

Los cotidianos escolares como campo posible de luchas y (re)existencias

Os cotidianos escolares como campo possível de lutas e (re)existências

School daily life as a possible field of struggles and (re)existences



Maristela Petry Cerdeira¹



Rafaela Rodrigues da Conceição²



Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni³

Resumen: Presenta las microagencias colectivas que engendran formas de resistir los estándares establecidos, forjando nuevas formas de (re)existir y “ver, oír, pensar” en las escuelas, problematizando: ¿Cómo crean posibilidades las vidas cotidianas escolares, insertadas en una lucha micropolítica, con diferentes intensidades e impulsos de vida? Sostiene que la vida escolar diaria contribuye a los movimientos de lucha y resistencia a través de la creación de otros modos de (re)existencia.

Palabras clave: cotidianidad escolar; resistencias; (re)existencias; '*practicantespensantes*'.

Resumo: Apresenta os microenciamentos coletivos que engendram maneiras de resistir aos padrões estabelecidos, forjando novas formas de (re)existir e '*versentirestarouvirpensar*' as escolas, problematizando: como os cotidianos escolares, inseridos numa luta micropolítica, com diferentes intensidades e pulsão de vida, criam possíveis? Argumenta que os cotidianos escolares contribuem para movimentos de lutas e resistências a partir da criação de modos outros de (re)existências.

Palavras-chave: cotidianos escolares; resistências; (re)existências, '*praticantespensantes*'.

Abstract: It presents the collective microagencies that engender ways of resisting established standards, forging new ways of (re)existing and ‘seeinghearingthinking’ schools, problematizing: How do school daily lives, inserted in a micropolitical struggle, with different intensities and life, drives create possibilities? It argues that daily school life contributes to movements of struggle and resistance through the creation of other modes of (re)existence.

Keywords: school daily life, resistances, (re) existences; '*thinkingpractitioners*'.

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil; email: maristelacerdeira@gmail.com

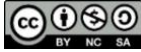
² Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil; email: prof.rafaelarodrigues@gmail.com

³ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Brasil; email: tania.delboni@ufes.br

Recepción: 20/diciembre/2023

Aceptación: 18/febrero/2024

Forma de citar: Petry, M., Rodrigues, R. y Zanotti, T. (2024). Los cotidianos escolares como campo posible de luchas y (re)existencias. *Voces de la educación, Número especial: Entre dolores y luchas en los cotidianos escolares*, pp 83-107.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Los cotidianos escolares como campo posible de luchas y (re)existencias

Esta escritura fue creada en el vigor de conversaciones, en medio de flujos, diferentes líneas que se cruzan y posibilitan, en su poder, otras agencias, otras multiplicidades e intensidades. Como un rizoma, una línea arrastró a otra, dejando a otras atrás, llevando a otras a continuar un diálogo que busca afirmar los cotidianos escolares como posibles campos de luchas y (re)existencias.

Habitamos y compartimos el grupo de investigación “Currículos cotidianos, redes educativas, imágenes y sonidos”, vinculado a la Universidad Estadual de Río de Janeiro (UERJ), coordinado por la profesora Nilda Alves, y las escuelas, con diferentes intensidades y deseos, componiendo multiplicidades y diferenciaciones, pero con la misma postura ético-política de acoger la vida en sus movimientos creativos dentro y fuera de los cotidianos escolares. Intentamos presentar aquí lo que se vive/comparte en el grupo y en nuestra investigación: los movimientos intensos y tensos, productores-productos de ensamblajes, multiplicidades, flujos, voces, escuchas, cuerpos, recuerdos, narrativas, silencios... Esto es, todos entrelazados y cruzados en una caótica, vibrante y poderosa maraña de investigaciones realizadas en los cotidianos de una escuela primaria pública municipal en el año 2022.

En un compromiso ético, estético, político y poético, como ‘*practicantes del pensamiento*’⁴ (Oliveira, 2012), buscamos, con nuestros intercesores teóricos, las micro-agencias colectivas, los detalles y singularidades que engendran formas de resistir los estándares establecidos, forjando nuevas formas de las escuelas (re)existir y ‘*ver, entender, escuchar, pensar*’. Al fin y al cabo, la vida pulsa en la multiplicidad, en la intensidad de las relaciones producidas en medio de la individualización, la descalificación, la táctica, el engaño, la deshumanización, la amistad, la inseguridad, la resistencia, la masificación, la alegría, la negociación, el miedo, la ausencia, las singularidades, la enfermedad, la vigilancia... La vida late incluso en un mundo de ambivalencia y paradojas en el que nos encontramos.

Pero, a pesar de ello o incluso debido a ello, en medio de tantos (des)encuentros de cuerpos, la vida late. De hecho, por eso la vida pulsa: en esta multiplicidad reside la potencia. Nietzsche (2010, p. 145, nuestra traducción) afirma en *Así habló Zaratustra* que la vida es voluntad de potencia: “[...] donde encontré vida, encontré voluntad de potencia”. Decir que la vida es voluntad de potencia significa que todo tipo de vida impulsa; cada manifestación de vida se enreda en relaciones de fuerzas, lo que nos lleva a un choque cuyo fin es la

⁴Las dicotomías fueron creadas como una necesidad en el surgimiento de la ciencia en la Modernidad. Hoy, en la investigación de la vida cotidiana, significan límites a lo que necesitamos “*hacer pensar*”, con los procesos que desarrollamos. Con esto, decidimos deletrear juntos, en cursiva y entre comillas simples, los términos que antes estaban dicotomizados (por ejemplo, ‘*teoría práctica*’), así como los procesos que antes pensábamos como sucesivos y que sabemos son concomitantes (por ejemplo, ‘*ver-oir-sentir-pensar*’), para recordar las marcas que tenemos de nuestra formación en los ‘*espacio-tiempos*’ de diferentes hegemonías.

expansión, el crecimiento, la superación de uno mismo: “Yo soy aquello que debe superarse a sí mismo” (Nietzsche, 2010, p. 145, nuestra traducción).

La vida cotidiana, en su complejidad, imprevisibilidad e innumerables posibilidades, no cabe en un único marco, una única teoría, una única verdad, una única práctica metodológica, en la que previamente se organicen categorías o estructuras de análisis. La potencia de la vida cotidiana reside precisamente en sus multiplicidades, que “[...] no presuponen unidad alguna, no entran en ninguna totalidad ni remiten a un sujeto” (Oliveira, 2003, p. 48, nuestra traducción), sino más bien a singularidades, a devenires, a acontecimientos, a flujos. Hay múltiples posibilidades de conexiones, cortes, aproximaciones, percepciones, significados.

Es saludable diseñar espacios de escape más allá de los muros conceptuales, teóricos y metodológicos que prohíben la visión de horizontes más amplios, más plenos, peligrosos y creativos; más inestable, incierto, provocativo, descarado. Esto es devolverle la vida a la ciencia, porque la vida es así: deambula incierta por la dinámica de la bioquímica de la materia, insiste en la inestabilidad del movimiento, aunque avanza inexorablemente hacia la inercia, la armonía y el equilibrio que es la muerte (Almeida, 2003, p.34-35, nuestra traducción).

Así, buscamos aproximaciones en una textura con diferentes autores, como Alves, Certeau, Deleuze, Guattari y Foucault, para problematizar: ¿cómo vive el cotidiano escolar, insertado en una lucha micropolítica, con diferentes intensidades y impulsos de vida — lo que presupone diferencia, divergencia, disonancia — ¿crean posibilidades de (re)existencia? En el sentido nietzscheano, ¿cómo se manifiesta la potencia, en los cotidianos escolares, se desea y, en esta voluntad de vida, crea otras/nuevas formas de vida? Sostenemos, al entablar una relación con nuestros intercesores teóricos — que también incluyen a los ‘*practicantespensantes*’ — que los cotidianos escolares, como configuración del mundo de la política, contribuye a los movimientos de lucha y resistencia a través de la creación de otras formas de (re)existencia. Así, resistir, para nosotros, está en el campo de las artes de hacer, de crear modos de existencia, afirmando los cotidianos escolares como posibles “*espacio-tiempos*” para hacer proliferar la vida.

