

# Enseñanza y cultura material en la escuela: tensiones entre inclusión y obligatoriedad en la secundaria

JUAN TOMÁS BELLOSO GONZÁLEZ\*

Producto de su tesis doctoral para Flacso Argentina, Octavio Falconi nos invita a recorrer el trabajo cotidiano de un grupo de profesores y profesoras del Ciclo Básico de una escuela secundaria de gestión estatal de Córdoba. A lo largo de sus páginas, el autor analiza sus condiciones materiales y simbólicas y las estrategias y herramientas que utilizan para llevar adelante procesos de enseñanza y aprendizaje con un alumnado cada vez más heterogéneo y distante de aquel para el cual se pensó históricamente la educación secundaria en nuestro país.

Para ello, Falconi propone un trabajo etnográfico complejo y pormenorizado sobre las prácticas de enseñanza de los y las docentes de esta escuela partiendo del análisis longitudinal con un mismo grupo de alumnos y alumnas en su paso por el segundo y el tercer año del Ciclo Básico. El campo que logra construir, a partir de una metodología compuesta principalmente de la observación y registro de clases y entrevistas a los y las protagonistas, es rico en detalles y demuestra las diversas aristas que hacen a lo que llama el “dispositivo didáctico-pedagógico” desplegado y las construcciones metodológicas que sustentan estos encuentros. En este sentido, el libro pone a jugar saberes de la sociología, la antropología y las ciencias de la educación para dar cuenta de las tensiones que acompañan la labor docente en las aulas de nuestro país en el marco de la masificación de la educación secundaria y la ampliación de la obligatoriedad escolar.

De esta manera, retoma y dialoga con autores como Dubet (2003; 2006), Meirieu (1992) y Tyack y Cuban (2000) para pensar las transformaciones del formato escolar secundario -entendido como las pautas y reglas de socialización históricamente determinadas-. Estas lecturas le permiten señalar que, por motivos intra y extraescolares, se asiste a un proceso de erosión de la legitimidad y eficacia simbólica del “modelo institucional” tradicional para convocar a los y las jóvenes, así como de su capacidad para transformar sus realidades mediante la transmisión y apropiación de saberes y competencias.



Falconi, Octavio

*Enseñanza y cultura material en la escuela: tensiones entre inclusión y obligatoriedad en la secundaria.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2023, 235 pp.

99

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

Recibido el 7 de noviembre de 2023 | Aceptado el 25 de noviembre de 2023

Para la construcción del concepto central del libro, Falconi recupera la perspectiva foucaultiana del concepto de *dispositivo* y afina su mirada a través de las reinterpretaciones que hacen del mismo Agamben (2011) y particularmente Dussel (2006). Así, a partir del prisma pedagógico que le brindan además los trabajos de Julia (2001) y Rockwell (2013) propone mirar la combinación particular de los distintos elementos que hacen a la materialidad escolar y las prácticas escolares y culturales de los y las sujetos observados/as. A este producto lo entenderá entonces como el efecto de variaciones de las culturas escolares de la labor docente que exceden los contextos particulares de cada aula. En el despliegue cotidiano de este dispositivo, los y las docentes articulan sus trayectorias particulares y sus experiencias para gestionar una serie de artefactos didácticos que promueven la producción escolar. La utilización de uno u otro se sostiene así sobre su probada eficacia en el establecimiento de una realidad educativa particular. Es decir, en tanto se inscriben en un determinado dispositivo escolar, los y las docentes recurren a estos artefactos para gestionar el trabajo con su alumnado y motorizar su hacer en el aula.

