approach other fields of knowledge, and as regards the production of theory, it could mean the development of a “theory” of education which is not colonized by categorical imperatives and other epistemologies, as it has been happening even until today on the level of an affirmative pedagogy that fosters an only anthropological model of man.

The proposition of rejection is also a kind of behavior and implies an ethical posture that encourages us to be always on the alert of the processes of colonization of thought. In this way, it is challenging us, but also looking for other models, other images and projects of humanity, in their anthropological and pedagogical meanings. This is not about rejection just for the sake of it –of epistemological production in search of other perspectives for phenomena that have already been explored by hyper realist and positivist science (which is also defined as post-modern, complex, and anti-positivist) that ignores processes, fields, interceptions, edges and margins as places of productions of negative thinking. In a practical sense, rejection denotes going counter regulated fluxes, which takes us to a second lesson.

LESSON TWO: TO RESIST IMPLIES TO GO IN A WRONG WAY

It is difficult to resist the wave, the sea, the pre-established images, the comfortable and widely accepted processes, the logics of tests and results, as from the physical and intellectual point of view there is some attrition produced by going against the stream. Staying with what already exists, obeying its limits, circumscribe to the systems that have already been extensively developed, and contributing with one leaf for the *tree of knowledge* is much more comfortable than trying to sow new seeds on barren lands. This works not only for life in general, but also for research processes.

Putting fluvial and agricultural metaphors aside, going counter, in the counterflux, going against the stream, being in contradiction is also a way of resisting. It is to put oneself in the difficult situation of perceiving distances that affect a field of studies or concept, which can make us question it and the recognition of difference as discontinuity, which provokes a rupture with the notions of progress, continuity and coherence.

In this sense, to dislocate oneself, physically and conceptually, is to run away from given representations, from the already developed system of concepts^{6*}, giving place to differences in form and content, to the representation of what does not let us see what is unique, hindering our thought about things by keeping it at a level of generality (Schöpke, 2004). The break of classic representation –to reduce what is presented to us to something that is already present in our senses, that corresponds to our experience– pushes the subject to a creative perspective, in which the relationship, the event and the possibility will be the impulse for establishing new inferences about the world.

Resisting does not imply to stop representing the world, to stop conceptualizing, not to recognize traditions of thought, rather it implies to act upon given circumstances, observing how things are presented in a singularity, resisting to the models of general presentation to act heuristically with one’s own formation/

education, searching in the interstices, in the margins, for the difference in what is equal, that which breaks with repetition and engenders the creation of other subjects and other pedagogies.

And, for being within the flux and looking to find it, this tactical movement within the terrain of the other (De Certeau, 1998), of which nothing is certain in its dimension, of the size of the other which is resisted and denied. Creating a weak act, a technology of resistance of the strongest one, turns the identity of the rejected into an attack, in whose trade subjects build ways of living in the field of the “enemy”.

This movement is, mainly, an ethic dimension that establishes a way of being in the world, a reaction to knowledge that rejects epistemological passivity, producing from the margins the micro, the preliminary, a way of resisting that sometimes ignores dimensions and the effects of the capital, that can be more collaborative, but that acts against it intuitively.

LESSON THREE: PEDAGOGY OF RESISTANCE AS NEGATIVE PEDAGOGY

Finally, we get to the positioning that orients our own proposal, where a possible pedagogy of resistance is characterized as a negative pedagogy, a counter pedagogy that points to the necessary problematization of the epistemological canons that build disciplinary truths and the hegemonic cultures that limit research as the politic action in Education to prototypes and models of thought and practice.

The pedagogy of resistance would be a proposal that conceives the subject and knowledge as possibilities, where production of knowledge can occur in other places and from other languages, which lets us identify other ways to produce subjectivity and “truly” believe without believing the traps of relativism.

A pedagogy of resistance would be the intellectual reflection that allows us to identify other crossroads and developing trajectories; thus, allowing subjects to adopt a libertarian gesture, as the Bolivian professor Silvia Rivera Cusicanqui (2010) says. In other words, it means to bet for other types of corporeality, other exchange relationships, other dynamics in the production of valid knowledge; in sum, identifying the subject as a that does not end in a promise of success and that contradicts itself as part of its own self-discovery.