En esta línea de escritura, organizamos este texto en tres partes: inicialmente, buscamos problematizar los cotidianos escolares insertados en una lucha micropolítica, como campo posible para la potencia de la creación y de la experimentación; en un segundo momento buscamos discutir la resistencia como práctica de libertad en medio de relaciones de poder; posteriormente, presentamos algunos acercamientos con Foucault, Certeau y Guattari para discutir movimientos de resistencia y (re)existencias. Así, en movimientos que no tienen fin y a modo de (in)conclusiones, queremos lanzar los hilos al lector y la invitación a tirar de

otros para apostar por la potencia de la vida, ya que no hay lugar de resistencia, sino móvil y puntos transitorios que también se tejen en toda la estructura social, en micro-agencias.

Los cotidianos escolares insertados en una lucha micropolítica

El cotidiano escolar, entendido como un campo micropolítico, constituye un ‘*espacio-tiempo*’ practicado por singularidades, agencias, desterritorialidades y devenires, entrelazando los aspectos afectivos y cooperativos de prácticas, experiencias y movimientos con los datos de la realidad que los circulan. Son parte del ambiente escolar, interactuando con todos los niveles del campo social en la composición/producción de la subjetividad.

La micropolítica consiste en crear una agencia para que los procesos de singularización se intensifiquen. Para Guattari y Rolnik (2005), la cuestión micropolítica, o “[...] la cuestión de un análisis de las formaciones del deseo en el campo social” (p. 149, nuestra traducción), se relaciona con la forma en que el nivel más amplio de las diferencias sociales —el molar— se cruza con el nivel molecular. Por ejemplo, las luchas sociales son, al mismo tiempo, molares y moleculares. Así, lo molecular, como proceso, puede nacer de lo macro, y lo molar puede nacer de lo micro; ambos coexisten entrelazándose continuamente.

Para Deleuze y Guattari (1996), estamos segmentados por todos lados y en todas direcciones, espacial y socialmente, de manera binaria (a partir de grandes oposiciones duales, por ejemplo, adultos-niños, hombres-mujeres), circular (en círculos cada vez más amplios: mis ocupaciones, las de mi barrio, mi país, el mundo...) y lineal (en el que cada segmento representa un proceso: apenas hemos terminado un proceso y ya estamos iniciando otro: “[...] la escuela nos dice ‘ya no estás en la familia’ y el ejército dice ‘ya no estás en la escuela...’”).

Estamos compuestos de segmentos que nos constituyen, de líneas que se entrelazan: la línea de *segmentariedad dura* o *corte molar*, la línea de *segmentación maleable* o *fisura molecular* y una especie de línea de *fuga* o *ruptura*. De todas las líneas que nos cruzan formando mapas, algunas nos las imponen desde fuera, al menos en parte. Otros nacen un poco por casualidad, de la nada, y nunca sabrás por qué. Otros deben ser inventados, rastreados, sin modelo ni casualidad: “[...] debemos inventar nuestras líneas de fuga si somos capaces de hacerlo, y solo podemos inventarlas siguiéndolas efectivamente, en la vida” (Deleuze y Guattari, 1996: 76, nuestra traducción).

¿Cómo pensar los cotidianos escolares como parte de una lucha micropolítica? Según Guattari (1987), es el deseo de vivir, el deseo de vivir lo que introduce experiencias de nuevas formas de vivir. Las “[...] micro-agencias analítico-militantes capaces de cristalizar en torno a una clase, una escuela, un grupo de niños” (p. 67, nuestra traducción) permiten que el deseo colectivo escape de las territorialidades que lo rodean, permiten líneas de escapar aunque sea pequeño. “Una revolución, en cualquier ámbito, implica una liberación previa de una energía

de deseo” (p. 67, nuestra traducción), y la primera tarea de una teoría del deseo debería ser tratar de discernir los caminos posibles para su irrupción en el campo social.

Este deseo provoca/mueve a individuos y grupos a establecer una revolución molecular, en la que se reapropian del sentido de su existencia desde una perspectiva ética, favoreciendo la responsabilidad colectiva, pero basada en una resingularización de la relación con el trabajo y la existencia personal. ¿Qué podría llegar a ser la vida en los conglomerados urbanos, en las escuelas, en los hospitales, en las prisiones “[...] si, en lugar de concebirlos en forma de repetición vacía, hiciéramos un esfuerzo por reorientar su propósito hacia una nueva creación interna permanente? [...]?” (Guattari, 1992: 189, traducción nuestra). Para este autor, se trata de una “[...] revolución molecular, es decir, una reinención permanente” (p. 190, nuestra traducción).

La revolución molecular incluye incluso una forma de organizar la vida cotidiana, pero hay tres niveles de revolución molecular: el nivel infrapersonal, la forma de vivir la relación social y la presencia de relaciones de fuerza política. “La revolución molecular es el surgimiento de esta noción de deseo, tanto a nivel microscópico como a escala social” (Guattari y Rolnik, 2005, p. 66, nuestra traducción). La verdadera revolución social implica la capacidad de articular, de dejar que el proceso de singularización se afirme. Para Guattari y Rolnik, la revolución molecular está relacionada con la reapropiación de la vida cotidiana.

Con Certeau (1994), problematizamos los cotidianos escolares como un posible campo de potencia micropolítico, como ‘*espacio-tiempos*’ de creación, de experimentación con “[...] diferentes modos de marcar socialmente la desviación operada en un dado por una práctica” (Certeau, 1994, p. 13, nuestra traducción), en el que las luchas y las (re)existencias son posibles. Así, las “maneras de hacer” las cosas cotidianas “[...] constituyen las mil prácticas a través de las cuales los usuarios se reapropian del espacio organizado por las técnicas de producción sociocultural” (Certeau, 1994: 41, nuestra traducción).

Para el autor, estas “maneras de hacer” implican un “arte de hacer”, en el que pensar y actuar son inseparables, lo que permite pensar que los ‘*practicantes del pensamiento*’ tejen ‘*teorías prácticas*’ con diferentes artefactos culturales latentes, haciendo circular imágenes, sonidos, historias y narrativas, películas y cineconversaciones⁵ que operan en sus múltiples “ambientes”. Estas actividades incorporan “paisajes” diferenciados, permiten relaciones con diferentes ‘*practicantes del pensamiento*’ de múltiples grupos sociales, crean sus propias

⁵ En la investigación sobre los cotidianos, observamos que las “conversaciones” existen en todos los “*espacio-tiempos*” de las escuelas, permitiendo intercambios, negociaciones y la creación permanente de “*conocimientos y significados*”. Estas conversaciones quedan registradas y se comprenden como el locus principal de realización de estas investigaciones (Alves, 2019: 22).

culturas, requiriendo diferentes procesos educativos, currículos diferenciados y didácticas múltiples (Alves, 2019: 131-132, nuestra traducción).

Foucault también presenta el poder político de lo micro y lo cotidiano, ya que los problemas que señala tratan cuestiones localizadas y particulares, como la locura, las instituciones psiquiátricas y las cárceles: “Si queremos plantear problemas de manera rigurosa, precisa y capaz de suscitar preguntas serias, ¿no es necesario buscarlos, precisamente, en sus formas más singulares y concretas? ¿no es necesario buscarlas, precisamente, en sus formas más singulares y concretas?” (Foucault, 2010b, p. 335, nuestra traducción). El filósofo añade que, si realmente queremos construir algo nuevo o si queremos que los grandes sistemas finalmente se abran a un cierto número de problemas reales, debemos buscar los datos y las preguntas donde están. De esta manera, particularizar los problemas, es decir, ubicarlos en términos locales, permite a Foucault (2010b) “[...] hacer aparecer problemas que son al menos tan generales como aquellos que estamos acostumbrados a considerar estatutariamente como tales” (p. 336, nuestra traducción). Aún según el autor, tales problemas “[...] no son menos generales que los que suelen plantear los partidos políticos o las grandes instituciones teóricas que definen los grandes problemas de la sociedad” (Foucault, 2010b: 336, nuestra traducción).

Más bien, trato de plantear problemas, trabajarlos, mostrarlos con tal complejidad que silencie a los profetas y a los legisladores, a todos aquellos que hablan por los demás y ante los demás. Es entonces cuando puede aparecer la complejidad del problema en su conexión con la vida de las personas; y que, en consecuencia, la legitimidad de una elaboración común pueda manifestarse, a través de cuestiones concretas, casos difíciles, movimientos de revuelta, reflexiones, testimonios. Se trata de ir trabajando poco a poco, introduciendo posibles modificaciones, si no encontrar soluciones, al menos cambiando los datos del problema (Foucault, 2010b: 338, nuestra traducción).