Aquí es donde creo que el libro encuentra su original aporte. Al insertarse en las discusiones didácticas y la materialidad que estas promueven, el concepto de dispositivo didáctico-pedagógico permite poner en primer plano las relaciones de poder-saber y la regulación de los cuerpos y las conductas que implica la tarea docente. En esta labor, el grupo de docentes promueve la construcción de dinámicas áulicas que permitan la armonización de un *orden regulativo* de las conductas con un *orden instruccional* (Bernstein, 1988; 1990) que permita la transmisión de saberes y destrezas académicas. Sin embargo, frente a esto, se encuentran con prácticas de resistencia por parte del alumnado que, al amparo de un repertorio escolar y cultural propio, reclaman un rol activo en la construcción de estas dinámicas. Lo que aquí resulta es que este dispositivo es producto tanto del trabajo docente como de las prácticas cotidianas de sus alumnos y alumnas. La realidad educativa así es co-construida y co-gestionada por todos y todas aquellos y aquellas que habitan las aulas.

Uno de los hallazgos centrales de este libro es que, debido a condicionantes tanto endógenos como exógenos, el trabajo de este grupo de docentes se asemeja cada vez más a las lógicas de la enseñanza del nivel primario. Esta primarización del Ciclo Básico, argumenta el autor, se explica por distintos factores. En primer lugar, la masificación de la secundaria producto de su obligatoriedad implicó el arribo de nuevos sectores de la población a un nivel construido históricamente alrededor de la selectividad y la exclusión. Así, los repertorios escolares tradicionales son puestos en cuestión y son las y los docentes quienes deben recurrir a sus trayectorias personales y a insumos propios del nivel primario para asegurar la transmisión y apropiación de los contenidos curriculares. Por otro lado, los repertorios culturales de este novel alumnado implican, para la labor docente, la presencia de prácticas de resistencia -propias de una cultura de rebeldía adolescente pero también de descreimiento de la potencia que tiene la educación para transformar sus realidades-. Frente a esto, este grupo de docentes debe articular en su trabajo prácticas de aprendizaje de los contenidos con pautas de socialización propias del "oficio de alumno".

Además, en esta labor, el autor encuentra una tensión entre las formas individuales de "hacer" trabajar a su alumnado -gestionar sus producciones y sus tiempos de trabajo, conjugando la historia individual de cada profesional con las prácticas de su grupo de estudiantes, pero también con los artefactos y herramientas que

eligen para su labor-, con el trabajo docente en tanto profesión sedimentada sobre estructuras, instituciones y saberes históricamente configurados. De esta manera, Falconi afirma que el trabajo docente se inscribe en una tradición que trasciende el nivel medio y refiere a formas de socialización escolar cuyo aprendizaje se basa en la secuenciación acumulativa de los contenidos y saberes.

Así, lo interesante es el hecho de que, en su cotidiano, producto de las prácticas de resistencia, pero también de las limitaciones propias de un nivel históricamente selectivo y excluyente, el grupo docente ve tensionada su tarea por la matriz organizacional de la escuela secundaria argentina. Aquí la referencia es lo que Terigi (2008) identifica como el *trípode de hierro* que rige el formato escolar secundario. Este refiere a la organización curricular, la formación docente y la configuración de los cargos. Así, Falconi se introduce de lleno en estas discusiones y da cuenta del impacto en el cotidiano de docentes y alumnos y alumnas, señalando en el camino que, aún cuando hay instancias de producción áulica verdaderamente significativas, esta configuración constriñe la potencia del acto educativo. Frente a este desafío, que implica “hacer hacer” a todos y a cada uno de los y las alumnos/as por igual, los y las docentes rehúsan muchas veces prácticas innovadoras en pos de asegurar un orden determinado.

Además, la configuración de este orden está condicionada fuertemente por los artefactos y las herramientas que los y las docentes utilizan. Sobre ello, Falconi encuentra que el uso de carpetas, cuadernillos y afiches señala su inscripción dentro de un dispositivo didáctico-pedagógico determinado. Este, si bien proporciona un marco general para el desarrollo del trabajo docente y la producción áulica, acota el espacio de posibilidad para usos y prácticas que escapen de lo tradicional. Así, si bien se gana en certezas y orden, la promoción de prácticas y procesos de aprendizaje que convoquen al estudiantado desde sus intereses y les devuelvan la dimensión productiva y protagonista en la apropiación de contenidos está regularmente ausente.

