

# **Al maestro... Con cariño? La conmemoración escolar como espacio crítico de la práctica docente.**

Noelia Cardoso.

Cita:

Noelia Cardoso (2013). *Al maestro... Con cariño? La conmemoración escolar como espacio crítico de la práctica docente. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-038/388>

**X Jornadas de sociología de la UBA.**

**20 años de pensar y repensar la sociología.**

**Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI. 1 a 6 de Julio de 2013**

**Mesa: 36. La Sociología en el nivel medio y superior: enseñanzas, debates y experiencias**

**Título de la ponencia: Al maestro... Con cariño? La conmemoración escolar como espacio crítico de la práctica docente.**

**Autor: Cardoso, Noelia, IDAES-UBA**

**Al maestro... Con cariño?**

**La conmemoración escolar como espacio crítico de la práctica docente.**

Esta ponencia surge por confluencia de un proyecto mayor de tesis de maestría<sup>1</sup>, que tiene como problema de estudio las conmemoraciones institucionales<sup>2</sup> y como resultado de las prácticas del profesorado de sociología en el colegio secundario EEM N°1 D.E. 14 Federico García Lorca<sup>3</sup>—en adelante Lorca-. La forma de festejo del día del maestro en ese colegio resultó en disparador para pensar los nuevos sentidos que los docentes otorgan al acto escolar y la disputa político-ideológica que subyace en el recuerdo histórico. Por tal motivo, se quiere señalar la relevancia de las efemérides como expresión de la institución educativa y la comunidad en su conjunto y proponer como ejercicio de reflexión pedagógica en las prácticas y formación docente.

## **1.- El día del maestro: la puesta en acto de un problema**

Las prácticas docentes se realizaron en el colegio emplazado en los terrenos del ex albergue Warnes en el barrio de Agronomía. Con una población estudiantil heterogénea

---

<sup>1</sup> Se hace referencia al plan de tesis para la maestría de Sociología de la Cultura (IDAES;UNSAM). Este proyecto se inscribe en el marco de las actividades de la Cátedra y el grupo en formación sobre Historia Sociológica de la Sociología en Argentina, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, coordinado por el Dr. Diego Pereyra.

<sup>2</sup> Su relevancia está dada por el contexto actual de confluencia de “las grandes fechas”: final de siglo, centenarios nacionales e institucionales, cincuentenarios de personajes, acontecimientos políticos, etc. que transforman a las conmemoraciones en catalizador de la sociedad.

<sup>3</sup> Las prácticas se realizaron para la materia “prácticas de la enseñanza” a cargo de la profesora Diana Pipkin, durante el segundo cuatrimestre del año 2012, en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

en términos socioeconómicos<sup>4</sup>, la propuesta educativa de la institución propone “formar ciudadanos críticos, fomentar la convivencia pacífica a través del diálogo para la resolución de conflictos y ofrecer herramientas para la formación profesional y de educación superior.” Como parte de este proyecto, el colegio fomenta prácticas democráticas a través de la participación estudiantil<sup>5</sup>-delegados por curso, centro de estudiantes y desarrolla una importante labor cultural y de integración barrial.

Tanto los profesores como los alumnos participan en la organización de las conmemoraciones y las actividades son variadas: desde representaciones teatrales hasta mesas-debates con invitados especiales. Dentro de estas dinámicas, para el día del maestro la actividad elegida fue simple: a partir de la lectura del discurso de apertura, se invitó a los alumnos a volver a sus aulas para debatir “¿Qué es ser buen docente?” y a los docentes a hacer lo propio en la sala de profesores<sup>6</sup>. Esta frase que actuó de disparador, posibilitó volcar ideas y percepciones en cartulinas para su posterior lectura como cierre del acto y quedar expuestas los días subsiguientes en las paredes del hall central. La actividad fue pensada por el profesor, sociólogo y coordinador del departamento del área socio-comunicativa quien señalando los carteles de los alumnos pegados una semana después de la celebración comentó: “No sabés el revuelo que causaron! Algunos maestros pusieron el grito en el cielo”. Esos afiches alteraron el normal desarrollo de la celebración y los días posteriores del cotidiano escolar. En tanto expresión escrita de las voces de los alumnos, sus ideas sobre el deber ser docente pasaron del comentario entre pares al espacio público, como actor autorizado y evaluador frente a la comunidad educativa. De esta manera, la rememoración ritual del ideal del maestro –portador del saber, amoroso y comprensivo con sus alumnos, abnegado en la tarea de educar-dio paso para pensar al sujeto concreto, situado, diverso y contradictorio.

