

## **LA RESISTENCIA ESCOLAR, ENTRE TÁCTICAS Y ESTRATEGIAS: OTRAS FORMAS DE SER MAESTRO Y ESCUELA\***

### **SCHOOL RESISTANCE, BETWEEN TACTICS AND STRATEGIES: OTHER FORMS OF BEING TEACHER AND SCHOOL**

**Carlos Guillermo Mojica Vélez\*\***  
**Santiago Pérez Tamayo\*\*\***  
**Hamilton Arley Arias Jiménez\*\*\*\***  
**Ana María Saldarriaga Zea\*\*\*\*\***

#### **Resumen**

Esta investigación cualitativa tuvo como propósito analizar las tácticas de resistencia que los maestros realizan frente a las estrategias de poder de una escuela domesticada, retomando las contribuciones de Masschelein y Simons (2014). Este estudio está contextualizado en dos instituciones: el Colegio el Triángulo (Rionegro) y la Escuela Normal Superior María Auxiliadora (Copacabana), ambos ubicados en Colombia. Para esto, se realizó un estudio de caso múltiple a través de estrategias de análisis documental, observación participante y entrevistas semiestructuradas. En estas escuelas se pudo evidenciar la existencia de una serie de estrategias de domesticación y, a su vez, de tácticas de resistencia que se gestan como tensiones. Cabe destacar que el concepto de resistencia escolar permitió analizar cómo la escuela y los profesores hacen uso de tácticas para enfrentar las múltiples estrategias que han gestado la subordinación de la escuela, en donde es posible concluir que la lucha y la resistencia son pedagógicas.

*Palabras Claves:* resistencia escolar, tácticas de resistencia, estrategias de poder, maestro.

---

\* Este artículo se deriva de la investigación “La resistencia escolar frente a una escuela domesticada: otra forma de ser escuela”, trabajo auspiciado por el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIED) de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.

\*\* Carlos Guillermo Mojica Vélez. Universidad de Antioquia, Colombia. [carlosmojv@gmail.com](mailto:carlosmojv@gmail.com)

\*\*\* Santiago Pérez Tamayo. Universidad de Antioquia, Colombia. [santiago.perez@udea.edu.co](mailto:santiago.perez@udea.edu.co)

\*\*\*\* Hamilton Arley Arias Jiménez. Universidad de Antioquia, Colombia. [hamilton.arias@udea.edu.co](mailto:hamilton.arias@udea.edu.co)

\*\*\*\*\* Ana María Saldarriaga Zea. Universidad de Antioquia, Colombia. [anna.sal.zea@gmail.com](mailto:anna.sal.zea@gmail.com)

### ***Abstract***

This qualitative research had the objective of analyzing the resistance tactics that teachers use in order to face the power strategies of a domesticated school, having into account the contributions from Masschelein y Simons (2014). This study is contextualized in two educational institutions: Colegio el Triángulo (Rionegro) and the Superior Normal School María Auxiliadora (Copacabana), both located in Colombia. Therefore, a multiple case study was made, through documental analysis, participant observation and semi- structured interviews. In these schools it was possible to observe a number of domestication strategies and, at the same time, resistance tactics that are created as tensions. It is important to mention that the concept of school resistance allowed us to analyze how school and teachers use tactics to face the multiple strategies that have created the subordination of the school, where it is possible to conclude that struggle and resistance are pedagogical.

*Keywords:* school resistance, resistance tactics, power strategies, teacher.

No es extraño escuchar en diferentes encuentros académicos, discursos políticos y mensajes en los medios de comunicación críticas a la escuela y a sus maestros. Muchas de estas críticas pueden ser consideradas como estrategias de poder que pretenden domesticar a la escuela y a los maestros, siguiendo a Masschelein y Simons (2014). Un ejemplo de ello son las constantes críticas hechas a los maestros, que cuestionan su labor pedagógica y sindical, su preparación profesional y su lugar en la escuela<sup>1</sup>. En este sentido, la presente investigación muestra cómo, en dos instituciones educativas ubicadas en el Departamento de Antioquia en Colombia, existen líneas de tensión entre aquellas estrategias que domestican a la escuela y las tácticas de resistencia que los maestros desarrollan en la cotidianidad, lo cual muestra algunos de los desafíos y sentidos de la labor del

---

<sup>1</sup> Esta posición es expuesta por Blanco, Pérez, Vásquez y Arias (2016). Los autores mencionan que la formación docente es uno de los mayores retos en la educación iberoamericana en la medida en que esta determina el desempeño escolar medido a través de pruebas estandarizadas, como la prueba PISA. Este reto se ha visto obstaculizado por el poco atractivo que presenta la formación docente. En palabras de los autores, “es preciso conseguir que esta vocación “despierte” en los mejores candidatos, el mejor alumnado de la enseñanza secundaria, los mejores graduados universitarios y los mejores líderes escolares, para desarrollar los líderes escolares futuros” (p.72). Este tema también circula en la opinión pública: “Futuros maestros, los peores en pruebas Saber Pro” (El Espectador, 2012); “Docentes rémora: una triste realidad” (Las Dos Orillas, 2017); “Los profesores: el verdadero problema de la educación en Colombia” (Las Dos Orillas, 2017).

maestro en la actualidad.

A modo de contextualización, se presentan, en primer lugar, algunas perspectivas existentes acerca de la institución escolar y sus profesores. En segundo lugar, la metodología de investigación y, posteriormente, algunos de los resultados del proceso. Finalmente, se establecen algunos puntos de reflexión acerca del maestro contemporáneo y su trabajo en los procesos formativos actuales.