Creemos en la posibilidad de una transformación efectiva de nuestras vidas a través de la micropolítica de los cotidianos, entendiendo la escuela como un “lugar de vida” (Deleuze, 1992, p. 196, nuestra traducción), estableciendo procesos de creación fuera de los marcos establecidos, como laboratorio de existencia, en el sentido de producir y experimentar procesos de singularización que afirman (re)existencias.

La resistencia como práctica de libertad

Para Foucault, la producción de subjetividad es un gesto eminentemente político, pues es, al mismo tiempo, sometida y resistente (Revel, 2005). La práctica de constituirse —al requerir la presencia, inserción e intervención del otro en una relación entre uno mismo y el otro— es, al mismo tiempo, una práctica social y una práctica política: en el caso de las experiencias de vida, la ética del cuidado de sí, que, para Foucault, es una estética de la existencia, consiste en prácticas de libertad, entendidas en el campo de las pruebas, de las experiencias, de las creaciones, practicadas por sujetos que, tomándose a sí mismos como prueba, inventarán sus propios destinos. Así, las experiencias como prácticas de libertad están siempre sujetas a cambios, nunca algo definitivo, ni siquiera surgido de concesiones de Dios o del Estado, ni siquiera entendido como el fin de toda dominación. La libertad está constituida por las posibilidades de acción que se presentan en el presente, en la constitución de un *ethos*. Por tanto, no hay ética sin libertad, ya que la ética es la forma que se da a la práctica de la libertad.

En el ámbito de la educación, a diferencia de lo que ocurrió con el dominio del ‘*ser-poder*’, Foucault no desarrolló (o no hubo tiempo para ello) en el dominio del ‘*ser-con-yo*’ algunas consideraciones sobre la escuela y las tecnologías del yo ni siquiera se ponen en marcha a diario. Al abordar la experiencia del yo y los dispositivos pedagógicos, Larrosa (1994) señala:

El ser humano, en la medida en que mantiene una relación reflexiva consigo mismo, no es más que el resultado de mecanismos en los que esa relación se produce y media. Los mecanismos, en definitiva, mediante los cuales el ser humano se observa, se descifra, se interpreta, se juzga, se narra o se domina. Y, básicamente, aquellas en las que aprendes (o transformas) determinadas formas de observarte, juzgarte, narrarte o dominarte (p. 57, nuestra traducción).

Las tácticas de resistencia engendran otras/nuevas formas de practicar el espacio escolar. Entonces, ¿es posible (re)crear espacios cotidianos a través de procesos de (re)existencia? ¿Es posible una multiplicidad de formas de vida individual y colectiva que crucen los límites de la individualidad y la exclusión? ¿Es posible pensar en las artes de la existencia, en los cotidianos escolares, como un desapego de identidades e imágenes sedimentadas, fijas y modeladas?

Retomando las líneas que tomamos de Nietzsche al inicio del texto, al abordar la cuestión de la voluntad de potencia que incita, mueve y moviliza a pensar la vida como superación y como expansión, quisiéramos entrelazar esta concepción con aquella de la resistencia, de Foucault. La voluntad de potencia se manifiesta frente a la resistencia, que

engendra nuevas formas/prácticas de vida, que se transforman y metamorfosean. Para Nietzsche (2009, p. 12, nuestra traducción), “[...] la esencia de la vida es la voluntad de potencia”, en el sentido de que la potencia está en la temporalidad, en el movimiento, en la fugacidad de la vida.

Desde la perspectiva de Foucault, la libertad “[...] se convierte en la posibilidad de ejercer la actitud límite como camino hacia la crítica y el cambio” (Veiga-Neto, 2005, p. 32, nuestra traducción), es decir, la libertad pasa a entenderse como “[...] nuestra capacidad real para cambiar las prácticas en las que estamos constituidos o nos constituimos como sujetos morales” (Rajchman, 1987: 90, citado en Veiga-Neto, 2005: 32, nuestra traducción).

Para Foucault (2010a: 232, nuestra traducción), si estamos en medio de relaciones de poder, “[...] en todas partes hay una lucha” y, por eso, “[...] las relaciones de poder son relaciones de fuerza, confrontaciones, por tanto, siempre reversibles”, porque la resistencia es la potencia de dar lugar a nuevas formas/modos de vida.

Las relaciones de poder necesariamente suscitan, apelan en cada momento, abren la posibilidad de resistencia, y es porque existe la posibilidad de resistencia y resistencia real que el poder de quien domina intenta mantenerse con mucha más fuerza, tanto más astuta cuanto mayor es la resistencia. Así que lo que busco hacer aparecer es más la lucha perpetua y multiforme que la dominación cálida y estable de un aparato uniformizador (Foucault, 2010a: 232, nuestra traducción).

En una de las reuniones con los profesores de la tarde, después de terminar los informes generales, la directora pasó a otro momento: la “Reunión Brastemp⁶”. Ya nos habíamos fijado en este nombre, que estaba escrito en el tablón de anuncios de la sala de profesores de todos los turnos, haciendo referencia a una reunión. Cuando leímos el anuncio en la pared no pudimos entender el porqué de usar tal palabra, pero luego entendimos que la directora “bautizó” la reunión con ese nombre porque era para “lavar los trapos sucios”. Aquí presentamos las narrativas para problematizar las relaciones de poder y resistencias que se están creando:

Directora – Hay personas que hablan en las reuniones o, si lo prefieren, se reúnen conmigo en mi oficina y hablan. Estoy aquí para esto. He escuchado algunas cosas que me han estado molestando. No me quejo, porque ese es nuestro trabajo: escuchar, discutir, remediar. Sabía que sería así. Entonces, este es el momento de hablar. Hablemos de lo que tenemos que decir. Sé que para la CTA [Coordinación

⁶ Brastemp es una marca de electrodomésticos y accesorios de cocina y lavandería.

Técnico-Pedagógica] *hay un problema grave de planificación, pues faltan muchos docentes. ¿Qué nos molesta en la escuela? Este es nuestro momento...*

Profesora M. – *Extraño a Glória [profesora de informática]. Y desearía que ella estuviera aquí, pero está ocupada. Siento angustia y termino haciendo comparaciones entre las escuelas en las que trabajo. Tengo tres años en el otro colegio y catorce años aquí, pero allí tengo más libertad. Ahí tenemos una persona que hace sustituciones, y, en la campaña para la elección del director, usted ya dijo que eso no se podía hacer bajo su gestión...*

Directora – *Esa no soy yo, es la legislación.*

Profesora M. – *Pero lo hace allí, lo hacen otros colegios. Hay escuelas que deciden en grupo, de forma colectiva. En mi otra escuela podemos hacer dos sustituciones en un trimestre.*

Directora – *¡Esto no es angustia! Tienes un horario que cumplir. ¡Es imprescindible, participaste en el concurso!*

Profesora M. – *Aquí hay dos pesos y dos medidas.*

Directora – *¿Hay excesos?*

Profesora M. – *Tengo que conseguir medicamentos del SUS [Sistema Único de Salud] cada tres meses. Y tengo más libertad en la otra escuela.*

Directora – *Usted es la excepción.*

Profesora M. – *Pero la sustitución podría reducir las licencias.*

Directora – *Sólo la profesora Helena se toma un día libre; los demás tardan de 10 a 15 días.*

Profesora M. – *Pero ahora la gente hace uso de su propio derecho.*

Directora – *¡Pero tienes que hacer uso de tu derecho! Antes, el maestro, cuando necesitaba ausentarse, ponía un sustituto y aún así le quitaba el Premio de Incentivo⁷ al año siguiente. Hablas por sí misma; No puedes hablar por sus colegas. Desde su lugar, su discurso es pertinente; el mío, no.*

[La maestra continúa diciendo algo...].