## **2.- El lugar de la fiesta: consideraciones teórico-metodológicas sobre la escuela y sus celebraciones.**

Desde la perspectiva crítica, el análisis abordó las nociones de escuela, conmemoración y rol docente, entendiendo que:

El ámbito educativo no es sólo un sitio instruccional, sino que es un sitio político y cultural, atravesado por relaciones de poder, dominación y resistencias (Freire, 1996; McLaren, 1994; y en especial Giroux, 2004). Estos autores, coinciden en la fuerza dominante que adquiere el relato histórico cuando se estabiliza, se da un cierre a las historias y a sus personajes y habilitan la configuración de tradiciones<sup>7</sup>. A su vez, destacan la capa

---

<sup>4</sup> Según descripción en el Proyecto Escuela 2012 (PE)

<sup>5</sup> Se creó una cooperativa conformada por los estudiantes de los 3 cursos de 5to año con el asesoramiento de profesores. Los fondos se destinaron para el estampado de buzos y remeras.

<sup>6</sup> No se encontró registro del afiche docente. Según entrevistas se leyó y recibió silbidos, tampoco fue colgado.

<sup>7</sup> Para Ricoeur (2008) uno de los sentidos de recordar es *reconocerse* como herederos de un pasado y es en esta recuperación/rescate –quizás estratégico, para posicionarse en un lugar de legitimidad, qui-

cidad de los actores para la resignificación, cuestionamiento o subversión de esas representaciones, horadando el traspaso y configuración del modelo hegemónico de ciudadanía.

En tanto *performance ritual* (Mc Laren 1995) el acto escolar pone en escena las lógicas de transmisión de las ideologías dominantes expresadas en un triple registro: el ritual, dado por el protocolo y ceremonial, su minuciosa legislación sobre el tiempo, el espacio, la presencia, orden y selección de los símbolos patrios; un segundo nivel, programático, de repertorios estáticos y unívocos sobre la historia y los héroes, en tanto “modos de ser” nacional. Además, se destaca el atributo sagrado, específico de la conmemoración, que refuerza y fija la construcción performativa ciudadanas.

Por último, el rol docente como intelectual transformador (Giroux 1993) tiene la capacidad de seleccionar, organizar y diseñar estrategias educativas, influye en la dirección y abordaje de los contenidos y saberes escolares de los alumnos. Uno de ellos, es el desarrollo del pensamiento social (Pipkin, 2009) que, entendido como pensamiento científico, se vuelve herramienta necesaria para que los alumnos puedan interpelar la realidad en sus múltiples dimensiones. A su vez, posibilita que la resistencia y las conductas de oposición se expresen conceptualmente y cobren valor para la reinterpretación de normas y supuestos asumidos como legítimos y unívocos.

Con respecto al recorte problemático y su abordaje metodológico, se privilegió la dimensión micro social y su análisis discursivo. El estudio de la práctica concreta de una comunidad educativa, pretende ser un aporte a lo que Rockwell y Ezpeleta (1985) señalan como la historia no documentada, en referencia al desarrollo escolar diario y sus implicancias en la construcción ciudadana. Así, la noción de vida cotidiana muestra que la reproducción del modelo estatal y arquetipo de ciudadano presente en la conmemoración escolar (Jelin y Lorenz, 2004) no es lineal ni armónica. Parte de esta disputa por los sentidos políticos de la educación, se materializan en el discurso. En el caso elegido, se hizo hincapié en el discurso de apertura del acto y los afiches producidos por los alumnos desde las nociones de género y *ethos* discursivo. Al respecto, el trabajo de Arnoux (2006) retoma la idea de Mainguenu donde el género es una forma relacional entre texto y el lugar social y actúa como institución discursiva. Organiza la comunicación y establece su ordenamiento normativo como límite en el espacio de posibilidad de lo que puede o no ser dicho desde un lugar y tiempo determinado. Sumada a esta mirada, Bajtín (1982) destaca la importancia de los géneros como puente entre lenguaje y práctica, en tanto proceso real de comunicación; de esta manera, un género discursivo puede reconocerse por un conjunto de enunciados estables, un cierto contenido temático, un determinado estilo y una composición que define el lugar de presentación del enunciador. Dentro de este marco es posible el desarrollo del *ethos* discursivo, es decir, la construcción que hace de sí el locutor, la puesta en escena de su identidad. En este sentido, Mainguenu (2002) lo señala como una toma de posición por parte del enunciador que se hace presente por la relación entre la voz del discurso y el cuerpo del enunciador: este posicionamiento remite a un mundo ético con el que el destinatario lo asocia apelando a los imaginarios y estereotipos que posee. El enun-

---

zás por añoranza a fin de fortalecer la institución- cuando se dota de continuidad al relato y se redefinen las identidades.

ciador, en este caso el docente orador es el garante del discurso, ya que posibilita al destinatario su incorporación, y cierra el pacto de credibilidad coincidiendo con el imaginario creado.

