doi: 10.34096/iice.n57.16478
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 57 (Enero-Junio, 2025): 177-197

Resistencias de estudiantes del nivel secundario a la gramática escolar en entornos virtuales en la Provincia de Catamarca

Josefina Florentino
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto Regional de Estudios Socio-Culturales. Universidad Nacional de Catamarca. Argentina.

María Celeste Sánchez Escalante
Universidad Nacional de Catamarca, Facultad de Humanidades. Argentina.

José Alberto Yuni
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto Regional de Estudios Socio-Culturales. Universidad Nacional de Catamarca. Argentina.

Recibido: 16 de diciembre de 2024
Aceptado: 26 de mayo de 2025

Resumen

El siguiente estudio aborda las resistencias a la gramática escolar por parte de estudiantes del nivel secundario de la provincia de Catamarca en entornos virtuales durante la pandemia. Dichas resistencias son caracterizadas como disruptivas frente a los dispositivos tecnológicos de control y disciplina propios de la gramática escolar. Si bien no son nuevas, al alterarse las condiciones presenciales en las que opera la gramática, consecuentemente, aquellas se modificaron y resignificaron evidenciando limitaciones en su estructura. La relevancia del abordaje de las resistencias radica en la alteración del desarrollo de las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo de modo alterno entre las clases presenciales, virtuales e híbridas.

Retomamos los aportes de Foucault, la teoría crítica, la sociología de la educación y la antropología con el objetivo de discutir y reflexionar sobre dichas prácticas desde una mirada interdisciplinaria recontextualizándolas en el entorno virtual.

A partir de las resistencias encontradas de los estudiantes a la gramática, concluimos el trabajo destacando la necesidad de reconfigurar esta estructura teniendo en cuenta las modificaciones que supone la virtualidad en la dimensión espacio-temporal; elemento que altera los demás componentes y, como corolario, también afecta el desarrollo de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Palabras claves: Resistencias estudiantiles; Gramática escolar; Virtualidad; Escuela secundaria.

doi: 10.34096/iice.n57.16478
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 57 (Enero-Junio, 2025): 177-197

Resistance of secondary level students to grammar of schooling in virtual environment in Catamarca

Abstract

This study, the resistances to school grammar by secondary level students from the province of Catamarca in virtual environments during the pandemic are addressed. The relevance of the topic lies in providing a pedagogical perspective, as it considers these disruptive practices, which, although not new, were modified and resignified when the face-to-face conditions in which grammar operates were altered, consequently revealing limitations in its structure. For these reasons, it is necessary to address the resistances of students in a different scenario, since currently teaching and learning practices are carried out alternately between in-person, virtual, and hybrid classes.

For this, we draw on the contributions of Foucault, Critical Theory, Sociology of Education, and Anthropology with the aim of discussing and reflecting on these practices from an interdisciplinary perspective, taking into account the transition of grammar to virtuality.

Finally, based on the resistances found among students to different elements of traditional grammar, we conclude the work by highlighting the need to reconfigure this structure, taking into account the changes brought about by virtuality in the space-temporal dimension; an element that alters the other components and, corollarily, the development of teaching and learning practices.

Keywords: Students resistance; School grammar; Virtuality; High school.

Introducción

La escuela en tanto institución disciplinaria moderna vivió una situación extraordinaria, nunca registrada desde sus orígenes, la suspensión de la presencialidad y con ello la alteración del formato escolar. El aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) dispuesto como medida de afrontamiento de la pandemia de COVID-19 produjo una transformación compulsiva de las prácticas pedagógicas que se trasladaron a los entornos virtuales. Este cambio en las condiciones escolares alteró los vínculos y las relaciones de poder entre los actores escolares, entre os y las tecnologías y los medios de comunicación y, particularmente, del dispositivo tecnológico de control y disciplinamiento con el que opera la gramática escolar. Durante la pandemia, el discurso del gobierno escolar enfatizó la cuestión del vínculo con las y los estudiantes, poniendo el foco en el sostén instrumental de la comunicación, bajo el supuesto del mantenimiento de las relaciones de autoridad propias del régimen escolar presencial. De igual manera, el campo de acción definido en la emergencia sanitaria por las políticas del gobierno escolar, imaginó las prácticas de la escolarización bajo la matriz de la gramática escolar hegemónica, asumiendo que el proceso de continuidad pedagógica significaba una alteración de los medios de transmisión y del espacio-tiempo escolar bajo el mismo modelo de autoridad y vínculo pedagógico heredado.

Siguiendo la perspectiva foucaultiana entendemos que toda relación y vínculo pedagógico es una relación de poder enmarcada en el dispositivo disciplinario de la gramática escolar. Por ello, ante la alteración de la escolarización conjeturamos que se produjo un trastocamiento de los modos de regulación de las relaciones pedagógicas en el contexto de transmisión escolar, así como de los modos de construcción de la

doi: 10.34096/iice.n57.16478
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 57 (Enero-Junio, 2025): 177-197

autoridad pedagógica de los profesores e, incluso, de la misma institución educativa. Considerando el carácter disruptivo que tuvo la virtualización/digitalización de la escolarización y atendiendo a los discursos sociales que promueven la posescolarización basada en la utilización intensiva de tecnologías de la información y la comunicación, nuestro interés en este trabajo es explorar las prácticas de resistencia de los estudiantes en escenarios mediados tecnológicamente. Las prácticas de resistencia son comprendidas como acciones que irrumpen en el aula con fines diversos e interrumpen el dispositivo tecnopedagógico de control, asentado en el ideal de alumno de la modernidad. Este modelo caracterizado por la obediencia, la atención en clase, el interés por el conocimiento y la dedicación, conlleva simultáneamente un conjunto de disposiciones y *habitus* generados y controlados bajo la mirada atenta de la autoridad docente, que opera mediante prácticas mediatizadas por relaciones de poder en las experiencias escolares, en las que los estudiantes pueden sujetarse o resistirse a la cultura escolar (Falconi, 2004). Estos aspectos de la estructura escolar, tanto explícitos como subyacentes, constituyen la lógica de integración social propia de la experiencia escolar, cuyo modelo moderno de estudiante puede no coincidir y entrar en conflicto con las prácticas que no se ajustan a ese ideal (Dubet y Martuccelli, 1996). En consecuencia, la experiencia puede devenir en prácticas de resistencia en contra del poder ejercido por el dispositivo pedagógico de control.

Las prácticas de resistencia en el dispositivo escolar moderno pueden manifestarse en actitudes individuales o grupales que expresan desinterés del estudiante por la clase, apatía en la escucha, participación insípida o inexistente, generar situaciones de incitación a la indisciplina, escaparse de las horas de clase (ratearse), entre otros tantos comportamientos estudiantiles que desafían el orden escolar.

Para el estudio de las prácticas de resistencia estudiantil desplegadas en entornos virtuales en escuelas secundarias, retomamos los datos relevados del proyecto de investigación "La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/pospandemia"[1] que explora, desde diferentes perspectivas y propósitos, las alteraciones de la escolarización en el proceso de continuidad pedagógica; y de una tesis doctoral en curso que aborda las prácticas de enseñanza en el nivel medio durante la pandemia (2020-2021) en la Provincia de Catamarca (Argentina).

La escuela secundaria durante su virtualización: La tensión de un esquema

Southwell (2011) sostiene que el nivel secundario se definió siguiendo un determinado modelo cargado de rasgos específicos que constituyeron una gramática escolar o formato escolar, que "procesó y modeló las sucesivas intervenciones de reforma y que logró posicionarse como la noción misma de escuela media argentina hasta la actualidad" (p. 36). Otros autores (Pineau, Dussel y Caruso, 2001) se refieren al formato hegemónico como una "maquinaria", es decir, una tecnología replicable, masiva y que culturiza a muchos niños y jóvenes al mismo tiempo, erigiéndose como una herramienta útil para la formación.