### **1. LA ESCUELA Y EL MAESTRO: CAMINOS PARA SU COMPRENSIÓN**

La escuela colombiana surge como un acontecimiento histórico, es decir, a partir de juegos de poder entre los discursos y prácticas del siglo XIX, donde se gestó su nacimiento. Dichas luchas tuvieron como actores principales al gobierno, la iglesia católica, a los funcionarios locales y a los vecinos. Como lo menciona Álvarez (1996):

De los resultados de este enfrentamiento dependía la posibilidad de instituir la escuela y de ese mismo enfrentamiento dependió también el tipo de escuela que se instituyó [...] la escuela no fue un dispositivo terminado, sino un flanco del poder que la fue dibujando a cuatro manos. (p.138)

En dicho sentido, concebir la escuela como un acontecimiento<sup>2</sup> implica reconocer su devenir histórico a través de relaciones de fuerza que tejen su existencia y el saber que la dota de cierta forma. Esto, en la medida que existen,

---

<sup>2</sup> Entender la escuela como un acontecimiento nos enmarca en otra forma de hacer historia de la educación y la pedagogía. No nos preguntamos por el origen de la escuela, sino por su emergencia en un siglo en que no era necesaria. De lo contrario, su historia se concebiría como una interacción de acción y efecto, como resultado de leyes obligatorias o de intereses estatales. Es por ello que, para efectos de su devenir histórico, (contemplando la actualidad) optamos por su comprensión desde el concepto de acontecimiento que nos permite investigar la escuela y al maestro a partir de líneas de tensión dinámicas y en movimiento, basados en el trabajo de Álvarez (1996), desde una perspectiva foucaultiana.

por un lado, estrategias de poder que limitan y delimitan una forma escolar e institucionalidad determinada y, por otro, tácticas de resistencia desarrolladas por los profesores y que suscitan relaciones de fuerzas como “todo un campo de respuestas, reacciones y efectos” (Foucault, 1988, p.14). En este orden de ideas, la escuela actual y, en ella, los maestros, se encuentran en una encrucijada, en donde los discursos de la homogeneización, la globalización y el aceleramiento del conocimiento, provocado por las nuevas tecnologías de la comunicación e información, condicionan una descentralización del saber. Se advierte, además, la innecesaria existencia de la escuela y de los profesores en la era del aprendizaje permanente, tal como señalan Masschelein y Simons (2014).

Así, surgen múltiples críticas acerca de la existencia de este centro de educación, su función social y el rol de los profesores. Algunas de estas críticas las encontramos Masschelein y Simons (2014), por ejemplo:

¿Cómo se podría confiar en una institución que promueve el sometimiento de las formas de subjetivación? ¿Es necesaria una institución que reproduce las desigualdades sociales más amplias? Una institución que [...] es reproductora de saber y cultura, que aliena a los jóvenes de su ambiente social. (p.5)

Así, estaríamos frente a una institución encargada “de subordinar y corromper a las nuevas generaciones” (Althusser, 1988, p.18); que es “la causante de la desmotivación infantil y juvenil” (Kaku, 2013, min.0:15); que es inútil y perezosa en los procesos de desarrollo económico y social (Martínez, 2004); que no trabaja, como plantea Noro (2010), “ni con la lógica, ni con el código de la industria cultural, ni responder a una estrategia diferenciadora y excluyente que presenta el neocapitalismo” (p.12); que promueve la desigualdades individuales y sociales (Bourdieu y Passeron, 1996); y que es vacía e inservible (Tenti, 1993).

En este contexto, es inminente la desconfianza al maestro y a la escuela. Los argumentos de los críticos y acusadores convierten a la escuela en un espacio peligroso para los niños, niñas y jóvenes. Sin embargo, ante estas críticas, se escuchan las voces de los defensores, que abogan por su absolución, por medio del reclamo de una reinterpretación de las críticas hechas. Incluso se señala que:

Muchos de los alegatos contra la escuela están motivados por un antiquísimo temor (e incluso odio) a una de sus características más radicales, pero que la definen esencialmente: que la escuela ofrece tiempo libre, que transforma los conocimientos y destrezas en bienes comunes y, por lo tanto, que tienen el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su actitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo, para cambiarlo de un modo impredecible. (Masschelein y Simons 2014, p.12)

En esta misma línea, Freire (2001) reconoce el papel de la escuela como reproductora de ideologías, sin embargo, afirma que ella tiene una doble función: reproducir y contradecir aquellas ideologías. La escuela se configura entonces como un punto posible de fuga en contra de la reproducción, para la formación de nuevas subjetividades libres, y para la conformación de los propios saberes escolares. En este punto, el maestro puede ser pensado como aquel “contradictor”, sujeto político que crea tácticas de resistencia basadas en el pensamiento crítico para transformar la educación escolar, de una educación bancaria a otra emancipadora.

Pero ¿cómo entender los conceptos de táctica y estrategia, además del concepto de resistencia, en el marco de una escuela domesticada? Para responder

a esta pregunta nos basamos en la concepción de escuela domesticada de Masschelein y Simons (2014), en el concepto de resistencia de Foucault (1988) y en la comprensión de Michel De Certeau (2007) respecto de las tácticas y las estrategias. En primer lugar, Masschelein y Simons (2014) han denominado la domesticación de la escuela como todo aquello que supone “restringir su carácter democrático, público y renovador. Implica la reapropiación y re-privatización del tiempo público, del espacio público y del “bien común” que la escuela ha hecho posible” (p.97), esto es, poner a funcionar la escuela bajo ideales ajenos a su función pedagógica, dado que, en esa medida, imposibilita una formación libre a las nuevas generaciones.

