



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970

Autor:

Gvirtz, Silvina

Tutor:

Braslavsky, Cecilia

1996

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

Universidad Nacional de Buenos Aires

Facultad de Filosofía y Letras

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación

27839-
1980

EL DISCURSO ESCOLAR A TRAVES DE LOS CUADERNOS DE CLASE:

ARGENTINA 1930-1970

UNIVERSIDAD NACIONAL DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIRECCION DE INVESTIGACIONES

Silvina Gvirtz

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis fue posible gracias a la colaboración que ofrecieron, de diversas formas, algunas instituciones y personas. Entre las primeras quiero agradecer a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales por haber facilitado mi viaje a Brasil; a la Universidade Estadual de Campinas, que me admitió para cursar las materias del doctorado y, por último y muy especialmente al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Buenos Aires por haber permitido radicar allí mi trabajo y por el apoyo económico.

Entre las personas que apoyaron de muy diversos modos esta tesis quiero agradecer primero a todos aquellos que, desinteresadamente, me confiaron sus cuadernos de clase. A estos colaboradores anónimos mi más sincera gratitud.

En segundo término, quiero dar las gracias a mi co-director de tesis, el Dr. Sirio Possenti (UNICAMP), que durante un año, sistemáticamente, dedicó tres horas por semana a este trabajo que hoy se presenta.

En tercer lugar, vaya un agradecimiento muy especial al Dr. Ovide Menin, por haberme abierto las puertas del Instituto de Ciencias de la Educación, por la lectura de los borradores y por su apoyo constante y sincero.

Entre los aportes que hicieron diversos colegas no quisiera dejar de mencionar aquellos realizados por: Gabriela Diker, querida amiga y compañera de trabajo en buenos y malos momentos, Daniel Feldman, Cristina Davini y Celia Ure; en su calidad de miembros del jurado vaya mi gratitud a los comentarios y observaciones realizados por Elvira Arnoux y Adriana Puiggrós.

Para concluir, dos menciones. La primera a mi directora, la Dra. Cecilia Braslavsky por la formación que me brindó durante todos estos años. La segunda a Mariano, mi marido, por la lectura y las correcciones del original, pero sobre todo por estar a mi lado, siempre.

INDICE

AGRADECIMIENTOS

CAPITULO I	Página Nro.
INTRODUCCION.....	1
1.1. El cuaderno como fuente primaria.....	5
1.2. El cuaderno como dispositivo escolar.....	11
1.3. La producción escolar de discurso: El discurso escolar.....	17
1.4. Alcances y límites de la investigación.....	31
1.5. Descripción de los cuadernos estudiados.....	38
 CAPITULO II	
EL CUADERNO, SUS MARCAS FISICAS.....	43
2.1. Hacia una definición de cuaderno y su relación con otros recursos de escrituración.....	44
2.2. Fisonomía del cuaderno de clase.....	54
2.3. La pautación del espacio y la escrituración.....	65
2.4. Elementos que articulan el cuaderno.....	78
 CAPITULO III	
EL SURGIMIENTO DEL CUADERNO DE CLASE EN ARGENTINA.....	95
3.1. La polémica pizarra vs. papel.....	101
3.2. La polémica del cuaderno único.....	112
3.3. La configuración del cuaderno único.....	127

3.4. Cuaderno de clase y cuaderno único: los límites del escolanovismo.....	150
--	-----

CAPITULO IV

LAS ACTIVIDADES Y LA CONFORMACION

DEL DISCURSO ESCOLAR.....	158
----------------------------------	------------

4.1. La organización interna de la actividad.....	160
---	-----

4.2. El sujeto de la actividad.....	178
-------------------------------------	-----

4.3. Las actividades. Su estandarización en los cuadernos de clase.....	193
--	-----

CAPITULO V

EL CUADERNO Y LA ADMINISTRACION DE

LOS SABERES CURRICULARES.....	227
--------------------------------------	------------

5.1. La inserción de los saberes curriculares en los cuadernos.....	228
--	-----

5.2. Hacia la estabilización lógica de los saberes.....	244
--	-----

CAPITULO VI

LAS DISCONTINUIDADES DEL CUADERNO:

ALCANCES Y LIMITES.....	253
--------------------------------	------------

6.1. La primera discontinuidad: política y cuadernos.....	255
--	-----

6.2. La modernización de las tácticas: una mera discontinuidad?.....	264
---	-----

6.2.1. La década del sesenta y las nuevas discusiones en educación.....	279
--	-----

CAPITULO VII

CONCLUSIONES.....	284
--------------------------	------------

7.1. El cuaderno de clase y el problema de la creatividad en el trabajo educador.....	284
--	-----

7.2. El cuaderno y la cuestión de las transformaciones en la educación escolar.....287

7.3. Los límites del estudio y la apertura a futuras investigaciones.....293

BIBLIOGRAFIA CITADA.....297

1. Diccionarios.....297

2. Fuentes relativas a la historia del cuaderno....297

3. Libros de texto revisados.....298

4. Bibliografía general.....298

4.1. Bibliografía general de educación.....298

4.2. Bibliografía general sobre análisis del discurso.....304

CAPITULO I

INTRODUCCION

La tesis que aquí se presenta tiene como objetivo realizar un acercamiento a lo que comunmente se denominan prácticas escolares en oposición a lo que provisoriamente se nominará como proclama escolar y pedagógica.

El interés por esta problemática proviene de ciertas conclusiones a las que se ha llegado con la investigación realizada durante los estudios de maestría (Gvirtz, 1991). En ese trabajo, que abarcó históricamente el período situado entre 1930 y 1955, se observó, una distancia no poco significativa entre las proclamas de la pedagogía, la mayoría de las veces incluidas en las propuestas curriculares y las prácticas discursivas más estrechamente ligadas a la escuela.

Uno de los ejemplos más elocuentes resultó del análisis del examen de ingreso a los estudios de magisterio implantado en las escuelas normales en 1947. Las corrientes pedagógicas vigentes en nuestro país en aquella época, en reacción contra el positivismo, proponían la implementación de un examen de ingreso

a la carrera docente, que lejos de medir los conocimientos de los candidatos, se ocupara de su aptitud o vocación.

Al respecto, el artículo cuarto del "Reglamento de Clasificaciones, Exámenes y promociones" establece que:

"La prueba de aptitud consistirá en indagar, no los conocimientos que el aspirante posea sino si el futuro maestro reúne las condiciones que se reputan indispensables (...)" (Reglamento, 1947)

A continuación se establecen los temas a evaluarse en dichos exámenes. Allí los items considerados son:

- "1. Las inclinaciones morales.
2. La educación de los sentimientos.
3. Modales finos y sueltos.
4. Elocución fácil.
5. Voz sonora y agradable.
6. Disposición para la entonación y el dibujo.
7. Una presentación personal sobria y correcta.
8. Riqueza de vocabulario y dicción correcta.
9. Imaginación y memoria suficiente.
10. Oportunidad y rapidez para responder.
11. Comprensión cabal del asunto propuesto.
12. Capacidad de elaboración y dominio del idioma." (Reglamento, 1947)

Vale observar cómo aquella proclama vocacionalista se desvía en el enunciado de los últimos cinco items. No obstante resulta aún más significativo cuando las autoridades presentan los

modelos de prueba a tomarse, entre los cuales se ha seleccionado uno a modo de ilustración.

"EJEMPLOS:

LENGUA: lectura y comentario de un trozo.

ARITMETICA: razonar un problema de tres compuesta o razonar un problema de tres simple e indicar la fórmula.

GEOMETRIA: hallar la superficie de una figura circular o el perímetro de un rombo dadas sus diagonales.

CASTELLANO: análisis morfológico de un párrafo o señalar las partes invariantes de una oración.

HISTORIA: nombrar los presidentes argentinos o relatar una de las campañas libertadoras.

GEOGRAFIA: nombrar los principales puertos marítimos o las características físicas del sur argentino.

BIOLOGIA: nombrar los huesos del cuerpo humano o explicar el proceso de circulación de la sangre.

DIBUJO: hacer un croquis de la circulación sanguínea o un croquis de la patagonia.

MUSICA: entonar el Himno Nacional o alguna otra canción patria." (Reglamento, 1947)

Las entrevistas realizadas a docentes que estudiaron en la época coincidieron, en la descripción del examen de ingreso, con el modelo recién expuesto. Aunque salta a las claras que la habilidad por excelencia que se requiere es la memoria, ésta funciona en relación a lo cognitivo. El carácter vocacional de la prueba parece perderse del todo al llegar el momento de su formulación y, al decir de los docentes, de su aplicación.

Si bien se cuenta en la actualidad con gran cantidad de estudios que pretenden cubrir esta distancia, y por ello el surgimiento de categorías teóricas tales como la de "curriculum oculto" (Jackson, 1968) y las de "curriculum escrito" y "curriculum no escrito" (Dreeben, 1989) o las de "curriculum prescripto" y "curriculum enseñado" (Gimeno Sacristan, 1981), no cabe duda que resulta más complejo el acercamiento a fuentes vinculadas al segundo tipo curricular, de cada par mencionado, que al primero.

En lo que respecta a los estudios provenientes del campo de la sociología de la educación, a partir de la perspectiva inaugurada por la llamada Nueva Sociología de la Educación británica¹, se inicia toda una línea de investigación sociológica tendiente a romper la "caja negra" de la escuela. En tanto el objeto de estas investigaciones era analizar los procesos de producción, selección, organización, transmisión y apropiación del conocimiento dentro de la escuela, han sido de gran utilidad para una aproximación al curriculum enseñado y, más en general a diversos tipos de prácticas escolares. En este último sentido se rescatan también los aportes de la llamada etnografía escolar.

No obstante, cuando se trata de realizar un abordaje

¹ Expuesta de manera inaugural en Young, M. (1971).

de la escuela en tiempos pasados, se dificulta el acceso a lo enseñado y mayor peso adquieren aquellas fuentes que se refieren a lo normativo o a lo pedagógico (planes, programas, revistas especializadas, etc.), siendo necesario muchas veces inferir de ellas lo enseñado, con todas las dificultades que esto trae aparejado.

1.1. El cuaderno como fuente primaria.

Esta investigación se propone caracterizar una importante fuente de acceso a este aspecto, lo enseñado, poco indagada hasta el presente y que parece ofrecer información nada desdeñable a los pedagogos interesados en esta problemática. La referencia es al cuaderno escolar, en este caso particular, de la escuela primaria, en tanto se constituye durante por lo menos tres décadas, en una de las formas privilegiadas de registro de la enseñanza y en algunos pocos casos del aprendizaje, cuando quedan plasmadas las evaluaciones o si se intenta una mirada a partir del error².

² Aunque esta línea no será aquí trabajada, cabe mencionar la relevancia metodológica del estudio del error en los procesos de aprendizaje. Las investigaciones llevadas a cabo por Piaget, a lo largo de toda su obra, son un buen ejemplo de ello. A modo de ilustración puede verse: Piaget (1976) "Le possible, l'impossible et le nécessaire". Entre las investigaciones recientes sobre el tema específico es de destacarse el artículo de Fijalkow J. y Liva

Recuérdese que los ámbitos de escrituración escolares son varios (boletines de calificaciones, pizarrones, registros de asistencias, etc), sin embargo, el cuaderno que los alumnos usan diariamente, tanto para registrar mensajes como para desarrollar actividades, reúne dos condiciones que lo hacen de interés. La primera, su capacidad de conservar lo registrado, carácter que lo distingue de otros espacios de escrituración. Esta característica es la que permitió la investigación que aquí se habrá de exponer en la medida que el cuaderno permite ser guardado, coleccionado, revisado y revistado a lo largo del tiempo.

La segunda condición es la de ser el cuaderno un espacio de interacción entre maestros y alumnos, una arena donde cotidianamente se enfrentan los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje y donde, por tanto, es posible vislumbrar los efectos de esta actividad: la tarea escolar. Es evidente que la participación de maestros y alumnos no es equivalente, ni siquiera equiparable en la elaboración de los ejercicios anclados en los cuadernos de clase. Mientras la inmensa mayoría de las actividades escolares obedece a un puño infantil, el estilo de redacción es

A; (1988) "La copia de texto como indicador del aprendizaje de la lengua escrita en el niño" en el que se presenta esta relación entre error en la copia y aprendizaje. Los errores se tipifican y se muestran como manifestaciones de las concepciones del niño respecto de diferentes aspectos de la lengua escrita.

claramente correspondiente al de un adulto.

Sin embargo, estas aparentes disonancias alientan al observador perspicaz a intentar captar la complejidad de esta producción discursiva más que a denunciar desde el inicio la preeminencia de uno u otro autor en la elaboración de este discurso escolar.

A favor de la elección de este objeto se encuentra además el hecho de que todos los días, en casi todas las horas de clase, alumnos y maestros llevan a cabo un minucioso proceso de escrituración, cuyos ámbitos de registro privilegiados son varios, entre los cuales no pueden desconocerse el cuaderno y el pizarrón. Es evidente, por lo tanto, que el primero constituye un campo significativo para observar los procesos históricos y pedagógicos de la denominada "vida cotidiana de la escuela", no tanto en lo atinente a relaciones de poder interpersonal (aunque esto también sea posible de hallarse) sino, y sobre todo, en lo que concierne a la producción de saberes.

La relevancia del cuaderno escolar en la práctica cotidiana de las escuelas es, no obstante, inversamente proporcional al olvido al que ha sido sometido por las

investigaciones pedagógicas en los últimos tiempos. Llama la atención que la abrumadora mayoría de los trabajos que centran su atención en los auxiliares de enseñanza se preocupen por los medios más diversos, sin hacer mención del cuaderno.

Los pocos estudios encontrados sobre esta temática podrían ser clasificados en dos categorías. La primera incluiría aquellas investigaciones que consideran al cuaderno como un medio, como un soporte físico, a través del cual se hace posible observar la problemática atinente a los contenidos escolares. Los cuadernos serían fuentes primarias neutras para el acercamiento a otras cuestiones. La segunda incluiría aquellas otras investigaciones que consideran al cuaderno mismo como objeto de estudio, en tanto recurso auxiliar del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo que respecta a la primera categoría cabe citar los trabajos de dos supervisores de enseñanza primaria, el de Cabrera J. (1984) y el más reciente de Zúgaro R. (1992). En los mismos se trabaja sobre los temas contenidos en los cuadernos y la forma en que estos son tratados. A modo de ejemplo se describirá sucintamente el último de los estudios mencionados.

Dicho profesor tiene como intención analizar "qué" se

enseña en el primer mes de clase en las escuelas primarias de Capital Federal. Así, y en función de una exhaustiva revisión bibliográfica estimó que si bien los cuadernos no pueden informar todo lo que se enseña, en ellos quedan plasmados los esquemas prácticos que sostienen la labor del docente. Tomó como fuente cuadernos y carpetas del segundo ciclo en el primer mes de clase del año 1992. En función de ellos elaboró una planilla en la que dejó constancia de los ejercicios encontrados. Estos últimos fueron divididos por asignaturas y ordenados cronológicamente.

En las conclusiones destaca la cantidad de trabajos realizados en el aula y elabora algunas críticas a la calidad de los mismos v.g. la reiteración de la ejercitación en grados sucesivos, sin un aumento en el nivel de complejidad de la misma³.

En lo que respecta a la segunda categoría de trabajos, cabe hacer una breve referencia al artículo de Devalle de Rendo A. y Perelman de Solarz F. (1988). En dicho artículo, titulado "Qué es el cuaderno de clase" hacen una descripción y análisis de este

³ Son sus palabras: "... (hay una) reiteración en ambos grados de ejercitación muy similar en presentación y dificultades. La presentación (es) de problemáticas muy simples para estos grados; ejemplos: anterior y posterior, mayor y menor." (Zúgaro, 1992, pag. 12)

recurso en su carácter de auxiliar del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las autoras definen al cuaderno de clase como un registro escrito de las actividades realizadas cotidianamente en el aula. Lo consideran un mediador entre la escuela, la familia y el niño. Sostienen, además, que se trata de un objeto fuertemente normado, cuyo uso está significativamente ritualizado. Es contemplado como un instrumento de control social:

"Por un lado, articula una red de relaciones sociales sirviendo a los fines de control mutuo, que a su vez conducen al autocontrol. Todos se sienten mirados a través de él; se constituye como una "carta de presentación" para los otros, como una "historia documentada" (Rockwell E. y Ezpeleta, J.; 1983), como una versión oficial que produce un efecto ocultador" (Pag. 79)

Pero también es tomado como instrumento didáctico, desde otra perspectiva, en tanto contiene en su estructura "lo enseñado" y el conocimiento del alumno, el que "vale" y se "evalúa" con premios y castigos.

La hipótesis que habrá aquí de esbozarse combina los dos tipos de estudios reseñados. Por un lado el cuaderno es considerado como un soporte físico y en tanto tal, como un ámbito privilegiado de los procesos escolares de escrituración; un lugar donde se

reconoce la producción escolar y es por ello que pueden, a través de él, estudiarse los contenidos. Es una fuente a través de la cual pueden mirarse los resultados, los efectos de determinados procesos escolares.

Sin embargo, paralelamente, el cuaderno no puede ser sólo analizado desde esta perspectiva, en tanto que simple reflejo de las actividades escolares, es decir como memoria neutral de las mismas. Aunque sólo se lo considere de manera anatómica, no puede decirse que escribir en hojas sueltas o pizarritas produzca los mismos resultados en la tarea que trabajar con un cuaderno.

Así, se piensa que para poder realizar un acercamiento no ingenuo a los efectos del cuaderno se hace necesario abordar su estudio considerándolo como productor de efectos, como operador o como se definirá a continuación, como un dispositivo escolar.

1.2. El cuaderno como dispositivo escolar.

En tanto dispositivo escolar el cuaderno es considerado como un conjunto de prácticas discursivas escolares que se articulan de un determinado modo produciendo un efecto.

La referencia a "conjunto de prácticas discursivas" observa, en primer lugar, que en este trabajo el cuaderno será entendido ya no como la "representación" o "idea " que diversos agentes escolares tienen de la escuela o de los contenidos, ya no más una proclama de lo que debe saberse o de modelos científicos privilegiados o desdeñados por la escuela. El cuaderno, desde esta lógica, no interesa como síntoma o manifestación de cuestiones ocultas o secretas. Interesa por el contrario, en tanto conjunto de signos que se articulan y entrelazan de modo particular, en tanto prácticas discursivas.

Desde un punto de vista podría decirse que se trata de describir al mismo, lo más minuciosamente posible, evitando saltos que excedan su positividad. En este sentido se descarta la utilización de conceptos antagónicos, nominados provisoriamente en anteriores párrafos como los de "proclama" y "práctica". La recurrencia, por el contrario, a conceptos como los de prácticas discursivas y/o prácticas no-discursivas en los casos que sea necesario se efectúa con el objetivo de evitar las dicotomías entre ideas y realidad o fenómeno y esencia.

En segundo lugar, se verá en esta investigación, cómo

este conjunto de signos se articula de manera particular conformando enunciados cuyas regularidades dan cuenta de lo que aquí se denomina como prácticas discursivas escolares⁴.

La referencia a prácticas discursivas escolares está explícitamente mencionada para diferenciarla de otro tipo de prácticas discursivas que se ha dado llamar aquí, prácticas

⁴ Valga aclarar que los conceptos de enunciado, discurso y prácticas discursivas están tomados de "La arqueología del Saber" de M. Foucault. En el mismo se define como enunciado a:

"...la modalidad de existencia propia de este conjunto de signos: modalidad que le permite ser algo más que una serie de trazos, algo más que una sucesión de marcas sobre una sustancia, algo más que un objeto cualquiera fabricado por un ser humano; modalidad que le permite estar en relación con un dominio de objetos, prescribir una posición definida a todo sujeto posible, estar situado entre otras actuaciones verbales, estar dotado, en fin, de una materialidad repetible." (Foucault, 1985, pag. 180).

Este autor, define, en esta obra, otro concepto de relevancia en esta investigación como el de formaciones discursivas que serían

"un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio que definirán en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa." (Foucault, 1985, pag. 198).

A su vez, las formaciones discursivas, así definidas, poseeran reglas de formación, es decir "condiciones de existencia (pero también de coexistencia, de conservación, de modificación y de desaparición) en una repartición discursiva determinada". (Foucault, 1985, pag. 63).

discursivas pedagógicas. Las primeras se distinguen de estas últimas en tanto se considera que son producciones **de** la escuela y las segundas serían producciones **sobre** la escuela, o sea conformarían metadiscursividades en tanto que serían prácticas discursivas (las pedagógicas) que se refieren a otras prácticas discursivas. El estudio de los cuadernos de clase refiere sin duda a prácticas discursivas escolares.

En tercer lugar, a partir de su materialidad física y más allá de ella, se considera que el cuaderno de clase en la escuela primaria argentina funcionó y funciona como productor de los saberes escolares⁵. Productor, en lo atinente a los mecanismos que el cuaderno pone en funcionamiento. A modo de ejemplo cabe destacar que operar con un cuaderno requiere del manejo de ciertas normas, que son de relevancia entre lo que se puede denominar como saberes escolares.

Establecer una correspondencia entre la sucesión espacial de las hojas y la sucesión temporal de la tarea es uno de los saberes necesarios aunque no suficiente para el uso del cuaderno de clase. Este saber es producto de este especial dispositivo

⁵Aunque dicho funcionamiento debe tener características peculiares según el período que se considera.

escolar. La vieja pizarra en la que los niños asentaban sus ejercitaciones no requería del mismo ya que ésta no guardaba las actuaciones de la clase, lo realizado se desvanecía ante la necesidad de una próxima ejercitación. Conceptos como los de margen y centro son otros de los tantos saberes producidos por este dispositivo.

Si bien estos saberes serán especialmente trabajados en los próximos capítulos, cabe resaltar que el cuaderno requiere para su utilización de un proceso de aprendizaje de las reglas que determinan su funcionamiento. En tanto producto cultural esas reglas sólo pueden ser construidas en ámbitos especialmente instituidos a tales efectos. Cuando un niño de dos años usa las hojas de un cuaderno para garabatearlas, hace literalmente eso, usar las hojas como elementos aislados sin considerar el conjunto. Es evidente que se desconocen las regulaciones que el cuaderno impone en su funcionamiento.

Esos mecanismos producen ese efecto de construcción a través de ciertos procedimientos, tales como la exclusión, o la limitación. Los saberes escriturados a través de tal dispositivo tienen un sesgo particular, cuya configuración sólo es cognoscible a partir del reconocimiento minucioso del ámbito de

escrituración en el que está inmerso.