Por su parte, Baquero, Diker y Frigerio (2007) definen este formato escolar como "identitario" del nivel secundario, con reglas estables que operan como sostén u obstáculos

1 El proyecto de investigación se desarrolló en el marco de la convocatoria del PISAC-COVID por la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación (Agencia I+D+i) y el Consejo de Decanos de Ciencias Sociales (CODESOC), durante 2021.

doi: 10.34096/iice.n57.16478
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 57 (Enero-Junio, 2025): 177-197

de la diversidad de prácticas que suceden en el interior de las escuelas. Otros autores (Dubet, 2010) asemejan el interior de la forma institucional con un "santuario" protegido del afuera, de los desórdenes, intereses y pasiones de la sociedad. Bajo estos conceptos se explicita que la escuela marca una frontera con el exterior, demarcando sus espacios, tiempos, saberes y prácticas para llevar adelante un proceso de socialización en vías de fabricar un sujeto según intereses que son externos. Desde una u otra definición, la constitución del formato escolar funciona como una garantía de continuidad y su eficacia brinda seguridad (Fattore, 2007).

La caída de los ideales que están sufriendo algunas instituciones —entre ellas, la escuela— destaca la necesidad de atender a los roles y las experiencias que se desarrollan en la formación de los sujetos, en tanto la "fabricación" de los actores ya no es causada por el funcionamiento regulado de una institución donde se desempeñan prácticas determinadas. Dubet y Martuccelli (1996) destacan que para comprender lo que la escuela está formando es necesario atender a la experiencia en estos ámbitos y su relación con la vida por fuera de ella.

La construcción del sujeto en la institución escolar ha sido abordada por Dubet y Martuccelli (1996), quienes refieren a cómo los estudiantes, en su capacidad de manejar la experiencia escolar, se autoeducan combinando las lógicas del sistema: "la integración de la cultura escolar, la construcción de estrategias sobre el mercado escolar, el manejo subjetivo de los conocimientos y las culturas que los portan" (p. 14). La escuela secundaria obligatoria, tal como se ha configurado históricamente en nuestro país, tiene una lógica y escenifica formas de poder propias de su gramática[2] que se expresan en la imposición de tiempos, niveles, ritmos, ocupaciones y repetición cíclica de actividades; arquitecturas inmodificables, relaciones jerárquicas y funcionales; una economía del cuerpo, del tiempo y del espacio; lógicas de trabajo normadas y simultáneas que permiten el control en masa, la calificación y la acreditación, entre sus características. La articulación y combinación de estos aspectos, convierten a la escuela secundaria en un dispositivo tecnológico de control disciplinario, cuyas relaciones de poder se sedimentan en las prácticas pedagógicas rutinarias, cargadas de significancia orientadas a la producción de sujetos con ciertas actitudes y disposiciones.

Como se señaló, las diversas medidas de aislamiento tomadas durante la pandemia de los años 2020 y 2021 implicaron una disrupción en las formas de escolarización. Así, las condiciones de funcionamiento que históricamente sostuvo la escuela secundaria tuvieron que reestructurarse a causa de las restricciones sanitarias. A partir de medidas inéditas tomadas por los gobiernos y ministerios de Educación, en marzo de 2020 se estableció el cierre de todas las escuelas del país, por lo que estas debieron reorientar sus acciones para el sostenimiento de la continuidad pedagógica.

Las condiciones de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), establecieron la imposibilidad de mantener clases presenciales en los establecimientos escolares y en los horarios establecidos. En esa situación se sostuvo la continuidad pedagógica en la que los entornos virtuales se presentaron como opción para el sostenimiento de la comunicación entre toda la comunidad educativa y, el desarrollo de modos sincrónicos y asincrónicos para la continuidad de la enseñanza y el aprendizaje:

> A través de la virtualización de la enseñanza en la mayoría de las instituciones, y adoptando otro tipo de modalidades educativas en aquellos contextos sin conectividad. Esta situación

2 La categoría *gramática escolar* es acuñada por Tyack y Cuban (2001) quienes la definen como el conjunto de reglas y estructuras explícitas e implícitas que organizan la escolarización, sus tiempos, espacios y los modos de transmitir y distribuir los conocimientos.

doi: 10.34096/iice.n57.16478
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 57 (Enero-Junio, 2025): 177-197

> supuso un desafío al campo educativo para generar conocimientos que permitieran planificar estrategias y acciones orientadas a acompañar las trayectorias escolares de los sectores en situación de mayor vulnerabilidad. Más aún, las nuevas condiciones plantearon la necesidad de repensar los procesos de formación y capacitación de los docentes para hacer posible un retorno a clases que minimice los efectos de la pandemia. (Suasnábar, 2022: 15)

De este modo, la gramática del nivel secundario sufrió la alteración de algunos de sus principios básicos como el tiempo y el espacio. Sin embargo, otros aspectos, como los relacionados con la tarea de estudiantar, cumplir con actividades, completar evaluaciones y asistir a clases no fueron modificados. Así, las prácticas de aprendizaje se subsumieron a entornos virtuales, desde los hogares de los estudiantes. Al decir de Terigi (2020), el aprendizaje era en el hogar pero estaba comandado por la escuela. Por su parte, Acosta y Grazier (2022) refieren a la expansión del contexto de transmisión. De este modo, así como la extensión del espacio y tiempo escolar provocó alteraciones, el análisis sobre las prácticas educativas obliga a reconsiderar otro tipo de disposiciones, como las disposiciones personales, institucionales y mediaciones tecnológicas (Terigi, 2020).

Asimismo, si las condiciones alteradas en el año 2020 fueron significativas, a su vez las modificaciones incorporadas para el retorno a la presencialidad en el ciclo lectivo 2021 serían aún más complejas y demandantes. En relación con la organización del trabajo en escuelas, el Ministerio de Educación propuso diferentes resoluciones que afectaban directamente tiempo, espacio, currículum, evaluación, contenidos y organización de los agrupamientos. En definitiva, el propio binomio enseñanza y aprendizaje parecía desestabilizarse frente a estas alteraciones.

La Resolución 366/20 del Consejo Federal de Educación estableció tres formas complementarias de trabajo: presencial, no presencial y de escenarios combinados; es decir, una escolarización en escenarios múltiples, intermitentes e híbridos:

a) Los escenarios múltiples operaron como lugares diferenciados donde se desplegaron procesos de enseñanza y aprendizaje: aulas físicas, campus virtuales, redes sociales, etcétera. Durante la pandemia, la escuela-edificio y el aula-clase se deslocalizaron, en tanto que el aula dejó de significar el lugar físico anclado en el edificio escolar y la escuela fue reconocida como un espacio en movimiento, dinámico y multisituado.

b) La intermitencia refiere a la enseñanza sostenida en distintos momentos, de manera *online* y *offline*; por ejemplo, un grupo de WhatsApp y cartillas impresas; grupos en Facebook o aulas virtuales que servían para la implementación de aulas extendidas (Sánchez Escalante y Yuni, 2024).

c) Finalmente, los escenarios combinados fueron el espacio donde las prácticas de enseñanza concretaban el acto pedagógico, cuya singularidad estuvo dada por la coordinación/combinación de ambos escenarios, reconociendo las complejidades, potencialidades y posibilidades de cada uno.

La estrategia didáctica desplegada buscó aprovechar los desarrollos tecnológicos de los entornos virtuales de aprendizaje propios de la educación virtual, reconocer las demandas de la presencialidad y lograr combinar una propuesta pedagógica y didáctica relevante para los estudiantes que asisten a clases y los que continúan por medios virtuales (Marés, 2021). En las condiciones de alternancia:

> los horarios de clases presenciales (en burbujas) se combinaron con actividades remotas, desbordando el horario de clase. En esta modalidad se observa la permanencia

doi: 10.34096/iice.n57.16478
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 57 (Enero-Junio, 2025): 177-197

> del modelo organizacional (bajo la lógica del currículum clasificado), con la complejidad generada por la organización de horarios más acotados y por la rotación de estudiantes (nuevos agrupamientos y límites temporales dados por los criterios epidemiológicos) que dificultaron la estabilización de un nuevo cotidiano escolar. (Arroyo *et al*., 2021: *335-336*)

Los tiempos escolares también fueron reformados, respetando lo combinado, con instancias de intensificación de la enseñanza, actividades recreativas y otras. La presencialidad, en tanto propuesta educativa y condición para el registro de los aprendizajes, se produce en múltiples formatos (Martino, 2022). Al respecto, esta autora compara:

> Si con la vieja presencialidad eran lxs estudiantes quienes realizaban los desplazamientos de sus cuerpos hacia la escuela, en tiempos de pandemia es la escuela quien tuvo que desplazarse a través de distintos modos (dispositivos electrónicos, plataformas, cuadernillos, redes sociales, llamadas telefónicas, módulos alimentarios, etcétera) para estar presente en la vida cotidiana de confinamiento social de esx estudiante. (Martino, 2022: 40)

En definitiva, durante ese período, se tensionaron tres soportes fundantes de la escuela: el primero de ellos es la presencialidad física de todos los sujetos que mantiene determinadas regulaciones sobre lo que está permitido y lo prohibido: la asistencia es felicitada, mientras que la inasistencia se considera razón suficiente para la suspensión o abandono escolar. Esta modalidad educativa hegemónica, implica que cuerpos, espacios y tiempos se articulen, conciban, organicen, usen y produzcan según los "supuestos pedagógicos-didácticos, organizativos, políticos, económicos y culturales asentados en la copresencia, la simultaneidad y la sincronía" (Martino, 2022: 34). La relevancia de la presencialidad es vivenciada por los estudiantes, para quienes asistir supone permanecer, poniendo el cuerpo, junto con otros, en determinados espacios, con momentos y duraciones específicas, organizados para realizar tareas y actividades, siendo sujetos de un tipo particular de instrucción o transmisión (Martino, 2022).