### 3.- El invitado de honor: la voz en el papel

El acto por el día del maestro en el Lorca no tuvo himno ni bandera de ceremonias. Tampoco la presencia de padres. Una sola actividad estructuró la celebración: a través del discurso de apertura, se invitó a docentes y alumnos a crear afiches dando preeminencia a la acción de escribir-exponer<sup>8</sup>. Por tal motivo, se eligió analizar el género “discurso institucional” como representativo docente y la respuesta de los alumnos a través del género “afiche”. Dentro de esta dinámica, se configuraron dos voces discursivas que presentaron las concepciones sobre el ser docente y expresaron las luchas por un sentido subyacente: el rol de la docencia en la formación ciudadana y la relación docente/alumno en el cotidiano escolar.

#### 3.a- Los límites de las formas

La primera voz discursiva se construyó dentro del género “discurso institucional” y tuvo como enunciador al docente coordinador. Se correspondió con la función tradicional de iniciar el ritual de conmemoración y dar la bienvenida a la comunidad reunida. A su vez, explicó el motivo de la convocatoria y estableció las líneas de conexión entre los sucesos del pasado y el presente para pensar el futuro:

“Hoy estamos en este acto cumpliendo con el calendario escolar (...)” “Sarmiento dejó marcas en nuestro país. (...) Algunas fueron buenas (...)”

“Pero también tenía su lado oscuro”

“Si hablamos hoy de Sarmiento, es porque efectivamente tenemos un SISTEMA EDUCATIVO y una ESCUELA PÚBLICA que recibe a todos sin discriminación.” (mayúsculas del autor)

En este escenario discursivo que configuró el docente, se observó el poder que el género le otorgó, ya que como veremos a lo largo del análisis, su relato delineó el sentido de toda la celebración. Investido por los valores de la institución, consiguió un alto nivel de credibilidad. Así, las decisiones sobre cómo y qué contar aparecieron naturalizadas y unívocas, a partir de aseveraciones que ocultaron las estrategias de selección y tratamiento de los hechos pasados:

---

<sup>8</sup> Como complemento del marco contextual, se realizaron entrevistas informales al docente organizador, análisis de la página web, el registro audiovisual del acto y registros de la práctica docente realizadas en el colegio por quien suscribe.

(en referencia a Sarmiento) “Escribió mucho. Uno de sus libros, *Civilización y Barbarie* es el más conocido, es un cacho de historia. *Civilización* (Europa, la conquista) y *Barbarie* (gauchos, indígenas).”

“Desde sus orígenes en los siglos XVIII y XIX, la escuela fue concebida para CIVILIZAR, esto es, incorporar gradualmente a los niños y jóvenes al mundo adulto.”

A su vez, se hizo presente el tono asignado al texto que envolvió al acto de un espíritu cercano e informal, cuyo alocutario principal fueron los alumnos:

“El tipo (en referencia a Sarmiento) estaba convencido de que había que educar masivamente”

Lamento informarles que, salvo que alguno vaya a heredar una fortuna o la pegue con el fútbol o la música, o vaya a bailar a lo de Tinelli, ESE MUNDO NO ESTÁ TAN BUENO. Se trabaja MUCHO a cambio de POCO, y sólo tenés, por lo general, 15 días de vacaciones –salvo que seas maestro!!!-. APROVECHEN LOS DOS MESES QUE TIENEN TODAVÍA!!! No se lleven materias, no sean papafritas”

Si bien apeló a la reflexión y la esperanza, reforzó la impronta de denuncia y reivindicación histórica al incluir otras voces, prácticas e ideologías docentes y distinguirlas de las dominantes personificadas en la figura de Sarmiento:

“Si lo piensan un momento, se darán cuenta de que la escuela está organizada de forma muy parecida a UNA FÁBRICA O UN CUARTEL MILITAR: suena un timbre y todos entramos, suena otro timbre y todos salimos, todos ordenados, todos seguimos órdenes”

“DESDE SIEMPRE hubo, adentro de las escuelas, maestros, maestras, profesores y profesoras que entendían que EDUCAR ES AYUDAR AL OTRO A SER MÁS LIBRE, y por lo tanto, es UN ACTO DE AMOR.”