Directora – *Continúe hablando por sí misma. Nos guste o no, mi administración durará otros dos años y medio. Vosotros pecáis por ausencia y los demás por exceso. Tienes sentido común, pero los demás no. Su discurso no es el del colectivo.*

Profesora M. – *Pero creo que lo que pasó en la fiesta junina... Nuestra ausencia se hizo sentir. [Los profesores de la tarde no participaron de la fiesta]. Ahora tendremos menos apoyo.*

Profesora F. – *¡Yo también lo creo!*

Directora – *¿La fiesta junina⁸ fue un boicot?*

⁷ Cualquier persona que se tome un solo día de baja por enfermedad en un año no tiene derecho al Premio de Incentivo: cinco días libres el año siguiente.

⁸ Las fiestas de junio son celebraciones que se llevan a cabo en el mes de junio en Brasil. Muchas tradiciones que acompañan a esta celebración representan los principales símbolos que incluyen: comida, bailes típicos, globos, hogueras, juegos y vestimentas.

Profesora F. – *¿Cuántos estaban aquí en la fiesta?*

Directora – *Mi lectura aquí es de comodidad y no de insatisfacción [algunos trabajaron durante el horario laboral para no tener que ir a trabajar a la fiesta por la noche]. Pensé que íbamos a discutir aquí: por qué los compañeros profesores dejan salir temprano a los estudiantes e interrumpen mi clase; ¿Por qué algunos profesores dan exámenes a última hora para que los estudiantes puedan salir temprano...? Pensé que serían cuestiones colectivas y estás haciendo algo individual.*

Profesora F. – *¿Pero no se suponía que fuera así? Para que digamos lo que quisiéramos, ¿qué nos molestaba?* (Fragmento transcripto de reunión de equipo docente)

La conversación aquí trazada se desarrolla en medio de una multiplicidad de líneas, singularidades y procesos de subjetividad. Antes de comenzar la reunión, nos permitimos pensar que este sería un momento único para practicar un *ethos*, una estética de la existencia basada en la práctica de hablar que compromete, de hablar que implica responsabilidad e intencionalidad, de hablar que, tal como es una experiencia, una forma de ser, tiene un carácter político. Las charlas “Este es nuestro momento”, “Hablemos de lo que nos molesta en la escuela” podrían llevarnos a un ‘*espacio-tiempo*’ de ‘*subjetividades compartidas*’ (Carvalho, 2009), en el que las relaciones se basan en un *ethos* que se va construyendo colectivamente. Sin embargo, no es así. La posibilidad de hablar se incluyó en un tiempo programado –la reunión “Brastemp”–, como si fuera necesario programar un espacio y tiempo específico para que el grupo exprese lo que cada uno, en su singularidad, siente, vive, soporta, resiste en la escuela. Si bien al inicio de la reunión la directora dijo que se pone a disposición de su salón para escuchar a los docentes (como ya se presentó), nos parece que el espacio no ha sido utilizado como tal, o los docentes no se sienten libres de hacerlo. Nos damos cuenta entonces de que el cotidiano escolar como comunidad compartida (Carvalho, 2009) implica una construcción que debe hacerse a partir de (y con) contradicciones, tensiones, explosiones y rupturas.

Comienzan los discursos y una profesora es la primera y casi la única en dar su opinión. Tan pronto como la conversación cobra impulso, las demás profesoras optan por permanecer en silencio. “¿*Hablar para qué?*” parecen decir, como si sospecharan que la reunión no implicaría un proceso de negociación. El silenciamiento también forma parte de la conversación, donde no solo existe “[...] la dimensión oral del lenguaje, sino [también] todas sus manifestaciones, habladas, escritas, gestuales, pictóricas, etc., incluida la dimensión del silencio” (Carvalho, 2009, p. 187, nuestra traducción).

El silencio es a menudo parte de la práctica de la resistencia y es una forma que encuentran algunas personas de practicar el ‘*espacio-tiempo*’ escolar. El silencio de algunos docentes es parte de la cuestión de que, en ese espacio de la reunión “Brastemp”, donde se

podría hablar de “todo lo que molestaba”, el intento de diálogo no indicó un cambio, de hecho, en lo dicho respecto a bajas por enfermedad y sustituciones.

También hay algunas prácticas de resistencia que se dieron ante la ausencia de los docentes en la fiesta de junio, en la que la mayoría de los docentes del turno de la tarde no estuvieron presentes: “*Nuestra ausencia se sintió. Ahora tendremos menos apoyo*”. Si no hay posibilidad de un consenso construido colectivamente sobre lo que se puede y no se puede hacer en la escuela, los profesores han optado por no participar en los eventos. El maestro no puede colocar un sustituto, el maestro no puede programar otro turno para aprovechar su tiempo para ir al médico, “[...] *pero la escuela puede utilizar un día escolar para ordenar el lugar para la fiesta junina*”, mientras un profesor hablaba muy bajito... Como ese día no había clases, los profesores del turno de la tarde optaron por completar su carga de trabajo durante su propio turno, y no por la noche para trabajar en la fiesta. “*Mi lectura aquí es de comodidad y no de insatisfacción*”, dice la directora, aunque se había “acordado” entre los profesores no sumarse a la fiesta de junio, en una táctica de supervivencia (Certeau, 1994), lo que, lejos de generar inactividad, anima a las personas a actuar según corresponda, donde y cuando corresponda.

Volvemos a la conversación entre la directora y la profesora. La profesora presenta sus inquietudes: ¿por qué es necesario tomar una baja por enfermedad cuando solo se necesita un día para ir a la consulta médica o conseguir medicamentos en el SUS? ¿No habría una posibilidad, como la que hay en la otra escuela donde trabajas? ¿No sería posible una negociación? Pero está en la legislación que los profesores deben trabajar 25 horas a la semana. Como dijo durante la campaña para elegir directores, la directora cumple su palabra: “*¿Sustitución de maestros es ilegal! Puedes llamarlo egoísmo, pero yo lo llamo celo*”.

“*Pensé que los temas serían [plantados en la reunión] en colectivo y estás haciendo algo individual*”, reaparece la relación individual/colectivo. Para Carvalho (2009), “[...] siempre se establece una conversación donde lo individual se fusiona con lo social [...]” (p. 189, nuestra traducción), donde el “poder de acción colectiva” se inserta en el capacidad de los individuos para interactuar. Si en el cotidiano escolar estamos inmersos en una multiplicidad de redes, no hay posibilidad de que la acción colectiva se disocie de la acción individual. En este caso, ¿dónde se reforzaba la dimensión individualizadora? ¿En la práctica de la profesora y/o de la directora? ¿Qué pistas surgían en las declaraciones sobre bajas laborales, reposiciones y no participación en el colectivo escolar?

En el contexto de esta escuela, se presenta una realidad: la gran cantidad de docentes tomando licencia por enfermedad, sin que la Secretaría Municipal de Educación (Seme) ponga a disposición otro docente sustituto para hacerse cargo de las clases. Los estudiantes quedan en una clase vacante. El hecho de que no tengan la posibilidad de tomarse un día libre y contratar a alguien que los reemplace lleva a los docentes a buscar “tácticas de supervivencia” (Certeau, 1994). Como dicen, cuesta tanto trabajo cogerse un solo día de baja

que acaban pidiéndole al médico unos días más. Una maestra nos dijo que se tomó una semana libre porque la directora no quiso negociar un día con ella; sin embargo, si existiera la posibilidad de sustitución, no sería necesario hacer uso del derecho a disfrutar de la licencia. Como decía la profesora, la licencia es un derecho. Está en la legislación. Por lo tanto, la directora necesita contar con un apoyo que justifique las ausencias mediante licencia por enfermedad, incluso si esto resulta en la ausencia de cuatro docentes durante un turno, en el mismo día (o en varios días), como ocurrió durante la investigación. Está en la legislación que los maestros y maestras tienen derecho a licencia por enfermedad, pero ¿no está también en la legislación que los alumnos y alumnas deben tener 200 días lectivos de trabajo escolar efectivo? ¿Es la gran cantidad de bajas laborales entre los docentes una práctica de resistencia? ¿Qué indica este “exceso” de bajas laborales? ¿Qué pistas, qué signos revela este gran número de bajas laborales?

Las solicitudes de licencia laboral por razones médicas señalan a veces estrategias que rechazan modos de administración verticalizados, movimientos que buscan escapar de serializaciones impuestas, constituyendo una estrategia política importante, a veces enfermedad y, también, defensas que buscan evitar la enfermedad (Minayo-Gomes y Barros, 2002: 652, nuestra traducción).