El segundo soporte es la simultaneidad, por la cual todos los que deben aprender están agrupados según algunas consideraciones, a quienes se les imparte la misma enseñanza y de igual modo a todos, aprendiendo contenidos comunes en simultáneo. Esta forma de organización, en palabras de Terigi (2020) permite:

> secuencias unificadas de aprendizajes sostenidas a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos, a cargo del mismo docente [...] [produciendo] que al final de un período más o menos prolongado de tiempo y, desarrollada la enseñanza tal como haya sido prevista, los sujetos logren los mismos aprendizajes. (Terigi, 2020: 4)

Por último, el tercer soporte es la gradualidad, relativo al modo de conformación y organización de los estudiantes, en grados o etapas de instrucción, ya sea en la primaria o secundaria o incluso en la universidad, lo cual implica ciertas correlatividades, condiciones y particularidades de enseñanza. En el proceso de continuidad pedagógica el calendario escolar se extendió y abarcó desde septiembre de 2020 a marzo/abril de 2021 constituyéndose como una "unidad temporal" que posibilitó "la intensificación, evaluación, acreditación o promoción de los aprendizajes" (Res. CFE 366/20: 2). En consecuencia, los plazos para aprobar el año escolar se extendieron hasta abril del año siguiente.

doi: 10.34096/iice.n57.16478
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)

La escuela como formadora de sujetos: Las implicancias de la experiencia de ser estudiante

La literatura sociológica le ha atribuido a la escuela su condición de lugar de producción de un tipo de sujeto social y a la vez de reproducción de este contribuyendo a prepararlo para el desempeño de posiciones a ocupar en la sociedad. En este proceso de formación los sujetos son socializados con determinadas actitudes, valores y disposiciones según el proyecto educativo social (Dubet y Martuccelli, 1996).

Sin embargo, en las últimas décadas ese acople estructural de la escuela con la producción y reproducción social parece estar en crisis. La formación de los sujetos ya no se da de manera armoniosa y regulada por la institución escolar, situación que se complejiza con la heterogeneidad de contextos y la multiplicidad de desigualdades de las sociedades contemporáneas. Por su parte, la ubicuidad de las tecnologías pone de manifiesto que la institución escolar no es la única fuente proveedora de conocimientos. La escuela como tecnología social no puede satisfacer el deseo moderno de brindar una experiencia uniforme, sino que la formación de los sujetos remite a experiencias múltiples y fragmentarias.

> Los individuos ya no se forman solamente en el aprendizaje de roles sucesivos propuestos a los estudiantes, sino en su capacidad para manejar sus experiencias escolares sucesivas. Estas se construyen en la vertiente subjetiva del sistema escolar. Combinan las lógicas del sistema que los actores deben articular entre ellas: la integración de la cultura escolar, la construcción de estrategias sobre el mercado escolar, el manejo subjetivo de los conocimientos y las culturas que los portan. Los actores se socializan a través de los diversos aprendizajes y se constituyen como sujetos en la capacidad de manejar su experiencia, de devenir, por una parte, en autores de su educación. (Dubet y Martuccelli, 1996: 14)

En la construcción de experiencias por parte de los actores escolares confluyen diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar (Dubet y Martuccelli, 1996: 79). Esta disposición en la organización posee una doble naturaleza:

i) es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido en un conjunto social que no los poseen *a priori*;

ii) las lógicas de la acción que se combinan no pertenecen a los individuos, sino a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen.

A su vez, todo actor está sometido a una lógica de integración social, definido por una pertenencia, un rol y una identidad cultural que hereda desde que nace y durante el transcurso de su existencia. La identidad se conforma en esa selección desde la cultura escolar y la sociedad, y tiene rasgos particulares subjetivos que trata de preservar y mantener idénticos y únicos.

Toda experiencia escolar definida por esta lógica de integración (reconocer normas, el oficio de ser alumno según expectativas puestas en él, modos de actuar, situarse en el orden de las jerarquías escolares, pertenecer a un grupo de referencia y de pertenencia, adherirse a las formas legítimas de autoridad, normas, ocupar un lugar y un rol preexistente) es la imagen más habitual de la socialización escolar percibida como el aprendizaje de roles sucesivos y la transformación de la personalidad por la variación de roles.

Esta estructura institucional con formas de poder ejercidas en la vida cotidiana de las escuelas secundarias, crea y clasifica a los individuos en categorías: buen estudiante,

doi: 10.34096/iice.n57.16478
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 57 (Enero-Junio, 2025): 177-197

abanderado, repitente, mejor promedio, buen compañero. De esta forma, se designa al sujeto por su propia individualidad, atándolo a una verdad a la cual debe reconocerse y, al mismo tiempo, otros deben reconocer en él. Estos "premios" se transforman en tecnologías para la docilidad de los individuos, quienes en busca de alcanzarlos se someten a las reglas y relaciones de poder imperantes para constituirse en sujetos disciplinados y normados fieles a los objetivos/ideales del nivel.

En cuanto al poder, sus formas de expresión y la relación con los sujetos, es significativo el aporte de la perspectiva foucaultiana, ya que desmitifica la connotación negativa que se le otorga generalmente, para resaltar su naturaleza generativa. El poder en sí es condición constitutiva y constituyente del sujeto y, por lo tanto, atraviesa las relaciones sociales y la vida de los sujetos por completo.

Langer (2013) retoma la visión de Foucault y señala que el ejercicio de tácticas y estrategias de control por parte de los sistemas educativos se manifiesta en los espacios, los tiempos y las actividades, imponiendo un sistema de normalización para la regulación de las conductas y comportamientos, mediante lo cual se impone lo permitido y lo no permitido; lo que puede y no puede hacer el sujeto. Además, esta normativización puede quedar plasmada en reglamentos, currículums o normativas, pero también se presentan implícitamente en prácticas y rituales institucionales u operando a través del currículum oculto.

De este modo, el poder se manifiesta en procesos que afectan todos los aspectos del ser humano y en el dispositivo escolar adopta modos de ejercicio que se expresan en relaciones tales como la de profesor y estudiante (o viceversa). Así, la relación pedagógica es, también, entendida como un campo de confrontación política en el cual las prácticas de poder legitiman y promueven mecanismos a fin de "enderezar" la conducta. Al respecto, Erickson (1986) señala que el poder en el aula como coacción de unos sobre otros pertenece tanto a profesores como estudiantes y se expresa de diferentes formas por el carácter jerárquico de la relación:

> La autoridad, como uso legítimo del poder y foco del conocimiento y del juicio socialmente sancionado, reside oficialmente con el maestro. La influencia, como capacidad no sancionada de ejercer el poder, reside con los alumnos. [...] El ejercicio de la autoridad (por el maestro) en ausencia del consentimiento de los alumnos puede cuando mucho conducir a un conformismo superficial con la voluntad del maestro; es decir, en la situación de enseñanza los alumnos siempre poseen la capacidad de resistir negándose a aprender lo que el maestro intenta que aprendan. (Erickson, 1986: 137)

Del mismo modo, Foucault sostiene que "en donde existe poder hay resistencia" haciendo referencia a que la resistencia no se explica por estar externamente en oposición al poder o porque la dominación sea exógena, sino que se despliega como el poder mismo (Rodríguez Neira, 1995).