De ello se deriva que, en los usos de los artefactos y la gestión de los tiempos de trabajo, los y las docentes se juegan las formas de convocar a sus alumnos y alumnas y motorizar su hacer. Por esto Falconi reconstruye cómo cada docente utiliza estos artefactos y las formas particulares que tienen de conjugar la transmisión de los contenidos -las *nociones núcleo*- dentro de una economía de tiempos de trabajo. Como resultado, en esta gestión de la producción escrita, los y las docentes deben trabajar “codo a codo” con el alumnado, supervisión mediante, para asegurar un orden que la posibilite. De esta manera, el autor realiza un ejercicio que se funda, como bien señalan las prologuistas del libro, en un profundo respeto por la labor docente y su capacidad de promover el “hacer hacer” a su alumnado, recuperando el repertorio de instrumentos, artefactos y herramientas utilizado para motorizar estos procesos.

En definitiva, el libro nos invita a valorar la labor docente a partir de las condiciones materiales y simbólicas que comprenden, limitan y/o habilitan el trabajo áulico con un alumnado particular, rehusando la hipótesis de que este trabajo es un mero instrumento para la reproducción de las desigualdades socioculturales en el ámbito educativo. Al poner en juego los emergentes del campo, Falconi dialoga y discute con las teorías del currículo y las conceptualizaciones clásicas del trabajo docente, puntualmente con aquellas que ven la materialidad y los artefactos didácticos que se despliegan en las aulas y las construcciones metodológicas de los y las docentes

como asuntos con poco más que una relación lineal. En este sentido, revaloriza los procesos de adaptación y traducción de los contenidos y conocimientos curriculares que hace este grupo docente para motorizar y gestionar las producciones áulicas de su alumnado a partir de la materialidad que configuran los artefactos didácticos propios de este dispositivo.

Así, señala como horizonte de la labor docente el trabajo autónomo de sus alumnos y alumnas, y entiende la creación de alternativas o variaciones dentro de un mismo dispositivo didáctico-pedagógico tanto como el producto de la creatividad de los y las profesionales como de las relaciones de saber-poder que se juegan en la cotidianidad áulica. De esta manera, el establecimiento de un orden para el “hacer hacer” es la construcción colectiva que resulta de la interacción de sujetos que ponen en juego sus trayectorias, intereses y repertorios de acción para imponer sentidos particulares sobre la realidad áulica en el contexto de una cultura escolar que trasciende el acto educativo en sí.

## Bibliografía

---

- Agamben, G. (2011) ¿Qué es un dispositivo?, *Sociológica*, 26(73), pp.249-264.
- Bernstein, B. (1988) *Clases, código y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1990) *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Dubet, F. (2003) “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?” en Tenti Fanfani, E. *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires. Argentina: IIPE-Unesco. Sede Regional Buenos Aires.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I. (2006) “De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?” en F. Terigi *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI-Fundación OSDE.
- Foucault, M. (1991) *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Julia, D. (2001) “A Cultura Escolar como Objeto Histórico”, *Revista Brasileira de História de Educação*, 1 jan/jun.
- Meirieu, P. (1992) *Aprender, sí. Pero ¿cómo?*. Barcelona: Octaedro.
- Rockwell, E. (2013) “La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa” en Ramírez, R. *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Senado de la República: Instituto Belisario Domínguez.
- Terigi, F. (2008) “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”, *Propuesta Educativa*, 29(17), pp. 63-71.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1997) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Ciudad Autónoma de México, México: México: Fondo de Cultura Económica.



\* Juan Tomás Belloso González es Profesor en Sociología, Universidad Nacional de La Plata. Integra el Grupo de Estudios Sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDES-IdIHCS). Es docente en el Instituto Superior Cassatti y se desempeña como facilitador pedagógico para el Centro de Formación en Administración Pública (CFAP - DGCyE - PBA). E-mail: juanbeloso97@gmail.com

---