En segundo lugar, desde la perspectiva de este trabajo, Foucault (1988) es una voz clave para comprender la resistencia como:

[...] luchas que cuestionan el estatus del individuo: por una parte, sostienen el derecho a ser diferentes y subrayan todo lo que hace a los individuos verdaderamente individuales. Por otra parte, atacan todo lo que puede aislar al individuo, hacerlo romper sus lazos con los otros, dividir la vida comunitaria, obligar al individuo a recogerse en sí mismo y atarlo a su propia identidad de un modo constrictivo. (p.6)

En ese sentido, entendemos la resistencia escolar como aquellas luchas, quiebres y desviaciones que se dan dentro de la escuela frente al conjunto de relaciones de fuerzas que circulan en ella y que ejercen estrategias con fines domesticadores, es decir, dotarlas de funciones ajenas a su *ethos* formativo. Son luchas perpetuas en búsqueda de la libertad de ser. Dichas luchas se caracterizan porque: 1) siempre parten del sujeto y se manifiestan en él. En ese sentido, la resistencia, en un primer momento, siempre es individual; 2) son transversales, no dependen de una forma de gobierno o de un espacio determinado; 3) su acción

tiene como propósito desviar, quebrar, plegar los efectos del poder, es decir, su intención es crear otras posibilidades, no abolir, erradicar o violentar las existentes; 4) son luchas inmediatas, en tanto tienen un periodo temporal discontinuo, fluctuante, que no buscan una solución futura, sino una ruptura presente; 5) no buscan derrotar a quien ejerce la acción de domesticación, sino la estrategia que se implementa.

De esta manera, es posible establecer que la resistencia es condición necesaria para la existencia de la relación de fuerzas, es decir, que es una 'catalizadora' del devenir del diagrama del poder escolar, de allí la importancia de su estudio para comprender la existencia de la escuela. Además, ella nos posibilita, según Foucault (1988):

Poner en evidencia las relaciones de poder, ver dónde se inscriben, describir sus puntos de aplicación y los métodos que utilizan. En lugar de analizar el poder desde el punto de vista de su racionalidad interna, se trata de analizar las relaciones de poder a través del enfrentamiento de las estrategias. (p.5)

Así pues, es factible que exista la resistencia en el marco de una escuela que presente ser domesticada.

En tercer lugar, los conceptos de táctica y estrategia que retomamos para el análisis corresponden a la concepción de Michel De Certeau (2007). De acuerdo al autor, por táctica se entiende "el arte del débil", puesto que el sujeto o institución que la practica carece de un lugar propio. Dado que ninguna delimitación de la exterioridad le proporciona una condición de autonomía (p.43), la táctica lidia con las condiciones que le presentan las fuerzas externas que determinan su posición. De modo que el obrar de la táctica se concibe como una práctica de

resistencia que se da poco a poco, en un sentido aleatorio. Dicho de otra forma, la táctica depende del tiempo, pone sus esperanzas en su utilización, busca convertir el acontecimiento en una ocasión en donde pueda trastornar el poder de la externalidad. Muchas de las prácticas cotidianas (hablar, leer, circular, hacer, comprar o cocinar), son tácticas (p.L), con las cuales el débil, por medio del arte de la astucia, trata de sacar ventaja a las condiciones que le presenta el sistema.

Por otra parte, se denomina estrategia a la manipulación de las relaciones de fuerzas por parte de instituciones o personas con una posición de poder. Estas ponen en movimiento las rupturas que se encuentran en el tiempo y sacan provecho de dicha condición para crear sus propias pertenencias (un lugar propio). De modo que, en las estrategias, no aplican principios, ni reglas, sino que se determinan por las condiciones de posibilidad que presentan. “Las estrategias ocultan bajo cálculos objetivos su relación con el poder que las sostiene, amparado por medio del lugar propio o por la institución” (De Certeau, 2007, p.L). Es decir, se constituyen como un plan de acciones que se pueden llevar a cabo dentro del sistema. A modo de ejemplo, el ver (de lejos y desde lo alto) dentro de un espacio panóptico, posibilita al sujeto prever, adelantarse al tiempo mediante su lectura del espacio (Cfr. De Certeau, 2007, pp.42-43). Dicha acción de prever sería lo que denominaremos estrategia, que surge de las condiciones de posibilidad que tiene el espacio panóptico (el ver), y que establece en el sujeto un lugar propio privilegiado (la altura).

Cabe resaltar que, desde este punto de vista, el maestro está inscrito en una escuela que opera con estrategias de poder que pretenden configurar una escuela domesticada, pero donde es posible realizar tácticas de resistencia para una nueva escuela o una escuela diferente. Por ello, el maestro y la pedagogía pueden ser interpretadas como tácticas de resistencia.



En atención a lo anteriormente expuesto, esta investigación surge con el interés de analizar las tácticas de resistencia que tienen lugar en el Colegio el Triángulo y en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana frente a la estrategia de poder de la escuela domesticada. Desde este enfoque, tanto las críticas como las voces que defienden la escuela deberían ser leídas desde la perspectiva pedagógica de sus maestros, para analizar las implicaciones que las estrategias y tácticas tienen en el tipo de escuela que enuncian y esbozar sus motivos de existencia. Para ello, se deberá responder la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las tácticas de resistencia que tienen lugar en el Colegio el Triángulo y en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana frente a las estrategias de poder de la escuela domesticada?