A modo de ejemplo, cabe destacar, la forma que imponen a la realización de ciertas actividades como el dibujo, los llamados cuadernos pautados, con renglones o cuadrículas. Cuestiones aparentemente tan banales como lo que hace al tamaño posible de letra y, en cierta medida a la longitud de las actividades forman parte relevante de esta producción. El cuaderno que parece operar como contexto, termina por contribuir a la formación del texto.

Respecto de este problema, parecería relevante recordar una frase de Bernstein (1993) que refiere a los estudios sobre el discurso en la escuela:

"De nuevo, las teorías de la reproducción cultural (vease Apple, 1982) parecen ocuparse más del análisis de lo reproducido en y por medio de la educación que del correspondiente al medio de reproducción; la naturaleza del discurso especializado. Es como si el discurso especializado de la educación fuese sólo una voz a través de la cual hablasen otras (clase social, género, religión, raza, región). Como si el discurso pedagógico no fuese en si mismo más que un transmisor de relaciones de poder externas a él; un transmisor cuya forma careciese de consecuencias sobre lo transmitido" (pag. 169)

En esta línea, se tratan de analizar, en parte, las

formas que toma este transmisor, si se utiliza la terminología de este autor. El supuesto es que el mismo no sólo tiene consecuencias sobre lo transmitido sino que lo forma, lo produce.

1.3. La producción escolar de discurso: el discurso escolar.

Si bien esta tesis se ocupará, como se dijera en anteriores párrafos del cuaderno de clase en tanto dispositivo escolar, en un contexto histórico determinado, se hace necesario presentar algunos conceptos e hipótesis que si bien tienen un mayor alcance - refieren al sistema escolar moderno - guían el conjunto del trabajo señalando sus alcances y límites.

Como se dejara entrever en anteriores párrafos, una de las ideas que se sostiene en esta tesis es que la escuela no sólo se ocupa de la distribución y circulación de saberes producidos en otros ámbitos. Por el contrario, se supone que paralelamente, en su especificidad institucional, los produce. En síntesis se diría que la escuela crea y distribuye saberes que se distinguen de aquellos que pueden ser enseñados en otras instituciones, tales como podría ser la familiar.

Un primer tipo de producción parece estar estrechamente vinculada a lo que se ha llamado prácticas no-discursivas. Un segundo tipo, que interesa especialmente a este estudio, parece relacionarse con las prácticas discursivas, o más específicamente con la producción de un discurso escolar.

Respecto del primer punto, la producción de prácticas no-discursivas, las actuales discusiones respecto del surgimiento y de las funciones que cumplirían los sistemas educativos nacionales y la masificación de la escuela, tienden a acentuar la relevancia de los procesos de disciplinamiento social (puntualidad, prolijidad, etc,) además de otros procesos clásicamente estudiados (Hogan, 1992; Silver, 1984). En el marco de esta perspectiva más actual (que en cierto modo no deja de ser complementaria de la tradicional) se sustenta la revisión del papel que distintos autores le otorgan a la alfabetización y a la función que ella habría desempeñado en ciertas instancias sociales, especialmente en los procesos de industrialización y urbanización.

Los trabajos de Harvey Graff son bien elocuentes al respecto. En un artículo no reciente (Graff, 1979) este autor, observa a partir de la revisión de unas encuestas a empresarios que hiciera Horace Mann, en Massachusetts, a mediados del siglo pasado,

que si bien los empresarios preferían obreros alfabetizados a los no alfabetizados, esto no se debe a los saberes vinculados directamente a la alfabetización. Por el contrario, bajo la proclama alfabetizadora, interesaba la producción escolar de prácticas no-discursivas.

En la óptica de Graff los resultados de las encuestas parecen señalar que las preferencias están dadas porque, como corolario del proceso escolar, estos trabajadores alfabetizados son más puntuales, más precisos y más prolijos. Este, como otros estudios concluyen que bajo la proclama de la época que bregaba por educación gratuita y obligatoria para todos, por una ciudadanía alfabetizada, se escondía una práctica escolar que se interesaba, mayormente, por ejercer un mayor control en la conducta social (Querrien, 1980; Bouillé, 1988). El proceso alfabetizador realizado fuera de la escuela no produciría, por el contrario, este tipo de conductas no discursivas tan útiles al desarrollo industrial de la época.

Respecto del segundo tipo de producción escolar, la de prácticas discursivas cabe hacer algunas consideraciones. En primer lugar, no se puede dejar de reconocer que siendo o no motivo principal, la escuela ha cumplido en algunos países o proclama

cumplir en otros con este cometido de la enseñanza de la lengua escrita y la alfabetización. Como afirma Hamilton (1990), además de ser un medio de control social, fue -y parece seguir siendo- también un medio que permite la emancipación social. Lejos de implicar sólo aprendizajes de tipo técnico, Hamilton resalta que la escritura permite la posesión de nuevos recursos culturales, y permite el acceso a nuevas formas de pensamiento⁶.

⁶ Desde el punto de vista de sus efectos cognitivos, el proceso de alfabetización genera aprendizajes en dos órdenes. Por un lado permite a los alumnos nuevas formas de comunicación en el tiempo y en el espacio y, por otro lado promueve una reestructuración en la forma de ordenar los conocimientos. En esta misma línea, la escritura cumple al decir de Goody (1977) con dos funciones: una primera, vinculada a la acumulación, lo que le permite al hombre ir más allá de la capacidad de la memoria para acumular experiencias, datos, información, etc. Esta función le permite la comunicación a través del tiempo y del espacio. Pero, como señala el autor, esta función que cumple la escritura puede ser realizada también con la ayuda de otros instrumentos, tales como un grabador.

Sin embargo, la segunda función que la escritura posee sólo ella la puede cumplir. Es aquella en donde se traslada el lenguaje del dominio auditivo al dominio visual, lo que hace posible el reordenamiento no sólo de las oraciones sino de las palabras. Vale citar a Goody (1977), en extenso, para apreciar el valor determinante de esta última función:

"Morphemes can be removed from the body of the sentence, the flow of oral discourse, and set aside as isolated units capable not simply of being ordered within a sentence, but of being ordered outside this frame, where they appear in process of decontextualisation, even though the word involves some conceptual difficulties" (Goody, 1977), .

En su libro, traducido como: "La domesticación del pensamiento salvaje", los ejemplos de esta segunda función propia de la escritura se explicitan y analizan. Uno de los ejemplos de

Es claro que lo que está en juego, en la discusión, no es si el proceso de alfabetización produce en si mismo aprendizajes (cosa por demás obvia) sino qué tipo de aprendizajes promueve y cual es la diferencia, si la hay, entre procesos de alfabetización no escolares y los procesos alfabetizadores que se privilegian al interior de la institución escolar, con el objeto de ver si la escuela imprime su sello al mismo. Es lo mismo aprender a escribir dentro de la escuela que fuera de ella?

Entre los trabajos pioneros que muestran cómo la alfabetización y la escuela afectan los procesos de conocimiento se encuentran las investigaciones de la psicología soviética, especialmente los de Vigotski y Luria. A Vigotski, tal como señala Werscht (1988), le preocupaban aquellas formas de vida social que

lo que permite la escritura, señala nuestro autor, son las listas. Sostiene que ellas se basan más en la discontinuidad que en la continuidad característica de la oralidad. Depende del espacio físico, en el cual un lugar, pasa a ser diferente del otro a partir de un orden que depende de un número, una inicial o una categoría. Los items verbales sólo están conectados entre sí de una forma abstracta.

La lista implica nuevos modos de pensamiento, aunque más no sea "in terms of the formal, cognitive and linguistic operations wich this new technology of the intellect opened up." (pag. 81). Como las listas, los cuadros y las formulas son formas sólo concebibles a partir de la escritura. Esto, sin duda, no implica que estos procesos no puedan tener lugar en el discurso oral. Lo que se resalta es que la escritura puede facilitar el proceso de comunicación y afectarlo más permanentemente.

podrían implicar consecuencias para la vida psicológica, específicamente en su esfera cognitiva.

En colaboración con Luria, Vygotski llevó a cabo estudios en el Asia Central soviética durante los años treinta de este siglo. El objetivo de los mismos consistía en observar la influencia de las instituciones socioculturales de una época histórica en la esfera cognitiva de los individuos cuya socialización haya tenido lugar en el seno de otra época.

"El Asia central soviética servía de laboratorio interhistórico ideal, ya que su población se hallaba en los comienzos de la colectivización, un proceso en el que rápidamente era introducida a las prácticas y habilidades de sociedades de una época diferente desde el punto de vista del materialismo histórico." (Werscht, 1988, pag. 51)

Tal vez resulte significativo hacer mención de los resultados que obtuvieron luego de un trabajo de campo llevado a cabo con poblaciones alfabetizadas y no alfabetizadas. Los mismos observaban una diferencia importante entre sujetos alfabetizados y no alfabetizados, de forma tal que la alfabetización produce automáticamente una progresiva descontextualización de los instrumentos de mediación, entendiendo como tal al:

"proceso mediante el que el significado de los signos se

vuelve cada vez menos dependiente del contexto espacio-temporal en el que son utilizados." (Wertsch, 1988, pag. 50)

Las tareas a resolver en el marco de la investigación implicaban básicamente la necesidad de clasificar objetos familiares o extraer las conclusiones que se derivan de un silogismo. Dados los dibujos de un tronco, un hacha, un martillo y una sierra, mientras los alfabetos agrupaban en función de categorías abstractas del tipo "herramientas", los no alfabetizados recurrían a categorías más vinculadas con el contexto concreto tales como "materiales".

Sin embargo, investigaciones posteriores, tal vez la más importante, la de Scribner y Cole (1981), hacen fuertes críticas a las conclusiones de Luria y Vigotski y, en el contexto del presente estudio son importantes para destacar las relaciones entre producción escrita e institución escolar. Dos de estas críticas son las que interesan destacar en el marco de este estudio. En primer lugar para estos autores, Vigotski omitió diferenciar entre lo que significa ejecutar una tarea con material concreto y la descripción verbal respecto de la ejecución de la misma. Para los autores este problema se debió a que las investigaciones se realizaron con sujetos que se hallaban en proceso de escolarización o que acababan de concluir sus estudios.

Estos nuevos trabajos empíricos desarrollados por Scribner y Cole (1981), sugieren que tanto la realización de tareas como su descripción verbal mejoran como resultado de la alfabetización escolar. Sin embargo, esta mejora es de tipo transitorio para el primer tipo de tareas.

La segunda objeción o señalamiento que estos autores hacen respecto del trabajo de Vigotski y Luria es que los mismos no efectúan ninguna distinción entre escolarización y alfabetización. Para los mencionados autores el acento para la descontextualización de los instrumentos de mediación habría que situarlo en la escuela y no en la alfabetización aisladamente.

Estudios realizados con poblaciones alfabetizadas en instituciones escolares y con poblaciones alfabetizadas informalmente, arrojan resultados diferentes, existiendo un mayor nivel de descontextualización entre las primeras. En ellos, se observa como la escolarización formal afecta fuertemente el proceso de alfabetización de manera tal que se permitiría la referencia a la producción de una nueva práctica discursiva propia de la escuela. Esta parece ser no poco relevante a la hora de

contabilizar las adquisiciones cognitivas⁷.

Si la escuela afecta, como pudo observarse, el proceso de alfabetización, los actuales trabajos sobre historia de las disciplinas escolares y unos pocos de didáctica⁸, dan cuenta, en esta dirección, de que las adquisiciones cognitivas no son el resultado de un proceso de "reducción", "simplificación" o "traducción" de los saberes científicos. Por el contrario, observan como la escuela produce saberes bien diferentes. En un interesante trabajo de Chervel (1991) "Historia de las Disciplinas Escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación" se plantea lo siguiente:

"El estudio de éstas (las disciplinas escolares) pone claramente de manifiesto el

⁷ Cabe aclarar, no obstante, que aunque escuela y alfabetización no puedan ser resumidos en un sólo concepto, no se pueden obviar sus estrechas relaciones. El surgimiento de la escritura y el surgimiento de la escuela están históricamente ligados tal como lo muestran los trabajos de Ong W. (1982) o Ivan Illich (1985).

⁸ Cabe citar al respecto el artículo de Crémieux C., Jakob P., y Mousseau M; (1994) "Regard didactique sur les productions scolaires en histoire-géographie:

"La discipline scolaire a sa propre logique: elle se construit sur un large consensus quant au contenu; une vulgate disciplinaire est très présente dans tous les cours, vulgate de mises en relations (le riz explique le peuplement de la Chine), de localisations (la mégalopolis este nordamericaine, la forêt équatoriale est amazonienne et africaine)." (pag. 49)

carácter eminentemente creativo del sistema escolar y conduce, pues, a dejar en el armario de lo accesorio la imagen de una escuela recluida en la pasividad, de una escuela receptáculo de los subproductos culturales de la sociedad. Las disciplinas se merecen el máximo interés precisamente porque son creaciones espontáneas y originales del sistema escolar. Y éste, como poseedor de un poder creativo insuficientemente valorado hasta la fecha, desempeña dentro de la sociedad un papel del que nadie se apercibió que era doble: en efecto, forma no sólo individuos, sino también una cultura, que penetra a su vez en la cultura de la sociedad global, modelándola y modificándola." (Chervel, pag. 68-69)

En este artículo, el autor cita, a modo de ejemplo, el caso de la gramática, demostrando lo equivocado de contemplar a la misma como una vulgarización científica. El estudio histórico muestra que esta disciplina fue una creación de la propia escuela, por y para la institución escolar. La génesis de sus diferentes conceptos ha coincidido permanentemente en el tiempo con variaciones en el campo de su enseñanza.

La gramática no parece ser, no obstante, el único caso plausible de comentarse. La geografía tiene su origen académico en la disciplina escolar. Su surgimiento como disciplina universitaria está estrechamente vinculada al estímulo y las demandas surgidas de la escuela (Goodson y Dowbiggin; 1990 y Rhein; 1982).

La lista podría continuarse. La influencia de las disciplinas escolares en la constitución de diferentes campos científicos no parece carecer de alguna importancia. Maingeneau (1989) explica como el análisis de los textos realizado como parte de las tareas escolares, la clásica actividad de "comprensión de textos", dió origen, en parte, a lo que se conoce académicamente como análisis del discurso.

Ahora bien, si por un lado la alfabetización escolar es diferente de aquella que se produce fuera de esta institución y por el otro, las disciplinas escolares no pueden pensarse en términos de simplificaciones o adaptaciones de sus pares académicos, existiendo no pocos ejemplos en sentido contrario, cabría entonces repreguntarse por la producción escolar de discurso. La hipótesis que aquí se plantea y sobre la que se trabajará en los próximos apartados, es que la escuela produce un discurso propio, diferente de los discursos que pueden provenir de las distintas disciplinas científicas o de la política, que se constituiría en lo que se ha denominado "discurso escolar". El mismo no sólo se reconocería por su adscripción institucional, la escuela, sino por las características diferenciales que dicha institución genera. ⁹

⁹ Señala Maingeneau (1989) que el análisis del discurso estudia objetos producidos en virtud de tres condiciones o situaciones. Primero, el mismo se instala en el marco de

Esta hipótesis no implica afirmar que las disciplinas científicas no tengan cabida en la formación de este discurso, lo cual sería poco menos que absurdo, sino por el contrario, establecer cómo y de qué manera se articulan en su trama, tal vez desdibujando la propia, pero generando algo distinto, otro discurso, el escolar.

Esta perspectiva se aleja ya no sólo de aquella vieja idea de la escuela como simple reorganizadora y distribuidora de saberes circulantes en otras esferas sociales, sino de aquellas que le reconocen una especificidad, aunque meramente instrumental. En esta última tendencia puede encuadrarse el trabajo de Bernstein (1993) quien define al discurso pedagógico como:

"...la regla que inserta un discurso de competencia (habilidades de diverso tipo) en un discurso de orden social, de modo que el último domina siempre sobre el primero..."

En un sentido importante, el discurso pedagógico, desde el punto de vista del autor, no es específico. El discurso pedagógico es un principio para apropiarse de otros discursos y ponerlos en una relación especial mutua a efectos de su transmisión y adquisición selectivas. Por tanto, es un principio que extrae un discurso de su práctica y contexto sustantivos y lo recoloca según su propio principio selectivo de reordenación y

instituciones que restringen fuertemente la enunciación. Segundo, en él se cristalizan conflictos históricos, sociales. Tercero, allí se delimita un espacio propio. (pag. 14)

enfoque." (pag. 189)

Más cercana a la línea de Chervel, esta tesis asume la existencia de un discurso escolar específico, aún, si el mismo sólo se basara en un principio de reordenación, en la medida que se considera que, para este objeto en particular, el orden de los factores altera el producto.

Se tratará entonces de caracterizar, a lo largo de este estudio, parte de los enunciados que conforman este discurso escolar, aquellos que presenta este particular dispositivo que es el cuaderno. No sería ocioso aclarar, no obstante, que no se tratará de hacer generalizaciones a lo que podría ser el discurso escolar. Lejos se está de ello, y en ese sentido sólo se intentará realizar un mínimo acercamiento a través de la descripción del funcionamiento del dispositivo mencionado en un período histórico determinado (1930-1970).

El estudio de las regularidades discursivas presentes en los procesos de escrituración mencionados es, básicamente de carácter histórico, aunque algunas consideraciones sobre el presenta puedan ser esbozadas. Por supuesto, estos casi cuarenta años que abarca la muestra sólo habrán de permitir abordar la corta y mediana duración, lo que no impide intentar determinar los

movimientos de estos enunciados a lo largo del tiempo.

A este respecto es preciso señalar que, en estrecha vinculación con la hipótesis central del apartado, las mutaciones en la elaboración de los cuadernos de clase no están relacionadas con ciclos de la política educativa o con la evolución de las disciplinas científicas, sino que parecen obedecer a otras visciditudes propias de la misma construcción discursiva y del devenir de la institución escolar. Devenir que está determinado sólo en su parte más visible por esas políticas.

El trabajo se dividirá, entonces, en los siguientes capítulos: Un primer capítulo, la introducción, en donde se ha planteado el problema y se indicarán los alcances y límites del estudio. Un segundo capítulo en donde se describirá la fisonomía del cuaderno. Un tercer capítulo en el que se revisará el surgimiento del cuaderno de clase en la escuela argentina. El cuarto capítulo será dedicado al análisis de uno de los ejes que estructuran el cuaderno, la actividad; y el quinto a otro de los ejes: los saberes disciplinares. Hasta allí, el estudio de las regularidades. El sexto capítulo estará destinado a la descripción de las discontinuidades observadas en los cuadernos a lo largo del período considerado. Y, el último capítulo, el séptimo intentará,

a modo de conclusión, realizar algunas reflexiones e hipótesis generales sobre el cuaderno de clase.

1.4. Alcances y límites de la investigación.

El trabajo que aquí se presenta considera como objeto de estudio a cuadernos de clase, de la escuela primaria argentina elaborados entre los años treinta y los primeros años de la década del setenta, ya que se podría considerar que es durante estos cuarenta años que el cuaderno ocupa en el aula un lugar de privilegio frente a otros recursos auxiliares, y sin significativas discontinuidades en lo que a su estructura y dinámica interna se refiere.

Limitar el estudio a esta época se debe tanto a cuestiones internas, del cuaderno mismo, como externas, relativas a cambios más generales del sistema educativo que afectaron al mismo en forma directa o indirecta.

En lo que respecta a las primeras, los cuadernos de mediados de la década del sesenta y principios de los setenta comienzan a mostrar cambios, como se observará en el capítulo VI,

que podrían estar iniciando una significativa discontinuidad respecto de las características de los cuadernos de los años previos, cuyo significado y alcance no es posible desentrañar sin un cuidadoso análisis contextual.

La utilización de la primera persona del singular en los mismos, la utilización de colores más variados, el cambio que se produce en las ilustraciones, (las que comienzan a relegar la utilización de la copia a través del papel de calcar, para dar mayor libertad a la escritura y al dibujo expresivo), son algunos ejemplos relevantes de ese proceso de cambio.

A su vez, factores externos señalan los límites de este trabajo. Entre los vinculados a la política educativa cabe destacarse un nuevo enfoque en el tratamiento de los problemas educativos fundado, como observa Braslavsky (1980) en el "convencimiento de que el desarrollo económico puede y debe ser impulsado por la elevación del nivel educativo de la población" (pag. 282). La Alianza para el Progreso plasma estas premisas en sus distintos documentos entre los que cabe destacar la carta de Punta del Este. En ésta se definen las estrategias centrales para garantizar una "revolución en libertad", alternativa a la reciente revolución castrista.

Dice la autora que al considerarse la educación como una inversión en capital humano, se la convierte en un aspecto de la realidad social que requiere ser planificado, analizado y orientado objetiva y científicamente en función de su productividad y eficiencia. Una de las discusiones más encendidas y centrales de esta época en la Argentina resulta de preguntarse por el agente que se encargaría de la planificación y organización de la educación. El papel del estado en materia educativa dividía las aguas entre quienes proclamaban una educación laica y quienes eran favorables a una educación libre o, en otros términos, se preguntaba por la principalidad y subsidiariedad del estado¹⁰.

Vinculadas a estas políticas, en esta década parece generarse, en Argentina, un ingreso institucional más significativo de las ideas pedagógicas de la denominada "escuela nueva". Las mismas parecieran penetrar muy relacionadas con a la creación de nuevos establecimientos privados no confesionales, que surgen a partir del triunfo de la llamada "enseñanza libre", a la que recién se hiciera referencia¹¹.

¹⁰respecto de este tema puede verse también el reciente estudio de Gagliano R. y otros (1995) "Educación y política. Apogeo y decadencia en la historia argentina reciente."

¹¹ el movimiento de la escuela nueva surge muy vinculada en términos de sus teóricos, a la idea de aumentar la productividad y eficiencia del sistema, sin desconocer o por el contrario teniendo como punto de partida los principios de la libertad individual.

Las modificaciones llegan hasta los recursos del cotidiano escolar (que indicarían el fin del cuaderno como instrumento privilegiado de escrituración de la tarea).

A este respecto, puede mencionarse entre muchos otros, la difusión del uso de las copiadoras como tecnología de apoyo a la institución escolar (sellos, mimeógrafos y fotocopiadoras), la difusión del uso de la carpeta para los grados superiores (sobre todo sexto y séptimo grado).

Algunos maestros, todavía en la actualidad, registran a la década de los sesenta como un momento clave en el proceso de modernización de la escuela. "Parecía que todo levantaba vuelo", "el cambio era muy grande" son algunas de las frases más utilizadas por ellos, para hacer referencia a esta época como lo detalla Feldman, (1994). En este sentido no está de más observar el destacado lugar que tuvo en este proceso la difusión en el proceso de formación docente del desarrollo de la tecnología instruccional, entre cuyos autores más destacados se encontraban Taba (1962) y Chadwick (1970).