Los regímenes de verdades impuestos por el ejercicio de la disciplina de los formatos escolares del nivel medio se materializan en la norma de este poder dominante y dan cuenta de cómo el alumno es construido bajo verdades que responden a tiempos modernos, alejando las formas contemporáneas de ser sujeto que se establecen en otros espacios sociales y culturales. Por lo tanto, podemos decir siguiendo a Foucault (2000) que en el actual escenario escolar coexisten (en diferentes niveles y no excluyentes uno del otro) la disciplina y las tecnologías de poder: la primera enfocada en producir efectos individualizadores sobre el cuerpo; y la segunda, centrada en la regularización y el control de la población y sus posibles efectos. Esta última, basada en tecnologías de control sobre la población, constituye el mecanismo al que el autor denomina *biopoder*. Asimismo, el puente entre ambos mecanismos (cuerpo y población) es la norma. Frente

doi: 10.34096/iice.n57.16478
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 57 (Enero-Junio, 2025): 177-197

a la disciplina, la regulación, la obediencia y la norma como componentes constitutivos de los dispositivos tecnológicos de control de la gramática escolar, se oponen las prácticas de resistencia de los estudiantes.

El abordaje de Michel de Certeau (1996) sobre la dominación y las resistencias resulta relevante a partir de la consideración de la limitación e incompletitud de las estrategias de dominación; intersticio que posibilita la transformación (Certeau, 1996 citado en Abal Medina, 2007). De este modo, el autor introduce la noción de *estrategia de dominación* a la cual define:

> estrategia al cálculo (o a la manipulación) de las relaciones de fuerzas que se hace posible desde que un sujeto de voluntad y de poder (una empresa, un ejército, una ciudad, una institución científica) resulta aislable. La estrategia postula un lugar susceptible de circunscribirse como algo propio y de ser la base donde administrar las relaciones con una exterioridad de metas o de amenazas. (Certeau, 1996: 42)

Certeau plantea que la estrategia del poder dominante funciona estableciendo un lugar propio en el que se le asigna a la otredad —como sujeto aislable— una posición de dependencia, extrañeza y falta de autonomía, desde el cual se posibilitan diversas formas de dominio, como el dominio del tiempo, de las verdades, los conocimientos y saberes (Abal Medina, 2007). El dispositivo escolar como tecnología disciplinaria despliega de múltiples formas, a través de diferentes procesos y de mecanismos diversos convergentes en su finalidad, una estrategia de dominación que permea las diferentes dimensiones de la vida institucional a través de la cual pretende organizar y matrizar la experiencia de los sujetos escolarizados (profesores, gestores, estudiantes y familias).

A través de las conceptualizaciones mencionadas podemos dar cuenta de la complejidad en las relaciones y en los modos de ejercer el poder, cuestiones sustantivas para la comprensión de las prácticas de resistencia al dispositivo de control de la gramática escolar.

Cuando las prácticas escolares devienen en formas de resistencias estudiantiles

La escuela, en tanto institución educativa, sobre todo a partir de la Ley 26206 de Educación Nacional (LEN, 2006) que postula la obligatoriedad del nivel secundario, se erige como un sistema público, equitativo y de calidad que provee a todos los jóvenes del derecho al conocimiento a lo largo de la vida. Sin embargo, esta idea homogénea de igualdad e inclusión trae consigo diversas contradicciones. No solo existen diferencias y desigualdades educativas entre establecimientos según su contexto y presupuesto, sino que dentro de cada uno, es decir, en su propia estructura, se reproducen de formas más o menos rústicas las escalas sociales, los rangos de poder, las prescripciones a las que está sujeta la experiencia de cada individuo y el capital cultural hegemónico que será transmitido por parte de los profesores a los estudiantes.

Teniendo en cuenta esta situación como parte del marco educativo al que acuden cotidianamente los estudiantes y docentes, es posible entender que la experiencia vivida por ambos se desarrolla en un ámbito de contradicciones que tensan las relaciones entre los sujetos.

En concordancia con lo planteado, la concepción de la teoría crítica, supone la escolarización como un proceso social en el que diversos grupos sociales aceptan y rechazan las mediaciones de conocimiento, cultura y poder que moldean y dan sentido al propio proceso (Giroux, 2004). Asimismo, la estructura e intervención de los sujetos en este

doi: 10.34096/iice.n57.16478
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 57 (Enero-Junio, 2025): 177-197

proceso, conforman prácticas sociales que tienen lugar en un contexto de presiones cambiantes.

Es en la coyuntura entre cultura, escuela y experiencia donde los profesores y los estudiantes observan y viven modos de dominación y resistencia:

> en esta relación la cultura se divide en formas dominantes y represivas, en categorías que 'silenciosamente' delinean lo esencial de lo no esencial, lo legítimo de lo ilegítimo. Alrededor de estas categorías o prácticas se desarrollan en las escuelas la conformidad, la tensión y la resistencia. (Giroux, 2004: 92)

Sin embargo, el autor señala que no todos los actos de oposición conforman resistencias; siendo estas últimas las que estén genuinamente ligadas a una indignación de tipo política o moral. De modo adversativo, las conductas de oposición que inhiben las contradicciones y que, en consecuencia, se amalgaman con la lógica de dominación ideológica, no son consideradas resistencias, sino actos de acomodación y conformismo (Giroux, 2004).

Este enfoque, si bien nos permite acercarnos a una concepción de las resistencias, nos resulta insuficiente por su carácter restringido a la consideración macropolítica de los actos de oposición, puesto que en la dimensión micropolítica, a escala cotidiana, dentro de la escuela y en las clases, entre docentes y estudiantes, se dan actos que disrumpen con el discurso pedagógico ideológico imperante de la gramática que se materializa en las prácticas áulicas.

Desde la antropología, Rockwell (2006) analiza expresiones de la resistencia que se dan a escala cotidiana en la irrupción o dificultad de la situación comunicativa entre profesores y estudiantes. De este modo, la autora permite dar cuenta de que las resistencias también se dan en una dimensión micropolítica y que, en la relación jerárquica entre docentes y alumnos, cada uno está dotado y ejerce —aunque de diferentes modos— su cuota de poder.

Por su parte, Certeau (1996) también reconoce y conceptualiza las resistencias en su carácter político y cotidiano a través de la noción de *táctica* en oposición a la de *estrategia de dominación*. Para el autor, las prácticas de resistencia, llevadas a cabo mediante tácticas, tienen poder creativo, sorpresivo, afirmativo y disruptivo. En este sentido, tanto las estrategias como las tácticas son ejercicios de poder aunque en diferentes grados, puesto que, como señala Abal Medina (2007), la táctica sería la "máxima fortaleza del débil" (p. 4) pero limitada por su condición de privación del lugar propio. El historiador define la táctica como:

> acción calculada que determina la ausencia de un lugar propio. Por tanto ninguna delimitación de la exterioridad le proporciona una condición de autonomía. La táctica no tiene más lugar que el del otro. Además debe actuar con el terreno que le impone y organiza la ley de una fuerza extraña [...] es movimiento 'en el interior del campo de visión del enemigo' [...] No cuenta con la posibilidad de darse un proyecto global ni de totalizar al adversario en un espacio distinto, visible y capaz de hacerse objetivo. (Certeau, 1996: 43)

Según esta concepción, la táctica para ser eficaz tiene que valerse del tiempo. Por lo tanto, se caracteriza por lo inesperado, por actuar de modo rápido y sorpresivo. Como expresa Abal Medina (2007), "la resistencia se ejercita por la astucia del débil en sus intromisiones sobre el tiempo" (p. 4).

doi: 10.34096/iice.n57.16478
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 57 (Enero-Junio, 2025): 177-197

Por otra parte, en cuanto a las razones por las cuales los estudiantes se resisten en sus procesos formativos, McLaren (2005) caracteriza varias de ellas. Principalmente, refiere a las resistencia como medio de los jóvenes para incorporar a la escuela la cultura del afuera, de su contexto, de la calle, de su barrio a la clase. Constituye una lucha por no negar sus identidades barriales y sus marcas culturales ya que aquel capital cultural no es legitimado por la escuela y, en consecuencia, es vigilado y suprimido. Otra de las resistencias es contra el aprendizaje en las aulas que niega el deseo y la pasión. Además, se resisten a ser objetivados como meras mercancías de trabajo cuyo potencial es constantemente evaluado en función de la fuerza de trabajo que constituirían a futuro. El denominado "tiempo muerto" de la escuela también es resistido porque las relaciones interpersonales quedan reducidas a la orden del mercado del trabajo.