## **2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

Para efectos de la investigación, se optó por el paradigma sociocrítico (Guba y Lincoln, 1994), paradigma que surge como una crítica a la racionalidad y al positivismo. Estos últimos presuponen una objetividad absoluta en la cual el investigador se mantiene alejado de su objeto de investigación. Como método, se ha utilizado el estudio de caso por tres motivos: el primero de ellos es que no tenemos control sobre el objeto de estudio; el segundo, es que son escuelas contemporáneas, es decir, existen en el presente en contextos determinados y se estudian como tales; y, en tercer lugar, es que ellas corresponden a unidades, en otras palabras, son casos singulares y significativos del universo posible de escuelas que se quiere analizar.

Además de ello, el estudio de caso “se encuentra constituido por personas y programas, que se asemejan en cierta forma uno a otros, y en cierta manera son únicos también” (Stake, 2010, p.11). Es por ello que aquí nos interesa tanto lo que tienen de singular, como lo que tienen en común las escuelas y sus maestros. Nos interesa comprenderlos en la secuencia de los acontecimientos que

vivencian y en la globalidad de la realidad educativa.

Por cuestiones metodológicas, se hizo necesario establecer unos criterios de selección de estas escuelas, que obedecían a la lógica de un mapeo del problema y de los lugares específicos donde podrían encontrarse. Dichos criterios fueron los siguientes: en sus documentos institucionales debían establecer que poseían una tradición pedagógica alternativa. Por otra parte, debía establecerse también que, en sus planes de estudio, se plantean saberes escolares diferentes a los privilegiados hegemónicamente por la tradición educativa colombiana o, aunque no posean otros saberes escolares distintos, que juegue con sus proporciones respecto a sus apuestas, el acceso a la institución y sus maestros. Adicionalmente, que el acceso a la escuela fuera posible en la medida en que los investigadores pudieran conocer la cotidianidad de los maestros para que, de este modo, fuera posible tener una mayor visibilidad del objeto de investigación.

En consecuencia, se propuso implementar tres estrategias de recolección de información en el diseño metodológico: la observación participante, donde no solamente se dio la posibilidad de explorar ambientes y contextos, de describir comunidades, a los agentes y sus significados, y de identificar problemáticas, sino también, y de manera muy importante, construir una reflexión introspectiva constante. Adicionalmente, se realizaron entrevistas no estructuradas, entendidas por Bojacá (2006) como una técnica de interacción verbal para la investigación, que opera de manera similar a las conversaciones informales. En este tipo de entrevistas se pretende recuperar ideas emergentes en la interacción para poder describir el pensar del otro a partir del planteamiento de temáticas generales. Por último, se utilizó el diario de campo, que contempla una escritura narrativa por parte de los investigadores. Este es un instrumento indispensable para poder pensarnos y pensar el mundo, pues tiene la función asignada por Fernando González (2005) a las libretas de carnicero: anotar pensamientos, ideas,

sensaciones que compondrían el viaje, a través de la palabra.

El análisis de la información se realizó mediante la triangulación de datos. Esta se llevó a cabo mediante una matriz de análisis, construida a partir de cuatro categorías tomadas de Masschelein y Simons (2014), que operan para identificar tanto tácticas de resistencia como estrategias de poder. Estas cuatro categorías son: politización, tecnologización, naturalización y familiarización, además de una opción de categorías emergentes, reconociendo en ellas el lugar del maestro. Sin embargo, para este artículo, sólo se analizarán las categorías de familiarización y politización.

### 3. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

A continuación, se presentan las estrategias de domesticación de la escuela reconocidas por Masschelein y Simons (2014) que se identificaron dentro de las instituciones analizadas. Es importante destacar que, para este artículo, sólo se presentarán algunos apartados de la investigación: la estrategia de familiarización y politización.

Tabla 1: estrategias de domesticación según Masschelein y Simons (2014).

<b>Estrategia de domesticación</b>	<b>Caracterización</b>
<b>Politización</b>	Ejercida por los responsables políticos que buscan a través de la escuela solucionar los problemas sociales, económicos y civiles presentes en la época. En ese sentido la escuela se convierte en la salvadora de las nuevas generaciones y los problemas “se transforman en problemas de aprendizaje, o bien se añade una nueva lista de competencias al currículo” (p.101).
<b>Familiarización</b>	Es un romper la escuela desde adentro y hacer de ella una función de la familia, es decir, hacer del acto pedagógico de la enseñanza un asunto de cuidado en donde los docentes se conciben como padres sustitutos de tiempo completo o parcial (p.106).
<b>Naturalización</b>	Comprende los intentos de domesticación de la igualdad escolar en función de las así llamadas diferencias naturales: el estrato social, el talento, la idoneidad, capacidad o inteligencia. A menudo se invocan esas diferencias como algo natural y, por lo tanto, como justificaciones legítimas y necesarias para el tratamiento desigual

<b>Tecnologización</b>	Se refiere a una estrategia de domesticación “por la que los criterios que definen una buena técnica escolar – y los criterios, por tanto, que definen un buen profesor y una buena escuela- se sitúan en la propia técnica (p.112). Es decir, todos aquellos discursos cuyo objetivo es la optimización del rendimiento técnico, ya sea al centrarse en la eficiencia y la eficacia.
------------------------	---

### **3.1 FAMILIARIZACIÓN**

En nuestra sociedad, la escuela y la familia son las instituciones encargadas del cuidado y la educación de las nuevas generaciones. Idealmente ambas conviven juntas y se complementan, ya que, a manera de un engranaje, articulan sus esfuerzos. De este modo, las conversaciones entre padres y maestros, los castigos y regaños que imponen a sus niños y estudiantes, el ejemplo y las buenas maneras, las formas de aconsejar y educar en la familia y la escuela no parecieran ser contradictorias y opuestas, sino tan armónicas como los instrumentos de una orquesta.