A partir de estas aclaraciones, en las que se puso énfasis en la importancia de la discontinuidad operada, en algunos

momentos del estudio se podrán observar algunos pasajes en los que se hace referencia al tiempo presente. Para dar cuenta de ciertas continuidades se han tomado, a modo de ejemplo, algunos cuadernos entre 1970 y 1990, que se utilizan sólo tentativamente y a fin de explorar posibilidades de estudios posteriores.¹²

Dentro del análisis de los alcances de este trabajo, cabe subrayar que se limita la investigación al subsistema primario, ya que este dispositivo no se presenta en el nivel medio. Las carpetas y cuadernos del nivel medio tienen otras características tan diferentes, que sólo considerando al cuaderno como una fuente neutral y no como dispositivo se podrían aunar criterios para su estudio conjunto.

Por el contrario, algunas propiedades de estos cuadernos y carpetas, los de nivel medio, serán explicitadas con fines comparativos. Una de las diferencias más notorias es que mientras en el nivel medio se privilegia el eje disciplinar, hay una carpeta, cuaderno o separata por disciplina, en el primario el cuaderno es único, hay un sólo cuaderno para varias disciplinas. Sólo los dos últimos grados (sexto y séptimo) de la escuela

¹²Por nuestra parte, ya hemos arriesgado algunas hipótesis al respecto en Gvirtz (1995).

primaria comienzan a dar otro lugar a estos ejes, y en épocas recientes.

En función de lo antedicho es preciso efectuar, también, una aclaración que deviene de las divisiones al interior del subsistema primario en grados. Al respecto vale señalar que el análisis que aquí se presenta se abocó al estudio del cuaderno como un dispositivo pedagógico general de la institución escolar, en lo que respecta a todo el proceso de la escolaridad primaria. En este sentido, el desarrollo que aquí se efectúa no contempla sino muy colateralmente, en el Capítulo IV, a la gradualidad como variable en la determinación de la configuración del cuaderno en la escuela, por lo que sería indispensable que futuras investigaciones se aboquen directamente al problema.

En este punto, se hace necesario aclarar la situación de los cuadernos escolares concernientes al "primer grado inferior" (los que a mediados de los sesenta se transforma en "primer grado"), ya que las particulares características de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura ameritarían la necesidad de llevar adelante estudios específicos sobre el tema.

Los recaudos a ser contemplados no terminan allí. El

subsistema escolar primario cuenta y contó con otro tipo de recursos auxiliares. Los mismos sólo serán someramente estudiados y ello en tanto se relacionen específicamente con el cuaderno. Quedará entonces, también para futuros trabajos, el estudio de la relación entre los distintos recursos auxiliares y la forma en que mutuamente se afectan. Es de suponerse que la aparición, a fines de los sesenta de nuevos recursos como libros de texto que contienen ejercicios de completamiento o, posteriormente, la aparición de la fotocopia, dieron como resultado posibles variaciones en la dinámica escolar en general y del cuaderno como dispositivo pedagógico en particular, las que no serán investigados sino someramente en esta tesis.

Entre los otros recursos auxiliares de la escuela interesa destacar el cuaderno borrador. Para esta investigación se consideraron los cuadernos borradores sólo de manera comparativa. El análisis se basa en los llamados "cuadernos de clase", por ser ellos donde se produce una escrituración sistemática, es decir en los que se deja registro de las actividades desarrolladas diariamente en la escuela. Por el contrario, el uso del cuaderno borrador es aleatorio (la institución, en general, no regula su utilización) y tiene como fin auxiliar al alumno cuando éste lo considere pertinente.

Por último se hace preciso observar que, dado que en la Argentina no existen instituciones bibliotecarias o archivos que atesoren en su aservo cantidades importantes de estos cuadernos, se debieron contemplar mecanismos menos formales de constitución del universo. Los cuadernos fueron solicitados a particulares de los que se sabía, los habían conservado. Existen sospechas de sobra para pensar que aquellos que guardaron sus cuadernos de la escuela primaria son los que suponen haber tenido un desempeño escolar aceptable. El estudio será entonces de carácter cualitativo e intentará construir sólo algunas categorías que contribuyan a explicar los problemas planteados.

Así y todo, la heterogeneidad de los cuadernos hallados en lo que respecta a los distintos años de elaboración de los mismos, las diferentes edades y grados del alumnado, las diversas regiones geográficas abarcadas y las disímiles jurisdicciones de proveniencia, irán a respaldar algunas argumentaciones en lo que se refiere a la homogeneidad de los enunciados que se observa en los cuadernos.

1.5 Descripción de los cuadernos estudiados.

A continuación se presenta una descripción cuantitativa

de los cuadernos aquí estudiados. Para mayor información puede verse el anexo. Cabe aclarar que en la escuela primaria se utiliza en un año lectivo más de un cuaderno, ya que las cuarenta y ocho o noventa y seis hojas que los componen no alcanzan para registrar todos los trabajos. Esto es importante de ser señalado ya que, como se observa no hay coincidencia entre cantidad de cuadernos y alumnos.

Cuadro 1

Composición de la muestra

Total de cuadernos	Total de alumnos	Total de secciones
781	90	193

Se observa un mayor número de grados que de alumnos debido a que en muchos casos (ver la descripción) un mismo alumno presentó cuadernos de varios grados o aún de todos ellos. El promedio arroja que cada alumno presentó cuadernos correspondientes a 2 grados.

- * promedio de cuadernos por alumno: 8,6
- * promedio de grados por alumno: 2
- * promedio de cuadernos por alumno y por grado: 4
- * alumnos por género: 1. Masculino 35

2. Femenino 55

* maestros por género: 1. Masculino 37

2. Femenino 49

3. N/S 6 (en estos casos el cuaderno

no presentaba en la carátula el nombre, ya que o no se trataba de primeros cuadernos o bien estaba éste muy borroneado).

* grados por sector: 1. Privado: 78

2. público: 109

3. N/S: 6

De los grados registrados en el sector privado sólo 15 son anteriores a la década del 60 y 63 se ubican entre la década del 60 y 80.

* grados por localidad: 1. Provincia de Buenos Aires: 30

2. Capital Federal: 110

3. Córdoba: 13

4. Entre Ríos: 18

5. Mendoza: 15

6. Santa Fe: 6

7. N/S: 1

Número de cuadernos por década:

1. 1930: 17 cuadernos

2. 1940: 103 cuadernos

3. 1950: 142 cuadernos
4. 1960: 197 cuadernos
5. 1970: 168 cuadernos
6. 1980: 154 cuadernos

*Número de cuadernos por grado¹³:

- 1ro: 86
- 2do: 76
- 3ro: 122
- 4to: 139
- 5to: 116
- 6to: 103
- 7mo: 139

¹³Cabe aclarar que si bien se ha unificado el nombre de los grados para facilitar el estudio cuantitativo, y poder observar algunas cifras globales, hay que recordar que hasta mediados de la década del sesenta los grados tenían otro nombre. El hoy denominado primer grado era primer grado inferior, el segundo grado de la actualidad era primer grado superior, el tercer grado de la actualidad era el segundo grado y así sucesivamente hasta llegar al hoy llamado séptimo que tenía su correspondencia con el antiguo sexto.

*Número de cuaderno por grado¹⁴ y por década:

	1930	1940	1950	1960	1970	1980
1I-1		10	16	22	19	19
1S-2		9	11	23	13	20
2-3		17	26	33	25	21
3-4	1	18	16	39	39	26
4-5	5	15	16	23	30	27
5-6	4	18	21	20	16	24
6-7	7	16	36	37	26	17

¹⁴ Nuevamente se hace aquí necesario aclarar el cambio en la nominación de los grados ocurrido a mediados de la década del sesenta.

CAPITULO II

EL CUADERNO: SUS MARCAS FISICAS

En el capítulo que se expone a continuación, se realizará una descripción del cuaderno en general, y del cuaderno de clase en particular, en lo que hace a su conformación física, a sus caracteres sensibles.

El cuaderno de clase es uno de los pocos elementos de la práctica escolar que ha sufrido un significativo proceso de naturalización. Su presencia en la escuela parece haber sido eterna y, tan indiscutida como indiscutible. Como sostienen Devalle de Rendo y Perelman de Solarz (1989) en la Argentina, actualmente no existe ninguna indicación explícita que sostenga su presencia: ni en la reglamentación oficial, ni en los libros de didáctica, siquiera en los estudios de la formación docente se prescribe o recomienda su utilización. El cuaderno se presenta simplemente como un hecho, un fenómeno indiscutido. Es un elemento obvio, incuestionable e inviolable.

Detallar las marcas físicas y sus mecanismos de

constitución tiene entonces como objetivo primero desnaturalizarlo, en tanto se verá que su conformación es un producto cultural, específicamente escolar. Se observará que su configuración no es la única posible. Al mismo tiempo se pretende retirar su manto de presunta neutralidad en tanto que dicha configuración fue objeto de encendidas confrontaciones entre diversas vertientes teórico-pedagógicas en un pasado no muy lejano. Finalmente, en relación a los planteos de la introducción , se irá desdibujando la posibilidad de encuadrar al cuaderno como una fuente neutra de observación de otras cuestiones escolares y se aportarán evidencias que tiendan a fundamentar su carácter de dispositivo.

2.1. Hacia una definición de cuaderno. Su relación con otros recursos de escrituración.

Si se recurre a los diferentes diccionarios para realizar un acercamiento a las definiciones de la palabra "cuaderno", se observa que las mismas están estrechamente vinculadas a los aspectos materiales y físicos del objeto significado y muy raramente se relacionan con sus posibilidades funcionales; esto es, las que se corresponden con una tecnología determinada de escrituración o con los distintos usos que se hace del mismo.

La palabra cuaderno remite en los diccionarios a un conjunto de hojas de papel, costuradas, pegadas o plegadas unas con otras y que poseen una cobertura o tapa de cuero, cartón o algún otro material (Moliner, 1982).

En el caso de las lenguas latinas, tanto en francés como en castellano o portugués, la palabra "cuaderno" tiene un mismo origen. En la obra de Corominas, este término es derivado del latín "quaternus", que es a su vez un derivado de "quattor", palabra latina que significa cuatro. Desde el punto de vista etimológico, la palabra "cuaderno" se relaciona con el número de cuatro pliegos de hojas que tradicionalmente conformaban a este objeto (Corominas, 1976).

Una delimitación similar, en lo que respecta a resaltar la materialidad de este objeto en la conformación de la definición, aparece en la raíz sajona. En la lengua inglesa, la palabra "libro" y la palabra "cuaderno" tienen un mismo origen: la palabra "book". La misma se define como:

"Collection of blank, printed or written sheets or leaves of paper or other material, fastened together and bound in boards, covered with cloth, leather or paper so as to form a unity or volume" (The Universal Dictionary of

the English Language, 1961).

En el uso cotidiano, esta primera condensación que en inglés aparece entre libro y cuaderno es resuelta a través de la construcción de palabras compuestas. La composición de las mismas ya deja de estar regida por las cualidades físicas de este objeto y pasa a considerarse su función. Actual y usualmente, "book" se emplea sólo para referirse a los libros y "copy-book" , "note-book", "exercise-book" , "writing-book", "waste-book", work-book, etc., definen otros diferentes tipos de cuaderno de acuerdo al uso que se les brinde, ya sea este la copia, la ejercitación, etc.

Al contrario que en la lengua inglesa, en las lenguas romances analizadas, la palabra "libro" tiene una raíz diferente a la palabra "cuaderno", aunque su etimología se corresponda también con rasgos vinculados a su conformación material. "Libro" deriva de una palabra latina pero hace referencia a la parte interna de la corteza de las plantas con las que los romanos hacían papel (Corominas, 1976). Consultado un diccionario de sinónimos, resulta que de cuaderno es sinónimo la palabra libreta y librillo (Saenz de Roble, F., 1959) pero no se relacionan directamente, en el campo etimológico, con la palabra "libro".

Esta conceptualización de la palabra "cuaderno" resulta de considerar ciertas propiedades comunes para todo tipo de cuaderno: sus rasgos materiales y físicos. Paralelamente deja de observar otras, no menos significativas, aunque más estrechamente ligadas a las normas que rigen su uso y que permiten perfilar más claramente a este elemento como un producto histórico-social.

Además de las especificaciones relativas a su configuración física y material (pliegos unidos, hojas costuradas, medidas uniformizadas, tapas de cuero o cartón, etc.), el cuaderno tiene otras características que lo identifican y que se corresponden a sus posibilidades funcionales. En primer lugar, el cuaderno es antes que nada un lugar de registro escrito, pero que se diferencia de otros por las condiciones que impone al tratamiento de la palabra.

Desde este punto de vista se hace necesario precisar sus características con el objeto de poder resaltar paralelamente, las diferencias con otras tecnologías de registro escriturado tales como como la ficha, el pizarrón, la carpeta, la computadora o una simple hoja suelta. La primer diferencia ostensible es que, al contrario de la ficha o de un conjunto de hojas sueltas, en el cuaderno hay una sucesión espacial donde a cada hoja le corresponde

un orden de aparición que no es aleatorio.

Las hojas de un cuaderno, en este sentido, no son equivalentes entre sí, cada una de ellas ocupa un lugar diferente y son, por lo tanto, espacios diferenciados de escrituración. Este particular dispositivo posee un principio y un fin, no sólo perfectamente delimitables, sino también inmodificables en la medida que no es posible sacar o agregar hojas a un cuaderno sin alterar su estructura. Esta propiedad distingue al cuaderno tanto de la carpeta, como de los procesadores informáticos de texto: en unos y otros se puede adicionar hojas o texto sin cambiar la estructura en cuestión. Más aún, la utilidad de estos últimos radica, justamente, en esta característica.

De esta manera ya es posible perfilar que el cuaderno no es sólo un conjunto de hojas atadas entre sí. Por el contrario, el mismo se convierte en una unidad espacial basada en una sucesión (de hojas) y obviamente esta sucesión espacial¹ puede tornarse

¹ Destacar el carácter de sucesión espacial que impone el cuaderno, en tanto sus hojas se presentan en un cierto orden, no implica desconocer o negar que la escritura se despliega en el espacio bidimensional de la página. Esta bidimensionalidad permite, de este modo, el trabajo simultáneo del texto. En este caso interesa destacar el rasgo de sucesión ya que la simultaneidad no depende del dispositivo sino que se presenta como un rasgo de la escrituración.

conceptualmente temporal cuando se la utiliza con fines de registro escriturado: un cuaderno propone para el primer momento, la primera página, para el segundo momento, la segunda página, y así sucesivamente hasta llegar a un final.

Por este motivo, se podría afirmar que en el cuaderno se puede llegar a marcar y delimitar de esta forma también una unidad temporal. Esta última se caracteriza porque señala los tiempos sucesivos de trabajo. El trabajo realizado en la primera página será antecesor temporal de aquél realizado en la segunda y, lo escrito en la tercera página será temporalmente posterior a lo escrito en la segunda. Además, al dificultarse la posibilidad de adicionar o quitar hojas, como en la carpeta, o la posibilidad de eliminar y corregir grandes párrafos, como ocurre con ciertos programas de la computadora, el cuaderno favorece el registro de los procesos de producción del trabajo escolar. Se privilegia el tiempo de la producción.

La posibilidad de re-escrituración que ofrece el cuaderno es limitada. Borrar es una actividad que deja sus huellas, a diferencia de lo que ocurre cuando se trabaja con un procesador de texto o, incluso con la carpeta que permite reemplazar unas hojas por otras.

La tipicidad del cuaderno se observa en el hecho de que estas posibilidades de registro lo diferencian también de otros elementos como el pizarrón, ya que mientras en este último es preciso borrar cada vez que se vuelve a escribir, con lo que lo escriturado se desvanece rápidamente, el cuaderno contiene pero también guarda: tiene un uso limitado (y no infinito como el pizarrón) pero hace bien más duraderas y temporalmente estructuradas, sus inscripciones.

Si bien es cierto que el cuaderno es un ámbito de registro escriturado, los anteriores párrafos ya van insinuando que su misma configuración impone concisos límites, es decir que su estructura condiciona respecto de lo que puede y no ser escriturado determinando de esta manera el procedimiento de escrituración. Como se ve, un cuaderno no es equivalente a una computadora, a una carpeta, a una hoja suelta o al pizarrón. La hipótesis que aquí se esboza es que todos ellos ofrecen distintas posibilidades y por lo tanto están en condiciones de generar diferentes productos.

En este mismo sentido, se podría afirmar que, para que se pueda operar con un cuaderno es necesario respetar ciertas

reglas y un cierto orden, sin el cual el cuaderno pierde su característica central y pasa a convertirse en otro elemento de escrituración. A la vez, debería recordarse que en tanto producto cultural, esas reglas sólo pueden ser construidas en ámbitos socialmente instituidos a tales efectos; en este caso, la institución escolar.

Entre las reglas que rigen el funcionamiento del cuaderno, las que obedecen al análisis de su materialidad, pueden distinguirse en tres grupos: el primero estaría integrado por aquellas normas que regulan el funcionamiento de los elementos constitutivos del cuaderno y que son comunes a otros recursos, tales como la carpeta. Entre ellas cabe destacar las pautas que regulan la utilización de las hojas. Se escribe de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo, etc.

El segundo grupo se refiere a la normativa propia de todos los cuadernos. Es decir, que existe un grupo de reglas que hacen al funcionamiento tanto del cuaderno escolar, como a la agenda, como a los cuadernos contables. Entre estas reglas cabe destacarse el respeto de la secuencia espacial, y por tanto de una secuencia temporal. Como fuera antes expuesto, en un cuaderno, la primera hoja y la segunda o la última no poseen una identidad más

que en el dominio de sus similitudes físicas o en la pertenencia a una sucesión, incluso si no están explícitamente numeradas o diferenciadas. Las hojas son, en el cuaderno, los elementos de un conjunto ordenado. La diferenciación de lo que son las tapas del resto de las hojas y, la diferencia entre lo que es una tapa que indica el comienzo y la que señala el final, son otras de las cuestiones que requieren de aprendizaje para el manejo de este dispositivo.

El último tipo de reglas que interesa destacar es aquél que afecta a cada especie de cuaderno en particular. En principio los cuadernos se dividen entre pautados (por medio de cuadrículas, renglones, pentagramas, etc.) y aquellos que se denominan no pautados (hojas en blanco). Para trabajar con el primer tipo de cuadernos, los pautados, se hace necesario respetar y conocer estas regulaciones. Además los cuadernos pueden clasificarse según el uso que de ellos se haga, escolares, de dibujo, agenda, etc. Cada uno de ellos tiene una normativa específica que se agrega a aquella que rige el uso del cuaderno en general. Resulta elocuente la definición que se presenta en el "Diccionario de Uso de la Lengua Española" de la palabra "agenda":

"Libro o cuaderno en que se anotan las cosas que hay que hacer o que hay que recordar"
(Moliner, 1982)

La agenda es entonces un tipo de cuaderno que se define por su uso, aún cuando en general tiene también un carácter pautado. Se manifiesta con divisiones que representan meses, semanas , días y horas, a la vez que a cada una de estas divisiones le hace corresponder un espacio determinado. El tiempo se representa a través del espacio.

Parecería entonces que mientras las definiciones estipuladas por los diccionarios destacan al cuaderno como soporte físico de la escrituración, olvidan sus especificidades si se lo compara con otros soportes, haciendo equivaler el trabajo que pueda realizarse en un cuaderno al que se pueda realizar a partir de otras tecnologías de registro. Esta primera visión llevaría al tratamiento del cuaderno como una fuente primaria neutra, si se contemplan las categorías tratadas en el capítulo anterior.

Esta caracterización parece, a la luz de lo recién esbozado, no equivocada aunque sí insuficiente. El cuaderno, en tanto producto social y en comparación con otras tecnologías de registro exige del aprendizaje de ciertos saberes, vinculados al conocimiento de las reglas sociales que rigen su funcionamiento, sin los cuales no se hace reconocible como tal. El producto

obtenido, a partir de la articulación de estas pautas difiere del que puede resultar del trabajo con otro tipo de instrumentos. Las dificultades que presenta el cuaderno para ser reescrito y su capacidad de acumulación van a determinar un producto diferente del que puede observarse en una computadora o una hoja suelta.

Sí hasta el momento se han ido perfilando los rasgos que definen al cuaderno en general, interesan, a continuación, señalar las especificidades del cuaderno de clase en la escuela primaria argentina, destacando entonces las reglas y las articulaciones que lo convierten en un dispositivo escolar. En síntesis se tratará de observar, más detalladamente, este tercer grupo de reglas que diferencian uno y otro tipo de cuaderno.

2.2. Fisonomía del cuaderno de clase.

Para avanzar en una definición rigurosa, se analizará la definición de cuaderno escolar, que se hace en el " Diccionario de las Ciencias de la Educación" (1983). La misma destaca ambos aspectos del cuaderno; por un lado su conformación material y por el otro su función o uso. Allí se define al cuaderno escolar como:

"Bloques de hojas cosidas por uno de los lados, donde los alumnos realizan los trabajos

escolares escritos. El cuaderno escolar suele ser de papel mate blanco y un cierto grosor. Respecto al rayado de sus páginas, se utilizan diversos tipos, según los alumnos a quienes se destinen: cuadriculado, doble rayado, rayado normal y sin rayado.

El valor del cuaderno reside en ser el testimonio de la labor escolar: propicia hábitos de trabajo, orden, sistematización y estética; recoge múltiples contenidos culturales; es el instrumento de ejercitación de las adquisiciones y mecanismos del cálculo, lenguaje y expresión gráfica; estimulador de la expresión del alumno." (pag. 338)

Si bien la definición recién explicitada hace alusión a la función del cuaderno, la misma parece no bastar para distinguir el valor funcional de un cuaderno frente al valor funcional que pudiera tener la vieja pizarra. Ambos pueden considerarse como un testimonio de la labor realizada, ambos propician hábitos de trabajo, ambos pueden recoger múltiples contenidos culturales y ambos pueden ser utilizados como instrumentos de ejercitación. La pregunta es entonces que diferencia unas tecnologías de registro escolares de otras ó, más específicamente porqué en la escuela primaria se usa el cuaderno y no otro recurso. La definición basa las diferencias, nuevamente, en la conformación física.

En función de lo estudiado en el anterior apartado, se puede perfilar ya alguna diferencia que permite observar una cierta característica de la labor escolar. En este sentido, el cuaderno

escolar se distingue de las carpetas o computadores ya que estas últimas no necesariamente muestran el proceso **secuenciado** de producción del trabajo en el aula.