La escuela, además de su función social de producir/transmitir conocimientos, es una máquina que hace visible y hablada la compleja realidad educativa en un constante proceso de constitución (Foucault, 1987). Tiene una forma de funcionar que, al producir modos de existencia, subjetividades y salud-enfermedad, produce efectos en cadena, asegurando e intensificando la eficacia de este aparato de poder, ya que tiene un carácter productivo y preventivo (Minayo-Gómez y Barros, 2002, p. 652, nuestra traducción).

La marca del debilitamiento del colectivo docente que apareció (y aún se presenta) en el *‘espacio-tiempo’* de la investigación es el gran número de profesores contratados, lo que indica cambios en el cuadro profesional de la escuela cada curso académico, desde el régimen de contratación de empleo que tiene una vigencia de un año. También hubo dificultades para encontrar docentes que ampliaran su carga de trabajo para cubrir las bajas por enfermedad. Uno de los profesores contratados para impartir Matemáticas era licenciado en Contaduría, y tanto los alumnos como el propio profesor tuvieron problemas de adaptación. El maestro renunció en su tercer día de clases.

En uno de los varios días de producción de datos, estábamos en el patio de la escuela y vimos que el salón de clases de uno de los grupos estaba desordenado, los estudiantes estaban todos hablando al mismo tiempo, la pizarra tenía algunas actividades por hacer, algunos estudiantes de pie, el profesor frente a la pizarra con expresión de angustia. Era el segundo día de clases del maestro en la escuela. Nos ofrecimos a entrar y tratar de ayudar, ya que

estábamos muy cerca de allí. Nos sentamos entre los estudiantes y uno de ellos nos preguntó: “¿Ustedes son del Consejo Tutelar?” Esta pregunta da pistas de que estábamos allí “vigilando” a los estudiantes para que el maestro pudiera enseñar. Al darnos cuenta de que algunos alumnos sabían hacer los ejercicios y otros no tenían idea de cómo empezar, nos propusimos ayudarlos. La duda que nos surgió fue que los estudiantes no hicieron la actividad no porque no quisieran, sino porque no sabían cómo.

Foucault, Certeau y Guattari: algunas aproximaciones

¿Podríamos afirmar que las “artes de hacer” de Certeau y sus “tácticas” se acercan al concepto de resistencia de Foucault, que permite crear una “estética de la existencia”, al hacer de la vida una obra de arte en una práctica de libertad?

Según Josgrilberg (2005), dependiendo de cómo y cuál de los textos de Foucault se lea, su trabajo puede parecer pesimista y determinista, sin dejar espacio para la creación y la resistencia. Sin embargo, venimos buscando vínculos más estrechos entre los autores y creemos que es posible centrarnos en la interlocución de ambos, especialmente cuando no analizamos solo la obra *Vigilar y Castigar* de Foucault, sino que ampliamos el análisis a sus últimos escritos.

Certeau (1994), al proponer una sociología de la vida cotidiana, presenta que “[...] es necesario interesarse no por los productos culturales ofrecidos en el mercado de bienes, sino por las operaciones de sus usuarios; es necesario preocuparse por ‘las diferentes formas de marcar socialmente la desviación provocada por una práctica’” (p. 13, nuestra traducción). En la cultura ordinaria, el orden se ejerce a través de un arte; es decir, al mismo tiempo se ejerce y se elude, y el autor apuesta por la “inventiva de los más débiles”, por su movilidad táctica.

Así, Certeau (1994) propone algunas formas de pensar sobre las prácticas cotidianas de los consumidores, presentándolas como tácticas, como “micro-resistencias” que encuentran “micro-libertades”, desplazando así los límites de la dominación sobre la multitud anónima.

Para Certeau (1994), Foucault, al presentar – en *Vigilar y Castigar* – los dispositivos que problematizaron las instituciones y reorganizaron el funcionamiento del poder, señala los minúsculos procedimientos que actúan sobre y con los detalles, redistribuyendo el espacio para transformarlo como un Operador de vigilancia general. Sin embargo, según Certeau, esta “microfísica del poder” se basa en el aparato que produce la disciplina, por lo que es necesario prestar atención a las prácticas cotidianas, a las “maneras de hacer” las cosas a través de las cuales los usuarios se reapropian del espacio.

Si es cierto que la red de “vigilancia” se extiende y es necesaria en todas partes, es aún más urgente descubrir cómo no se reduce a ella toda una sociedad: qué procedimientos populares (también “pequeños” y cotidianos) juegan con los mecanismos de la disciplina no se ajusta a ella excepto para alterarlas; finalmente, ¿qué “modos de hacer” forman la contraparte, del lado de los consumidores (o “dominados?”), de los procesos silenciosos que organizan el ordenamiento sociopolítico (Certeau, 1994: 41, nuestra traducción).

Según Certeau (1994), estas “maneras de hacer” las cosas presentan cuestiones análogas y contrarias a las abordadas en la obra de Foucault. La analogía radica en el hecho de que “[...] se trata de distinguir las operaciones casi microbianas que proliferan dentro de las estructuras tecnocráticas y alteran su funcionamiento a través de una multiplicidad de ‘tácticas’ articuladas sobre los ‘detalles’ del cotidiano” (p. 41, nuestra traducción). Las preguntas contrarias se refieren a que ya no se pone énfasis en especificar cómo la violencia del orden produce una tecnología disciplinaria, sino en sacar a relucir “[...] las formas subrepticias que asumen la creatividad, la táctica dispersos y el bricolaje de grupos o individuos ahora atrapados en las redes de ‘vigilancia’” (Certeau, 1994, p. 41, nuestra traducción). Esta forma de llevar a cabo la táctica y la astucia forman la red de la “antidisciplina” y Certeau (1994) presenta la táctica como una práctica “antidisciplinaria”.

Foucault (2010a) aclara que su optimismo radica en la posibilidad de transformación:

[...] Me atengo a los mecanismos del ejercicio efectivo del poder; y lo hago porque quienes están insertos en estas relaciones de poder, quienes están implicados en ellas, pueden, en sus acciones, en su resistencia y rebelión, escapar de ellas, transformarlas, no someterse a ellas. Y si no digo lo que hay que hacer, no es porque crea que no hay nada que hacer. Muy al contrario, creo que hay mil cosas que hacer, inventar, forjar por parte de quienes, reconociendo las relaciones de poder en las que están involucrados, decidieron resistirlas y escapar de ellas (Foucault, 2010b: 344, nuestra traducción).

Al señalar que la práctica diaria no debe entenderse como una mera oscuridad de la actividad social, sino que es necesario penetrar en este fondo oscuro para articular la vida cotidiana, Certeau (1994) indica que estas prácticas no conciernen directamente a la individualidad o a los sujetos, sino a modos de acción y formas de hacer las cosas, y agrega que debe haber una lógica en cómo funcionan estas prácticas. Al distinguir entre estrategia y táctica, Certeau (1994) presenta los conceptos de lugar propio y lugar practicado.

Llamo estrategia al cálculo (o manipulación) de las relaciones de fuerzas que se hace posible a partir del momento en que un sujeto de necesidad y poder (una empresa, un ejército, una ciudad, una institución científica) puede ser aislado. La estrategia postula un lugar capaz de circunscribirse como algo propio y ser la base desde la cual se pueden gestionar relaciones con una externalidad de objetivos o amenazas (clientes o competidores, enemigos, el paisaje alrededor de la ciudad, objetivos y objetos de investigación, etc.) (Certeau, 1994: 99, nuestra traducción).

El *lugar propio* que exige la estrategia es “[...] una victoria del lugar sobre el tiempo”, y también la posibilidad de dominar los lugares a través de la vista, permitiendo una *práctica panóptica* “[...] desde un lugar donde la visión transforma fuerzas extrañas en objetos que pueden ser observados y medidos, por lo tanto, controlados e “incluidos” en su visión. Ver (de lejos) significará también predecir, anticipar el tiempo leyendo un espacio” (Certeau, 1994, p. 100, nuestra traducción). Para el autor, por ejemplo, es posible definir el *poder del saber* por esa capacidad de transformar las incertidumbres de la historia en espacios legibles, reconociendo en las “[...] ‘estrategias’ un tipo específico de conocimiento, aquel que sustenta y determina el poder de labrarse un lugar propio” (p. 100, nuestra traducción). En el ámbito de las *estrategias* de Certeau es posible ubicar el aparato disciplinario descrito por Foucault, cuando este autor analiza la micropolítica del poder.