No obstante, esta imagen de familia y escuela se desdibuja cuando los padres de familia y los maestros se acusan unos a otros de no hacer bien las cosas. Una vez más, las expresiones son conocidas: «los padres ya no crían a sus hijos», «los profesores deben asumir las funciones de la familia», «los profesores son padres sustitutos» Masschelein y Simons (2014, p.53); además, sus hijos pierden las materias, los estudiantes repiten años escolares, tienen problemas de disciplina y no aprenden lo que se les enseña. En este escenario, el engranaje se convierte en una amalgama de discusiones y enfrentamientos que ponen en tensión a la escuela, la familia y el estudiante.

Teniendo en cuenta lo anterior, el Colegio el Triángulo y la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana no están exentas de estas líneas de tensión, que Masschelein y Simons (2014) denominan familiarización. Para estos autores, cuando el rol del profesor se plantea en términos de un cuidador, niño o niñera, y la escuela como un hogar, entonces las funciones de la familia se

trasladan a la escuela, la institución educativa pierde su autonomía y, finalmente, es domesticada.

Para el efecto de exposición de esta estrategia, vamos a presentar dos casos que dan claridad sobre ella. Estos corresponden a dos maestras de primaria de la escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana, institución pública colombiana.

- Caso 1: La maestra narra que algunos padres no consideran el trabajo del profesor de primaria como un profesional; por ello, lo imaginan como una extensión del hogar, donde el cuidado de la infancia es más fundamental que la enseñanza que le corresponde al maestro. Tal como lo expresa al comentar que “algunos padres no valoran tu trabajo, ellos creen que tú eres el niñoero y la niñaera, si a los niños les va bien, se quedan callados, pero si les va mal ahí sí alegan” (entrevistada 1, comunicación personal, 7 de septiembre, 2017). En este sentido, la escuela parece el recinto donde los padres matriculan a sus hijos para que pasen el tiempo en el que ellos trabajan y en el que no los pueden cuidar. Esta concepción de la escuela y el maestro implica que los padres no se responsabilicen de la educación de sus hijos, ya que delegan todas las funciones a la escuela. La maestra aparece, en este contexto, como la débil ante los padres quienes la sitúan en el lugar de una niñaera.
- Caso 2: Para la maestra, hablar de la paz se ha convertido en un problema, ya que algunos padres consideran que este tema es de partidos políticos y, por esto, la tachan de ‘santista’ y le piden que enseñe otra cosa. Sin embargo, ella argumenta que la paz es un derecho e incluso un valor cristiano. Esto ha llevado que, como se plantea en su narrativa, los estudiantes le pregunten: “profesora, ¿usted por quién va a votar?” entonces ella sonrío y les responde que el voto es secreto. Igualmente,

sucede cuando un padre cuestiona el tema que enseña, ya que ella le argumenta desde otras perspectivas la mención a la paz. La maestra de nuevo, en este contexto, es la débil ante la crítica de la familia; los padres desean que cambie el tema que enseña y, por eso, le mandan cartas como un instrumento de control, lo que da cuenta de la estrategia de familiarización que domestica a la escuela, en la medida en que se le resta autonomía y libertad de cátedra (Diario de campo, 18 de agosto de 2017).

Un maestro que es obligado a enseñar o ignorar ciertos contenidos del currículum por principios morales y religiosos de la familia, siendo en este caso un reproductor de los valores familiares, y que además puede ser reducido en su función a la de un cuidador, hace que se desconozca su posición política y ética. Los profesores, en este contexto, son concebidos idealmente como sujetos “inocentes” de todo posicionamiento, en una neutralidad que la familia y la sociedad le insisten mantener para dejarlo sin voz. Es decir, la familiarización como estrategia de poder en una escuela domesticada interpela al maestro a ser un informador de contenidos o cuidador de la vida de los menores, y no como un crítico o transformador de la sociedad, contrario a las experiencias y conceptualizaciones que se han desarrollado por las tradiciones de la pedagogía crítica.

Pero ¿qué hacen los maestros? En el primer caso, la profesora realiza talleres de formación para los padres, pues para ella es claro que “cuando un niño se matricula en la institución, se matricula con sus padres” (Entrevistada 1, comunicación personal, 7 de septiembre, 2017). Por esto, es necesario que el papá y la mamá conozcan y, sobre todo, ‘sigan’ la pedagogía del colegio. De este modo, ella toma herramientas que ya están institucionalizadas por la escuela para resistir a la domesticación que la familia impone; si bien la docente en un primer momento es la débil, ella, como táctica de resistencia, adopta una estrategia de

poder de la misma escuela (el modelo pedagógico) para defenderse. En otras palabras, la débil, para resistir al papel de niñera, hace uso de una estrategia de poder que la escuela ya ha institucionalizado, como es su modelo pedagógico. En este contexto, la pedagogía puede ser vista como una táctica de resistencia del maestro.