El diccionario citado en último término continúa su definición de cuaderno escolar señalando la existencia de distintos tipos de cuaderno. En principio sostiene que los cuadernos pueden categorizarse en la escuela según dos criterios: primero por el autor y, segundo por el contenido.

"Por el autor: *individuales*, que constituyen el factor básico de trabajo del alumno y deben ser orientados y corregidos por el profesor, y *colectivos*, como puede ser el diario escolar, que recoge las incidencias cotidianas de la clase; el rotativo, en el que participan sucesivamente todos los alumnos con los trabajos del día, y el de *honor*, reservado para los trabajos de gran calidad. b) Por el contenido: *único*, donde se recogen toda clase de ejercitaciones y contenidos y por *materias*." (pag. 339)

Sin duda los cuadernos escolares pueden categorizarse de otras formas que, aún incluyendo las que presenta este diccionario las exceden. Se quisiera destacar brevemente una categorización de muy fuerte presencia en la escuela primaria argentina, a la que se hiciera referencia en el anterior capítulo. Se trata de aquella que divide a los cuadernos según el grado de estructuración que

presentan. Dentro de esta categoría se pueden encontrar a los *cuadernos de clase* que son el objeto de estudio de esta tesis y tienen un mayor grado de estructuración que los del segundo tipo denominados "*cuadernos borradores*".

El cuaderno borrador cumple en la escuela dos funciones: se lo emplea, en primer lugar, como una suerte de agenda en donde se registran las tareas que debe realizar el escolar diariamente y, en segundo lugar es el espacio en donde se pueden realizar libremente cierto tipo de actividades. En este cuaderno, como su nombre lo indica, está permitido borrar, reescribir, tachar, etc.; es decir que se trata de un espacio en donde no hay evaluación, ni calificación ni corrección. Allí están permitidos el error, el desorden, el ensayo y la desprolijidad.

La presencia de este tipo de cuaderno se relaciona estrechamente con los límites que impone el cuaderno desde su configuración física. Fue observada en el anterior apartado la dificultad que presenta el cuaderno frente a la carpeta para volver atrás sobre las actividades realizadas y modificarlas sin dejar huellas. El cuaderno borrador viene a suplir esta necesidad.

En el cuaderno de clase, en tanto registro y expresión sistemática de la tarea realizada en la escuela, ya no se acepta más que un número muy limitado y previsto de borrones o desprolijidades so pena de castigo en la evaluación. En este tipo de cuaderno, las pautas a ser respetadas son muchas. Este alto nivel de estructuración de la tarea es el que permite observar la homogeneidad entre cuadernos de muy disímiles procedencias.

.

Si bien las restricciones de carácter material son similares en los cuadernos de clase y borrador, la dinámica de los procesos institucionales en la escuela primaria parecen operar una más fuerte normalización en el primero de ellos. Esto estaría indicando que el proceso de construcción de este modo de escrituración está determinado por prácticas institucionales de las que el cuaderno de clase forma parte y no tanto -o al menos no exclusivamente- por la conformación física del mismo. El intento en este estudio es abordar aquellas regulaciones implícitas en los procesos escolares de escrituración, en el marco de un proceso de construcción de una homogeneidad creciente en lo que respecta a la expresión de esas prácticas escolares y a la activa resignificación cotidiana que se efectúa de la conformación física.

Una revisión exhaustiva de las formas físicas del

cuaderno de clase puede ayudar a una caracterización del mismo y a la estipulación de los límites funcionales que pudiere llegar a presentar en el campo de la producción de saberes en las instituciones escolares. Aunque pueda parecer en algunos casos de cierta obviedad, hasta para quienes sin estar en el tema recuerden simplemente su paso por la escuela, la descripción que se presenta a continuación se hace necesaria para avanzar en el tratamiento de los elementos que hacen al objeto aquí estudiado.

En lo que hace a su **forma y dimensiones** puede decirse que los cuadernos de clase son (todos) de forma rectangular, y tienen todos aproximadamente el mismo tamaño. En el análisis de los cuadernos del presente estudio, llama la atención la homogeneidad registrada a lo largo del tiempo. El rectángulo se ubica de forma tal que los lados superior e inferior son los menores (miden aproximadamente 20 cm. con diferencias entre marcas de más o menos 1 cm.) y el izquierdo y el derecho, los mayores, (miden aproximadamente entre 26 y 28 cm.)².

A su vez, el lado izquierdo, va a conformar el llamado "lomo del cuaderno", desde donde las hojas y tapas se unen por

² Fueron medidos los cuadernos incluidos en la muestra y no se observan modificaciones en el tamaño a lo largo del tiempo.

medio de alambres espiralados, costuras, o pegamento, de forma tal de evitar que las hojas se salgan o sean sacadas. Así, el lado izquierdo del cuaderno se conforma en el eje que va a permitir la rotación de las hojas.

En todos los casos, el cuaderno está delimitado por dos **tapas**. Una indica el comienzo, y en ella suele encontrarse el nombre de la marca del mismo con su correspondiente identificación comercial³. La tapa que indica el final es diferente de la primera descrita; a veces no tiene inscripciones o posee algunas de menor tamaño que las que se pueden encontrar en la otra tapa. Entre las mencionadas inscripciones pueden aparecer el nombre del país donde el cuaderno fue confeccionado y/o el número de hojas que el mismo posee. Las tapas tienen siempre un grosor diferente del de las hojas contenidas en su interior y sus colores son variados entre un cuaderno y otro, pero siempre son de colores diferentes al blanco, color característico de las hojas interiores.

Al abrir el cuaderno, se observa que el mismo está compuesto por un número determinado de hojas todas iguales entre sí. El **número de páginas** suele ser variable y va desde un mínimo

³A veces se hallan también otras indicaciones tales como el país de origen y el número de hojas indicado en letras menores y siempre en la parte inferior.

de 12 o 16 hasta un máximo de 200 por cuaderno, aunque la mayoría se encuentran entre las 48 y las 96 páginas. Que el número de páginas suele ser múltiplo de cuatro obedece a que aún la industria moderna respeta la estructura clásica de cuadernillos, de "quatter".

Las hojas están "pautadas"⁴ de una manera particular. Con anterioridad al desarrollo de la industria del papel, el maestro se encargaba de la tarea de pautar las hojas o cuadernos. De hecho, la palabra "pauta" tiene su origen en el instrumento con el que el docente se auxiliaba para realizar en un tiempo prudente esta tarea para todos los alumnos.

Cada **página** del cuaderno se divide en dos **carillas** y cada

⁴ En su libro "Historia de la lectura en México" su autora, Tanck (1988) observa que durante la época de la colonia las hojas de papel utilizadas en la escuela eran lisas, sin rayas. Dado que un alumno principiante en el arte de escribir necesitaba de líneas para guiar el trabajo, el maestro las preparaba.

"Cómo podría el maestro trazar líneas en tantas hojas de papel como requerían sus alumnos?. Hacerlas con una regla implicaba muchas horas de trabajo y la posibilidad de no lograr precisión en las alineaciones. La solución era utilizar un aparato llamado pauta." (pag. 80)

La pauta según esta autora era una tabla de madera con cuerdas estiradas en su superficie de forma tal que formaba reglones para guiar la escritura. Para pautar la hoja se metía la pauta dentro de un pliego de papel y con una barrita de plomo se frotaba sobre la superficie del papel donde las cuerdas se señalaban.

una de esas carillas tiene dos **márgenes**: uno siempre a la izquierda que mide entre 3 y 3,5 cms. aproximadamente, y otro, en la parte superior que es siempre unos milímetro más pequeño que el izquierdo. La división de centro y margen se hace mediante una o dos finas líneas de color (celeste, rojo o gris). De hecho, estas líneas actúan a su vez imponiendo arriba y al costado los límites del área destinada a la actividad de la escrituración.

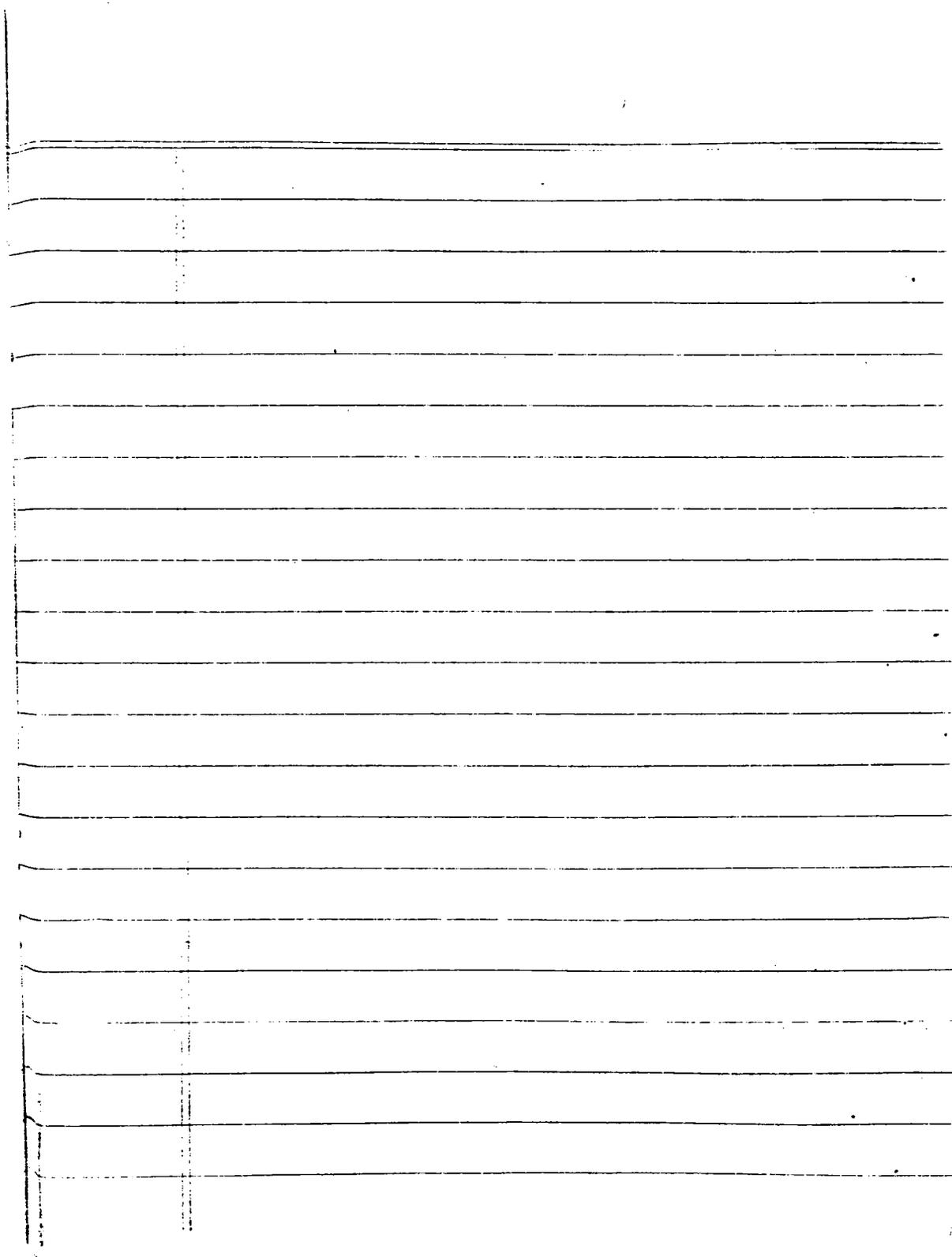
Cada carilla queda dividida en dos grandes espacios. Por un lado, se encuentra el llamado "margen", que es un espacio generalmente no pautado por renglones y que en la escuela primaria, como veremos luego, va a ser destinado para uso exclusivo de ciertas inscripciones relacionadas directamente con la evaluación. Por otro lado, un segundo espacio que va a ser internamente pautado y que se va a destinar a otro tipo de trabajos que aparentemente estarían más vinculados al hacer del alumno; espacio que en términos de superficie es el más grande de los dos. A este último espacio de escrituración lo denominaremos "centro" de la hoja, en oposición al denominado "margen".

El espacio ubicado fuera del margen, el **centro**, está, como se dijera, altamente pautado. A cada centímetro se presenta de forma horizontal una línea que va a dividir al espacio central

en otros más pequeños, siendo todos iguales entre sí. Las líneas que dividen los espacios son de color gris: **los renglones**. Existe un último espacio en el cuaderno que ocupa el límite inferior de la parte central que es unos milímetros mayor que los otros a los que se hizo alusión. Este último, a diferencia de los otros, no tiene explícitamente diseñado su borde inferior, el cual sólo está implícitamente señalado por el fin del papel.

A continuación se presentará una copia de una carilla de un cuaderno de clase tomado al azar, de forma tal de ilustrar la descripción que se efectúa sobre el tema.

COPIA DE UNA CARILLA DE UN CUADERNO DE CLASE



2.3. La pautación del espacio y la escrituración.

Si desde un punto de vista topológico, las palabras "margen" y "centro", tienen un sentido preciso, la actividad escolar resignifica y dota de nuevos sentidos a esas palabras, así como dota también de otras posibilidades a esos espacios. El llamado "margen", está destinado, aunque en ocasiones no se lo utilice, a las evaluaciones y es sólo en rarísimas ocasiones que se lo ocupa con alguna guarda o dibujo. En este sentido, y teniendo en cuenta lo significativo del proceso de evaluación en la escuela, el margen pierde aquí su sentido de área secundaria o meramente accesoria: puede afirmarse que el margen del cuaderno de clase no posee en la actividad escolar un carácter marginal.

Este hecho contribuye a confirmar que el análisis de las formas de pautación del cuaderno de clase permiten un acercamiento a la modalidad de producción y práctica discursiva de la institución escolar.

La parte central de la carilla, (el centro) está destinada a desarrollar y exponer las actividades de enseñanza-aprendizaje. Se trata de un espacio altamente pautado en el cual las actividades se exponen o se llevan a cabo respetando

los límites espaciales en todo momento. Algunas consideraciones acerca del modo en que la práctica escolar elabora estrategias de escrituración respecto de las pautas preexistentes en los cuadernos serán brevemente esbozadas.

La observación de los cuadernos muestreados indica que las líneas verticales de colores delimitan en un sentido los espacios dedicados a la escritura, marcan básicamente el lugar desde donde la misma tiene que comenzar: es decir, la escritura debe dar inicio lo más cerca posible del margen izquierdo. La utilización de las letras mayúsculas auxilian la visibilidad de los comienzos siendo parte del código escrito.

Sin embargo, el final de ésta, está sólo dado por un símbolo interno a ella misma, es decir, el punto final o el guión de separación cuando una frase es demasiado larga respecto del renglón en el que está siendo escrita⁵. La carilla, a no ser que se tome como límite su lado derecho, no tiene, por el contrario ninguna indicación señalizada respecto del posible final de la

⁵ "Los signos de puntuación, en su conjunto, integran un sistema de señalización del texto escrito cuya finalidad principal es organizar la información que éste aporta, jerarquizar las ideas e indicar la distancia o grado de compromiso que tiene el que escribe con las palabras que usa. Los signos de puntuación son parte del texto". (Alvarado, M., 1994, pag. 17)

escritura. Las oraciones no tienen y de hecho no terminan obligatoriamente en ningún lugar específico de la carilla.

Resulta interesante notar que, al contrario del cuaderno, los libros tienen márgenes a partir de los cuales se registra la palabra escrita, pero los mismos no están señalizados por línea alguna. La explícita señalización del margen parece así responder a objetivos claramente didácticos. Lo mismo ocurre en el caso de los renglones. Entre la virtualidad de los límites espaciales de los libros y la explicitación de los límites, por medio de los renglones, en los cuadernos de clase, parecen mediar cuestiones vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de la escrituración.

Los renglones indican otra de las pautas que ésta debe respetar. Las letras deben apoyarse y orientarse en función del límite inferior del renglón. En función de su forma, las mismas ocuparán el espacio superior o inferior de la línea señalada, o parte de ambos. Además, los renglones señalan la dirección que va a darse a la escritura, y, en combinación con el margen se señala el sentido que esta poseerá. Tanto la dirección como el sentido de la escritura son pautas de orden cultural. Es por todos conocido que, el sentido de la escritura del hebreo es opuesto al del español, va de derecha a izquierda y al de la mayoría de las lenguas

occidentales, cuyo sentido es de izquierda a derecha. Por otra parte la dirección, es decir la horizontalidad, es también un rasgo cultural puesto que, existen lenguas en donde la dirección es vertical.

Este trayecto por la cotidianeidad del cuaderno de clase muestra aspectos no del todo visibles en la práctica escolar. Aprender a leer y escribir no sólo requiere de la codificación de sonidos sino que precisa, además, de aprendizajes relacionados con la espacialidad. El cuaderno de clase, utilizado en las escuelas primarias, señala, a través de su estructura, las pautas precisas a seguir. En tanto productos culturales, la dirección y sentido de la escritura implican aprendizajes de los que la escuela se hace cargo al recibir a los alumnos. Margen y renglón actúan como un referencial de la escritura. En el caso de los dibujos, si bien los márgenes son mayormente respetados, no ocurre lo mismo con los renglones. El renglón pauta sólo y exclusivamente en el caso de la escritura.

Los márgenes se utilizan de otra manera. En primer lugar, como fuera mencionado, se emplean en las actividades de evaluación (calificación y corrección), actividades que pueden y ocupan este espacio que, en otros casos, está prohibido. En segundo lugar, el

espacio del margen puede usarse para la realización de algún tipo de gráfico que transforma al margen en marco.

Las diferencias operadas en los cuadernos, según se trate de actividades escrituradas vinculadas a la evaluación o no, son no poco significativas. En lo que respecta a las primeras, tanto para la calificación como para la corrección no se exige la consideración obligatoria del renglón para pautar la escritura, del modo que se definiera más arriba, son raras las veces en que se cuida tal pauta cuando se trata de evaluar. Este dato pasa de ser una mera curiosidad a ser relevante en tanto estipula para la utilización del cuaderno pautas diferentes y, en algunos casos opuestas, según la actividad en cuestión. Las reglas que impone este dispositivo son simples sólo en apariencia. En el caso observado la norma se estipularía del siguiente modo: para todas las actividades de escritura que no sean la evaluación, se respetan estas reglas. Para las actividades de evaluación las mismas pueden o no ser respetadas.

Los títulos y subtítulos que se colocan en los cuadernos de clase también tienen reglas de reconocimiento externas al propio proceso de escrituración. Los mismos no sólo se reconocen por las mayúsculas sino porque se los ubica centralmente respecto

del largo del renglón. Es decir, ya no es, en este caso, el margen izquierdo el que indica el comienzo sino la centralidad de las palabras respecto de las medidas del renglón, para ser más exactos respecto de las medidas de los lados menores del rectángulo que conforma el área central, las que indican su carácter de título.

Las reglas que rigen la distribución del texto en el espacio buscan facilitar el proceso de comunicación. Sostiene en este sentido Alvarado (1993):

"La comunicación escrita exige la puesta en funcionamiento de un dispositivo que asegure o refuerce la interpretación del texto que el autor quiere privilegiar. Ese dispositivo actúa, en buena parte, sobre el componente gráfico del texto, sobre su carácter espacial, reforzando visualmente el sentido, o bien superponiéndole un segundo mensaje, de naturaleza instruccional: lea A antes que B, lea C con más atención que B, lea X junto con Y. El texto escrito - impreso o manuscrito - busca evitar, por los medios a su alcance, los efectos del diferimiento de la comunicación."
(pag. 24)

Además de las mencionadas reglas que rigen la distribución del texto en el espacio, el cuaderno presenta otras formas de regulación de los procesos de escrituración. Entre ellas cabe destacar una muy propia de la actividad escolar. Se trata del

subrayado. Básicamente al mismo se lo utiliza para:

1. Destacar las fronteras o límites entre una actividad del cuaderno y otra o bien entre una operación y su resultado, como en el caso de las cuentas matemáticas.
2. Destacar relaciones entre términos, oraciones, etc..
3. Destacar conceptos o cuestiones en general que se consideren, desde el punto de vista del contenido o estructura del texto, especialmente significativas.

EJEMPLO DE LAS DIFERENTES FUNCIONES DEL SUBRAYADO

(4° grado, 1965)

56

Ejercicio N° 104x

ECOSISTEMA

animales y plantas
Unir con flechas

trébol

hayas

cieta

abacilla

almos

arce

granilla

cardo

bosque

pradera

Pradera

bosque

gato montés

liebres

oskominques

ciervos

puma

ardiz

vispachos

Pradera

(4° grado, 1965)

$\begin{array}{r} 133 \\ \times 92 \\ \hline 268 \\ + 1206 \\ \hline 12328 \end{array}$	$\begin{array}{r} 23 \\ \times 74 \\ \hline 1072 \\ + 2883 \\ \hline 19903 \end{array}$	$\begin{array}{r} 54 \\ \times 86 \\ \hline 2322 \\ + 3096 \\ \hline 33282 \end{array}$	$\begin{array}{r} 61486 \\ \times 11 \\ \hline 28 \\ \times 6 \\ \hline 6144 \\ + 4 \\ \hline 6148 \end{array}$
$\begin{array}{r} 9153 \\ \times 1307 \\ \hline 21 \\ 053 \\ + 0 \\ \hline 9153 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1307 \\ \times 7 \\ \hline 9149 \\ + 4 \\ \hline 9153 \end{array}$	$\begin{array}{r} 11248 \\ \times 32 \\ \hline 07 \\ + 0 \\ \hline 1124 \end{array}$	$\begin{array}{r} 340 \\ \times 3 \\ \hline 1120 \\ + 4 \\ \hline 1124 \end{array}$
$\begin{array}{r} 4578 \\ \times 8 \\ \hline 018 \\ + 509 \\ \hline 4578 \end{array}$	$\begin{array}{r} 308 \\ \times 9 \\ \hline 4572 \\ + 6 \\ \hline 4578 \end{array}$		<p><i>Handwritten signature</i></p>

Nótese que el subrayado auxilia mayormente a la comprensión de la distribución del texto en el espacio. En el primero de los casos, la función del subrayado es la de remarcar el fin de una actividad. Redefine o ayuda a redefinir los límites que desde un punto de vista físico impone el cuaderno, ya que el desarrollo de los trabajos escolares no coincide espacialmente con sus límites físicos. Es decir que no todos los ejercicios ocupan una carilla, una hoja o un renglón. Además, no ocupan todos una misma cantidad de espacio; algunos ejercicios demandan más espacio que otros.