En resumen, para McLaren, la resistencia es una práctica creativa de los jóvenes que expresa rechazo a ser considerados como objetos sumisos y maleables, cuya espontaneidad es negada en pos de la eficiencia y la productividad, subordinándolos a las necesidades del mercado de trabajo corporativo. Las resistencias se expresan en acciones que irrumpen el desenvolvimiento del aparato escolar, ya sea en las aulas o en otros espacios. Buscan con ello dar cuenta del descontento, rechazo o solamente de la astucia juvenil por sortear los diferentes rituales, prácticas y sentidos que impone la escuela. Por último, son los propios cuerpos de los estudiantes los que se involucran como espacios de lucha volviendo a las formas de resistencia modos de lucha contra la opresión, ganar poder y festejar el placer (McLaren, 2005).

Con todo, cabe aclarar que no todos los actos indisciplinarios o "malos" comportamientos se identifican como resistencias. Para comprender estas últimas, es necesario relacionarlas con las prácticas pedagógicas dominantes, tanto en lo explícito como en lo implícito, es decir, en el marco de su carácter simbólico, cuyo máximo portador es el currículum oculto:

> Muchos estudiantes se resisten a lo que la escuela tiene para ofrecer, incluidos los contornos subtextuales de la enseñanza —lo que hemos denominado 'currículum oculto'— con el fin de sobrevivir con cierto grado de dignidad a los caprichos del servilismo cultural y de clases. (McLaren, 2005: 298)

Para dar cuenta de la relevancia política e ideológica estructurante de la forma escolar y de las implicancias de esta en los sujetos, resultan significativos los aportes de Yuni (2018) quien postula que "la gramática escolar estaría en la base de la producción de las prácticas rituales a través de las cuales se reproduce la ideología y se producen sujetos conformados en esa ideología" (p. 26).

En otras palabras, la gramática escolar se expresa en un sistema de reglas que regulan la producción del discurso pedagógico por medio del cual se producen sujetos escolarizados y, al mismo tiempo, se da sentido a las prácticas a partir de regulaciones de los códigos que hacen al orden escolar. Para producir y reproducir este orden, los sujetos aprenden de manera implícita un conjunto de reglas que orientan sus prácticas. Por tal motivo, las prácticas escolares deben ser comprendidas como discursos sociales ideológicos, cuya eficacia radica en que los sujetos dominen estas reglas —aun sin ser conscientes de su adquisición—, a través de las cuales el dispositivo escolar se reproduce (Yuni, 2018).

doi: 10.34096/iice.n57.16478
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 57 (Enero-Junio, 2025): 177-197

Alcances y limitaciones teóricas en torno a las resistencias

A partir de las concepciones mencionadas en torno a las resistencias, encontramos tanto aportes como limitaciones para abordar las prácticas de resistencia de los estudiantes del nivel medio a la gramática escolar en los entornos virtuales.

En las teorías planteadas, en general, se considera a las resistencias como producto propio de las relaciones sociales que se configuran asimétricamente en un tiempo y espacio determinado. En estos vínculos construidos bajo la regulación de la gramática escolar mediante los dispositivos tecnológicos de control, los dispositivos disciplinarios emanados y legitimados por la autoridad pedagógica constituyen una fuerza dominante que pretende regular, evitar y controlar respecto las prácticas de resistencia que se le oponen. Por ello, el rasgo que caracteriza toda relación de autoridad pedagógica es la tensión dinámica entre ambas fuerzas antagónicas. Siguiendo la perspectiva de Foucault sobre la inmanencia de las resistencias en las relaciones de poder, se podría decir que las resistencias son, en efecto, ejercicios de poder.

La concepción de las resistencias propuesta por las teorías críticas supone un antagonismo entre actos o prácticas que se conciben como tales (de tipo moral o político) en oposición a otras acciones que son consideradas conformistas. Es decir que lo que no conforma la resistencia es catalogado como acto de conformidad que nutre y reproduce al poder dominante. Sin embargo, esta perspectiva resulta restringida en tanto las prácticas que disrumpen con la disciplina y el control del dispositivo de la gramática pero que no son de tipo moral o político serían, por lo tanto, de adhesión al poder. En este binarismo, muchas acciones de los estudiantes quedan al margen, por lo que podríamos preguntarnos, por ejemplo, si no es una resistencia la decisión de un estudiante de hacer silencio o no responder al docente, entonces ¿es correspondencia para con la autoridad?

Otra de las limitaciones de esta perspectiva es que no contempla —por lo menos no explícitamente— posibilidades de resistencia en relación con las particularidades de la situación escolar en la que se desarrollan. De modo que esto podría llevar a una visión de las resistencias generalizada y aplicable a cualquier contexto, perdiendo las singularidades y diversidades que les son constitutivas en el cotidiano escolar.

Por el contrario, tanto en el enfoque antropológico de Rockwell como en el de Certeau se destaca la relevancia que toman las resistencias como prácticas disruptivas cotidianas, es decir, a escala micropolítica. Esto nos permite el abordaje de prácticas de resistencia en las clases en entornos virtuales, teniendo en cuenta las condiciones pedagógicas de la alteración provisoria de la gramática y sus dispositivos de control en el pasaje de la presencialidad a la virtualidad; pasaje en el que las dimensiones de tiempo y espacio se vieron alteradas generando cambios en la relación docente-alumno, en los modos de construcción del vínculo y de la autoridad pedagógica en el desarrollo de prácticas de enseñanza.

Para este estudio recurrimos a los aportes de la pedagogía crítica en tanto que por su naturaleza dialéctica permite analizar la escuela no solo como un ámbito de instrucción o socialización sino también como un espacio simbólico-cultural en el que se performan identidades estudiantiles y se adquiere el *habitus* del oficio estudiantil. Asimismo, permite comprender a la escolarización, tanto en su carácter de agente dominador como posibilitador de liberación (McLaren, 2005).

A partir de esta perspectiva crítica, es necesario evitar reduccionismos y definiciones aisladas, que aborden las resistencias estudiantiles como mero efecto de la polarización entre sujetos/objetos, profesores/estudiantes, o que se centren en prácticas

doi: 10.34096/iice.n57.16478
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 57 (Enero-Junio, 2025): 177-197

áulicas moleculares. Más bien, todos estos son elementos que en el cotidiano escolar se encuentran en constante y dinámica relación; cuya interdependencia supone contradicciones que hacen a su propia lógica y que además forman parte de una estructura socio-institución mayor que organiza y estructura el dispositivo disciplinario escolar.

Nuestro foco de análisis en este trabajo son las acciones de resistencia llevadas a cabo por estudiantes del nivel secundario que, en el contexto de la virtualización de la enseñanza, buscaron alterar o desestabilizar las prácticas didácticas y organizacionales de la escuela. Para ello, retomamos la noción de *táctica* propuesta por Certeau, puesto que estas prácticas micropolíticas de resistencia no solo develan su inherencia a las relaciones de poder, como postula Foucault, sino que posibilita su caracterización.

Metodología

Se realizó un estudio descriptivo de tipo cualitativo, orientado a la identificación y análisis de las formas particulares e inéditas (por su contexto) de resistencias que ejercen los estudiantes en las prácticas pedagógicas en entornos virtuales y que disrumpe con el dispositivo tecnológico de control de la gramática escolar, alterando el desarrollo de las prácticas de enseñanza.

El corpus de análisis se conformó con materiales empíricos colectados en diferentes estudios efectuados en la Provincia de Catamarca (Argentina). Estos fueron recabados a través de diferentes técnicas de recolección de datos. En el marco del proyecto de investigación antes mencionado (véase Nota 1) en el cual se indaga sobre las desigualdades educativas en el nivel secundario en el contexto de pandemia, pospandemia y su configuración diacrónica, se realizaron entrevistas individuales a una muestra intencional de directivos de escuelas de diferentes ámbitos (rural/urbano) y modalidad de gestión (público/privado) que operaban en los departamentos San Fernando del Valle de Catamarca (SFVC), El Alto y Fray Mamerto Esquiú, con nivel socioeconómico diferenciado (alto/bajo). En las mismas instituciones se realizaron entrevistas individuales y grupales a docentes que se desempeñaron en los años 2020 y 2021.