Al respecto, la profesora nos dice “aquí los papás se tienen que formar como los niños o si no, están en el lugar equivocado. Yo siento que cuando a un niño le va mal es porque los papás están en el lugar equivocado; él debe seguir la pedagogía de acá” (Entrevistada 1, comunicación personal, 7 de septiembre, 2017). Lo anterior nos permite comprender la tensión en dos dimensiones, la primera es que en realidad las tácticas de resistencia no necesariamente son contrarias a las estrategias de poder. No son opuestas como en una guerra de buenos y malos, débiles y fuertes, ya que la maestra se resiste con una estrategia, es decir, la estrategia se vuelve una táctica.

En consecuencia, la escuela, para negociar con los padres la formación de sus hijos y resistir a las acusaciones de la familia, implementa tácticas que se institucionalizan y, por ello, se vuelven estrategias, como son todas las actividades que se desarrollan para la formación de padres, que son obligatorias. Esto se podría pensar como una escolarización paternal. Se inscribe a la familia en el sistema pedagógico institucional, haciendo uso de las estrategias de poder que la escuela desarrolla. Claro, esta inscripción no es tan sencilla como llenar un formulario, ya que implica una serie de negociaciones entre la familia, el colegio y los maestros. En este sentido, si la familia entra a la escuela, la escuela también entra a la familia.

Ahora bien, esta manera de la profesora de resistir con tácticas a través de las estrategias adoptadas y defendidas por el colegio se puede pensar en términos de desviación. Es decir, el hecho de que la profesora tome una estrategia

de la escuela para hacerla operar como una táctica contra la domesticación, en este caso de la familiarización, es una desviación en el sentido en que la profesora no ataca ni se enfrenta a la familia, sino que los desvía hacia otra estrategia que es de la escuela. Por esto, en la medida que dichas fuerzas se enfrentan (las dos estrategias, la de la familia y la de la escuela) permite que la maestra no sea la débil o la acusada, sino que esté en un punto de fuga ante dicho enfrentamiento. En el caso 2, la profesora dice que el voto es secreto; de este modo, se ampara en el marco legal que la protege. Ella utiliza una estrategia estatal y la convierte en una táctica.

Ellas no exponen abiertamente su posición política, desvían el tema para hacer un punto de fuga en la confrontación. Cabe señalar que la desviación se relaciona precisamente con la refracción de la luz (retomando el juego de sombras). Esta ocurre cuando hay un cambio en la dirección de una onda lumínica al entrar en contacto con una superficie. Las maestras le dan un giro a la dirección de las acusaciones al igual que en la refracción de la luz. De esta manera, se proyecta una imagen que resulta incierta y de la cual no es posible definir y/o acusar. Así, las palabras y sonrisas de ambas maestras nos recuerdan a los juegos de luces y sombras que se hacen en la infancia: lo que se muestra es un pequeño reflejo del objeto real, el objeto y sus detalles finalmente son imaginados y al final lo único real que tiene el espectador es la sombra que se muestra, lo demás son solo conjeturas.

El juego de sombras como desviación que hacen las maestras desde la perspectiva de una táctica no significa eliminar o bloquear la voz del maestro, sino que darle una forma distinta para que ella pueda resistir a los ataques de las familias. Desviar la estrategia y, por ende, el enfrentamiento, no borra su posición, al contrario, posibilita que las maestras no sean expulsadas o excluidas de la escuela y que su posicionamiento opere dentro de la escuela utilizando la



pedagogía y sus derechos como formas de resistencia.

### **3.2 POLITIZACIÓN**

Una de las funciones asignadas a la escuela es la de resolver los problemas sociales. En este sentido, ella se convierte en el escenario expedito para atender oportunamente las dificultades presentes en las dinámicas sociales más amplias, como la intolerancia, el consumo de drogas, las posturas radicales, la violencia, entre otras. Es la apuesta por poner en sus manos el futuro de la sociedad, delegando dichas responsabilidades a las nuevas generaciones que tiene a cargo y de las cuales se sabe responsable:

La politización de la escuela significa, sobre todo, que al maestro se le confían tareas imposibles de cumplir sin abandonar lo que la escuela propiamente es. Se hace responsable a la joven generación de la existencia de problemas sociales, así como de la realización del sueño político de otra sociedad mejor (Masschelein y Simons, 2014, p.101).

Para ejemplificar el funcionamiento de esta estrategia se hace referencia a prácticas llevadas a cabo en el Colegio El Triángulo, institución colombiana de carácter privado.

Primera práctica - lectura de textos oficiales: la formación de competencias es una de las apuestas en áreas como la cátedra para la paz. En ese sentido, la lectura de los documentos oficiales que se han derivado del proceso de paz que tuvo lugar en la Habana, Cuba, en 2016, y la revisión de las cualidades propias de un buen ciudadano al servicio de la sociedad están presentes en el colegio. Pero no es el único campo de saber en el que se advierten vestigios de este imperativo. Los maestros de inglés y de educación física, respectivamente, han señalado que: “es fundamental la formación en el ser (valores, crecimiento personal, identidad carácter, sentir) pensar (conocimiento, capacidad crítica, filtrar la información) y

hacer (dimensión práctica del conocimiento)” (...) “El propósito es formar seres humanos integrales; personas capaces de tomar decisiones para desenvolverse adecuadamente en la vida laboral, social y afectiva” (Diario de campo, 13 de septiembre, 2017).