Este hecho determina la necesidad de construir los límites por sobre la configuración física del cuaderno de clase. Para marcar visualmente la separación de dos actividades se utiliza paralelamente el espacio en blanco, entre una y otra tarea median uno o más renglones sin ningún tipo de escritura y el subrayado, que destaca ese límite. El objetivo parece consistir en resaltar clara y evidentemente la correspondencia entre espacio y contenido. Pero no cualquier espacio, sino un espacio escolarmente delimitado; es decir, un espacio cuyos límites estarían establecidos por una convención escolar ya que la demarcación dada por el mismo cuaderno (final de carilla, hoja) no parece ser tomada en cuenta para estos fines.

Es de destacarse aquí otra diferencia de importancia con la forma en que se dividen los contenidos en un libro. En este caso el final de un capítulo o apartado se hace coincidir con el final de una hoja o carilla. Se deja en blanco todo el espacio necesario como para que el nuevo capítulo comience en una nueva hoja. En la escuela, no es exigible siquiera el espacio en blanco del resto de la carilla para señalar los límites entre una actividad y la otra ya que las mismas pueden ser poco considerables en términos espaciales, con lo cual quedaría vacío o en blanco buena parte del cuaderno.

Si bien el ahorro parece ser uno de los criterios que rigen la confección del cuaderno de clase, este criterio no alcanza a explicar este particular tipo de subrayado ya que, siendo que todo ejercicio comienza con título o alguna indicación similar (v.g. número de ejercicio) y que se deja un espacio en blanco entre uno y otro, el subrayado específicamente tendería a obedecer a motivos didácticos.

Este tipo de subrayado parece resaltar, además, que las actividades escolares son equivalentes unas y otras en tanto a cada una se le asigna un número, sin importar la materia o el contenido de las mismas. Como se verá posteriormente, no son equivalentes

desde un punto de vista del espacio que ocupan en el cuaderno. En tanto que ciertas actividades ocupan tres o cinco renglones, existen otras que pueden demandar más de veinte. El subrayado, a la vez que resalta esta diferencia de espacio entre una y otra actividad, la minimiza, ya que junto con otras marcas, como se verá, las iguala, al establecer las unidades en que se divide el cuaderno. Estas unidades poco tendrán que ver con demarcaciones espaciales (una unidad a cada tantos centímetros) y sí con demarcaciones institucionales: la unidad está conformada por un ejercicio.

La segunda función con que se utiliza el subrayado en el cuaderno, la de destacar una relación entre términos, se emplea mayormente en los casos en que los mismos se encuentran espacialmente alejados. Se trata de modificar gráficamente la distribución espacial.

La tercera función consiste en señalar lo que se considera significativo, importante o sobresaliente en términos conceptuales. Sistemáticamente se subraya el título del ejercicio y su subtítulo. El primero, por lo general, indica la disciplina sobre la que versa el ejercicio. El subtítulo, el tema más concreto. Lo que llama la atención es que de esta forma el título

o encabezamiento del ejercicio pasa a tener tres formas de identificación. Una primera, que está dada, como fuera anteriormente señalado, por la centralidad respecto del renglón. Una segunda, interna a la escritura misma, dada por la mayúscula, y una tercera dada por el subrayado.

Aunque no es común a todos los cuadernos analizados merece señalarse que, en muchos de ellos, el subrayado, alcanza también a la fecha del día y al número de ejercicio. Y, por último, es propio el subrayado al tratarse de contenidos considerados específicamente significativos, al interior de cada ejercicio.

La heterogeneidad de la muestra - en la que se analizan cuadernos de clase provenientes de orígenes institucionales disímiles en el tiempo histórico y el espacio social y cultural - podría avalar la afirmación de que el subrayar, al menos en la escuela primaria argentina, se constituye, hasta la década del setenta, en una técnica dentro de la actividad escolar, que tiene reglas bien específicas que parecen poco proclives a ser transgredidas. El subrayado, en todos los cuadernos observados, posee un modo de operación específico, efectivamente producido por el acto de escrituración. La función principal del mismo parece ser la de auxiliar la distribución espacial de la escritura y la

de auxiliar, en general, la organización del proceso de escrituración del cuaderno.

El subrayar es una actividad típicamente escolar, ya que en el caso de libros o agendas, lo que en la escuela se subrayaría, se destaca de otras maneras. Puede presentarse mediante otro tipo o tamaño de letras o bien señalado con colores más oscuros, pero rara vez se encuentra el subrayado. Este destaque y esta minuciosa descripción del fenómeno de subrayado se debe a que el mismo ejemplifica claramente lo que en la introducción se denominó como producción de saberes escolares. El subrayado es una técnica que permite organizar los contenidos o saberes del cuaderno. Y esto, de una forma tal, que todos los alumnos obtengan en el cuaderno la misma organización, o sea una organización homogénea que deviene de articular de una determinada manera las pautas que rigen el funcionamiento de la institución con los rasgos materiales del cuaderno.

2.4. Elementos que articulan el cuaderno de clase.

El apartado que se presenta a continuación tiene como objeto presentar una descripción general de la estructura escolar

del cuaderno de clase, para el período estudiado, en el subsistema primario argentino, de forma tal de permitir una visión global del cuaderno, a la vez que se pueda en apartados y capítulos sucesivos, profundizar los aspectos de la misma considerados como más relevantes.

Los cuadernos comienzan en su primera página con la denominada **carátula** en la que se indican los datos que permiten identificar el cuaderno con sus sujetos y espacios de pertenencia: escuela, profesor, alumno, etc. La carátula parece ser al cuaderno lo que la tapa y la portada al libro. En la primera, se señala, además, el número de cuaderno que se comienza a trabajar. Este dato resulta particularmente significativo ya que en la escuela los cuadernos de clase se utilizan de forma sucesiva y no simultánea. Cuando el "Diccionario de Ciencias de la Educación" menciona que los cuadernos según su contenido pueden dividirse en *únicos* (todos los ejercicios se hacen en un mismo cuaderno) o por *materias* (a cada disciplina escolar le corresponde un cuaderno) refiere a la existencia o no de cuadernos simultáneos en el trabajo del aula.

El cuaderno de clase usado en La Argentina hasta la década del setenta, es único, en tanto que toda la ejercitación,

no importa de que materia básica, se encuentra incluida en un mismo cuaderno. Esto no implica la existencia de un sólo cuaderno de muchas páginas sino el desdibujamiento de los límites materiales del cuaderno en tanto tal y la consideración sucesiva de varios cuadernos que formarán a lo largo del año escolar un conjunto ordenado, de forma tal que resultarán una unidad.

Indicar el número de cuaderno es dar a la unidad física un orden dentro del conjunto. Cabe señalar como refuerzo de esta hipótesis que, en los cuadernos aquí analizados, la carátula presenta los datos completos sin excepción sólo en el primer cuaderno del año. Los siguientes cuadernos pueden y generalmente tienen una carátula en la que los datos se encuentran más resumidos. Este dato estaría indicando el carácter de conjunto al que se hizo referencia.

Cabe destacar que este énfasis en la primera página pareciera corresponderse poco con la forma en que terminan cada uno de los cuadernos. Si bien es lógico desde la hipótesis recién esbozada que no se destaque un final para cada cuaderno, de forma tal de mantener la unidad del conjunto, es de notarse, en la muestra de cuadernos obtenida, que tampoco se resalta un final especial para el último cuaderno de la serie anual: éste no tiene

ninguna indicación específica respecto de su finalización. No hay en ninguno de los cuadernos nada que les brinde una señal relativa a un final: ni fecha homogénea, ni escritos específicos.

La única referencia para el final de la serie de cuadernos de clase es el tiempo. El final de los cuadernos está dado por el final del año escolar. Se trata, evidentemente, de un producto cuya característica saliente es la acumulación y el único límite a la acumulación parece estar dado por el tiempo social, por el fin de las clases. La acumulabilidad parece ser una de las características más destacables de este particular dispositivo.

Recuérdese que en anteriores apartados, se mencionó que ya desde el punto de vista de la conformación física, una de las diferencias más importantes entre el trabajo en un cuaderno y el trabajo en una carpeta o una computadora es la dificultad para eliminar, cortar, o modificar alguna parte de la tarea emprendida. Mientras que la carpeta permite sacar hojas, y el procesador de textos permite quitar todo aquello que se considere indeseable, en el cuaderno esta tarea es mucho más dificultosa.

El producto final está menos relacionado con el logro de un producto "perfecto" que con un producto que muestre la actividad

realizada o sea el proceso que genera ese producto. Por este motivo, la conformación física del cuaderno se articula con otro tipo de pautas escolares, que seguidamente habrán de analizarse.

A partir de la segunda página el cuaderno se estructura en función de tres ejes centrales que se presentan subordinados entre sí: **el tiempo, la actividad y el contenido disciplinar.**

El tiempo, dividido en meses y días, es el primer eje a partir del cual los cuadernos se ordenan. Este eje, sin embargo no es un simple esquema formal o una estructura vacía en la que se suceden y sitúan los acontecimientos escolares (Husti, 1992; Pereyra, 1993). Por el contrario, como sostiene Escolano (1992):

"El tiempo, al igual que otros elementos estructurales de la escuela (el espacio, la organización didáctica, los medios tecnológicos, los sistemas de disciplina y examen...) expresa algunas características relevantes de la educación formal en su dimensión práctica o real; no sólo porque es una categoría que "materializa" las concepciones y los modos de educación, sino también porque esa misma materialidad instituye un discurso pedagógico y cultural."
(Pag. 55)

En síntesis, según estos autores el tiempo es un constructo cultural cuya producción aparece asociada a determinadas

valoraciones y conceptualizaciones⁶. Si bien la problemática del tiempo escolar excede los límites del cuaderno, en él se reflejan algunos aspectos de la misma que se enunciarán a continuación, de forma tal de resaltar los modos en que el eje temporal "materializa", según palabras de Escolano, ciertos conceptos.

En los cuadernos, el comienzo de cada nuevo mes es, en general, señalado de alguna manera particular, que va desde la confección de una carátula específica hasta su distinción mediante frases alusivas:

"Hoy comenzamos el cuarto mes del año. Me propongo cumplir, aceptando que el respeto y la obediencia deben ser mis amigos." (4° grado, 1938).

⁶ Aniko Husti, quien realizara uno de los trabajos pioneros sobre el problema del tiempo en la institución escolar indica que:

"La fórmula de planificación del tiempo que se utiliza todavía hoy en la enseñanza no ha sido nunca cuestionada desde el siglo XIX. El pensamiento sobre el tiempo escolar se ha detenido ante la cuadriculada plantilla de la planificación del tiempo, convertida en el estereotipo del trabajo escolar". (Pag. 273)

En este punto cabría hacer un señalamiento. Si bien es cierto que la planificación del tiempo no fue alterada desde el siglo XIX, sí puede decirse, como se verá en el próximo capítulo que fue cuestionada, aunque este cuestionamiento no haya dado lugar a los cambios esperados. Por lo menos en Argentina, el movimiento de la Escuela Nueva cuestionó fuertemente este tipo de estructuración temporal.

A su vez, cada día que se inicia es respectivamente indicado. Ninguna fecha se saltea a menos que se trate de fin de semana o feriado. Si existe actividad escolar, inequívocamente se puede constatar el día en el que fue realizada. En cuanto hay trabajo, hay registro de la data de realización del mismo. Resulta significativo señalar, que no se observa en ningún cuaderno la aparición de la fecha, en el medio de actividades inconclusas. Una nueva fecha, siempre coincide con el inicio de una nueva actividad, sin excepción. Por lo tanto, cada día tiene entonces, una fuerte correspondencia con un número determinado de actividades realizadas.

Al cruzar las variables de tiempo con la cantidad de actividades o trabajo realizado en los cuadernos, se presenta la noción de rendimiento o productividad, como medida. El tiempo, como medida aislada, pierde sentido en sí mismo y deja lugar a las medidas señaladas recientemente. El día no se termina en tanto no se termina la tarea estipulada. Si se precisa de tiempo extra, ya sea mediante la utilización de las horas no escolares para completar la tarea o mediante la reutilización del tiempo del otro día, ya que la tarea posterior deberá ser agilizada, poco importa en tanto el trabajo se termine. El tiempo en la escuela es un constructo que implica necesariamente la finalización de las

tareas.

Existen algunos casos, muy pocos para el total de cuadernos analizados, en los que se enuncia una actividad y ésta está incompleta, o mejor dicho sin hacer⁷. Lo curioso es que el espacio estimado para la misma está completamente en blanco, y va desde media a una carilla por actividad. Muchas veces, van acompañadas de una nota que señala "incompleto" o "completar". Lo que con estas observaciones se aprecia nuevamente es el concepto de tiempo escolar al que ya se hiciera alusión. No interesan las ausencias físicas de los supuestos actores involucrados. La tarea, puede no ser hecha pero tiene que ocupar en el cuaderno el lugar y el tiempo correspondiente al ritmo social que le impone la escuela, de modo tal que quede denunciada la falta del trabajo.

Cabe destacar que, el calendario escolar, este eje temporal, subordina a sí mismo los otros ejes que estructuran el cuaderno (actividades y disciplinas), y que serán estudiados a continuación. El caso o ejemplo más notable se observa a partir de la forma en que las actividades escolares consideran el tiempo

⁷ Es probable que la escasez de actividades incompletas en este estudio se deba a la forma a la que se recurrió para recolectar los cuadernos. Como se observara en la introducción existen sospechas para pensar que quienes conservaron los cuadernos tuvieron un desempeño escolar por lo menos aceptable.

histórico.

En la mayoría de los cuadernos de nuestro universo el eje que articula este saber está más estrechamente vinculado con las efemérides que con el denominado "tiempo histórico". Es decir que se contempla el trabajo en función de la fecha del año correspondiente a la recordación de algún acontecimiento histórico señalado como relevante y que, en general afecta tanto el calendario escolar como el calendario laboral de la república.

COPIA DE UN EJERCICIO EN EL QUE SE PRESENTA LA CORRESPONDENCIA ENTRE EFEMERIDE Y TRATAMIENTO DE UN TEMA HISTORICO
(5to. grado, 1955)

Rea.

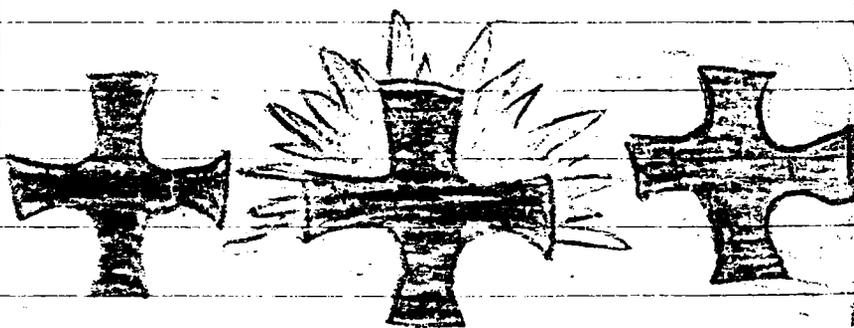
Debe colorearse al 2%.

6.12.390

Clase aluziva

12 de octubre

"Día de la Raza"



11/7 La "Bandera de la Raza", creada por el capitán uruguayo Ángel Canber, fue izada por primera vez en Buenos Aires el 12 de octubre de 1933.

Esta bandera, símbolo de paz y de concordia, ondea en todos los países que conmemoran en este día el descubrimiento del Nuevo Mundo.

De esta forma el pasado y el presente se reúnen de una manera muy particular que no depende de las consecuencias que ciertos acontecimientos pasados puedan tener en el presente o, por lo menos no fundamentalmente, sino por una correspondencia numérica, en donde números, que representan fechas en el pasado coinciden con los números que representan fechas en el presente.

El pasado, a su vez no se ordena en función de una cronología que tenga en cuenta la sucesión de acontecimientos, sino que, por el contrario el concepto de sucesión es relegado a la primacía de la correspondencia por fechas de un año lectivo. De esta manera es en el mes de octubre donde se hacen las mayores reflexiones sobre el descubrimiento de América, en función de la efeméride correspondiente a la fecha del 12 de octubre de 1492.

Felizmente, las efemérides coinciden en gran medida con una sucesión temporal. En los cuadernos de nuestro universo de estudio las fechas más festejadas y las siempre presentes son:

* 25 de mayo de 1810

* 20 de junio de 1820 (que, aunque la fecha se corresponda con la muerte de Belgrano lo que se festeja es el día de la bandera, cuya

creación data de 1812)

* 9 de julio de 1816

* 17 de agosto de 1850 (aquí, aunque lo que se recuerda es la muerte del Gral. San Martín, es el momento del año en donde se exponen sus campañas militares)

* 11 de septiembre de 1888

* 12 de octubre de 1492.

Se observa entonces que el calendario escolar ordena las actividades escolares y en algunos casos, como el recién analizado re-estructura los llamados contenidos. Nótese aquí una diferencia entre la manera en que se estructura el tiempo histórico en el cuaderno y la manera en la que éste se estructura en los libros de texto. Las investigaciones sobre libros de texto dan cuenta de otras formas de estructurar el tiempo, que denotan una mayor relación con cuestiones del campo de la política⁸. Las diferencias entre el tratamiento del pasado entre lo que se presenta en el

⁸ Al respecto resultan muy elocuentes los estudios realizados para el caso argentino por Braslavsky C. (1993) **Los usos de la historia en los libros de texto para las escuelas primarias argentinas**, o Amuchástegui P. (1989) "El discurso de la historia argentina en los textos de primaria".

cuaderno y en los libros de texto parecen no terminar allí. Aunque el problema excede los límites del estudio es probable que se trate de distintos modelos discursivos escolares⁹.

El segundo eje, en función del cual se organiza el cuaderno es, como se señalara, el de **la actividad**. Lejos de privilegiarse una división disciplinar, como observa el horario escolar, el cuaderno otorga preeminencia a la división por actividades o ejercicios. Si bien la consideración por materias o disciplinas existe y es significativa, se trata del tercer eje, está en los cuadernos subordinada a este segundo eje. De los 781 cuadernos de esta investigación ninguno omite la consideración del mismo.

Este énfasis en la actividad se manifiesta de diversas formas. En primer lugar, la organización general del cuaderno, en donde a continuación de la fecha, que se registra sin excepciones al inicio del primer ejercicio, se presenta el clásico "ejercicio Nro." o "actividad Nro" o en muchos casos "trabajo Nro".

⁹La referencia a distintos modelos discursivos está tomada de Arnoux E. (1992) que observa la posibilidad de que se creen esos diferentes modelos en función de los diferentes espacios de circulación de la historia nacional en la escuela. En este aspecto el cuaderno reflejaría más las ceremonias conmemorativas de las efemérides patrias y el libro, el espacio de la clase.

Así, el cuaderno no sólo se ordena en función de las actividades sino que las mismas están numeradas y, por lo tanto se hacen calcularizables. Es posible reconocer en el cuaderno el total de ejercicios realizados por un alumno en un año. Cabe aclarar que en los cuadernos de más reciente data, a partir de los años 70 no necesariamente aunque sí mayoritariamente se presenta esta numeración. Es por ello que se hace más compleja su conceptualización, y se hacen necesarios otros estudios para el tiempo presente.

COPIA DE UNA HOJA DE CUADERNO EN DONDE SE OBSERVA LA PRESENCIA DEL
SEGUNDO EJE (ACTIVIDAD)

(5to. grado, 1949)

Cartas 16 de mayo

No es preciso tener muchos ~~finos~~ libros, sino tenerlos

Buenos

Ejercicio N° 98

Plural de nombres

a)

Mapa	Mapas	Codo	Codos
José	Josés	tribu	tribus
café	café	Papa	papas
sofa	sofas	aleli	alelis
el jardín	jardines	Album	albumes
Cruz	crues	lord	lores
Convoy	Convoyes	jabali	jabalis
ají	ajies	club	clubes
pared	paredes	tul	tules
maní	manies	rubi	rubies
Bambu	Bambues		

c)

pasadoble

pasadobles

La división por **disciplinas y temas** está realizada al interior de cada ejercicio, por medio de indicaciones tales como título y subtítulo. Todo tema y toda disciplina tienen en los cuadernos igual valor, el valor de ser un ejercicio en el total de ejercicios anuales. La re-jerarquización se produce posteriormente en función de la mayor o menor cantidad de ejercicios anuales dedicado a cada disciplina.

COPIA DE UNA CARILLA EN DONDE SE OBSERVA LA PRESENCIA DE LA DIVISION DISCIPLINAR

(4to. grado, 1976)

Relato de

27 de marzo

definición

del vocablo

La definición es el acto de definir



A



B la palabra indica
conjunto de
o grupo de
relacionados

La curva que se muestra en conjunto
en el libro de definición

esta muestra un conjunto de

1111 1111

Figura:

CAPITULO III

LA CONFIGURACION HISTORICA DEL CUADERNO DE CLASE EN ARGENTINA

El capítulo que aquí se expone tiene por objeto presentar el origen histórico del cuaderno de clase en Argentina. Se intentará mostrar, no ya desde su conformación física sino desde su configuración histórica, cómo el cuaderno con el que trabajaron y, en algunos casos aún trabajan las escuelas primarias de hoy, no es un objeto natural: tiene una historia social y no es neutral: su historia está plasmada de no pocos conflictos de diferentes órdenes que dieron lugar a este particular dispositivo.

Podrá percibirse en la exposición que se sigue, que ciertas cuestiones que la escuela no sólo no problematiza, sino que parecen haber sido partes de la escuela por siempre o aún a-históricas, fueron altamente problemáticas en otras épocas, objeto de discusión, de forma tal, que las versiones que hoy conocemos de las mismas fueron, si se permite la licencia, las "versiones vencedoras".

Si se intentan rastrear los orígenes del cuaderno de clase en la República Argentina, podrá observarse que fue diseñado,

en sus rasgos más salientes, en las postrimerías de la primera guerra mundial.

En aquel entonces, se lo denominó cuaderno único, y su creación debe, sin duda alguna, incluirse entre los intentos de reforma propiciados por el movimiento de la llamada "Escuela Nueva". La iniciativa de establecer el cuaderno único en el territorio nacional se debe al Profesor José Rezzano. Fue dicho docente, quien creó el "Sistema de labor y programas del Consejo Nacional Nro. 1". Dicha reforma tuvo, en el ámbito escolar no pocas repercusiones, que pueden observarse aún hoy, en la escuela primaria argentina. Como señala Puiggrós (1992):

"La reforma introducida por el Inspector Rezzano en escuelas de la Capital fue la expresión alternativa sistemática más extendida en la época, y sus huellas se encuentran presentes en muchas escuelas primarias." (pag. 47)

La Reforma Rezzano introdujo modificaciones profundas en la forma de escrituración en el aula. El cuaderno era el escenario central de las mismas. No obstante, el cuaderno concebido por esa reforma sólo coincide en algunos aspectos con el cuaderno que se utiliza hoy día en la escuela.