(...) Estos son algunos de mis maestros...” (En referencia a Paulo Freire, Horacio Cardenas, Carlos Fuentealba entre otros)

La segunda voz discursiva presentada por los alumnos-enunciadores, se expresó a través del género afiche, donde plasmaron sus ideas sobre la docencia a partir de una pregunta concreta “¿Qué es ser un buen docente?”. La familiaridad del género permitió la rápida comprensión de la dinámica planteada respetando el formato de escritura a partir de frases cortas, directas y enumerativas y con una gran carga valorativa:

“Que sea didáctico” / “Que sea exigente” / “que traiga el mate” / “que sea paciente”

Como técnica lúdica, desestructuró el espacio áulico y permitió abandonar los marcos formales del aula e incentivó el trabajo colaborativo. La expresión a partir de un colectivo generó anonimato y la posibilidad de transgredir, de animarse a decir como parte de un “nosotros” y cumplió su objetivo de ser dinámico e impactante:

“Que nosotros seamos dueños de nuestras propias ideologías políticas”

La voz de los alumnos se hizo pública y perduró en el hall central. Guardó el peso de la reflexión previa, equilibrando los bajos niveles de autoridad que tiene tanto el género como el enunciador dentro de la escala educativa y permitió desafiar el orden asumido. La identidad construida fue la de un maestro próximo y concreto al que se le demandaron formas de enseñanza y de respeto. La fuerza del requerimiento se expresó en la cantidad, la repetición y coincidencias en la elección de temas.

### 3.b El *ethos* docente en disputa

El discurso institucional giró en torno al rol social del docente identificando dos modos que se corresponden con una forma de enseñar y de entender la educación: dentro de una polarización maestro/reproductor-maestro/transformador, se establecieron tres instancias de análisis a partir del cambio en el tono argumentativo y el lugar del enunciador: 1) el *enunciador institucional*, en representación de la escuela y del sistema educativo; 2) el *enunciador individual*, el docente que habla desde su práctica; por último, 3) el *enunciador colectivo*, como parte y representante de los docentes de la institución escolar.

En el comienzo del discurso, aparece la construcción discursiva de un *enunciador institucional* que explicó el porqué de la fecha conmemorativa y comentó el legado de Sarmiento pero sólo enumerado –“educación masiva, libre y gratuita”-. Esto otorgó mayor peso al indicar “un lado oscuro”, y citó frases que ilustraron la concepción sarmientina sobre la nación a partir de su negación del aborigen:

“Muchas dificultades ha de presentar la ocupación de país tan extenso; pero nada ha de ser comparable con las ventajas de la extinción de las

tribus salvajes, o conservarlas tan debilitadas que dejen de ser un peligro social"; "no trate de economizar sangre de gauchos. Este es un abono que es preciso hacer útil al país. La sangre es lo único que tienen de seres humanos esos salvajes"

Construyó en Sarmiento la representación de un maestro cercano al poder –escribió cartas al gobernador de Buenos Aires en un rol de asesor estatal-, preocupado por la política territorial y su constitución americana; excluyó lo “salvaje” y reconoció de manera despectiva su condición humana. A su vez, el tono de las frases y sus adjetivaciones, presentaron una personalidad intolerante que fomentó el racismo en conjunción con un “nosotros” nacional de quien lo erigió portavoz:

“Desde sus orígenes en los siglos XVIII y XIX, la escuela fue concebida para CIVILIZAR, esto es, incorporar gradualmente a los niños y jóvenes al mundo adulto.”