This would not be an unprecedented pedagogy. We do not think there is a will to find an agreement as a “novelty”, as we depart from critical theory in the adonian perspective, in which this view is inspired. What we look for with this provocation is to generate debate about other readings and interpretations that allow the construction of a particular view based on our own historical and spatial references, which are capable of producing their own episteme, an appropriation of knowledge from the subject’s experience.

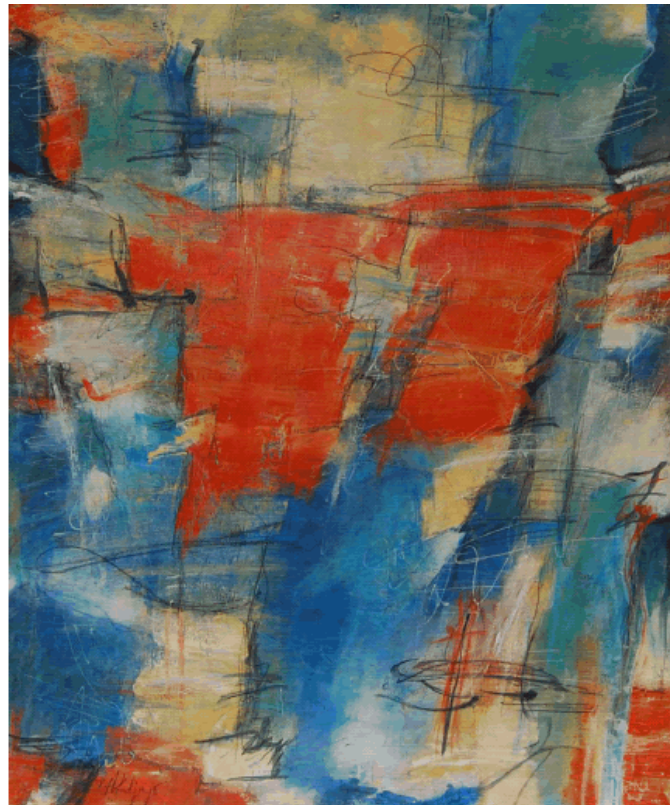
The places, spaces and contexts in which the pedagogies of resistance circulate and are built go hand in hand with social movements, with the processes of promotion and alternative and peripheral cultural production, even with conceptual works that seek to codify particular methodological forms and critical epistemological proposals for the production of knowledge. Negative value is not found only in the denial of what is already established, its value is inscribed in its restorative power of the ability of independent thinking that looks for new possibilities of interpretation and action.

FINAL CONSIDERATIONS

The discussion put forward in this paper is not self-conclusive, it rather is a starting point, a provocation that we would like to reach the diverse spaces of school and the spaces of academic production of education, and the adjacent sub-fields. We hope that this discussion will help the subjects to produce a narrative that organizes and processes epistemological rights, and that resistance leaves a mark on those practices, such as ethics, a view of the world from a permanent formative key. In a world where critical education is under constant attacks by neoliberal governments that put the emphasis on their work on educational

administration, resisting is necessary. It is key to learn to resist as a pedagogical behavior in the contemporary debate about education.

Education is under attack, and not for the first time, it is being accused of not providing what it should provide. These attacks are originated with two aims: populism and idealism. Populism can be seen through the simplification of educational worries when they are belittled for personal matters or matters of instrumental election. This is done through a representation of educational processes as simple, unidimensional and direct, that should be managed by teachers through the ordering of knowledge and the ordering of students, based on scientific evidence of what works (Biesta y Säfström, 2011: 1)



"Presence"
mix technique
Ana Kljajo

This instrumental and utilitarian perspective of education seems to spread like powder throughout the world and conveniently, from north to south, serves the seemingly democratic attacks on education and educational research that does not comply with the needs of the market. Resisting is to teach to resist. It seems one of the few actions that education can still carry out before the systematic advance of totalitarian views to avoid becoming mere reproductions of the establishment (Souza, 2016a; Souza y Souza, 2016b). This reflection shows the necessary (de) formation of what is established for and in the subject as is the need to (de)formation in pedagogic key of the diverse disciplinary fields that produce knowledge aimed at controlling; negativity is (de)formation meaning to go against the supposedly natural order of things, of the history of culture. A negative pedagogy in reaction to resistance is, in essence, a (de)formation pedagogy.

REFERENCIAS

1. Adorno, T. W. (2009). *Dialéctica Negativa*. Rio de Janeiro: Zahar.
2. Adorno, T. W. (2012). *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra.