En cuanto a la *táctica*, Certeau (1994) señala que se define por la ausencia de un lugar propio, consistente en una acción calculada o manipulación de la fuerza cuando no se tiene uno propio, cuando estamos dentro del campo del otro, dentro de un campo definido por el otro, y es debido a la ausencia de este lugar específico que calculamos la relación de fuerzas:

Llamo *táctica* a la acción calculada que está determinada por la ausencia de uno propio [...]. La táctica no tiene otro lugar que el del otro. Y por eso debe jugar con el terreno que se le impone organizado por la ley de una fuerza extraña. No tiene medios para mantenerse, a distancia, en posición retirada, de precisión y de su propia vocación: la táctica es movimiento ‘dentro del campo visual del enemigo’ [...] y en el espacio controlado por él (Certeau, 1994: 100, nuestra traducción).

La táctica entonces no engendra un proyecto global, ni siquiera tiene la posibilidad de totalizar al oponente; opera “[...] golpe a golpe, movimiento a movimiento” (Certeau, 1994, p. 100, nuestra traducción), en el que puede insinuarse, de manera fragmentada, sin aprehender el lugar como un todo, sin retener incluso a distancia. Así, por ejemplo, el discurso puede ser utilizado por las personas como un lugar para tejer e imprimir sus propios significados a partir del espacio delimitado por el discurso fundacional, subvirtiéndolo, para imprimir allí también su huella. Esta negociación se llevaría a cabo a través de tácticas que,

al mismo tiempo que emergen de un lugar específico, delineado por la estrategia (o el discurso del poder), lo transforman en un lugar practicado.

Machado (2006) nos ayuda en este tejido de ideas (re)afirmando que las prácticas o relaciones de poder, para Foucault, no se ubican en ningún punto específico de la estructura social, sino que funcionan como una red de dispositivos o mecanismos de los cuales nada o nadie escapa, ya que no hay exterior ni afuera del poder. Este carácter relacional del poder implica que las luchas contra su ejercicio no pueden librarse desde afuera, desde otro lugar, ya que nada está exento del poder. Cualquier lucha es siempre resistencia dentro de la propia red del poder: “[...] Y como donde hay poder hay resistencia, no hay exactamente lugar de resistencia, sino puntos móviles y transitorios que también se distribuyen por toda la estructura social” (Machado, 2006, p. 171, nuestra traducción). Por lo tanto, hay similitudes entre táctica (Certeau) y prácticas de resistencia (Foucault) en esta falta de un lugar propio, en este movimiento en el campo del “enemigo”, en la inventiva, en la astucia, en las formas singulares...

Así, asumimos la táctica como resistencia, en la que las prácticas cotidianas no son las de los sujetos, son operaciones, son modos y, en esos modos, las personas inventan maneras de ser, maneras de hacer; en definitiva, otras estéticas de la existencia. Por otro lado, surge dentro de nosotros una pregunta: ¿las tácticas y prácticas de resistencia siempre producen actitudes colectivas que engendran un *ethos*, una estética de la existencia? Creemos que no, porque vivimos en un mundo donde la máquina capitalista forma, modela, produce subjetividad, que subjetiva al individuo en medio de la individualización, lo efímero, el control, la regulación, la fragmentación, etc. Muchas veces la supervivencia implica la reproducción de esta situación. En esta supervivencia hay prácticas egoístas e individualistas, así como prácticas que hacen estallar cambios, singularidades; en definitiva, hacen erupción líneas de vida.

¿Podríamos entrelazar la estética de la existencia, de la resistencia (Foucault, 1983, 1985, 2006a, 2010a, 2010b) con líneas de fuga (Deleuze y Guattari, 1995, 1996)? ¿Existen aproximaciones? ¿Podríamos cambiar nuestra forma de pensar y pensar que hacer de la vida una obra de arte implica líneas de fuga? O todavía, ¿Las líneas de fuga interrumpen o engendran modos de resistencia?

Guattari y Rolnik (2005) contribuyen a esta discusión, señalando los movimientos de líneas de fuga como resistencia que irrumpen/emergen con el orden capitalista. En medio de modelos, plantillas e individualización, ¿cómo las rutinas escolares mejoran la vida de quienes las practican? ¿Cómo ocurre este proceso, este movimiento de potencial? Al presentar el modo de producción de la subjetividad capitalista, Guattari y Rolnik (2005) no pretenden describir un estado en el que, inevitablemente, tendríamos que seguirlo. Los autores consideran que el desarrollo de la subjetividad capitalista posibilita desviaciones y reapropiaciones, siempre y cuando la lucha no se limite al nivel de la economía política, sino

que alcance también el ámbito de la economía subjetiva: “Los enfrentamientos sociales [...] también ocurren entre las diferentes maneras en que los individuos y los grupos entienden cómo vivir su existencia” (Guattari y Rolnik, 2005, p. 53, nuestra traducción).

Para Guattari y Rolnik (2005, p. 54, nuestra traducción), las revoluciones moleculares serían los procesos de diferenciación como resistencia. Sin embargo, esta resistencia está también en el “[...] intento de producir modos de subjetivación originales y singulares, procesos de singularización subjetiva”, característicos de los nuevos movimientos sociales. Para caracterizar un proceso de singularización, es necesario que “[...] capte los elementos de la situación, que construya sus propios tipos de referencias prácticas y teóricas, sin permanecer en esta constante posición de dependencia en relación al poder global, a nivel técnico, a nivel de segregaciones, de los tipos de prestigio que se difunden” (Guattari y Rolnik, 2005, p. 54, nuestra traducción).

Los diferentes procesos de singularización tienen en común “un devenir diferencial” que niega la subjetivación capitalista. Para ser eficaces, es necesario que los grupos creen sus “modos de referencia”, sus cartografías, inventen su “praxis” para abrir brechas en el sistema dominante de subjetividad. Desde el punto de vista de la micropolítica, una sociedad se define por sus líneas de fuga, que son moleculares. Siempre se escapa o se escapa algo, que escapa a las organizaciones binarias: “[...] las fugas y los movimientos moleculares no serían nada si no pasaran por las organizaciones molares y no reordenaran sus segmentos, sus distribuciones binarias de sexos, clases, partidos” (Deleuze y Guattari, 1996, p. 95, nuestra traducción).

Como ya hemos dicho, lo molar y lo molecular no se distinguen solo por el tamaño, escala o dimensión, sino por la naturaleza del sistema de referencia. Cada uno de nosotros puede vivir las tres líneas inmanentes: la línea de la segmentariedad dura se produce en el largo cruce institucional que choca; la línea flexible de códigos y territorialidades entrelazadas es la región de los devenires, de las cosas que suceden dentro de la existencia que escapan a nuestra “historia”; y las líneas de fuga “[...] son choques y rompen con lo esperado” (Passetti, 2007, p. 68, nuestra traducción), desterritorializantes.

“El objetivo de producir subjetividad capitalista es reducir todo a una tabula rasa” (Guattari y Rolnik, 2005, p. 66, nuestra traducción). La subjetividad capitalista produce no solo ideas, que nos llegan a través de los medios de comunicación, la familia, el equipamiento que nos rodea; no son esencialmente la transmisión de significados a través de enunciados; ni siquiera son meros modelos de identidad o identificaciones con los polos paterno y materno. Pero son, esencialmente, “[...] sistemas de conexión directa entre, por un lado, las grandes máquinas de producción y control social y, por el otro, las instancias psíquicas, la forma de percibir el mundo” (Guattari y Rolnik, 2005: 78, nuestra traducción).