“Como ustedes sabrán –es bueno que lo sepan-, en nuestra escuela no nos proponemos educarlos para que sean los **ESCLAVITOS DEL FUTURO** en una **SOCIEDAD CADA VEZ MÁS DESIGUAL E INJUSTA.**”  
(mayúsculas y negritas del autor)

Aquí estableció un corte al pasar del recuerdo a la reivindicación y denuncia. A través de la pregunta “¿Para qué sirve la escuela?” actuó uniendo pasado y presente. Pasado, remontándose a los orígenes de la escuela donde remarcó su función “domesticadora” asociada a la figura de Sarmiento pero dentro de esta institución y por iniciativa individual, algunos maestros que constituyen la contraparte. Presentó así la resistencia al modelo autoritario descrito:

“hubo, adentro de las escuelas, maestros, maestras, profesores y profesoras que entendían que **EDUCAR ES AYUDAR AL OTRO A SER MÁS LIBRE**, y por lo tanto, es **UN ACTO DE AMOR.**”

Yo tuve -y tengo- varios maestros así, estoy seguro de que ustedes también. No son la mayoría, esto hay que decirlo, pero andan por ahí sembrando la duda, la pregunta, la reflexión y **LA LIBERTAD.**

Estableció la diferenciación entre una escuela homogeneizante, universalista y al docente como brazo normalizador versus la acción individual completamente por fuera de esos mismos repertorios institucionales. También estableció una diferencia de fuerzas, ya que el docente reproductor es uno, personificado en la figura de Sarmiento y el transformador es múltiple, de iniciativas personales e independientes de la institución, aman a los alumnos y están en lucha denunciando las operaciones hegemónicas.

El orador puso en escena un *portavoz institucional* cercano a los alumnos, que de manera amistosa y cómplice les fue develando la historia de la educación y del modelo docente en la figura de Sarmiento. Así, estableció al enemigo y cómo engaña:

“La tolerancia no es sólo una virtud teológica; es una virtud revolucionaria, es la sabiduría que me hace convivir con el diferente para poder luchar contra el antagónico... En América Latina nos peleamos entre nosotros porque somos diferentes; mientras tanto el antagónico duerme en paz... Es algo terrible.”

En esta parte del texto se dio el cambio del *enunciador institucional* al *enunciador individual* y comenzó a narrar su experiencia docente. Otorgó mayor emotividad al mensaje y presentó afirmaciones positivas e inspiradoras, estableciendo una analogía entre su práctica y los dichos sus referentes, haciéndose tributario en tanto continuador de sus enseñanzas. De esta manera, el discurso conmemorativo operó a partir de un mandato que efectivizó, exhibiendo un repertorio de los imaginarios posibles, el *ethos* del enunciador, a partir de esos “otros” maestros y esa “otra” forma de educar dentro de la institución escolar:

Yo tuve -y tengo- varios maestros así, estoy seguro de que ustedes también (...)Uno me dijo una vez: “El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un año. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas”(...) Se llamaba Paulo Freire, vivió entre 1921 y 1997 en Brasil.”

Otro me contó acerca de su escuela en Tristán Suárez: “Toda la escuela , con sus patios, galerías, cocina, muebles, juegos, etc., es pertenencia efectiva de los niños (...)Nosotros ambicionamos responder con amplitud a sus gustos y necesidades, para que ellos encuentren en su escuela CASI TODO LO QUE SE LES NIEGA TAN TORPE Y DESPIADADAMENTE”. Se llamaba Luis Iglesias y fue maestro de una escuela rural en Tristán Suárez, Partido de Esteban Echeverría. Vivió entre 1915 y 2010.

Enumerados de manera intimista utilizó la analogía lectura/habla: este recurso los hizo cercanos y generó el efecto de realidad: estos maestros “le hablan” al enunciador, reforzando a partir de la repetición de la estructura “Uno me dijo una vez...Se llamaba” la legitimidad del locutor como parte de esta forma de ser docente. Por último, los presentó indicando su año de nacimiento y lugar de pertenencia estrategia que reforzó su autoridad como docente pedagógico, que enseña aún en un discurso y devela pensamientos y trayectorias de docentes olvidados.

Con esta operación de recuperación de figuras representativas y sus visiones sobre la educación y democracia, -Paulo Freire, Carlos Fuente Alba y Horacio Cárdenas-, configuró el modelo de docente y marcó un cambio de sentido de la conmemoración, pero

por sobre todo, seleccionó las figuras que deben recordarse. Esta división entre una figura exaltada por la nación, universal y mítica y figuras cercanas que hablan de una escuela particular, mostró la apelación y conformación de otro modo de ser docente, latinoamericano, argentino y comprometido con la educación transformadora en su lucha social diaria.

Luego de sentar las posiciones de estas dos formas de ser docente señaló la correspondencia entre la función disciplinadora de la educación y el sistema capitalista e invitó a pensar en la educación liberadora y el rol social del maestro.