A los fines de fortalecer el corpus analítico también se incorporaron entrevistas realizadas a docentes de nivel secundario en el marco de una investigación doctoral en curso[3] que explora las prácticas de enseñanza durante la virtualización del nivel en ese período. Las entrevistas fueron realizadas a docentes de escuelas secundarias públicas, privadas y preuniversitarias de diferentes asignaturas que durante la pandemia diseñaron materiales didácticos digitales. La elección de estos casos reputados de profesores es significativa para este trabajo, en tanto que los mismos aportan una mirada sensible a los comportamientos de sus estudiantes en los entornos virtuales.

El análisis de datos se realizó utilizando el software ATLAS-Ti y se orientó a la identificación de las prácticas de resistencia estudiantil. Para ello se constituyó una unidad hermenéutica con los registros de las entrevistas a directivos y docentes y otra con los registros de las entrevistas grupales a estudiantes. Se registraron los dichos de docentes y estudiantes referidas a prácticas que se correspondiesen con acciones de resistencias, entendidas como tácticas estudiantiles de resistencia a las estrategias del dispositivo escolar durante la virtualidad. Como referimos anteriormente, consideramos

3 La tesis doctoral se titula "Formas de representar los contenidos disciplinares: Materiales didácticos digitales en el nivel secundario catamarqueño durante la enseñanza virtual", de la doctoranda María Celeste Sánchez Escalante, del doctorado en Ciencias Humanas, mención Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional Catamarca.

doi: 10.34096/iice.n57.16478
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 57 (Enero-Junio, 2025): 177-197

resistencias a acciones disruptivas, de carácter creativo, sorpresivo, afirmativo y disruptivo producidas en los procesos de enseñanza en entornos virtuales. A partir de la identificación de los registros se realizó una categorización que se expone a continuación. El trabajo de campo da cuenta que las tácticas de resistencias de los estudiantes en los entornos virtuales se expresan hacia diversos elementos constitutivos de la gramática escolar. Asimismo, esas tácticas acontecen en dos momentos clave del proceso de enseñanza: durante la clase virtual y, posteriormente, durante la resolución de las actividades propuestas por los docentes. En el primer momento se identifican tácticas de evasión y distracción en la clase; en el segundo, se registran las tácticas de sabotaje a las actividades.

Tácticas de evasión a la clase escolar

Las primeras acciones de resistencia y las más comunes fueron las que denominamos *tácticas de evasión a la clase escolar*. Esta es un poderoso organizador didáctico que fue trasladado a la virtualidad reproduciendo las formas de enseñanza presencial. Sin embargo, mientras que la asistencia a clase presencial requiere la disponibilidad corporal del estudiante en la situación áulica, en la virtualidad esa disponibilidad depende entre otras cosas de las posibilidades de conectividad y accesibilidad tecnológica que tengan los estudiantes. En la presencialidad, ausentarse de una clase durante una jornada escolar es casi imposible, mientras que en la virtualidad la asistencia de los estudiantes estaba supeditada no solo a su disponibilidad tecnológica, sino que aparece un aspecto decisional novedoso: los estudiantes se conectan a la clase según sus intereses y satisfacen los requerimientos del dispositivo cumplimentando las tareas asincrónicas.

En los registros de los alumnos pudimos reconocer que estas tácticas eran frecuentes: "Al final no entraba en la clase de lengua [...] Entonces le mandaba después [la tarea] y le decía 'profe, estuve sin internet'" (entrevista grupo focal estudiantes escuela pública, Capital, Catamarca). La actitud de este estudiante expresa su desinterés con la disciplina y opta por no "entrar" a esa clase, situación que el dispositivo escolar penalizaría en la presencialidad, pero que en el entorno virtual escapa a la posibilidad de control del dispositivo disciplinario y a las técnicas de control (asistencia, control de preceptores, entrada obligatoria al aula, etcétera).

Otros estudiantes relatan que se sumaban a las videollamadas aunque elegían apagar las cámaras y hacer otras actividades en simultáneo, especialmente la distracción con juegos electrónicos:

> cuando yo estaba con el teléfono al principio presente, presente hacia la tarea y con mi mamá hacíamos... y después [...] descargué un juego y me llegaban mensajes y yo bloqueaba para que no vea quién me mandaba mensajes para poder jugar tranquilo (entrevista grupo focal estudiantes, escuela pública, rural, El Alto).

Los estudiantes manifiestan el desaliento que les generaba la participación en las clases virtuales, sin embargo no expresan a los docentes esta situación ni sus motivos. Su táctica, al saber que el dispositivo tecnológico les permite eludir la vigilancia de la autoridad escolar, consiste en elegir no conectarse según el mayor o menor interés por la disciplina o por la "onda del profesor" y el apagado de la cámara les permite permanecer en latencia. Esta táctica es posibilitada por la facilidad de ausentarse a la clase en el entorno virtual, estar conectado pero sin exponer el cuerpo y, principalmente, por la comunicación diferida entre profesor y estudiante.

doi: 10.34096/iice.n57.16478
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)

Los registros dan cuenta que los docentes son conscientes de esta situación e intentan reponer el control del dispositivo disciplinario, pese a lo cual la trasposición del aula presencial a la dinámica de la virtualidad y las reglas de la gramática expresadas en el régimen académico operaron como un corsé poco flexible. Entre las diversas estrategias del dispositivo escolar para contener la presencia de los estudiantes y evitar su ausencia, los profesores mencionan la anticipación de contenidos a trabajar vía campus virtual o en los encuentros sincrónicos previos.

Sin embargo, si bien esa estrategia podía alentar la participación también podía operar como un incitador a la ausencia de los estudiantes. Dice una docente: "yo veía que había temas en los que a ellos no les llamaba tanto la atención, eran aburridos, entonces no se conectaban tanto" (entrevista profesora, Capital, Catamarca). En este caso, la profesora sostiene que los temas de la clase podían resultar "aburridos" para los estudiantes y que, en consecuencia, la participación sincrónica de los jóvenes era menor. No obstante, esta situación que en la presencialidad podría generar una necesidad de crear alternativas didácticas que promuevan la motivación de los estudiantes, la dinámica de la enseñanza en el entorno virtual obtura otras estrategias docentes.

Tácticas de distracción

En las clases virtuales sincrónicas, mientras algunos estudiantes podían ausentarse a ellas, otros aprovechaban para asistir y desplegar *tácticas de distracción* que afectaban el desarrollo de estas. En el relato de la directora de una escuela de gestión privada de la ciudad Catamarca se destaca el siguiente pasaje:

> había chicos que habían agarrado la costumbre de conectarse con la cuenta de otro compañerito, entrar, hacer de cuenta que eran el compañero, encender la cámara, poner, hacer sonidos, bueno, o sea, toda la indisciplina que no podían hacer acá, la hacían virtual. (entrevista directora, escuela de gestión privada, urbana, SFVC)

Las regulaciones y reglamentaciones para evitar o sancionar inconductas o prácticas de indisciplina llevadas a cabo en entornos virtuales no existían y por lo tanto la autoridad escolar no contaba con los medios para la individualización de los estudiantes, así como formas de penalización de tales inconductas. Sostiene la entrevistada: "escapa a una también como resolver estas cuestiones […] los papás tenían por seguro de que no eran sus hijos los que hacían eso, pero eran compañeritos que entraban con las cuentas de otros compañeros" (entrevista directora, escuela de gestión privada, urbana, SFVC). La táctica de sabotaje irrumpe la clase escolar, su desarrollo, e incluso, deja impune a los estudiantes y sin la posibilidad de asignación de responsables. Estas acciones escalan más alto cuando los estudiantes invitan a la clase a otros jóvenes que no asisten a la escuela, como parte de la vulneración de la clase escolar:

> en un momento habían encontrado parece ser un *influencer* de otro lado que pedía los *links* de acceso a las clases para él poder entrar y ahí hacer ahí sus monerías y tonteras. Entonces los chicos le pasaban el *link*. Se les pidió, por favor, que no pasaran el *link* porque era peligroso, hay chicos que vieron cosas en las aulas mientras el docente daba clase, hay chicos que han compartido pantalla y han mostrado imágenes o han reproducido sonidos que no eran apropiados. (entrevista directora, escuela de gestión privada, urbana, SFVC)

Estas tácticas de distracción desvían la atención, ya sea de un estudiante o del grupo clase, hacia un estímulo secundario externo alejándolos del foco pedagógico de la clase. En los casos relatados estas tácticas son intencionales y su objetivo no se orienta a la

doi: 10.34096/iice.n57.16478
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 57 (Enero-Junio, 2025): 177-197

alteración del sistema escolar, sino que son desafíos de los estudiantes a las reglas de control disciplinario.