Muchas de las preocupaciones teóricas y prácticas de los escolanovistas¹, que se presentaron con centralidad en el debate histórico-educativo, no tienen relación aparente con los grandes problemas de la política educacional. No se trata de problemas con nexos directos o lineales en lo que hace a la democratización cuantitativa del sistema, a la estructuración del mismo o a cambios en los contenidos curriculares.

Por el contrario, se trata de problemáticas estrechamente vinculadas con la cotidianeidad de la escuela. Estas cuestiones, modelarían a la escuela en su trama microscópica, en sus detalles. Se ocuparían de cuestiones que parecen hoy tan irrelevantes como un banco, un cuaderno o el color de una tinta pero que definen, en sus aspectos más puntuales el tejido escolar.

Para los pedagogos argentinos incluidos en el movimiento

¹ Tradicionalmente el término "escolanovista" se deriva de Escolano:

"Nombre dado a los niños que antiguamente, en algunos monasterios, particularmente de Aragón, Cataluña y Valencia, se educaban para el culto y en especial para el canto en los monasterios y catedrales."

(Moliner, 1982)

Sin embargo, en esta investigación será utilizado para hacer mención de aquellas personas que participaron del Movimiento de la Escuela Nueva.

de la Escuela Nueva, el objetivo teórico central parecía consistir en organizar todos los aspectos relativos al buen funcionamiento de la escuela. Según esta posición, una descripción rigurosa y meticulosa de los componentes del procesos de enseñanza y aprendizaje era la mejor manera para indicar los lineamientos generales que deberían guiar a la institución escolar². En un interesante trabajo denominado "La organización del trabajo escolar de acuerdo con nuevos principios" de la revista Humanidades, de la Universidad Nacional de la Plata, dice Rezzano (1922):

"...habrá de convenirse en que la noción y la utilización actuales del trabajo escolar deben modificarse sustancialmente, así en cuanto a su concepto como a su organización, respondiendo a las variaciones fundamentales que, en ambos órdenes, ha sufrido el trabajo en general y, en particular, el trabajo industrial." (pag. 427)

² Valga aclarar que esta particular orientación que presenta el movimiento de la Escuela Nueva en Argentina no se observa con las mismas características en otras latitudes, aún latinoamericanas. Los estudios llevados a cabo sobre la problemática de la escuela nueva en el Brasil permiten observar que otras eran las preocupaciones (Chagas de Carvalho, 1994; Gonzalvez Vidal, 1994, Nunez, 1994). Es probable que estas diferencias tengan correlación con las disimiles historias en lo que hace al surgimiento de estos dos sistemas nacionales de educación. Mientras que la Argentina estructura el sistema nacional, en la década del 80 del pasado siglo, el sistema educativo nacional brasilero recién comienza a armarse en la segunda década del presente siglo. Corresponde a los pedagogos del movimiento en cuestión la tarea de estructurarlo. En Argentina, por el contrario, con la estructura diseñada se trataba de organizarlo internamente.

Se trataba de organizar el trabajo en la escuela según los principios que proponía el taylorismo para el trabajo industrial.

"...(el sistema de trabajo industrial) y su comparación con los precedimientos aún en uso en el trabajo escolar, demuestran claramente cómo este último se encuentra todavía en un período en que impera el desperdicio de material y de energías por parte de docentes y de alumnos y en el cual no se halla establecido un nexo lógico entre sus elementos: los que dirigen, los que vigilan, los maestros y profesores, los alumnos, los horarios, etc." (pag.429)

La hipótesis que aquí se presenta es que, dentro de esta trama, el cuaderno único, como se verá a lo largo del apartado, va a cumplir un rol central en el marco de esta propuesta de organización institucional. Lo hará en dos sentidos: por un lado, va a intentar sistematizar y simplificar internamente la labor escolar. Por el otro, respondería más acabadamente al concepto de trabajo imperante en la época, tratando de crear un isomorfismo entre escuela e industria.

En este último aspecto caben recordarse las nociones de **acumulabilidad** que permite generar el cuaderno frente a la pizarra y la de **productividad** que propone esta organización del cuaderno al combinar cantidad de tiempo por cantidad de tarea, de la que se

ha hecho mención en anteriores apartados. La preeminencia del eje de actividades por sobre el eje disciplinar, indicado por palabras como "trabajo" o "ejercicio" y la calcularización (numeración) de los mismos son otros de los indicadores de la direccionalidad de la propuesta. La siguiente cita tomada del mismo trabajo de Rezzano, ilustra particularmente este supuesto:

"Este último (cuaderno de deberes o cuaderno único) debió perder su característica de elemento decorativo destinado a impresionar por su presentación cuidada, (...) sin conexión con la tarea educativa e instrucción diaria, para pasar a ser un elemento de ejercitación y de trabajo en el que, hora por hora, aparece la colaboración del alumno con el maestro, en cada lección y en la medida de sus propias fuerzas (...)respondiendo al concepto de que la actividad escolar no ha de tener por único agente al maestro, sino que ha de orientarse en el sentido de llevar al niño a *hacer*, para poder alcanzar el ideal a que todo el mundo aspira hoy: el que la escuela primaria sea verdaderamente práctica y aún de carácter pre-profesional y pre-industrial, entendido este último término, no en su acepción puramente técnica, sino en el trabajo organizado y fecundo, en el de iniciar y aplicar ideas con ingenio práctico y ejecutivo para obtener la mayor productividad" (Rezzano, op. cit., pag. 433-434)

A continuación y como para dar un cierto marco a la discusión de la época respecto del cuaderno, se apuntarán algunas cuestiones vinculadas a la historia del surgimiento del cuaderno como recurso, en el sistema escolar primario argentino, y algunas

cuestiones relativas al movimiento de la Escuela Nueva en tanto que fue en su seno en el que surgió la propuesta de este cuaderno en cuestión.

3.1. La polémica de la pizarra vs. el papel.

La polémica entre la utilización en la escuela primaria de la pizarra o el papel no surge sino luego de que este recurso, el papel, se abaratara de forma significativa. En América Latina, tanto durante la época de la colonia como luego de conseguida la independencia, hasta bien entrado el siglo XIX, el papel era un bien de lujo y por tanto un costoso recurso para la labor escolar. Señala Tanck (1988) en su "Historia de la lectura en México" que en Nueva España debía de importarse el papel de la metrópoli y por tanto era escaso y caro. De esta forma, en la escuela, habría que esperar a los estadios más avanzados de escolaridad para comenzar el proceso de aprendizaje de la escritura, utilizando este elemento.

Ramos (1941) reconoce, en el Río de la Plata, para el período mencionado, diversos tipos de recursos que se empleaban para los procesos de aprendizaje de la escrituración y que eran de

más fácil acceso que el papel. Destaca, entre estos, la utilización en la escuela del pizarrón, fabricado tanto en madera como en cuero, así como la utilización de la pizarrita manual, hecha de los más diversos materiales. En el litoral donde había abundante cantidad de arena, según este autor, se empleaban los conocidos "cajones de arena" y muchas veces ésta reemplazaba al pizarrón esparcida en el suelo o sobre alguna mesa.

Una carta que data del 6 de julio de 1857, dirigida al Presidente de la Comisión de Instrucción Pública relata la progresión con que estos diversos recursos se usaban en la escuela (arena, pizarra y papel sucesivamente). En la misma se informa de un examen público tomado a los alumnos de la escuela de la Parroquia de la Catedral al Sur y se dice:

"(...)Como los niños están educados bajo el sistema de enseñanza mutua comencé el exámen por la 1ra. clase, que es la de lectura, que la componen diez y seis niños, de los que el mayor tienen diez años".

Estos se encuentran haciendo letras en la arena, y leyendo el alfabeto en letras mayúsculas y minúsculas.

(...)Enseguida procedió al examen de las demás clases, que escriben unas en pizarra y leen en libro: que escriben otras en papel, y leen en los libros siguientes" (pag. 22).

El libro "Historia mundial de la Educación" de Mialaret y Vial (1987), en el capítulo dedicado a las técnicas de aprendizaje de la escritura del siglo pasado refiere también, a la progresiva organización de los recursos empleados en los procesos de escrituración. Señala, para el caso europeo, que en las escuelas de enseñanza mutua, los niños no escriben en papel sino en el último curso. En las escuelas de método simultáneo, se combina el uso de la pizarra y el papel, bajo la forma, por ejemplo de cuadernos de caligrafía. La caligrafía y la escritura se confunden en un sólo y único proceso. Enseñar a escribir es enseñar el arte de escribir caligráficamente.

Las primeras discusiones registradas en relación al tema que nos ocupa (el paso de la utilización de la pizarra al uso masivo del papel) datan de la década del 80 del pasado siglo, una vez que el papel se hace más accesible en dos aspectos. Primero se abarata y segundo ya no escasea, es decir que la oferta satisface la demanda. En Argentina, se sostiene en el Monitor de la Educación común en 1882:

"El papel en manos de los niños más pequeños demandaría mucho gasto por la frecuencia con que sería utilizado, dado el poco cuidado de la edad y la poca práctica en el manejo de la pluma" (pag. 438)

Esta polémica se desarrollaba entre los defensores del uso de la pizarra y los defensores del uso del papel, independientemente de la forma de presentación de este último. No preocupaba a los polemistas si éste se encontraba suelto o encuadernado (aunque la mayoría de las veces se presentaba el papel bajo la forma de cuaderno). Esta discusión se mantiene vigente, de diversas maneras, hasta aproximadamente la década del 40 del presente siglo y se superpone a la discusión del cuaderno único. El foco de atención de la misma se ubicaba principalmente en los primeros grados de la escolaridad primaria. Si bien la enseñanza excedía por ese entonces el sólo logro del aprendizaje de la lectura y la escritura, esta cuestión importaba particularmente.

La discusión se registra no sólo en nuestro país. El "Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza", editado en Madrid, en 1886, dice en el espacio asignado a la palabra "pizarra" lo siguiente:

"Pizarras. La introducción de las pizarras en las escuelas promovió polémicas entre los maestros, atribuyendo unos al uso de la pizarra grandes ventajas y otros grandes inconvenientes, especialmente para la escritura.(...)" (Carderera, M., 1886, pag. 279)

Sostiene Carderera en su diccionario, que entre los inconvenientes que algunos autores le encuentran a su uso, el de mayor peso es el que se deriva de que la escritura en pizarra hace la mano más pesada, como consecuencia de lo cual, ésta se resiente frente a la necesidad de escribir en el papel. Acontece que, según el autor, una vez acostumbrado el niño al uso del pizarrín o lapicero, encuentra luego mucha dificultad para manejar la pluma.

El autor de este trabajo, que se presenta como favorable a la utilización de la pizarra en la escuela, realiza su defensa de la pizarra, afirmando, en primer lugar, que "las aseveraciones de los estudiosos antes mencionados son, por lo menos muy exageradas". Sostiene que, cuando el niño toma la pluma por primera vez, siempre encuentra dificultades independientemente de que tenga o no experiencia con pizarra. En segundo lugar, continúa su alegato planteando una hipótesis según la cual encuentra probable que quien haya escrito en la pizarra con anterioridad aprenda antes que el resto el uso de la pluma. Sus argumentos no terminan allí. Como se observa en la cita que se muestra a continuación, plantea, en tercer lugar que la pizarra favorece el trabajo simultáneo en el aula y la higiene escolar.

"Más sean los que fueren los inconvenientes de la pizarra, es lo cierto que por este medio

puede ejercitarse pronto a los niños en los preliminares, y aún en la misma escritura, y pueden practicarse ejercicios en todos los ramos de enseñanza, repitiendo cada discípulo en su pizarra el ejercicio que se practica en el encerado durante las lecciones, lo cual produce animación y actividad, y evita las distracciones, porque cada uno ejecuta en silencio su trabajo. Por este medio todos los niños están ocupados a la vez y los ejercicios son verdaderamente simultáneos. Con la pizarra el niño se habitúa además al aseo y la limpieza, lo cual no es tan fácil con el uso de la tinta, y pudiendo borrar lo escrito, se corrige a sí mismo y facilita la corrección del maestro" (Op. cit. pag. 279 y sgtes.)

Se alega también en contra del cuaderno que favorece la desprolijidad, en tanto que en este último no se puede borrar con facilidad.

"Hay cosa más triste que esas continuadas series de cifras erróneas y esos borroneos no menos frecuentes que trata el niño de hacer desaparecer con la lengua? Se han visto jamás hojas de papel más sucias, más repugnantes, ni nada más á propósito para destruir todo sentimiento de orden y aseo que los llamados cuadernos de escuela?. Jamás ofrece la pizarra tales inconvenientes, pues basta un ligero movimiento de mano para corregir las faltas y dar á los rasgos su correcta forma, sin que se advierta." (Op. cit. pag. 280)

Nótese cómo esta concepción está privilegiando la observación de un producto final del aprendizaje por sobre la observación secuenciada del proceso educativo, que se ve favorecida

al utilizar en el aula el cuaderno. Se evidencia entonces que la discusión excede sin duda, desde los planteos, la presentación de los alcances y límites de uno u otro elemento como recurso auxiliar y se vincula, inevitablemente, con los objetivos que la escuela se propone.

Por último, aunque no menos significativas, se presentan razones económicas en las que se sostiene que para la población de menores recursos la pizarra es un bien más accesible. El papel aumenta significativamente los costos del estudio. Los motivos de orden económico, como se puede observar históricamente, se tienen especialmente en cuenta para determinar el uso de uno u otro auxiliar de la enseñanza.

"(...)al reflexionar sobre la inmensa cantidad de cuadernos y de hojas de papel malgastadas, que al fin van derechas al cesto. Se calculan las recriminaciones e imprecaciones de las familias pobres por la manía de los cuadernos? No saben los maestros y las comisiones de escuela que algunos niños se ven obligados a privarse de lo necesario y aún de parte de su alimento por los cuadernos que se les exigen?"
(pag. 280)

La discusión, no sólo no termina allí sino que, por el contrario, la revisión de los Monitores de la Educación Común, permite apreciar que la misma, por lo menos en La Argentina, se

continúa durante varios años. Si se revisa ahora el tomo XXII del mencionado Monitor, de 1906, se puede volver a apreciar la vigencia de esta polémica. En dicho año, en un artículo denominado "La pizarrita manual", y a diferencia del anterior comentario descripto, se elogia el uso del cuaderno por ser más barato.

"En efecto, la economía no existe, porque el niño rompe varias pizarras en el año y á cada rato se ve obligado á comprar un pizarrín, ó lápiz de pizarra que, admitiendo que no fueran más que tres mensuales á dos centavos cada uno serían 54 centavos al año escolar. Esta suma unida al valor de 4 pizarras á 15 centavos cada una da un total de \$ 1.14.

En cambio, usando para las mismas clases el papel, se economizaría porque, admitiendo que el niño gastara 4 cuadernos de 20 hojas ó uno sólo de 80, encartonado, gastaría 50 centavos y 3 lápices de 10 centavos cada uno, vendría á gastar un total de 80 centavos. Diferencia a favor del papel 24 centavos." (pag. 407)

Para estos pedagogos la economía no es sólo un bien en sí misma sino que es también una virtud que hay que fomentar desde la escuela:

"Más quizás este hecho (la economía) no sería de importancia, bajo el punto de vista económico para cada familia; pero para la escuela lo es, porque debe inculcarse en la mente de los educandos el hábito de la economía" (Op. cit., pag. 408)

Desde un punto de vista higiénico-pedagógico tampoco pueden, al decir del autor, dejar de contemplarse las ventajas del papel.

"Un niño ha llenado de garabatos las dos caras de la pizarra, porque no escribe bien aún; la maestra ordena borrar lo escrito.

El niño entonces lanza un escupido sobre la pizarra, y con la agilidad de la ardilla pasa la mano sobre las dos planas para extenderlo. Por imitación y por hábito hacen igual cosa muchos de la clase, al mismo tiempo, y después con la manga de la blusa ó con un pañuelo asqueroso secan para escribir nuevamente.

No puede escribirse bien, porque la saliva no ha lavado sino ensuciado.

Esto es *antihigiénico*." (Op. cit. 409)

"Abolida, pues la pizarra y el pizarrín, por los inconvenientes indicados, veamos las otras ventajas que se obtienen usando papeles volantes, ó mejor, cuadernos rayados (el maestro debe tener en la carpeta siempre carillas de papel limpio)"(Op. cit. pag. 410)

El artículo señala que el empleo del papel beneficia a los alumnos, en tanto que no hacen continuamente un desgaste muy perjudicial de saliva, que conservan la ropa y las manos limpias y que se inician en el manejo de la pluma. El autor del estudio, director de la Escuela Nro. 8 del C.E. 6to. comenta que en vista de las anteriores consideraciones y, como su lógica consecuencia, en su escuela no se utiliza más la pizarra.

El Digesto de Instrucción Primaria del Consejo Nacional de Educación (1937) señala que para 1925 se prohíbe el uso de la pizarra en las escuelas de Capital Federal (Expediente 6361 7o. 925), con lo cual se muestra que pasado un cuarto del siglo XX, aún se extiende la polémica respecto de la utilización de la pizarra o el papel³.

Dos temáticas interesan de ser resaltadas antes de continuar la exposición. En primer lugar vale apreciar cómo la institución escolar se organiza en función de ciertos límites, en este caso impuestos por el desarrollo tecnológico y ciertas cuestiones económicas. Como se indicara anteriormente hay que esperar ciertos cambios externos a la institución (abaratamiento de los costos y desarrollo de la industria papelería) para que esta replantee la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje de ciertas temáticas, entre ellas la lectura y la escritura.

Pero a su vez, es interesante de observar como en función

3

Varios testimonios orales indican que la pizarra aunque más no sea en forma aislada (no se tienen datos sobre la sistematicidad del uso de la pizarra), se continuó utilizando hasta los finales de la década del 30. No obstante, el empleo de este elemento se restringiría, con el paso del tiempo, cada vez más fuertemente a los grados inferiores, en los que la discusión, se presentaba más encendida.

de estas limitaciones la escuela organiza internamente y de modo particular los recursos con los que cuenta y los reorganiza a medida que se presentan nuevas posibilidades. Sostiene Tanck (1988) que el hecho que las escuelas enseñaran la lectura, de manera separada de la escritura, y que se exigiera primero saber leer para luego comenzar a escribir, hasta bien entrado el siglo XIX, obedece a la forma en que la institución resuelve un problema de orden económico más que estrictamente pedagógico.

"El papel importado era escaso y caro; la tinta negra podría manchar y arruinar la ropa; el manejo de la pluma requería cierta destreza y habilidad manual. De ahí, la práctica de reservar la escritura para los que ya sabían leer." (pag. 83)

En segundo lugar cabría observar como estos aparentemente simples recursos auxiliares no son tales. Desde la polémica, los pedagogos que la desarrollan le dan otra entidad. Saben y así lo expresan que las diferencias entre pizarra y papel son tales que el producto que resulte de cada una de ella será bien diferente. En un caso podrán obtener un producto tanto más prolijo cuanto menos durable, en el otro será a la inversa. En otro caso, el producto será tanto más higiénico como menos prolijo. La discusión reconoce la distinta forma en que estos elementos articulan los enunciados.

Cúal era la alternativa de la pizarra? Cómo se llega de ella al cuaderno único?

3.2. La polémica del cuaderno único.

La alternativa era, sin duda, el papel. El mismo podía organizarse como tal o bajo la forma de cuadernos. Sin embargo, tanto la utilización del papel como del cuaderno no estaban en la escuela sistematizados de forma tal de simplificar el trabajo de los alumnos.

En el Monitor de la Educación Común de 1883-4 se registra la carestía en las escuelas de los llamados cuadernos de caligrafía y se sugiere, como alternativa, el uso del papel común rayado, acompañado de muestras de las letras hechas en tiras de papel por los maestros. Se menciona también, en páginas anteriores, la existencia de cuadernos litografiados para los grados superiores, aunque se señala que, a falta de éstos, el maestro podría escribir en el pizarrón una muestra.

Para 1918 esta cuestión no estaba todavía resuelta. En

una sección especial del Monitor de la Educación Común de ese año, denominada "Lecciones de cosas", se toma como material de la lección al cuaderno. Se da un ejemplo de cómo el maestro debería guiar el interrogatorio para que los alumnos puedan hacer una correcta caracterización de un cuaderno. A la pretenciosamente casual pregunta del maestro, respecto de que es un cuaderno, el diálogo se continúa del siguiente modo:

"Enrique: Son hojas de papel sobre las cuales se escribe.

- No, pues extendiendo sobre el pupitre cinco o seis hojas de papel que ya sirvieron a varios alumnos, y no se dirá que este conjunto forma un cuaderno.

Luis: Es necesario que las hojas estén unidas mediante un hilo y protegidas por las tapas.

- Perfectamente, Y por qué se las une mediante un hilo?

Roberto: A fin de que no se extravíen.

- Claro, pues. De modo que todos sus deberes del día estarán en el mismo cuaderno: cuaderno diario; todos sus textos de lecciones estarán en un mismo cuaderno: cuaderno de lecciones; todos los deberes que hagan con una atención especial, para manifestar sus progresos de mes a mes, se encuentran en un mismo cuaderno: el cuaderno de deberes mensuales. (...)" (Monitor de la Educación Común, 1918, T. LXIX, pag. 41)

El panorama no resulta alentador. Cuaderno diario, de deberes, de lecciones pero también de caligrafía son sólo algunos

de los tipos de cuaderno que se utilizaban en la escuela. Sostiene un artículo de la Revista "La obra":

"Se usaban cuadernos de aritmética, de geometría, de caligrafía, de escritura (copia, dictado, composición), de experimentos de física y química, de apuntes; cuadernos borradores y de clase, en algunas partes hasta con el rótulo de "para el inspector" y "para el trabajo diario", aunque no estuviese escrito el rótulo; hojas sueltas para composiciones y cuentas; hojas especiales para mapas y dibujos; etc., etc. " (La obra, T. VII, Nro 5, 1927, pag. 194)

Como se puede apreciar, en el texto anterior se denuncia la presencia de varios tipos de cuadernos, diferentes a su vez de los tipos mencionados en otros textos. La institución escolar no había unificado criterios ni había estipulado formas de organizar en clase el trabajo con este recurso.

Sin duda, frente a esta multiplicidad de cuadernos y papeles que utilizaba el alumno en la escuela, el cuaderno único se presenta, en su momento, como una novedad significativa, a la vez que polémica, a la hora de organizar las formas de registro del saber escolar.

Tanto el cuaderno único como toda la reforma que desde el movimiento de la escuela nueva se intentaba realizar encontró,

la mayoría de las veces, por parte de las autoridades gubernamentales, una importante resistencia. Sin embargo, no podría decirse, sin cierto desprecio por la realidad histórica, que hubo pedagogos que hicieran encendidos alegatos en contra del cuaderno específicamente. Quienes se opusieron, lo hicieron o bien desde una crítica abarcativa de toda la reforma que intentaba este movimiento, o bien desde el silencio, "desconociendo" las propuestas de este movimiento. Estos continuaban las polémicas previas al surgimiento de la escuela nueva.