Por último, la conformación de un tercer enunciador, el *enunciador colectivo* representante de la comunidad docente, que continuó el tono emotivo y la repetición. En este caso, en vez de recuperar el pasado, expresó el deseo y la mirada sobre el futuro retomando los valores de PE2012 expresó los deseos como comunidad docente y utilizó la repetición como recurso poético para reafirmar la expresión de deseo:

“(...) la mayoría de los docentes y los directivos del Lorca compartimos un ideario que está escrito en nuestro Proyecto de Escuela: Queremos transmitirles todo un mundo de conocimientos y cultura porque saber es su derecho y sería injusto privarlos de eso. Queremos pensar con ustedes.(...)Queremos brindarles algunas herramientas que los ayuden a elegir. No queremos elegir por ustedes. (...) Queremos que conozcan el mundo que les estamos dejando.”

Por lo expuesto, desde su posición institucional, la descripción que hace el enunciador del sistema educativo es de un modelo “civilizador” representado por la figura de un Sarmiento autoritario con su correlato de escuela doctrinaria que forma alumnos dóciles y serviles; en su posición individual, muestra un segundo modelo de docente, el transformador, representado por múltiples maestros –con los cuales se identifica y presenta- que resisten dentro de esa misma institución que enseña a los alumnos a ser libres y felices. Por último como *posición colectiva*, pasa el legado de lucha a los alumnos como deseo de transformación futura. Los recursos principales que recorrieron toda la argumentación fueron la polifonía y la repetición: a través de citas textuales de cada maestro señalado como referente, estas voces del pasado actuaron de garantes discursivos y acompañaron a los 3 enunciadores que se construyeron en el texto.

### 3.c. La aceptación del desafío

El discurso que abrió el acto, abrió también la posibilidad: se expresó como guía ideológica y propositora. La dirección y el sentido que tomó el acto si bien alentó la mirada reflexiva y crítica, conformó dos repertorios sobre la forma de entender la relación docente/conocimiento y el trato al alumno. La referencia modélica habilitó el espacio para

que emerja la palabra de los estudiantes y siguió resonando en los afiches colgados en la pared del colegio. Sumado a esto, el tono cercano y de oposición alentó la posibilidad de volcar en los afiches las demandas y aspectos negativos más que a revalorizar o rescatar atributos positivos.

Los estudiantes asumieron el desafío y dieron respuesta y pensaron en los maestros con los que interactúan diariamente. En el presente cuadro se muestran las frases de los alumnos y su síntesis en cuatro concepciones: 1) respecto del alumno, 2) respecto al conocimiento, 3) la tecnología y 4) la ideología.

| CONCEPCIONES                          | FRASES   |
|---------------------------------------|--|
| Actitud docente frente al alumno      | Que sea exigente/que sea exigente pero que no abuse/<br>que nos ayude Que no nos grite/que nos respete/que nos escuche/<br>que no se ponga nervioso si no entendemos/ Que nos explique las veces que sea necesario a los alumnos que no entiendan pero que a la vez los mismos presten atención/<br>Que si estamos con problemas nos deje dormir/<br>/que traiga bizcochitos para el mate/que traiga el mate/ que sea afectivo |
| Actitud docente frente a la enseñanza | Que sea humilde/que sea didáctico/que la clase sea divertida/<br>tener clara las pautas de enseñanza/saber lo que enseña/<br>expandir los conocimientos más allá de los libros   |
| Nuevas tecnologías                    | Que use la computadora   |
| Ideología                             | Que nos diga como son las cosas/ que no sea partidista/<br>que nos enseñe a pensar libremente/que nosotros seamos dueños de nuestras propias ideologías políticas/<br>tener buena relación con los alumnos y comprender su postura/  |

1) La relación docente-alumno: Refirió la relación que se establece en la sala de aula en términos afectivos y de construcción de autoridad. En las respuestas transcritas, se vieron dos demandas principales: comprensión y afecto. Comprensión en el sentido cognitivo, que comprenda los tiempos del sujeto que aprende y el tono en que deben ser corregidos, ayudados en esa comprensión y la demanda de exigencia. Luego la comprensión desde el afecto, la capacidad de ver al otro situado, atravesado por problemáticas extraescolares que impactan en su desempeño –problemas personales, paternidad adolescente, jóvenes insertos en el mercado laboral-.