3. Adorno, T. W. (1996). "Teoria da Semicultura. In: *Educação e Sociedade*". Campinas: Papirus, Año VII, Nº 56, 154-168.
4. Bandeira, B. S & Oliveira, A. R. (2010). "Pedagogia Negativa: uma tentativa de incorporar, à luz do pensamento adornoiano, uma concepção estética à educação". *Anais do VIIIº Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul* – ANPEDSUL. Londrina: Universidade Estadual de Londrina. Disponível em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Filosofia_e_Educacao/Trabalho/02_51_30_PEDAGOGIA_NEGATIVA_UMA_TENTATIVA_DE_INCORPORAR_A_LUZ_DOPENSAMENTO_ADORNIANO_UMA_CONCEPCAO_ESTETICA_A_EDUCACAO.PDF. Acesso em 01/10/2014.
5. Benjamin, W. (1994). *Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. Rio de Janeiro: Zahar.
6. Biesta, G. y Säfström, C.A. (2011). A Manifesto for Education. *Policy Futures in Education* Año. 9 Nº 5, pp.540-547.
7. Cusicanqui, S. R. (2010). *Violencias (Re)cubiertas en Bolivia*. La Paz: Editorial Piedra Rota; Editorial La Mirada Salvaje.
8. De Certeau, M. (1998). *A Invenção do Cotidiano. Artes de Fazer*. Petrópolis: Vozes.
9. Fabre, M. (2011). Experiencia y Formación: la Bildung, traducción del francés por Alejandro Rendón Valencia. In: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. 23, nº 59, pp. 215-225.
10. Flusser, V.(2011). *A Dúvida*. São Paulo: Annablume.
11. Han, B-C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
12. Mèlich, J-C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
13. Nietzsche, F. (1998). *Para além de bem e mal*. Lisboa: Guimarães Editores.
14. Pucci, B. (2014). *Filosofia Negativa e Educação: Adorno*. Disponível em: <http://www.unimep.br/~bpucci/filosofia-negativa-e-educacao-adorno.pdf>.
15. San Martín, J. (2013) *Antropología filosófica I: De la Antropología científica a la filosófica*. Madrid: Grado.
16. Schöpke, R. (2004). *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*. São Paulo: Edusp; Rio de Janeiro: contraponto.
17. Silva, F. L. (2014). *Universidade, Cidade, Cidadania*. São Paulo: Hedra.
18. Souza, R. M. (2012). Rizoma Deleuze-Guattariano: representação, conceito e algumas aproximações com a Educação. In: *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 18, maio-out, pp. 234-259. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/viewFile/7047/5569>.
19. Souza, R. M. (2016a). As Lições do Lager: experiências com o mal e (de)formação nas narrativas de Lanzmann e Semprun. In: Moraes, D. Z; Cordeiro, V. M. R; Oliveira, O. V. *Narrativas Digitais, História, Literatura e Artes na Pesquisa (Auto)Biográfica*. Curitiba: Editora CRV.
20. Souza, R.M y Souza, E. C. (2016b). A (De)Formação pela escola: representações de processos formativos na Trilogia Autobiográfica de Elias Canetti. In: *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, vol. 1, n. 2, pp. 236-253.
21. Zemelman, H. (2012) *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*. Madrid: Anthropos.

NOTAS

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

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

*** Investigador 1C CNPq. Profesor Titular de la Universidade do Estado da Bahia. Doctor en Educación por la Universidad Federal de Bahia. Salvador/ BA, Brasil | esclementino@uol.com.br.

1 “Después de quebrar la promesa de coincidir con la realidad al menos de permanecer inmediatamente frente a su producción, la filosofía se vio obligada a criticarse a sí misma sin piedad” (Adorno, 2009: 11).

2 Sobre la crítica al concepto de sistema ver también: Souza (2012).

3 *Halbbildung* (en alemán), que en las palabras del propio Adorno (2012, p 23) se trata de “una falsa experiencia restringida al carácter afirmativo, lo que resulta en la satisfacción por el consumo de bienes culturales”. 4 [...] Esquemáticamente, la Bildung es el trabajo sobre sí mismo, cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio. Ella apunta a hacer de la individualidad una totalidad armoniosa, lo más rica posible, totalidad que en cada uno permanece vinculada a su estilo singular, a su originalidad. La Bildung es, pues, la vida en el sentido más elevado (Fabre, 2011: 2016).