Una revisión del Monitor de la Educación Común permite observar esta situación. Los únicos artículos hallados que refieren a la propuesta de este movimiento se encontraron en los años 1921 y 1922⁴.

De este modo, acompañando durante un corto tiempo a los órganos de difusión pedagógico-gubernamentales, hubo otras instancias que se hicieron eco de esta propuesta. Como señalan los ya clásicos manuales de historia de la educación de Solari (1949) y Manganiello (1980), así como los más recientes estudios de Puiggrós (1992), entre ellas se encuentran, la revista "La Obra"

⁴ Los mismos se encuentran en los Nros. 580/21, 592/22, 595/22 y 596/22.

y "Nueva Era"⁵ que abrieron camino institucional a las alternativas pedagógicas en cuestión.

Se quisiera en este trabajo mencionar, por lo menos un órgano más que se hizo eco de esta propuesta o que, para ser más exactos surgió para hacer una defensa de la misma. La referencia es a "Los Cuadernos de Ideas para la Escuela Primaria", que eran publicaciones de la Universidad Nacional de la Plata, en cuya Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación se desempeñaban como profesores tanto José Rezzano, como otros reformistas de la época.

Queda claro, a la luz de las lecturas de estos documentos que la defensa de esta renovación didáctica no fue tarea sencilla. Los motivos para denostarla eran muchos y muy variados. Todos y cada uno de ellos debía ser refutado. El cuaderno único, era una propuesta que, explícitamente, cuestionaba todos los pilares del sistema de enseñanza vigente, al que estos críticos denominaban "viejo régimen".

A continuación se intentará realizar una somera

⁵ Esta última era una publicación adherida a la Liga Internacional de la Escuela Nueva cuyo director era J. Rezzano. Se publicaba junto con "La Obra".

caracterización de este cuaderno para luego analizar los alegatos a favor del mismo. Se enmarcará su surgimiento en el llamado "Movimiento de la Escuela Nueva", de forma tal de hacer un acercamiento al sentido primero con que dicho dispositivo se presentaba en los discursos pedagógicos de la época.

Los programas del Consejo Escolar Nro. 1 del año 1920, que componen un aspecto no poco relevante de la denominada "Reforma Rezzano" indican textualmente:

"Cuaderno único; con este nombre designamos el cuaderno donde el niño deberá hacer todas las ejercitaciones y trabajos escolares correspondientes.

Desde primer grado superior, los niños llevarán a su casa y traerán diariamente a la escuela dicho cuaderno.

En las clases de tipo enseñanza, el maestro dejará constancia de éstas síntesis y cuadros sinópticos que servirán al alumno para sus lecciones" (Revista La Obra, TV, Nro. 2, 1925, pag. 61).

Cuando se hace la defensa de este instrumento se aclara que la referencia a la palabra "único" no se relaciona con la necesidad de que los alumnos presenten un sólo cuaderno, aunque grueso y abultado, a lo largo del año escolar. Por el contrario, se sugiere que éste se presente bajo la forma de pequeños

cuadernos.

Al concluirse un cuaderno, se comenzaría el siguiente, de forma tal que, entre uno y otro, se establecería una relación de sucesividad. Un cuaderno se sucede a otro, como se indicara en anteriores apartados, hasta el final del año lectivo. (La Obra, T. VII, Nro. 6, 1925, pag. 225)

La intención es convertirse en el único cuaderno en el que los niños realizarían todas y cada una de las tareas escolares, tanto dentro como fuera de la escuela. Los cuadernos así constituidos, no tendrían ya una división disciplinar, o sea no se utilizarían distintos cuadernos para distintas disciplinas. Por el contrario, el criterio pasaría a ser topológico: se usa un nuevo cuaderno sólo en los casos en que el anterior no tenga más espacios vacíos. Si se hace referencia a la tipología del diccionario de Ciencias de la Educación (1983) se eliminaría el cuaderno por materias y se conservaría el cuaderno único.

Una de las características más salientes que debería tener este cuaderno único, es que debería convertirse en un cuaderno del "hacer". Se trataría de un cuaderno de ejercicios:

"(...)supresión de tanto cuaderno y hojas de

deberes y reducción a un sólo cuaderno de ejercicios que servirá, a la vez, como vehículo a la actividad infantil y documento historiográfico de su trabajo diario en el aula. En lugar del verbalismo hasta entonces en auge, en lugar del desborde de palabras en maestros y alumnos, que sea la "acción", particular y principalmente de los segundos, la que prime en todo momento. Que no digan, que no hablen; que hagan." (La Obra, T. VII, Nro 5, 1927, pag. 195).

Como se adelantara en anteriores apartados, esta particularidad, la de considerar al cuaderno como cuaderno de ejercicios, pervive hasta nuestro días. Este eje estructura el cuaderno de una forma tan particular como significativa. La misma, no obstante, tendrá sólo algunas vinculaciones con la idea original de "cuaderno de ejercicios" de estos escolanovistas.

Los mentores de la propuesta, los que indican que todos los trabajos que realiza el alumno deben ser parte del cuaderno, señalan que los mismos, pueden denominarse síntesis, ejercicios, resúmenes o constancias indistintamente, aunque deberán cumplir con ciertos requisitos.

"El cuaderno va formándose, según dijimos, por "todos" los trabajos que realiza el alumno, en la escuela y en el hogar. Llámeseles "síntesis", "ejercicios", "resúmenes", "constancias", etc. a esos trabajos, obvio es que tanto su extensión como su misma forma y naturaleza dependerán, no sólo del asunto considerado y del tipo de la labor efectuada

sino de la manera como se ha encarado la enseñanza de tal tema en particular(...)" (La Obra, T. VII, Nro. 6, 1927, pag. 226)

El primero de los requisitos mencionados para no traicionar la propuesta es el de dar una participación activa al alumno en la clase. De esta forma lo que los alumnos hacen y, sólo lo que ellos hacen, es lo que deberá componer la síntesis, resumen, etc.

"Que el niño haga, que la "acción" del alumno prime en todo momento de la clase, hemos dicho; pues bien: lo que surja de esa actividad, de esa "acción", es lo que debe integrar la constancia, resumen etc., que queda en el cuaderno único. Tal es el concepto de lo que ha dado en llamarse las constancias, resúmenes, síntesis o ejercicios del cuaderno único." (La Obra, TVII, Nro 6, 1927, pag. 226)

Estos cuadernos, no van a ser, según indican los artículos al respecto, como los que se mostraban en las exposiciones de fin de año, en el antiguo régimen. No van a ser ni tan impecables, ni tan prolijos, ni tan asombrosos pero tampoco van a estar hechos por los padres, los tíos o los abuelos de los alumnos, sino por los alumnos mismos (La Obra, T.V, Nro. 2, 1925, pag. 61).

A su vez, las exposiciones de cuadernos de fin de año, en los que se podían encontrar cuadernos de alumnos que ya no estaban

en la escuela perderían sentido, porque lo importante no sería hacer un buen papel ante las autoridades, sino mostrar y objetivar la obra personal del niño (La obra, Op. cit., pag. 62).

Las razones con las que los pedagogos justifican al cuaderno único son las siguientes:

1. El cuaderno presenta y objetiva la obra personal del niño en el aula. (La Obra, T. V., Nro. 2, 1925, pag. 61)

"El cuaderno único es, en primer término, el espejo en el que se refleja la personalidad del niño. Para el maestro sagaz que sigue con atención la vida espiritual de sus alumnos, el cuaderno, en la expresión constante que hace de esa vida interior del niño es documento harto elocuente." (La Obra, T. VII, Nro. 6, 1927, pag. 225)

El cuaderno se le presenta al niño como un documento de su labor al que podrá recurrir siempre, ya que se preserva a través del tiempo.

No obstante, para que este aspecto pueda cumplirse, y el cuaderno sea efectivamente la obra del niño y no de algún familiar o docente, se toman medidas que exceden la mera proclama del deber ser. Entre ellas el "destierro" de los deberes escritos en el hogar es la más destacable (Monitor de la Educación Común,

Nro. 595, 1922, pag. 135 y sgtes.) ya que permite a la institución escolar un control más exhaustivo sobre la tarea del alumno.

Si bien se retomará este tema en el próximo apartado es de destacarse como la escuela es repensada como totalidad, en lo que hace a su organización interna y se combina cada nueva medida con las demás, de modo tal de lograr este funcionamiento "taylorista" de la institución, en el que el control y la eficiencia son pilares centrales. El cuaderno se presenta como un dispositivo que permite articular estas cuestiones.

2. Permite controlar la actividad realizada por el docente y el trabajo del aula, del conjunto de los alumnos.

"El cuaderno único sirve para contralorear: a. si la clase ha sido enseñada y ejercitada suficientemente; b. el proceso metodológico seguido en la enseñanza; c. si la obra educativa - fundamental para la escuela - ha sido realizada en cada caso." (La Obra, T V Nro. 2, 1925 pag. 62)

3. Facilita el trabajo de directores e inspectores.

En el caso de la dirección, el trabajo se simplifica porque no se hace necesario revisar todos y cada uno de los cuadernos ya que hay simultaneidad en el trabajo del aula. Se

enviará el cuaderno de un alumno por día y por grado a la dirección. Los escolanovistas observan que en el "antiguo régimen", el director se hallaba sobrecargado de trabajo, en tanto que la necesidad de revisión de los cuadernos, demandaba gran cantidad de tiempo de la tarea diaria. Así, subrayan que no era poco común encontrar los escritorios de los directivo llenos de cuadernos en lista de espera para ser revisados (Rezzano, 1992, Humanidades VI, pag. 434).

En cambio, el cuaderno único serviría para simplificar esta engorrosa tarea de revisión. El rol del director se estandariza y sistematiza. La dirección no dependería de la personalidad de quien ocupe el cargo sino de pautas que lo preceden. Se estipulan claramente las funciones del director y la utilidad del cuaderno de clase en relación a este aspecto. El trabajo escolar se pautó hasta en sus mínimos detalles de forma de establecer un cierto paralelo con el trabajo industrial y sus resultados.

"Qué deberá revisar el director?: a. las "concordancias" entre el cuaderno de tópicos del día anterior y las "constancias" del cuaderno único en el mismo día; b. si las síntesis y los ejercicios del cuaderno único son los que previamente han sido aprobados por la dirección; única forma ésta para que el director cumpla su función directiva de la enseñanza; c. si la ejercitación y el

procedimiento seguidos corresponden a los métodos y sistemas de labor convenida para cada caso; d. revisará luego, en conjunto, el cuaderno único del niño para conocer: su aseo, conservación, la prolijidad creciente o decreciente en la confección de los deberes, si el alumno justifica sus faltas de asistencia, si la familia revisa el cuaderno del niño; (...)" (La Obra, T. V, Nro. 2, 1925. pag. 62)

En el caso del inspector este podrá juzgar la labor del docente no sólo por lo que puede ver en un momento dado en una clase, sino por los resultados efectivos de la labor docente, alcanzados hasta el día en que se realiza la visita. El cuaderno se presenta explícitamente como un instrumento de control. El maestro controla "todo" el trabajo del alumno, el director, a su vez controla la labor "integral" del docente y el inspector la de todos sus subordinados. La durabilidad permite supervisar la totalidad de la tarea.

4. Se convierte en el documento respecto de los contenidos efectivamente impartidos por la escuela.

El maestro y los directivos sólo podrán interrogar al niño sobre aquellas cuestiones que se traten en el cuaderno.

"En los días en los que la labor en la dirección no exija su acción directa y su preocupación personal, tratará el director de

someter a un interrogatorio a los niños cuyos cuadernos han sido llevados a la dirección para establecer las "concordancias" con el cuaderno de tópicos del maestro. El interrogatorio, sólo deberá versar sobre el **contenido** del cuaderno único, y verificar, en cada caso, la **asimilación de los conocimientos** por el niño." (La Obra, T. V, Nro. 2, 1925, pag. 64)

El control de la escuela sería no sólo ni fundamentalmente sobre personas sino sobre el trabajo de estas personas. Lo enseñado por el docente es el principal objeto a ser controlado. A su vez, las formas de ejercicio del control estarían fuertemente pautadas como puede leerse en la cita anterior. No se controla cualquier cosa ni de cualquier manera. Puede observarse como los cuatro puntos enumerados en distintos artículos por los escolanovistas para justificar el cuaderno único están estrechamente relacionados con las posibilidades del cuaderno en tanto instrumento de la vigilancia, en tanto instrumento que facilita el cuidado intensivo sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

5. Es educativo, según la terminología de la época, ya que permite que el niño adquiriera normas de vida.

Normas que tienen que ver con la responsabilidad ya que es él, el niño, el autor del cuaderno. El alumno, agudizaría, al

decir de estos pedagogos, su atención, ya que eliminado el uso de borradores tendrá que ser más cuidadoso, se alentaría la prolijidad y el interés puesto que todos los niños participarían en la realización de la síntesis y no sólo tres o cuatro mientras el resto vaga. (La obra, T. V. Nro. 4, 1925, pag. 162)

Pensar en el cuaderno como una instancia que fomentaría la prolijidad y atención parece ser más una respuesta a las críticas de los "pedagogos del viejo régimen" , como denominaran los escolanovistas a sus opositores, que a los propios intereses de estos últimos, más interesados en inculcar valores vinculados a la productividad y el esfuerzo..

"El cuaderno único, que obliga al niño a hacer (...) todo por sí mismo y a gustar el sabor del **esfuerzo** hecho, haciendo cada uno lo que pueda dentro de sus aptitudes personales, en pleno desarrollo es la mejor forma de acrecerlas y de educarlas. Hacer todo en un ambiente de alegre camaradería activa, la cual **coopera con sus esfuerzos** el éxito **individual y colectivo**, son los propósitos capitales del cuaderno único." (La Obra, T. V, Nro. 4, 1925, pag. 161)

6. Es Instructivo, ya que al comprender el significado de lo que hace se instruye. Refleja y objetiva el proceso por el cual un niño llegó a tales o cuales resultados (La Obra, Op. cit., 1925, pag. 65)

Puede observarse la relevancia y la consideración con que se presenta la posibilidad de objetivar y reflejar el **proceso** de enseñanza-aprendizaje. Parecieran importar menos los resultados que los mecanismos que dan lugar a los mismos. Es en este sentido que el cuaderno se reputa como instructivo.

Por último, cabe observar que el expediente 9071-I-926, del 28 de junio de 1926 establece que:

"En todas las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación existirá el cuaderno único para la preparación de los deberes de los alumnos" (Digesto de Instrucción Primaria, 1937, pag. 349)

3.3. La configuración del cuaderno único.

Cuando desde el escolanovismo se diseña y se precisa el concepto de cuaderno único no se lo hace pensando en que el mismo sería un recurso más de la escuela, sino contemplándolo como "el" recurso para auxiliar la escrituración por excelencia. Además del pizarrón, cuya función es bien distinta no hay referencias positivas a otros instrumentos.

El cuaderno, en tanto auxiliar privilegiado del trabajo

en el aula, fue pautado hasta en sus más mínimos detalles. No alcanzó a los pedagogos de este movimiento con estipular uno de sus ejes principales: la actividad y su numeración. Por el contrario, la eficiencia de la tarea dependía para estos educadores de pautar y organizar hasta los mínimos detalles.

En este apartado se estudiará la configuración que adquiere el cuaderno al tener en cuenta también estos otros, aunque no menos importantes, aspectos del mismo. Algunas pautas del cuaderno único que serán descriptas son pensadas desde y para una mejor organización interna del cuaderno. Entre ellas la forma de corrección del mismo. Otras, son pautas que afectan aspectos de la diagramación escolar pero que tienen importantes repercusiones en la estructura del cuaderno. Entre ellas cabe citar la reestructuración horaria que propone esta reforma, así como el cambio en el concepto del "deber escolar".

En lo que respecta a la corrección, preocupa la desorientación que observan en los maestros al intentar el trabajo con este cuaderno:

"(...) también hay opiniones y criterios contradictorios en lo que respecta a la vigilancia y corrección que del cuaderno ha de hacer el maestro. (...). Vamos, pues, a precisar el concepto de esta faz de la labor

docente." (La Obra, T. VII, Nro. 7, 1927, pag. 274)

El tipo de corrección que se propone cambiar y del que se quiere diferenciar la reforma, es aquel en el cual, una vez detectada una falta cualquiera, se le exigía al alumno un ejercicio de corrección para la misma. El maestro, luego de corregir la tarea, debía corregir la corrección de la misma. Si en ésta se detectaban nuevos errores, se debía proceder a una nueva corrección. Niños y maestros ocupaban su tiempo en tareas que se podrían considerar por lo menos improductivas. Al respecto se dice del tema:

"Niños y maestros eran los mártires del sistema. Estos no terminaban la tarea de corregir, con tinta roja, los nuevos errores cometidos por los niños en las nuevas copias del trabajo ya corregido. Aquellos se enervaban en la fatigante y molesta tarea mecánica de copistas y la escuela les resultaba el recinto de los estigmas rojos y de las copias fastidiosas de lo corregido por el maestro." (La Obra, T. V. Nro. 4, 1925, pag. 163)

En primer lugar se señala, desde estas nuevas proclamas, que lo óptimo es **prevenir** el error. Sostienen que el trabajo, una vez realizado es cosa muerta para el niño ya que éste nunca mira para atrás, siendo el futuro lo que le interesa. En este sentido, la corrección debe hacerse en "vivo" o en "caliente" o sea

inmediatamente después de cometida la falta, y con el objeto que él mismo se corrija (La Obra, T. VII, Nro. 7, 1927, Pag. 275). De esta forma se aumentan las posibilidades de que sea el niño quien perciba el error. Respetar la naturaleza psicológica del infante es parte central en el buen desarrollo de la tarea.

"Por qué, si el croquis tal ha resultado desfigurado en el cuaderno de Fulano debe enmendarlo el maestro por la noche, en su casa, pudiendo hacerlo, con innúmeras ventajas, el propio alumno en la clase, a renglón seguido de su equivocación? Corregir al alumno, no al cuaderno: ese es el concepto y finalidad de las correcciones." (La Obra, T. VII, Nro. 7, pag. 275)

El tipo de corrección propiciada se propone más corregir al alumno en el momento preciso que encontrar todo el cuaderno visado y corregido. Al mismo tiempo, sostiene que a veces es mejor dejar escapar un error, como podría ser un error de ortografía en una redacción y no interrumpir el proceso por el cual el niño se concentra en escribir una frase (La Obra, Op. cit. pag. 275).

En síntesis, se proclaman a favor de la corrección diferencial de los errores. No sirve corregir todo, todo el tiempo, sino que se trata de aborcarse en la corrección, a lo central de la tarea en el momento preciso. Hay que realizar un tipo de corrección que esté de acuerdo con la psicología infantil. Lo

importante es que el niño comprenda el error y lo enmiende.

La nueva manera de corregir propone eliminar "la era de la tinta roja"(La Obra, T. V, Nro 4, pag. 164) denominación bajo la que incluyen las correcciones con este tipo de tinta que más se propone que se note o se visualice claramente el error, que corregirlo. La tinta roja, es asociada, al decir de estos pedagogos, con el lema de "La letra con sangre entra" y, en función de esta connotación se proponen eliminarla.

En este aspecto cabe de señalarse una interesante diferencia con el cuaderno utilizado hoy. Aunque el tema se tratará en el próximo capítulo vale la pena hacer notar que mientras desde el concepto original de cuaderno único se propone una corrección más cualitativa que cuantitativa, el cuaderno actual se visa en su totalidad.

El cuaderno único, si bien es una de las primeras reformas de los escolanovistas, es sin duda una reforma parcial, que, sólo puede ser entendida si se la incluye en, o se la entiende como formando parte de un conjunto de otras reformas, que a su vez lo afectan en su configuración.

A continuación se hará una breve descripción de aquellas otras reformas, que no están directamente vinculadas al cuaderno pero que afectan indirectamente su configuración. Algunas de ellas, al no ser introducidas en la institución llevaron al cuaderno de hoy, que sin duda no puede caracterizarse como único (según las premisas que a este le imponía la Escuela Nueva). Las modificaciones a las que se hará referencia son aquellas que afectan a: los programas, dentro de los mismos a la caligrafía como disciplina, el horario, la lección, los deberes escritos, el trabajo con libros y los exámenes.

En cuanto a los **programas**, el escolanovismo argentino se propone que los mismos dejen de tener la tradicional división disciplinar y que se conviertan en programas de asuntos o temas.

"El asunto que los ocupa, considerado en sus diversos aspectos y en sus múltiples relaciones, les da material para trabajar todo un día, varios días, una o más semanas en ocasiones. A propósito del asunto se dibuja, se lee, se enriquece el vocabulario, se escribe, se hacen cálculos, se redacta, se ejecutan trabajos manuales, se efectúan investigaciones de ciencias naturales, de historia, geografía, etc, (...)" (La Obra, TVII, Nro 8, 1927, pag. 306).

Los asuntos o temas serían ejes interdisciplinarios. A partir de un tema se consideran distintas áreas. No obstante, no

sólo variaría el eje del programa, se pasaría de la disciplina al asunto, sino que el programa se convertiría en una guía sumaria del trabajo que habrá de realizarse. Contendría las líneas directrices. El contenido analítico, lo irían formulando las necesidades de los alumnos durante el desarrollo del ciclo lectivo. El maestro, lo iría armando en función de los alumnos. (La Obra, Op. cit., pag. 307)

La propuesta programática condice con un cuaderno en el que la disciplina se subordina a las actividades desarrolladas pensando en los diferentes asuntos. El cuaderno por materias deja lugar a este nuevo tipo de cuaderno, cuyo ritmo no está dado por los contenidos. Programas y cuadernos hacen a la coherencia de la propuesta.

Recién en el año 1936 se produce una reforma en los programas en la que se presenta esta división por temas. La misma no obstante fracasa y es rápidamente modificada por una vuelta al trabajo por disciplinas. Es esta reforma la que produce una de las más punzantes críticas realizadas a una propuesta escolanovista. Su portavoz no es otro que el educador socialista Américo Ghioldi (1936) quien escribe un trabajo no poco irónico titulado "Crítica a los programas de la escuela nueva".