2) Relación con la enseñanza: Refirió la relación directa que establece el docente entre el conocimiento y el alumno, a la planificación de contenidos y las elecciones del diseño didáctico-pedagógico del docente y la exigencia de metodologías claras y definidas, visibilizadas en la frase “que tenga clara las pautas de enseñanza”. Destacaron el interés por aprender y la necesidad de nuevas formas de abordar el conocimiento que excedan

los contenidos estáticos, anclados en el libro de texto o limitados, la necesidad de ver más allá, de trabajar con la realidad. A su vez, reclamaron un cambio de actitud en el dictado de contenidos al pedir humildad y en este sentido, cómo debe ser el acercamiento del docente a los saberes transmitidos.

3) Relación con la tecnología: Refirió al uso en el aula de herramientas informáticas. Si bien sólo se registra una sentencia con respecto a este punto, se menciona en tanto problemática moderna a partir de la política gubernamental implementada. Cabe señalar a partir de las observaciones realizadas, que si bien la escuela tiene dificultades de conexión a Internet, dispone de un salón con equipamiento audiovisual y tanto docentes como alumnos tienen netbooks.

4) Relación con la Ideología: Refirió a la explicitación de las concepciones partidarias de los docentes en la sala de aula. Fue uno de los puntos fuertes de debate debido a la conformación y el perfil mencionado tanto de la institución, como de docentes y alumnos. En este caso, lo original no fue la mención del tono político –esperable por el perfil y prácticas de la institución descritas anteriormente- sino el reclamo por el tipo de politización quieren los alumnos. En sus oraciones tuvieron la capacidad de identificar que los docentes tienen una postura partidaria y la imponen y destacaron el pedido de respeto por sus propias concepciones y por la escucha mutua. Enseñar “cómo son las cosas” hace referencia a la necesidad de una toma de distancia valorativa por parte del docente, sobre los hechos y situaciones que se plantean en la sala de aula.

En esta presentación de la voz del alumnos y sus concepciones sobre el rol docente, se notó un marcado reclamo sobre la práctica del enseñar-aprender. No hubo idealizaciones ni metáforas, ni recupero de referentes. Los estudiantes demandaron a partir de sus experiencias cotidianas y demostraron un conocimiento sobre cómo quieren aprender y los límites a la autoridad docente.

### **Final de fiesta: el souvenir**

A partir del análisis de la producción discursiva de la conmemoración escolar, se pudo establecer el tono y el contenido asignado al acto, qué *ego* docente entró en conflicto con la propia percepción del enunciador y cómo se trasladó a la ceremonia. Se hizo visible la disputa discursiva que el docente organizador sostuvo con la escuela como institución formal y con un tipo particular de maestro que reproduce sus normas. A su vez, la exposición de “otro docente”, a través de sus referentes y como oposición al modelo dominante. A pesar de esto, la estrategia que primó fue la denuncia y no la propuesta sobre otro tipo de institución y formación docente. Así, la verdadera transformación escolar, quedó relegada a situaciones específicas y dependiente de figuras carismáticas.

La persistencia en la reposición y reconstrucción histórica de un hilo conductor hacia el presente que organice y guíe una identidad disciplinar en el “cómo debe ser el docente” en miras a futuro, siguió siendo una versión hegemónica que fijó el sentido. Por tal motivo, el recurso retórico permitió identificar de qué pasado habla quien recuerda: aquel

que reclamó la palabra, que fue acallado y reclama un lugar en el presente; aquel pasado que volvió para desplegar su programa trunco, el pasado como presencia. No hay reflexión sobre el cómo –modelos pedagógicos, dispositivos didácticos- sino el señalamiento de un docente que develó la reproducción de las relaciones de explotación en la escuela. Aún con un lenguaje alejado del protocolo, la narración no se apartó de su género y respetó la función mítica e inspiradora que tiene todo discurso institucional.

Con respecto al docente organizador en tanto docente sociólogo, -aunque es parte de un contexto actual de replanteo de los actos escolares, en especial el referido a la conmemoración del día del maestro- se nota su ingerencia disciplinar en la elección de la dinámica conmemorativa y el discurso enunciado. Se destaca que generó un espacio de expresión que tuvieron los alumnos, de escucha activa, de exponer públicamente sus reclamos y el abordaje de las conmemoraciones con la intención de cuestionar sentidos y valores de dominación y exclusión presentes en la institución escolar.

Sin embargo, para el desarrollo de un verdadero pensamiento social, se hace necesaria que la planificación y diseño del acto escolar tenga un claro objetivo orientado a generar nuevos marcos de sentidos a partir de una reflexión teórica. Es en la reestructuración y la sistematización de experiencias a nivel teórico, donde se fortalece la pedagogía radical, mientras que las acciones de oposición o rechazo señaladas en el presente análisis, son sólo los primeros pasos, esto es, el detectar la molestia.