Tácticas de sabotaje a la tarea escolar

El envío de actividades, en tanto tareas para facilitar el aprendizaje, fueron adaptadas al contexto virtual y sirvieron en variadas ocasiones como justificativo del trabajo docente. Ante la masiva cantidad de tareas a resolver, los estudiantes desplegaron lo que llamamos *tácticas estratégicas de sabotaje a la tarea escolar*. Un profesor de una escuela técnica de Catamarca Capital relata cómo los estudiantes se organizaron para resolver las tareas:

> Hablando un día lo encuentro [a un estudiante] en la escuela ya cuando estábamos volviendo y dice 'profe lo que pasa es que nosotros nos organizamos y nosotros cuatro éramos los encargados de estudiar matemática y le pasábamos las tareas a los otros' [...] Entonces, los qué hacían, resolvían los trabajos prácticos y les pasaban y los otros lo subían al aula virtual como propio [...] Yo no sé si habrá sido una cosa generalizada, pero ese curso, hablaron entre ellos y dijeron: bueno, mirá quienes son los que entienden más matemáticas, bueno nosotros nos encargamos de eso. Y nosotros tenemos mejor onda con el profe de estructura, entonces se pasaban las cosas entre ellos. Y bueno, así subían las cosas en tiempo y forma, el que no había hecho la tarea o no sabía. (entrevista profesor, escuela pública, urbana, SFVC)

La estrategia —o contraestrategia— consistía en que diferentes estudiantes asumían la responsabilidad de resolver las actividades de una u otra materia según las habilidades cognitivas o la relación con los docentes. Luego el estudiante responsable compartía al resto del grupo las actividades resueltas, de esta manera todo el grupo podía responder en tiempo y forma a las exigencias. Sin embargo, el copiado y pegado no distinguía "errores" como marcas de la particularidad en la comprensión y resolución de problemas por parte de cada sujeto. Por lo tanto, si el responsable había resuelto mal un ejercicio, esto se replicaba en el resto, lo que terminaba desbaratando una jugada que parecía implacable. Esta práctica, reconocida por el docente en la vuelta a la presencialidad, indica una táctica estudiantil para la resolución de actividades, que disrumpe con el modo tradicional que impone el formato escolar.

Otro grupo de alumnos de una escuela técnica aprovechaba la sobredemanda de actividades a evaluar que tenían sus docentes, sumado a la facilidad con que las aulas virtuales permitían marcar la resolución de tareas, para enviar en tiempo y forma todo lo solicitado. Su estrategia la relata un docente y consistía en lo siguiente:

> yo he captado en el Classroom que de repente aparecían trabajos en blanco y eso por qué era, porque había ciertos profes que ellos calificaban cuando veían que decía: 'Tarea entregada'. Los chicos se dieron cuenta de eso y te mandaban hojas en blanco, porque si justo vos eras de esos profes que cuando decía 'entregado' ponías 'TEA'... Entonces te mandaban hojas en blanco, yo respondía: 'No me pusiste nada', y ahí, cri-cri-cri-cri. Después en la presencialidad los encaré a más de uno, que los conozco y se reían porque, en el fondo, ellos... conseguían, le encontraban la vuelta a todo y te mandaban cosas en blanco por si era justo de esos profe que veían que, en el Classroom decía tarea entregada tal fecha, y los pibes zafaban un montón. (entrevista profesor, escuela pública, urbana, SFVC)

La picardía de los alumnos al hacer "trampa" burlando a los docentes es un acto de resistencia que aprovecha los vacíos que tienen las plataformas virtuales y somete

doi: 10.34096/iice.n57.16478
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 57 (Enero-Junio, 2025): 177-197

a docentes a un sin fin de archivos y registros por corregir. La vuelta a la presencialidad, donde es imposible esconderse ante la requisa del docente, permite desenmascarar esas tácticas que usaban para aprobar sin siquiera estudiar.

A las dificultades o la falta de control en el seguimiento de los estudiantes, se le suma el cansancio docente y la imposibilidad de atender a todos por igual. Cuando la asistencia del docente para resolver una consigna no es suficiente se recurre a los compañeros, para lo cual los estudiantes realizaban acciones que desafiaban la prohibición de reunirse o romper el aislamiento. Los alumnos de una escuela del departamento Fray Mamerto Esquiú (con escasa conectividad y accesibilidad estudiantil a dispositivos tecnológicos), replican esta estrategia y se reúnen en grupo para resolver actividades:

> Docente: entre ellos se ayudaban. A esos alumnos (con dificultades) durante la pandemia o inclusivamente entre ellos se juntaban, aunque no podían.
>
> Entrevistador: ¿a resolver tus ejercicios? y después te lo decían.
>
> Docente: sí, me lo decían y los papás también me lo decían. Mire profe se juntaron, porque están iguales, es por esto que los resolvieron en grupo [...] entre ellos se ayudaron, se explicaban, el que los entendían le explicaban a los que menos. (entrevista docente, escuela pública, urbana, Fray Mamerto Esquiú)

Las tácticas de sabotaje de la tarea escolar implicaron de hecho la transgresión de las regulaciones y valores de la evaluación como mecanismo pedagógico disciplinador por excelencia. Como estrategia implica acciones deliberadas y planificadas para cumplir con una actividad evaluatoria. Estas tácticas están cargadas de una intención consciente de causar un efecto disruptivo que beneficie a los estudiantes desafiando las reglas y condiciones impuestas por la autoridad docente para el cumplimiento de las tareas. Estas tácticas destacan por su anclaje en la grupalidad, como un baluarte que permite a los estudiantes transgredir la normativa y las indicaciones de las tareas para alcanzar el propósito de la acreditación de sus saberes. Si bien en la presencialidad la copia en las evaluaciones, los machetes o en tiempos más recientes los envíos de *chat* con las tareas o con fotos de resolución de tareas, son prácticas estudiantiles ya reportadas, en el contexto de la virtualidad las posibilidades de control y vigilancia de los profesores habilitó tácticas adaptadas a los entornos digitales.

Conclusiones

Las prácticas de resistencia a los dispositivos escolares en sus versiones presenciales y virtuales, atienden a las acciones —verbales o no verbales— de los estudiantes para evadir las normas, negociarlas o redefinirlas. En la virtualidad, los estudiantes supieron diseñar diversas tácticas para saltar las dinámicas propias de las estrategias de poder del gobierno de lo escolar. En los encuentros sincrónicos, de presencia obligatoria, los alumnos aprendieron a conectarse apagando la cámara y volviéndose a dormir o haciendo otras actividades en simultáneo; cumpliendo con la norma de la "presencialidad remota", pero rebelándose a los modos impuestos de la presencialidad virtual (dictado de clases según los horarios, actos de entrada, toma de asistencia, etcétera). Otros utilizaron usuarios falsos en las clases para realizar prácticas de indisciplina, rompiendo las normas escolares mediante el aprovechamiento de los vacíos que permite el anonimato en los espacios virtuales.

Los dispositivos de examen y acreditación, fueron totalmente vulnerados por los estudiantes ante la copia de respuestas obtenidas desde internet, la exposición oral

doi: 10.34096/iice.n57.16478
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 57 (Enero-Junio, 2025): 177-197

sincrónica pero leyéndola, las actividades escolares resueltas por otros. Los estudiantes aprendieron a sortear las normas a través de los huecos que la virtualidad deja y la escuela no sabe cómo gestionar si no es bajo las relaciones de poder y tecnologías que le son habituales.