Para Guattari y Rolnik (2005: 142, nuestra traducción), “[...] ‘revolución molecular’ corresponde más a una actitud ético-analítica-política (lo mismo ocurre con la ‘función de autonomía’)”, y nosotros diríamos que esta función tiene que ver con la libertad para Foucault, pues, más adelante, Guattari afirma que “[...] ‘autonomía’ se refiere más a nuevos territorios, nuevas fronteras sociales” (Guattari y Rolnik, 2005, p. 142, nuestra traducción). Para nosotros, la revolución molecular de Guattari constituye una práctica de la estética de la existencia de Foucault, en la que estamos invitados a abrir el flujo de líneas de fuga, de resistencias, de nuevos inventos en el campo de las posibilidades:

Si el poder se define como la capacidad de estructurar el posible campo de acción del otro, como una intervención en el dominio de sus posibles acciones, entonces, para pensar en su ejercicio, es necesario asumir que las fuerzas involucradas en la relación son virtualmente ‘libres’. El poder es un modo de acción sobre los “sujetos actuantes”, “sujetos libres en la medida en que lo son”. En este contexto, que los sujetos sean libres significa que “siempre tienen la posibilidad de cambiar la situación, que esta posibilidad siempre existe” (Lazzarato, 2004: 155, nuestra traducción).

Retomamos nuestros registros sobre las observaciones producidas durante la investigación... ¿Qué indican las prácticas y los diferentes modos/formas de mantener bajo control el ambiente escolar? Como el espacio físico de la escuela es pequeño, con las aulas mirando al único patio interno, la acústica es extremadamente pobre. Con varios docentes de baja por enfermedad, es necesario mantener las clases en las aulas, ya que tener a los estudiantes en el patio significa ruido para los que están en clase. Así, son varios los movimientos que practican coordinadores y pedagogos: actividades impresas para que los estudiantes las desarrollen, independientemente del área de conocimiento a la que se refieran las clases; rotación de pasantes en clases, con algunos juegos proporcionados por la escuela para “mantener” los grupos en el salón, o presencia de pasantes con estudiantes en el salón sin actividad predeterminada. Lo que se necesita es intentar garantizar que al menos las clases que hay en las aulas con profesores puedan funcionar. El hecho de que los estudiantes permanezcan en las aulas, incluso sin ninguna actividad pedagógica, es necesario para que coordinadores y pedagogos puedan realizar otras tareas cotidianas.

- *No pudimos trabajar con varios estudiantes en el patio. ¿Cómo podemos atender a algunos padres, profesores y esos alumnos que son enviados a la coordinación y a cuatro clases en el patio?*
- *Es mucho ruido... Nos turnamos en las aulas sin profesor, pero hay días que no podemos con ello. Seme [Secretaría de Educación] parece hacer la vista gorda...*
- *Lo intentamos todo, pero al final del día, no puedo más... (Fragmentos de entrevistas con docentes)*

En el “*espacio-tiempo*” del cotidiano escolar se insertan innumerables prácticas de resistencia. Algunos incluso son muy creativos, como en el caso de los estudiantes que encontraron trucos para evitar quedarse en la escuela durante las clases “aburridas”, según decían. En el colegio existe la norma de que, si el alumno necesita ir al baño o beber agua, el profesor de la clase debe entregarle una tarjeta/gafete con el nombre de su materia. Al regresar, el alumno lo devuelve para que otros puedan utilizarlo. También existen algunas fichas con el nombre “coordinación”, que dice: “Salida liberada”, que se utilizan cuando los coordinadores necesitan dejar salir temprano a un estudiante a pedido de la familia. Esta ficha se entrega al guardia al salir. Mateus y Rodrigo, cansados de tener que quedarse en el colegio para asistir a alguna clase “aburrida”, desarrollaron una técnica: en el transcurso de una semana, recibieron dos fichas con los nombres de diferentes materias, o mejor dicho, las tomaron y no las devolvieron. Se dieron cuenta de que el nombre estaba escrito en “Times New Roman” en el programa Windows, teclearon en casa la palabra “coordinación”, la imprimieron y la pegaron sobre el nombre de la disciplina. Entonces, esos días que para ellos las clases eran “aburridas”, tomaban su credencial y cruzaban el portón tranquilamente, como si hubieran sido autorizados por la coordinación. Sin embargo, tras lograr algunas salidas (cinco en total), fueron atrapados por el coordinador, quien descubrió la táctica. Lo interesante es la forma en que narraron el truco: ellos mismos se mostraron orgullosos de lo que hicieron, incluso riendo cuando narraron cuando fueron descubiertos por el coordinador y suspendidos de clases por tres días. Se trata de la posibilidad de encontrar lagunas en un sistema donde no hay interés en comprender y problematizar lo que revela su práctica.

El espacio-tiempo de formación continua en el propio colegio es una estafa, una táctica en la que los alumnos salen temprano un día concreto para que los profesores se reúnan: “Hacemos como que no lo hacemos, la Secretaría hace como que no sabemos”. “Seme hace la vista gorda”. También hay algunas escenas insólitas que nos hacen preguntarnos qué hacen allí, en un ambiente escolar: el folleto del medicamento Rivotril⁹ en la puerta de la sala de profesores; una copia del electrocardiograma de un maestro colocado en la pizarra de la sala de profesores que muestra presión arterial alta; la cuenta regresiva para el final del año escolar: “¡Uf! 19 días restantes”; las esposas llevadas a la escuela por uno de los estudiantes. Son todas situaciones que provocan asombro, conmueven, instigan y nos llevan a pensar en la escuela como un lugar de singularidades, un lugar de lo insólito, un lugar que habla también a través de los afectos, de la complejidad de la vida y de las personas que la viven.

⁹ Rivotril es el nombre comercial del clonazepam (un ansiolítico ampliamente vendido en Brasil).

En movimientos sin fin...

En los movimientos para afirmar la vida en modos de resistencia y (re)existencia, intentamos buscar, con nuestros intercesores teóricos – Certeau, Deleuze, Foucault, Guattari, entre otros –, además de profesores y estudiantes, trabajar en el campo de las posibilidades de los cotidianos escolares. Los autores elegidos presentan una afirmación sobre la vida, una posibilidad de vida, centrándose en las posibilidades, en las prácticas de resistencia, en las líneas de fuga, en las tácticas, potenciando procesos que permiten la desterritorialización y reterritorialización de subjetividades que producen singularidades. Quizás – no estamos del todo seguros de esto – nuestro ejercicio (o nuestro intento) de trabajar con la potencia de los cotidianos escolares haya sido un poco atrevido, si pensamos que todavía nos guiamos por la lógica de los regímenes de verdad (falso y verdadero), pero la intención era crear, o mejor dicho, entrar en un movimiento posible, potente y vibrante.

Se intentaba volver nuestra mirada, y en definitiva nuestro cuerpo, hacia los movimientos que permiten intensificar la vida. Aquí volvemos de nuevo a la voluntad de poder como movimiento de superación de la vida misma y de su dinámica cotidiana, en el afán de alcanzar siempre más potencia, sin dejar de “tejer el tejido de la vida”, para que el “hilo” sea cada vez más potente. Esto solo es posible dentro de una búsqueda constante de más potencia. La “voluntad de potencia” impulsa la creencia en un mundo posible, basado en la micropolítica: afectos, deseos, relaciones, encuentros que engendran otras posibilidades. Los cotidianos escolares, aunque están atravesados por dolores que intentan reducir la potencia de la vida (y para ello ni siquiera es necesaria la investigación para darle visibilidad), incitan, impulsan y hacen estallar tantos otros significados que aumentan la potencia, que posibilita la búsqueda de movimientos posibles a partir de singulares. Así, los cotidianos escolares se convierten en “*laboratorios de la existencia*” (Guattari, 1987), un campo posible para la potencia micropolítica, un “*espacio-tiempo*” de creación, de experimentación, de invención de un *ethos*, de una estética de la existencia, de artes de hacer pensar a sus “*practicantes*”. Este laboratorio de la existencia desencadena, en una proliferación molecular, el deseo como producción colectiva, generado por una poética: afectos, cuerpos vibrantes, fuerzas, flujos.

La inversión fue invertir en movimientos de docentes y estudiantes que permitan una transformación y una forma diferente de hacer las cosas. Por ejemplo, en las reuniones de educación continua, podemos notar/sentir/apostar por los movimientos colectivizadores del grupo, como si el grupo actuara como un proceso de desindividuación. La idea sería permitir el surgimiento de modos de existencia únicos, otros modos de experimentación, posibilidades de reinventar el espacio, el tiempo y el cuerpo mismo. Así, la escuela posibilita aprender a reinventar vidas, lo que permite producir, tanto en el ámbito material como subjetivo, las condiciones de una vida colectiva y, al mismo tiempo, los procesos de singularización (Guattari, 1987, p. 78, traducción nuestra) que implican la creación de redes de significados

que se tejen, junto al reconocimiento del espacio propio y del de los demás, y se engendran a partir de distintas formas de ‘*aprender a enseñar*’.