A modo de ejemplo, a la eliminación de los símbolos patrios en tanto nación-en la escuela/ nación-pensada por otros, fue la continuación de conductas de oposición por parte del docente organizador que no terminaron de conformarse en una verdadera resistencia a partir del pensamiento crítico y transformador. Si la escuela y su portavoz rescatan la función política de la educación y la formación en valores democráticos, ¿Dónde está esa nación? ¿Cuáles son sus símbolos? ¿Debería tenerlos? En este sentido, es importante pensar qué se quita y qué espacio vacío deja para no caer en rechazos mecanicistas. Si las acciones de ruptura con el orden tradicional de festejo no revisten una reflexión profunda sobre sus implicancias y una revalorización y construcción de nuevas maneras de ser ciudadano, se pierden en el tiempo o se reducen a anécdotas escolares que no impactan en lo institucional.

En el caso de la producción discursiva de los alumnos, la oposición fue hacia el docente que conoce, sin mencionar a la institución ni al docente modélico. Sea por carencia de marcos conceptuales, sea por negarse a la imposición de nuevos repertorios modélicos en su petición “que nos enseñe a pensar libremente” hubo una necesidad que no consiguieron verbalizar y que se relacionó con la teoría. Por tal motivo, se reitera la necesidad de construir y desarrollar la capacidad conceptual de los alumnos y que lejos está de la toma de posición de un docente frente a un hecho, sino del instrumental teórico a partir de los cuales es posible pensar la sociedad y dejar de “ser pensados” por ella. En este sentido, resulta interesante el reclamo por parte de los alumnos, sobre un conocimiento “real” en términos materiales, sin mediaciones -o con las aclaraciones de esas mediaciones-, que los forme y les permita entender lo social desde su propia autonomía.

La conmemoración escolar como objeto de estudio, permitió visibilizar las disputas de imaginarios docentes y lógicas educativas que atraviesan el cotidiano escolar y las posibilidades para su transformación. Este acto en particular, fue una excusa para hacer pública una situación que se da en el día a día del colegio y que tiene que ver con el desencuentro educativo: los chicos no quieren estudiar-la maestra no enseña. El docente denuncia el alumno reclama ¿Y la institución?

Por lo tanto, aprovechar el encuentro de una conmemoración como disparador, es una posibilidad para toda la comunidad educativa y puede convertirse en una verdadera herramienta democrática si las actividades son pensadas más allá del acto en sí mismo y se problematiza la estructura en la que se suscribe.

## Bibliografía

Arnoux, Elvira (2006): Análisis del discurso: tres modos de abordar materiales de archivo, Buenos Aires, Santiago Arcos. (Capítulos 1 y 2)

Bajtín, Mijail (1982): "El problema de los géneros discursivos", en Estética de la creación verbal, México, Siglo XXI

Maingueneau, Dominique (2002): "Problèmes d'éthos", en Pratiques N°113/114 (traducido y seleccionado por M.Eugenia Contursi), Metz

Jelin, Elizabeth, Lorenz Federico Guillermo comps. (2004): Educación y memoria. La escuela elabora el pasado.

Freire, Paulo (1996): Pedagogía del oprimido, Siglo XXI Editores, Bs.As. Cap II

Freire, Paulo (2008) "Cartas a quien pretende enseñar", Siglo XXI Editores, Bs. As.

Giroux, Henry (2004): Teoría y resistencia en educación. Cap 1 y 4. Siglo XXI Editores, Bs.As.

McLaren, Peter (1994): "Pedagogía Crítica: Construcción de un arco de sueño social y de una entrada a la esperanza" en McLaren, Peter, Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo, Aique Grupo Editor, Bs. As.

Pipkin, Diana (coord) (2009) "Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media". Crujía, Bs.As.

Rockwell y Ezpeleta (1985): "La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso", en Educación en América Latina, los modelos teóricos y la realidad social, F.Madeira y G. Namó de Mello (coords.). Pp.151-172. Cortez Editora-Editores Autores Asociados, Sao Paulo.

Firsch, Pablo (25 de septiembre del 2012). Día del maestro y del profesor en el Lorca [Mensaje de blog] Recuperado de [http://emem1de14.blogspot.com.ar/2012\\_09\\_01\\_archive.html](http://emem1de14.blogspot.com.ar/2012_09_01_archive.html)