Estas tácticas de resistencia estudiantil dan cuenta del derrumbe de las relaciones de poder que sufrió la escuela media durante el aislamiento social preventivo y obligatorio, cuyas normas y regulaciones cimentadas en la presencialidad, simultaneidad y gradualidad dejaron en evidencia la dificultad para sostener los tradicionales instrumentos de control disciplinario que le permitía a la escuela encauzar la conducta de los individuos (Santiago-Muñoz, 2017). A la vigilancia jerárquica sostenida por un edificio físico que le permitía la inspección, le sucedió un encuentro virtual mediado por plataformas de trabajo sincrónico donde es dificultoso el control, la asistencia y la regulación de la disciplina de estudiantes, docentes y demás personal. A la sanción normalizadora que pretende corregir las conductas desviadas advertidas por las prácticas de vigilancia y control de los cuerpos, los discursos, las prácticas y los afectos movilizados en el proceso de enseñanza, la interacción en los escenarios virtuales propició formas de negociación del vínculo pedagógico, el establecimiento de acuerdos y la disputa por establecer mecanismos disciplinarios que suplan la falta de normas regulatorias de la participación en la vida escolar o áulica en la virtualidad. Sin embargo, la disrupción de las formas habituales de estar y hacer escuela en el entorno virtual no logró transformar las relaciones de poder habituadas y habituales, obviando las características de los nuevos entornos educativos y las dinámicas vinculares y comunicacionales de la relación docentes-estudiantes que pese a los intentos de las políticas de continuidad pedagógica, mostraron escasa flexibilidad para desestructurar y flexibilizar la gramática escolar.

Pensar en la constitución del sujeto desde una mirada histórica obliga a mirar los actuales escenarios de relaciones de poder y resistencia donde se desarrollan prácticas obligatorias y disciplinares, como la educación. Los entornos virtuales, precisan de regulaciones diferentes, porque habilitan otros modos de comunicación, tecnologías, dispositivos y relaciones de poder ante las cuales a las instituciones modernas les cuesta construir fuera de sus marcos habituales. Sin embargo, los sujetos que está formando (y sujetando) son hábiles navegantes en el mundo digital, conocen las normas, protocolos, regímenes, las asimetrías de poder y las tecnologías de control y disciplina. El debate después de este año y medio de enseñanza en entornos virtuales nos lleva a interrogantes como: ¿qué aprendimos de este paso por lo digital? ¿qué estrategias en torno a las relaciones de poder se pueden establecer ante la posibilidad de una vuelta a la virtualidad con un estudiante que conoce los dispositivos mejor que quienes ejercen el control en las escuelas? ¿qué nuevo sujeto contemporáneo está formando la escuela a partir de estas experiencias?

doi: 10.34096/iice.n57.16478
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 57 (Enero-Junio, 2025): 177-197

Referencias bibliográficas

» Abal Medina, P. (2007). Notas sobre la noción de resistencia en Michel de Certeau. *Kairós. Revista de Temas Sociales, 11*(20), 1-11. Recuperado de https://revistakairos.org/notas-sobre-la-nocion-de-resistencia-en-michel-de-certeau/

» Acosta, F. y Graizer, O. L. (2022). Escuelas secundarias y ampliación del contexto de transmisión en pandemia. Una discusión sobre la segmentación escolar a partir de los aportes de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP) 2020-2021. *Propuesta Educativa, 31*(57), 31-57. Recuperado de https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2022/12/REVISTA-57-Dossier-ACOSTA-GRAIZER-pag31-57.pdf

» Angulo Hernández, L. N. y León Salazar, A. R. (2010). Los rituales en la escuela. Una cultura que sujeta al currículo. *Educere, 14*(49), 305-317.

» Arroyo, M., Corvalán, T., Felicioni, S. y Merodo, A. (2021). Enseñanza, desigualdades y reconfiguración del trabajo docente en escuelas secundarias durante la pandemia. *Itinerarios Educativos, 14*(14), 17-29. https://doi.org/10.14409/ie.2021.14.e0003

» Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (Comps.). (2007). *Las formas de lo escolar*. Del Estante.

» Biset, E., Chávez Solca, F., Farrán, R., García Romanutti, H., Groisman, D., Juaneda, C., Lorio, N., Martínez Prado, N., Moyano, M. I., Reynares, J. M., Romero, A., Soria, S. y Vargas, M. (2015). *Sujeto, una categoría en disputa*. La Cebra.

» Certeau, M. de (1996). *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.

» Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Complutense.

» Dubet, F. y Martuccelli, D. (1996). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Losada.

» Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 119-161). McMillan.

» Falconi, O. (2004). Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? *Kairós. Revista de Temas Sociales, 8*(14). Universidad Nacional de San Luis.

» Fattore, N. (2007). Apuntes sobre la forma escolar 'tradicional' y sus desplazamientos. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 13-32). Del Estante.

» Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología, 50*(3), 3-20.

» Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Fondo de Cultura Económica.

» García Romanutti, H. (2015). Sujeto y poder. En E. Biset et al., *Sujeto, una categoría en disputa* (pp. 45-62). La Cebra.

» Giroux, H. A. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo Veintiuno.

» Hall, S. (1997). El trabajo de la representación. En *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* (pp. 13-74). Sage. (Trad. E. Sevilla Casas).

doi: 10.34096/iice.n57.16478
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 57 (Enero-Junio, 2025): 177-197

» Langer, E. (2013). *Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: Prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Buenos Aires.

» Ley 26206, Ley de Educación Nacional. (2006). Congreso de la Nación Argentina.

» McLaren, P. (2005 [1989]). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo Veintiuno.

» Martino, A. (2022). Presencialidad(es) y presencias en escuelas secundarias cordobesas. En M. Causa, E. Di Piero y P. Santucci (Comps.), *Education secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia* (pp. 33-50). Puntoaparte.

» Marés, L. (Dir.). (2021). *Recursos educativos abiertos: Conceptos, herramientas y procesos para la producción de materiales digitales*. Educ.ar-Sociedad del Estado.

» Núñez, P. y Fuentes, S. (Comps.). (2022). *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre- y pospandemia*. Homo Sapiens.

» Peirano, F., Giorgi, G., Pecheny, M., Tuñón, I., Ramacciotti, K., Sy, A., Madrid, L., Bottinelli, M., Carli, S., Giovine, R. y Villamayor, C. (2023). PISAC COVID-19: La sociedad argentina en la pospandemia: Tomo 3: Salud y género - Educación. Clacso/ Agencia de I+D+i. https://doi.org/10.24215/24517836e039

» Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Popular.

» Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.

» Resolución 366, Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE). (2020). Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

» Rockwell, E. (2006). Resistencia en el aula: Entre el fracaso y la indignación. *Educação em Revista, 44*, 13-39. https://doi.org/10.1590/S0102-46982006000200002

» Rodríguez Neira, T. (1995). Poder y saber (La micropolítica foucaultiana y la práctica escolar). *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 7*(1), 45-62. https://doi.org/10.14201/3075

» Sánchez Escalante, M. C. y Yuni, J. A. (2024). Los escenarios combinados del año 2021: La clase escolar en el multiverso del nivel secundario. *El Cardo, 20*, 1-17. https://doi.org/10.33255/18511562/1814

» Santiago Múñoz, A. (2017). La sociedad de control: Una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista Filosófica, 73*, 317-336. http://doi.org/10.4067/S0718-43602017000100317

» Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 35-88). Homo Sapiens.

» Suasnábar, C. (2022). Prólogo. En M. Causa, E. Di Piero y P. Santucci (Comps.), *Educación secundaria, desigualdad, pandemia horizontes pospandemia* (pp. 13-21). Puntoaparte.

» Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia: Alteraciones, continuidades, desigualdades. *Revcom. Revista Científica de la Red de Carreras de Comunicación Social, 6*(11), e039. https://doi.org/10.24215/24517836e039

» Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.

doi: 10.34096/iice.n57.16478
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)

» Vain, P. D. (2004). Los rituales escolares y las prácticas educativas. En N. E. Elichiry (Comp.), *Discusiones actuales en Psicología Educacional*. JVE. Recuperado de https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/40

» Yuni, J. (2018). La cuestión de la inclusión en las políticas de reforma de la escuela secundaria argentina. En J. Yuni (Dir.), *Inclusión/es en la escuela secundaria. Itinerarios de lo posible* (pp. 15-42). Brujas.

Josefina Florentino

Profesora en Letras, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca. Becaria doctoral, Instituto Regional de Estudios Socioculturales, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Catamarca.

ORCID: 0009-0003-9075-4235
vitroguay12@gmail.com

María Celeste Sánchez Escalante

Especialista en Tecnología Educativa, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca. Profesora, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca.

ORCID: 0009-0001-6561-9483
msanchezescalante@huma.unca.edu.ar

José Alberto Yuni

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. Magister Scientae en Metodología de la Investigación Científica, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Entre Ríos. Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Instituto Regional de Estudios Socioculturales, Conicet - Universidad Nacional de Catamarca.

ORCID: 0000-0002-9878-5664
joseyuni@gmail.com