Celebración de días patrios: como en toda institución, por orden magisterial, se respetan los símbolos patrios, y se celebran los acontecimientos de importancia histórica para el país. En el caso del colegio El triángulo, se conmemoró la emancipación de la patria y la constitución de una nación soberana gracias a las luchas de La Pola, Francisco de Paula Santander, Simón Bolívar, entre otros. Se trabaja, con ello, la responsabilidad que tienen los estudiantes sobre la transformación social de la comunidad a la que pertenecen. La vida y obra de estos héroes está igualmente presente en todo el currículo.

Lo anterior se entiende como una estrategia de politización porque implica la construcción de una subjetividad política en los estudiantes movilizada por parte de los maestros. Se ve en estos jóvenes la posibilidad de transformar la realidad social tal como los próceres lo hicieron siglos atrás y, con ello, cae en las nuevas generaciones el peso de una lucha que no les es propia. De esta manera, los objetivos de enseñanza y aprendizaje se inscriben en determinados proyectos políticos, en los cuales el maestro debe alinear sus clases.

Si bien es cierto que es obligatorio conocer la historia del país al que se pertenece y las luchas que antecedieron a las nuevas generaciones, en el colegio El Triángulo, el profesor de Ciencias Sociales ha comprendido la necesidad de pensar la propia historia de los estudiantes en clave de sus preguntas particulares y sus propios relatos. Así lo señala en una de sus narrativas en la que, desde la estrategia oral de la conversación, se posibilita la apropiación de un saber que, en principio, es externo pero que se interpola a una experiencia de vida con rostro

propio. Veamos: “muchas veces Majo me increpaba y decía que deberíamos ver lo que pasa en el presente y no lo que ya pasó. Ahora nos fijamos en eso, en nuestros presentes, en las historias que nos suceden ahora, que nos indican un paso del tiempo propio, en nuestro devenir perpetuo” (Diario de campo, 20 de septiembre, 2017). En este punto, es interesante advertir que es la estudiante quien reclama la creación de un tiempo propio para ser en el aula; un tiempo que es dispuesto oportunamente por el maestro. Dicha acción lleva a la reconstrucción de otras historias; esas microhistorias que se entretajan en la narración macro de un pueblo específico y de su presente vital. La apuesta es por una formación política que, leyendo críticamente el pasado, les permita a los estudiantes volver sobre sí mismos para que cada uno analice la senda de sus pasos y reconozca su propio trayecto de vida, haciéndose partícipe en la creación de sus relatos y la recreación de los demás.

En esta situación se puede hablar de la táctica de suspensión. La suspensión que “tal como la entendemos aquí, significa tornar algo (temporalmente) inoperante o, en otras palabras, retirarlo de la producción, liberarlo, sacarlo de su contexto de uso normal. En un acto de desprivatización, es decir, desapropiación” Masschelein y Simons (2014, pp.33-34). En ese sentido, el maestro de Ciencias Sociales con sus apuestas por transformar la manera en que se accede al conocimiento y las razones por las cuales este se selecciona y se lleva al aula, ha logrado suspender la estrategia de poder y crear con ello un tiempo propio dentro de las puertas de su aula física.

Para dicho propósito, la lectura y la escritura son las técnicas de las que se sirve el maestro, en donde, autores como Kant, Thoreau, Wiltman, Gonzalo Arango y Fernando González cobran vida y son ejemplo de un pensamiento alternativo a los imperativos de una época específica. Se trata entonces de configurar saberes de manera dialógica y de leer autores que permitan a los

alumnos entender el mundo y las relaciones que ellos tejen en él; personajes que tengan algo que decirles y aportarles respecto de las dinámicas que configuran las sociedades y su lugar en ellas como jóvenes.

#### **4. CONSIDERACIONES FINALES: ALGUNOS PUNTOS DE REFLEXIÓN SOBRE EL MAESTRO**

El concepto central de la resistencia escolar permite analizar cómo la escuela hace uso de tácticas para enfrentar a las múltiples estrategias que han gestado su nacimiento y subordinación. Este polifacético y múltiple concepto ha demostrado que puede situarse en diversos ángulos. De este modo, a través de la resistencia, se puede analizar cómo la escuela hace uso de tácticas para enfrentar a la forma escolar heredada del siglo XIX. Además, su estudio permite superar las miradas esencialistas o realistas de la investigación social (educativa) que Bourdieu (1955; 2009) propone, por unas que sean más coherentes con el acontecer humano y educativo en contexto crítico.

Por otro lado, estudiar la escuela y sus tensiones en términos de resistencia, supera la mirada dualista que coloca a esta institución como un campo de batalla y confrontación en oposiciones claramente diferenciadas entre reproducción y reproducción ideológica, débiles y fuertes, externo e interno, maestros y estudiantes, profesores y padres, la escuela y la sociedad, etc. En cuanto al poder, “hay que dejar de describir sus efectos en términos negativos” (Foucault, 2010, p.225). Con la resistencia sucede lo mismo, ya que ella pertenece a la misma naturaleza del poder y, juntos, producen realidades donde ya no es posible analizar los problemas educativos como bandos contrarios de buenos y malos, sino como un conjunto de complicidades, tensiones, y negociaciones. En conclusión, en la escuela se simula, desvía, suspende, omite, sabotea el poder: una amplia variedad de estrategias y tácticas que abren un camino por transitar.