4 [...] Esquemáticamente, la Bildung es el trabajo sobre sí mismo, cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio. Ella apunta a hacer de la individualidad una totalidad armoniosa, lo más rica posible, totalidad que en cada uno permanece vinculada a su estilo singular, a su originalidad. La Bildung es, pues, la vida en el sentido más elevado (Fabre, 2011: 2016).

5 “¿que puede significar una educación para la contradicción y para la resistencia? [...] Las personas son alentadas a una aprobación total a lo que existe, como si fuera antinatural o utópico oponerse a aquello que se impone como realidad. Esa actitud naturalista ante las cosas es tan difundida porque corresponde a un dogmatismo que ni siquiera es fruto de creencias fuertes, simplemente desempeña una función acomodadora. Al hiper-realismo le corresponde por lo tanto algo como una voluntad de únicamente afirmar, en el sentido de corroborar siempre la realidad. Es la atrofia de la capacidad crítica, ciertamente, pero debemos comprenderla no apenas con empobrecimiento existencial y/o cultural, también desde el punto de vista de las condiciones objetivas, esto es, del clima del “consenso” naturalista que rechaza cualquier actitud de contestación y de crítica así estas amenacen por aparecer. Bien, lo que tiene que considerarse –es como la educación puede desempeñar un papel en el desarrollo de esa postura– es que todo lo que existe debe ser visto tanto por el lado afirmativo de su existencia como por el lado negativo de lo que podría no existir y haber otra cosa en su lugar. Esa relativización de lo existente puede ser operada por medio de la negación. Negar no es suprimir simplemente, es pensar que es posible otra posición. La realidad no es una plenitud positiva y las cosas no existen de modo absoluto. Aun que se concuerde con esto en teoría, en la práctica las personas se comportan como si todo fuese necesario a esa lógica, que sería inmanente a las propias cosas, pudiendo justificar todo. Ese es el aspecto peligroso del realismo exacerbado y de la adaptación. Por esto la contradicción de lo existente (en el sentido de contradecirlo) es una actitud que apunta para la emancipación porque produce la resistencia frente a lo que es impuesto como única opción de realidad” (Silva, 2014, p.92).

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

1* “After breaking the promise of coinciding with reality to at least remain immediately in front of its production, philosophy was forced to criticize itself mercilessly” (Adorno, 2009: 11).

2* On the criticism of the system concept see also: Souza (2012).

3* *Halbbildung* (in German), which in the words of Adorno himself (2012, p 23) is “a false experience restricted to the affirmative character, resulting in satisfaction for the consumption of cultural goods”.

4* Schematically, Bildung is work on oneself, cultivation of talents for self-improvement. She aims to make individuality a harmonious totality, the richest possible, a totality that in each one remains linked to its unique style, to its originality. Bildung is, then, life in the highest sense (Fabre, 2011: 2016).

5* “What can it mean an education for contradiction and for resistance? [...] People are encouraged to fully approve what exists, as if it were unnatural or utopian to oppose what is imposed as reality. This naturalistic attitude towards things is so widespread because it corresponds to a dogmatism that is not even the result of strong beliefs, it simply plays an accommodating role. To hyper-realism therefore corresponds something like a will to only affirm, in the sense of always corroborating reality. It is the atrophy of the critical capacity, certainly, but we must understand it not only with existential and cultural impoverishment, also from the point of view of the objective conditions, that is, of the climate of the naturalist “consensus” that rejects any attitude of contestation and criticism so they threaten to appear. Well, what has to be considered –is how education can play a role in the development of that position– is that everything that exists must be seen both by the affirmative side of its existence and by the negative side of what it could not exist and have something else in place. That relativization of the existing can be operated through denial. To deny is not simply to suppress, it is to think that another position is possible. reality is not a positive fulfillment and things do not exist in an absolute way. Even if it agrees with this in theory, in practice people behave as if everything were necessary to that logic, which would be immanent to one’s own things, being able to justify everything. That is the dangerous aspect of exacerbated realism and

adaptation. Therefore, the contradiction of the existing (in the sense of contradicting it) is an attitude that aims for emancipation because it produces resistance against what is imposed as the only option of reality” (Silva, 2014, p.92).

6* Again, remember that in this perspective the concept of theory could not be restricted to a coherent and systematized order of concepts that define with total certainty a field of knowledge production. The idea of theory here, is oriented in a critical, open and unstable in its central ideas, that is, the central can always be placed between said.