En general, estudiantes y docentes exploran nuevas texturas, colores, olores, imágenes y sonidos en su cotidiano, compartiendo luchas diarias, manifestaciones, discusiones, reflexiones y posibles significados de su existencia a partir del momento en que todos los involucrados reconocen su papel en las relaciones que se establecen en base a los ‘*espacio-tiempos*’ en los que viven. Así, las “*prácticas-teorías*” compartidas en los cotidianos escolares forjan sujetos sociales, actores de la ciudad y protagonistas de sus experiencias.

La iniciativa de centrarse en el deseo colectivo apunta a las posibilidades a la hora de dejar que la vida fluya y se mueva. En este movimiento colectivo, se crean posibilidades para hacer que los sueños y la vida deseada duren, volviendo poderosos a los docentes, como artesanos del propio “*espacio-tiempo*”. Parafraseando a Barros (2003), apostar por la vida es vivir en el orden de la imprevisibilidad y el riesgo; es ver la vida donde sucede, ligada no a la vida productiva, sino a la producción de vida. Necesitamos partir de la desnaturalización de las leyes de la normalidad, invertir en la potencia de transformar el sufrimiento en algo creativo y dar visibilidad a otros encuentros, otros modos de subjetivación que afirman la vida con todas sus adversidades, con todas sus potencialidades y con toda su singularidad. En definitiva, invertir en la vida significa experimentar toda su intensidad, toda su belleza en procesos de (re)existencia.

En movimientos interminables, estas líneas de escritura, estas líneas de vida no tienen un punto final. Así, como provisionalidad, como instantaneidad, colocaremos reticencias, para que nuevas/otras líneas puedan ser tiradas, trezadas, deshilachadas, tejiendo otras posibilidades de vida...

Referencias

- Almeida, M. C. (2003). Por uma ciência que sonha. In A. Galeno, G. Castro, y J. C. Silva (Orgs.), *Complexidade à flor da pele: ensaios sobre ciência, cultura e comunicação* (pp. 23-36). Cortez.
- Alves, N. (2019). *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: Memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje*. Cortez.
- Barros, M. E. (2003). Modos de gestão produção de subjetividade na sociedade contemporânea. *Fractal: Rev. Psicol. UFF*, 14 (2), 59-74. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/psi-37597>
- Carvalho, J. M. (2009). *O cotidiano escolar como comunidades de afetos*. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano I: Artes de fazer* (19a ed., E. F. Alves Trad.). Vozes.
- Deleuze, G. (1992). *Conversações* (P. P. Pelbart Trad.). Editora 34.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1995). *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 1, A. Guerra Neto, y C. P. Costa Trad.). Editora 34.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1996). *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 3, A. Guerra Neto, A. L. Oliveira, y S. Rolnik Trad.). Editora 34.
- Foucault, M. (1983). Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In Dreyfus, H., y Rabinow, P. (Orgs.), *Michel Foucault – uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica* (pp. 253-278). Forense Universitária.
- Foucault, M. (1985). *História da sexualidade: O cuidado de si* (8a ed., M.T. C. Albuquerque Trad.). Graal.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão* (R. Ramallete Trad.). Vozes.
- Foucault, M. (2006). O cuidado da verdade. In Motta, M. B. (Org.), *Ética, sexualidade e política* (pp. 240-251, Vol. V, Coleção Ditos e escritos, E. Monteiro, y I. A. D. Barbosa Trad.). Forense Universitária.
- Foucault, M. (2010a). Poder e saber. In Motta, M. B. (Org.), *Estratégia, poder-saber* (2a ed., pp. 223-240, Vol. IV, Coleção Ditos e escritos, V. L. A. Ribeiro Trad.). Forense Universitária.
- Foucault, M. (2010b). Conversa com Michel Foucault. In Motta, M. B. (Org.), *Repensar a política* (2a ed., pp. 289-347, Vol. VI, Coleção Ditos e escritos, A. L. P. Pessoa Trad.). Forense Universitária.
- Guattari, F. (1987). *Revolução molecular: Pulsações políticas do desejo* (3a ed., S. Rolnik Trad.). Brasiliense.
- Guattari, F. (1992). *Caosmose: Um novo paradigma estético* (A. L. Oliveira, y L. C. Leão Trad.). Editora 34.
- Guattari, F., y Rolnik, S. (2005). *Micropolítica: Cartografias do desejo* (7a ed.). Vozes.
- Josgrilberg, F. B. (2005). *Cotidiano e invenção: Os espaços de Michel de Certeau*. Escrituras.
- Larrosa, J. (1994). Tecnologias do eu e educação. In T. T. Silva (Org.), *O sujeito da educação* (pp. 35-86). Vozes.
- Lazaratto, M. (2004). Política da multiplicidade. In D. Lins y P. P. Pelbart (Orgs.). *Nietzsche e Deleuze: Bárbaros, civilizados* (pp. 147-157). Annablume.
- Machado, R. (2006). *Foucault, a ciência e o saber*. Jorge Zahar.
- Minayo-Gomez, C. y Barros, M. E. B. (2002). Saúde, trabalho e processos de subjetivação nas escolas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (3), 649-663.

- Nietzsche, F. W. (2009). *Genealogia da moral: Uma polêmica* (P. C. Souza Trad.). Companhia de Bolso.
- Nietzsche, F. W. (2010). *Assim falou Zaratustra: Um livro para todos e para ninguém* (18a ed., M. Silva Trad.). Civilização Brasileira.
- Oliveira, I. B. (2003). *Currículos praticados: Entre a regulação e a emancipação*. DPyA.
- Oliveira, I. B. (2012). *O currículo como criação cotidiana*. DP et Alli.
- Passetti, E. (2007). Arte e resistência: ensaios entre amigos. In Lins, D. (Org.), *Nietzsche e Deleuze: Arte, resistência* (pp. 63-78). Forense Universitária; Fundação de Cultura, Esporte e Turismo.
- Revel, J. (2005). *Foucault: conceitos essenciais*. Claraluz.
- Veiga-Neto, A. (2005). *Foucault e a educação*. Autêntica.

Acerca de las autoras

Maristela Petry Cerdeira

Es candidata a Doctorado en Educación en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estatal de Río de Janeiro (ProPEd/UERJ) bajo la dirección de la Prof. Dra. Nilda Alves. Maestría en Educación del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Paraná (UFPR). Licenciada en Pedagogía por la Universidad Federal de Paraná. Graduado con Licenciatura Completa en Geografía por la Universidad de la Región de Joinville. Miembro del grupo de investigación “Currículos cotidianos, redes educativas, imágenes y sonidos”. Profesora y Pedagoga de Geografía de Educación Básica.

Rafaela Rodrigues da Conceição

Es candidata a Doctora en Educación en el Programa de Postgrado en Educación – Procesos de Formación y Desigualdades Sociales (ProPEd/FFP) de la Universidad Estadual de Río de Janeiro (UERJ). Maestría en Educación del Programa de Postgrado en Educación, Contextos Contemporáneos y Demandas Populares de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (PGEduc/UFRRJ). Licenciada en Pedagogía por el Instituto Multidisciplinario de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (IM/UFRRJ). Miembro del Laboratorio de Educación e Imagen/ProPEd/UERJ y del grupo de investigación “Currículos cotidianos: redes educativas, imágenes y sonidos”, ambos coordinados por la Prof. Dra. Nilda Alves.

Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni

Es doctora y magíster en Educación por la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES). Profesor del Departamento de Teorías y Prácticas Educativas (DTEPE) del Centro de Educación (UFES); del Programa de Posgrado en Educación (PPGE) y del Programa de Postgrado en Maestría Profesional en Educación (PPGMPE). Miembro del GT “Curriculum”, de la Asociación Nacional de Estudios de Postgrado e Investigación en Educación (ANPEd) y de la Asociación Brasileña de Currículo (ABdC). Miembro del grupo de investigación “Com-Versações com a Filosofia da Difference em currícula y formación docente”. Actualmente es Senior Postdoctoral Fellow en el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), de la Universidad Estadual de Río de Janeiro (UERJ), bajo la supervisión de la Prof. Dra. Nilda Alves.