Ligado a lo anterior, como los maestros y sus prácticas se encuentran dentro de la escuela, quisiéramos arrojar unas conclusiones específicas para ello. Y en esta lógica, decir en palabras de Álvarez y Martínez (2010) que:

Poco que decir ante estas ambivalencias heredadas del maestro: mientras se le entrega la inmensa responsabilidad de formar hombres, se desconoce prácticamente la importancia social de su trabajo. Mientras se le exige una gran capacidad profesional, la formación que se le ofrece se restringe casi exclusivamente a la parte operativa del conocimiento. Se le exige una vocación que supuestamente le viene con la sangre, pero no se le reconoce una identidad intelectual. Arquitecto de sociedades, debe luchar cotidianamente por su salario y su saber como si no fuesen derecho, sino limosnas. Su misión histórica es gigante, pero su vida se debate entre grandes carencias. Entre el cielo que se promete con la acción de la escuela y las precarias condiciones del maestro, se instala con frecuencia el látigo, que a veces resuena con particular masoquismo: no hace, no sabe, no piensa y paradójicamente tiene tanto por hacer, por decir, por pensar. (pp.147-148).

En este sentido, los maestros se encuentran en una tensión, en una encrucijada, asediados por diferentes discursos, instituciones y sujetos, quienes les disponen diferentes lugares, formas y deber ser; pareciera que el maestro no se dice así mismo, sino que ha sido dicho, en este caso por las familias (familiarización) y los proyectos políticos (politización). Sin embargo, habrá mucho que decir frente a su posición; él tendrá mucho que decir sobre sí mismo y sobre su labor, pero ¿ha tenido ya su voz? Las tácticas incorporan unas formas de hacer voz bajo la mirada pedagógica de los maestros, por ello, es necesario y pertinente para el campo pedagógico y educativo históricos, ya que esto permite las condiciones de posibilidad para fugarse, establecer otros modos de ser y devenir.

Lo anterior implica cuestionar las estructuras de la relación entre tácticas y estrategias y, precisamente, las que se insertan de forma directa en el rol del maestro en su accionar, en tanto todo lo concerniente a la escuela pasa por el maestro. Este debe comprender el funcionamiento de las estrategias y generar tácticas de enunciación de su ser. Más que realizar procesos de investigación, debe llevar a cabo una reflexión constante de su quehacer en el aula y en la escuela, por ende, comprender que su lucha es pedagógica.

De este modo, es necesario concebir la pedagogía como un elemento esencial para la resistencia, todo en clave de una posible lectura pedagógica que del mundo hacen los maestros para guiar sus tácticas, acciones que se resisten a continuar los patrones de control y de domesticación de la escuela. Claro está que allí mismo se visualizan espacios y momentos en los cuales los maestros son y somos estatólatras, pero cuando nos llega el recuerdo de nuestra formación sobre las tradiciones pedagógicas, el saber pedagógico, la historia de los maestros, nos vuelve a la vida aquella lectura y nos pone los lentes de la humanidad, que se ha volcado en la formación de los seres humanos.

En este orden de ideas, cuando hablamos de lucha, resistencia, tácticas y estrategias, el pensamiento de Freire es un referente importante para los maestros latinoamericanos, sus palabras nos recuerdan la importancia de una pedagogía:

Que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes

revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos. (Freire, 2009, p.85)

Aquí se abre un nuevo camino para seguir leyendo y ser leído, el estudio de la resistencia escolar en su condición histórica nos permite escudriñar en las entrañas pedagógicas, problematizar las verdades inamovibles de la escuela, exponerlas y confrontarlas en un campo dialógico y, en esa medida, comprobar que es posible pensar en lo imposible, pensar en otra u otras formas de ser escuela y de ser maestro. Es por ello que la posibilidad inmediata que plantea este trabajo es la de continuar indagando por las estrategias domesticadoras y las resistencias presentes en las escuelas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, A. (1996). *Y la escuela se hizo necesaria: en búsqueda del sentido actual de la escuela*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Álvarez, A. & Martínez, Á. (2010). *Treinta años del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica*. Bogotá: Magisterio.
- Bojacá, J. (2006). *Sociedad global, ciencia social y lenguaje: el logos social*. Bogotá: Editorial Logos Edit.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Blanco, J. L., Pérez, M., Vázquez E., & Arias, R. (2016). La Red Eurydice lee el borrador del Libro Blanco de la función docente no universitaria del MECD I: Las competencias docentes, el atractivo de la profesión docente, la formación inicial del profesorado y el acceso a la profesión docente. *Journal of Supranational Policies of Education*. (5) 68-89.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2009). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano. I las artes de hacer*. Ciudad de México. Universidad Iberoamericana.

- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50(3), 3-20.
- Foucault, M. (2010). *Vigilar y castigar*. México: Efe.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Siglo veintiuno editores.
- González, F. (2005). *El payaso interior*. Medellín: Universidad Eafit.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Paradigmas que compiten en la investigación cualitativa. En N. Denzin, & Y. Lincoln., *Handbook of qualitative research* (105-117). Thousand Oaks: CA: Sage.
- Kaku (13 de julio 2013) ¿Por qué los niños no quieren ser científicos? [Entrevista en video]. Recuperado el 8 mayo de 2017 de <https://www.youtube.com/watch?vqaTSkOppjJc>
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos editorial.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2014). *En defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Noro, J. (2010). *Crisis de la escuela moderna: críticas y razones*. Recuperado de: <https://goo.gl/zNojxE>
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5 ed.). Madrid: Morata.
- Tenti, E. (1993). *La escuela vacía: deberes del estado y responsabilidades de la sociedad*. Buenos Aires: Editorial Losada.