Las observaciones de este pedagogo a los programas tienen la particularidad de que se realizan a partir del análisis comparativo y de la coherencia de los propios postulados de la escuela nueva con la estructura de los programas. Así se critica fuertemente el enciclopedismo:

"Por eso también, los programas de actividades o, mejor dicho de movilidades, no toman en consideración la jerarquía de los conocimientos, ni su enlace en conjuntos sistematizados." (Ghioldi, 1936, pag. 60)

Y la extensión:

" Estos programas aumentan el caudal de conocimientos a impartirse, con lo que, lejos de corregir los excesos de los programas anteriores los mantienen y aumentan desmedidamente.

El exceso de saber hará imposible la ejercitación adecuada que en los programas tienen el nombre de actividades, quizás para dar pintura activista a un programa crudamente intelectualista.

En la práctica no habrá actividades fecundas y educadoras, pues el tiempo impondrá asirse del memorismo y del verbalismo para cumplir formalmente con los asuntos enumerados en los programas." (Op. cit. pag. 61)

Un último intento de desarrollar programas por asuntos se presenta en el año 1945. El recorte hecho a la propuesta original era tal, que el cambió parecía meramente nominal. Este intento fracasó también.

Dentro de los programas de la escuela primaria, el estudio de la **caligrafía** ocupó, como se ha descripto en anteriores apartados un importante lugar. La escuela nueva se propone eliminar la caligrafía como disciplina escolar y reemplazarla por el concepto de "buena letra". Este reemplazo tiene por un lado, una fundamentación teórica en si misma pero, por el otro se convertía en condición necesaria para poder imponer en el aula el cuaderno único. Recuérdese que los ejercicios de caligrafía exigen cuadernos especiales diseñados para tal fin.

El 20 de junio de 1925, se publica un artículo titulado "Del cuaderno único. Cómo se consigue buena letra". (La Obra, pag. 401). En el mismo se plantea la posibilidad de suprimir la caligrafía en tanto disciplina escolar autónoma y se propone la erradicación consecuente de los llamados "cuadernos de caligrafía". Para los propulsores de este movimiento la escuela no debería ocuparse de la enseñanza de "letra caligráfica" sino que sólo se trataría de obtener de los niños "buena letra". Para ello no sería necesario la utilización de un cuaderno especial sino que con el cuaderno único alcanzaría.

En primera instancia se sostiene en dicho artículo, que la caligrafía no fue considerada por la ley 1420 como materia

independiente. El espíritu de la legislación no se importaba con una escritura decorativa, para ciertos momentos de la vida, sino que se preocupaba con una escritura sencilla, clara y legible. La belleza de la letra, se predica en dicho informe, no es asunto que compete a la educación elemental (La Obra, T. V, Nro 9, 1925, pag. 401).

"El problema de la letra para la escuela primaria es cuestión de "higiene" en atención al factor humano niño y es "claridad" y "legibilidad" en virtud del oficio social e individual que presta la escritura." (La Obra, Op. cit. ,pag. 401)

A partir de estas palabras, en favor de la buena letra y del cuaderno único, el artículo detalla cuestiones que hacen a la operacionalización de los postulados que defiende. Se trataba de mostrar que era fácticamente posible eliminar la caligrafía, al mismo tiempo que pautar y auxiliar el trabajo de los docentes, de forma de sistematizarlo y organizarlo de esta nueva manera. En el mismo se indica que:

1. el tipo de letra elegido en el trabajo con principiantes es fundamental. El mismo debe facilitar la distinción de los rasgos que diferencian a las letras entre sí, como las distancias y dimensiones que guardan unas respecto de otras.

2. la cuadrícula ayuda tanto en los cuadernos como en los pizarrones a los niños de grados inferiores.

3. el lápiz de los principiantes no podrá ser jamás "pedacito" y que no se le permitirá el uso de lápices o lapiceras gruesas.

4. es conveniente que todas las escuelas utilicen un mismo tipo de letra para la enseñanza, de forma tal de facilitar el paso a que muchas veces se ven obligados los niños de una escuela a otra por diversos motivos, además de que facilitaría la imitación, proceso por el cual los niños aprenden la mayoría de las cosas. (La Obra, Op. cit., pag. 402)

En fin, los consejos continúan y se resuelven los problemas prácticos de forma de no dejar ninguna cuestión librada al azar. No interesa en este trabajo señalar todos y cada uno de los aspectos que se normatizan sino enumerar sólo algunos de ellos, para que pueda observarse la forma que tomaba en esa época la discusión. Los grandes principios debían plasmarse de forma tal de demostrar sus bondades hasta en los más pequeños detalles del aula.

Como puede observarse, muy erróneo sería concebir al

cuaderno único, como un simple cambio de recursos didácticos. Este cuaderno no implicaba un cambio de "tecnología" para registrar los saberes escolares. Por el contrario era la lógica consecuencia de una revisión mucho más general.

La nueva propuesta programática, el reemplazo de un eje por otro (disciplina por asunto) exigía, por lo menos en términos teóricos, un cambio en la idea del **horario**, la que se modifica totalmente. El horario mosaico, con su estricta medida del tiempo sería reemplazado por un horario más elástico que permita el natural desarrollo de la actividad del grado. No se trata de que se permita algún exceso de cinco minutos de la hora siguiente, sino de tomar todo el tiempo necesario siempre que la actividad en cuestión lo merezca. Se propone en consecuencia referirse a "empleo del tiempo" en lugar de "horario" (La Obra, T.VII, Nro. 8, 1927, pag. 306).

"Por lo pronto, la idea del horario, se modifica substancialmente. La rigidez, la escrupulosa medida del tiempo y su dosificación inviolable por medio del horario - el horario mosaico - son incompatibles con el nuevo sistema de trabajo que el cuaderno único supone. Sin desear por ahora la supresión total del horario escolar, , a la que se llegará posiblemente en un régimen de eximia organización, el buen uso del cuaderno y la discreta aplicación de las nuevas formas de labor exigen un horario lo suficientemente elástico como para permitir su adaptación

circunstancial a la actividad del grado." (La Obra, Op. cit., pag. 306)

La reforma de los programas del año 1936, respetan algunas cuestiones horarias de las planteadas desde la proclama, por estos pedagogos. Otras se hacen de muy difícil aplicación y, en síntesis se producen programas de un eclecticismo que da bastante para hablar a Ghioldi, en su ya citado estudio (1936). Respecto de los nuevos horarios, de rotación semanal, en reemplazo del horario mosaico señala este autor:

"Cabe observar asimismo que con los nuevos programas y horarios no hay tiempo disponible para la enseñanza ocasional, aquella que hace centro en un interés vivo o actual (motivo concreto del conocimiento), ni hay tiempo para las revisiones o repasos ya que se ha ocupado todo el tiempo hábil, que abarca 200 días anuales, con los famosos programas de asuntos inconexos." (Op. cit., pag. 57)⁶.

La relación entre horario y cuaderno único merece ser explicitada. La jornada escolar queda dividida tradicionalmente en una sucesión de horas clase. A cada una de estas horas le

⁶ Puede apreciarse detalladamente en este párrafo, como la crítica de este pedagogo se realiza desde la coherencia interna de los mismos postulados de la escuela nueva (la existencia de tiempo disponible para las necesidades que surjan sobre la marcha es una de sus más importantes reivindicaciones).

corresponde el estudio de una disciplina. De esta forma el cuaderno se divide diariamente en un conjunto de cuatro o cinco actividades, de distintas disciplinas la mayoría de las veces. Sin embargo, la propuesta original del movimiento escolanovista pretendía otra estructura en donde un tema pueda trabajarse durante todo un día o aún durante toda una semana. De esta forma el cuaderno no quedaría estructurado de la misma manera. Primero se señalaría más fuertemente el paso de una semana. Segundo quedaría desterrada la estricta división, repetida durante todo el año escolar de x cantidad de actividades por día. Así, alterar la estructura horaria es alterar la configuración del cuaderno. Puede percibirse claramente, como una reforma externa al cuaderno lo modifica tan indirecta como significativamente.

A la hora, como organizadora del tiempo le corresponde la **clase** como unidad de enseñanza (Husti, 1992). Este aspecto de la organización escolar merecía ser, para estos pedagogos objeto de no pocos cambios. Los mismos, como se verá luego, afectarán también al cuaderno.

"No será un alumno que está dando "la lección" al resto de la clase, mientras los demás compañeros, de brazos cruzados, lo escuchan, sin oírlo (...). Tampoco será el docente-catedrático, cerrado en el dogmático verbalismo que vierte perennemente sobre los sentidos del alumnado, ni el maestro holgazán

que limita su labor a enseñar y "tomar" muchas lecciones por día. (...) No será ya, en adelante, para hablar con propiedad, la clase o lección que se está dando lo que habrá que averiguarse, sino, en cambio, que trabajo se está efectuando en el grado." (La Obra, T. VII, Nro 8, pag. 305)

El Monitor de la Educación Común, presenta algunas fotos de la clásica estructura que tenía "La Lección". En el Monitor de 1918 se puede observar una foto en donde se muestra una clase, con un pizarrón significativamente ancho, para los parámetros actuales, en el que hay seis niños en el frente, dibujando distintas cuestiones de una lección de Botánica, mientras el resto de la clase permanece sentada observando lo que hacen, "simultáneamente" sus seis compañeros. La Escuela Nueva pone en duda la "simultaneidad" que pueda existir a partir de estos procedimientos.

COPIA DE LA FOTO DEL AULA PRESENTADO EN EL MONITOR DE LA EDUCACION

COMUN



Dibujos en el pizarrón relacionados con la lección de botánica, en una escuela primaria de Washington

Monitor de la Educación Común, 1918, Tomo 69, pag.64.

La consigna de estos reformistas es, por el contrario, trabajar, ejercitarse en un asunto. Los niños están en acción, lo que justificaría respecto del cuaderno el que se trate de un cuaderno de ejercicios y que la actividad diaria se divida en este sentido. Los ejercicios además, serían indispensables para la fijación de los saberes.

La ejercitación debería tomar siempre formas interesantes, atractivas y, se desarrollaría siempre en horas de clase. Al convertirse el cuaderno, en un cuaderno de ejercicios, la simultaneidad tomaría otro rumbo. La tarea se desarrollaría por todos los alumnos simultáneamente en cada uno de sus cuaderno. Las formas escrituradas de la ejercitación se privilegian sobre el trabajo oral (La Obra, T. VII, Nro 8, 1927, pag. 305). Respecto del tema dice Guillén de Rezzano:

"En primer lugar, debemos hacer un distingo: desaparecida en gran parte la lección del maestro y reemplazada por el sistema del trabajo individualizado del niño, la pregunta oral pierde eficacia y oportunidad; no es ya el factotum, el acicate para despertar la actividad del niño. Pero, si pierde importancia en su forma oral, la gana en su forma escrita." (Guillén de Rezzano, 1930, pag. 14)

La clase modifica entonces no sólo su dinámica interna,

la ejercitación escrita y el trabajo simultaneo reemplazan a la clase magistral o lección sino que también se modifica su estructura temporal, el tiempo uniforme se reemplaza por un tiempo movil y su eje en lo que hace al contenido, de forma tal de privilegiar la actividad.

Pareciera poder decirse, en función de este énfasis dado a la actividad, que la escuela ya no se preocuparía por la comprensión teórica del mundo que la rodea, sino que, por el contrario, la preocupación sería que el niño aprenda a "actuar" sobre el mundo. El conocimiento parece proponerse de forma más concreta. El cuaderno en este caso, auxilia esta nueva dinámica. Permite la participación simultanea de todos los alumnos y la objetivación mediante la escrituración del trabajo realizado.

El espacio y la tradicional disposición del mobiliario también resultarían modificados por el escolanovismo. El espacio del pizarrón se reduce, dejando lugar a nuevas formas de escrituración. A continuación se presentan dos fotos extraídas de la revista "La Obra" que ilustran un aula antes y después de ser modificada por estos pedagogos:

ILUSTRACIONES DE UN AULA ANTES Y DESPUES DE SER MODIFICADA SEGUN
LOS PRINCIPIOS DEL MOVIMIENTO.



DIBUJO LIBRE



VISTA DE UN AULA ANTES DE SER MODIFICADA

La clase tradicional se complementa con los clásicos **deberes** hogareños. La propuesta de los pedagogos de la escuela nueva no es, en este caso, modificarlos ni superficial ni sustancialmente, sino desterrarlos por completo. Desde la perspectiva aquella es el niño quien debe hacer, es el trabajo del niño lo que debe quedar reflejado en el cuaderno y, para una tarea realizada fuera del ámbito escolar, quién garantiza que fue el niño el que realizó la actividad? Se puede confiar en los padres como instrumento de vigilancia hacia los menores? Al parecer de estos educadores no.

"Cultivan los deberes escritos, el hábito al estudio individual?

No, porque son muy raros los alumnos capacitados para trabajar independientemente del maestro, del padre o hermanos.

Cuando un niño presenta bien hechos sus deberes, podemos afirmar que en la mayoría de los casos, intervinieron los padres o los hermanos o los amigos.

El niño no quiere pensar. Elude cualquier esfuerzo mental...

Su obsesión es el juego, la libertad, la alegría.

Dad un problema difícil a un niño y obligadlo a que lo resuelva y le habreis impuesto una tortura.

En vez de dárselo como deber, no es más conveniente explicárselo, enseñarle a razonar, a vencer dificultades, ilustrando los puntos confusos?" (Monitor de la Educación Común, Nro. 595, 1922, pag. 137)

La eliminación de los deberes hogareños es un eje central

para convertir al cuaderno en un instrumento de vigilancia, que permita hacer más eficiente la labor escolar. Los deberes hechos en casa rompen la cadena de vigilancia ya que, el cuaderno deja de ser necesariamente el reflejo de la labor del niño y el docente no puede ejercer su función de contralor.

"No habrá posibilidad de que algún miembro de la familia haga en el cuaderno único **por el nene** lo que el niño no puede hacer? No. En este sistema de labor quedan desterrados los deberes escritos a hacerse en el hogar. Explicable. La jornada máxima de un obrero es de ocho horas, en virtud de qué principio de higiene escolar o social se puede privar a un niño de gozar, al aire libre, de los esparcimientos propios de su edad?" (La Obra, T. VII, Nro. 7, 1927, pag. 62)

La escuela nueva, en su afán reformista, hace una revisión de otras muchas cuestiones que afectan la dinámica interna de la escuela, aunque menos ligadas a la problemática del cuaderno en particular. Estas cuestiones permiten observar la coherencia y la totalidad con la que se piensa esta nueva perspectiva. A continuación y a modo de cierre del apartado se presentan las observaciones en torno del libro, como recurso de enseñanza y de los exámenes, pensados bajo una nueva lupa.

Las críticas de estos autores en lo que respecta al **libro** son bien elocuentes. En uno de los párrafos más duros respecto de

la cultura del libro en la escuela, que luego se matiza en los párrafos siguientes se dice:

"El libro sigue siendo un instrumento de orgullo, de lucro, pero es además un sustituto de las fuentes del conocimiento humano, en que los hombres han encontrado cómodo satisfacer su instinto de curiosidad, sin emplear más esfuerzo que el de la deglución, con lo cual ha disminuído la capacidad de elaborar, de investigar. La curiosidad se satisface en fuentes de segunda, tercera mano, impuras por la tendencia que ha industrializado el libro, el espíritu de crítica se pierde por faltar el cartabón de la capacidad propia de producir, y la humanidad dobla la cerviz intelectual ante la palabra impresa que ha reemplazado el criterio personal." (La Obra, T. VIII, Nro 4, 1928, pag. 153).

El libro, para el autor de este artículo, no debe sin embargo, faltar en las escuelas. Debe ser un instrumento utilizado en ellas aunque, y esto es lo central de su hipótesis, no el único. Lo que sí rechaza fuertemente el artículo es el empleo del manual, ya que "reduce la ciencia a extractos que son el producto de siglos de experiencia" (Op. cit. pag. 153). El libro debe ser considerado como agente de investigación, como promotor de actividad, como estimulante de la actividad y como economizador de esfuerzos.

Un artículo antes citado de Guillén de Rezzano (1930) sostiene que deben proscribirse aquellos libros adaptados a un

programa, de carácter enciclopédico en los que "cada párrafo es una píldora de ciencia concentrada, cada línea un capítulo y cada capítulo un libro." (Op. Cit. pag. 15.) El libro, presentado como complemento de la observación o que apoya los procesos de síntesis, no debería excluirse del aula, pero, el libro como única fuente de estudio tendría que quedar absolutamente desterrado.

En cuanto al **examen**, y en relación a varios aspectos de la reforma se dice:

"El clásico "examen", solemne, investigador, amenazante de los conocimientos adquiridos, factor decisivo en la apreciación del esfuerzo desarrollado a lo largo de la jornada escolar, pudo existir y justificarse cuando se caracterizaba a la enseñanza primaria conforme al patrón de las asignaturas y los programas, a los que había que responder ineludiblemente. Más, desaparecidos estos entes en su significado vetusto, es consecuencia fatal la desaparición correlativa de dichos exámenes de tipo clásico" (La Obra, T. VII, Nro 8, 1927, pag. 307).

Se propone la idea de "test" que no sería sino un trabajo para rectificar el rumbo de la enseñanza o ratificarlo, más que para decidir la suerte de los alumnos en unas pocas ocasiones.

"Casi todos los sistemas modernos reemplazan, con mucho criterio y mayor honradez, las preguntas del examen oral por la pregunta en forma de **test**. Es posible que los educadores

del futuro encuentren formas más evolucionadas, pero puede afirmarse que ésta es ya un adelanto considerable.(...) Pero tiene otra ventaja más, de orden moral: el maestro deja de ser juez para pasar a ser parte. Desaparece toda tirantez en las relaciones de maestro a alumno, pues no es de la voluntad del primero que depende la promoción del segundo, sino única y exclusivamente de un rendimiento medido en cifras, en forma casi automática, que aleja todo reclamo por injusticia o parcialidad." (Guillén de Rezzano, C.; 1930, pag.14-15)

La posibilidad de medir rendimiento o productividad, de objetivar los resultados y de evitar los personalismos que devienen de las decisiones subjetivas son fines a los que intenta arribar la Escuela Nueva como modo de acercar el taylorismo al sistema escolar, como modo de crear una nueva escuela.

"Todo el éxito está, en estas tareas, en la buena división del trabajo que el taylorismo llevado al campo de la vida escolar ha sabido descubrir (...). El taylorismo es uno de los mayores éxitos aportados por las instrucciones del ex Inspector General Doctor José Rezzano. Si la instrucción dada - "debe llevarse el taylorismo a todos los órdenes de la actividad de la enseñanza primaria" - no llegó a rendir mayores provechos, culpa fué de los que, por falta de preparación técnica y especial, usufructuaban cargos que no merecían por su consagrada esterilidad profesional." (La Obra, T.V., Nro. 4, 1925, pag. 164)

3.4. Cuaderno de clase y cuaderno único. Los límites del

escolanovismo.

La pregunta que se intentará abordar, versa sobre las posibilidades y límites de considerar al cuaderno que se utilizaba en las escuelas como cuaderno único. La problemática será retomada en posteriores capítulos, a medida que se profundice el análisis de distintos aspectos del cuaderno.

Es posible desglosar la pregunta formulada en varios interrogantes más específicos. Las mismas se pueden plantear en los siguientes términos: ¿Son estructuralmente iguales o por lo menos equivalentes, el llamado "cuaderno único" y el "cuaderno de clase"? ¿Cuáles son, si los hay, los rasgos del cuaderno único que perviven en el denominado "cuaderno de clase? ¿Cuál fue, finalmente, la posición del "cuaderno único" en el ámbito de la polémica entre "escuela nueva" y "escuela tradicional"?

Varias características del cuaderno de clase merecen ser resumidas para encarar la discusión. En primer lugar, el cuaderno que usaba la escuela primaria argentina y que en algunos casos todavía utiliza en la actualidad es único, en tanto hay un sólo cuaderno para todas las disciplinas básicas de enseñanza. En segundo lugar, el cuaderno también podría considerarse único en

tanto contempla la división del trabajo por actividades.

Sin embargo, el cuaderno conserva al mismo tiempo la estructura disciplinar o por áreas, como se señala en el capítulo II, con lo que son desechados el tratamiento de asuntos o temas interdisciplinarios, tal como proponían los escolanovistas. Las actividades, por su parte, mantienen la estructura a las que las condiciona el programa y el horario mosaico. Se verá en los siguientes capítulos cómo la evaluación (calificación y corrección) no responde a los parámetros que privilegian lo cualitativo por sobre lo cuantitativo, aunque tampoco es menos ciertos que las pesadas tareas de corrección a las que, dicen los escolanovistas, eran sometidos los estudiantes, no se visualizan en los cuadernos en cuestión. Los "deberes" siguen estando presentes bajo el rótulo de tarea, etc.

Parece evidente, entonces, que el cuaderno único -tal como fuera planteado por los teóricos del escolanovismo- y el cuaderno de clase solamente conservan como similitud el hecho de su unicidad pero no son estructuralmente iguales. Es decir, su distinción no consiste en un problema nominal relativo a los términos utilizados. El cuaderno de clase remite a una realidad escolar esencialmente diferente a la propuesta por la Escuela

Nueva. Y si bien su existencia indica también un cambio, el mismo no obedece a las prescripciones teóricas de los defensores del cuaderno único.

En los hechos, el cuaderno de clase estudiado conserva el eje "actividad" como eje primordial. Por eso hay un sólo cuaderno para todas las áreas curriculares. Por eso todos los cuadernos están divididos por número de ejercicio. Sin embargo, esta actividad no respeta las premisas de la propuesta escolanovista. Es una actividad significativamente pautada: los horarios mosaico que no fueron reemplazados y, los programas tradicionales ayudaron a esta tipificación.

Este aparente eclecticismo que caracteriza al cuaderno se debe a que, como pudo apreciarse a lo largo de la exposición, el cuaderno único estaba pensado como parte de una reforma más amplia de la organización de la escuela. Reforma que no sólomente se abocaba a modificar la organización estructural de la escuela sino, básicamente, se preocupaba por realizar un cambio general en su organización interna. La problemática del taylorismo para la industria era la problemática también de lograr mayor eficiencia a través de mejora en la organización interna de la fábrica. El paralelo entre las preocupaciones de los dos movimientos no puede

ser soslayado.

Sin embargo, el cuaderno sobrevive como un elemento aislado de esta reforma de la dinámica escolar que se intenta en el sistema educativo argentino. La hipótesis que aquí habrá de sostenerse es que el cuaderno único, al incorporarse a la institución escolar de un modo aislado, de una reforma estratégica más general, produce un nuevo efecto en el orden de los recursos didácticos, genera como resultado un producto nuevo: el cuaderno de clase.

El cuaderno único, al incorporarse en un contexto diferente al de su formulación teórica inicial, se integra como otro dispositivo de la escuela tradicional, justamente al escenario que era blanco de críticas de los escolanovistas. Uno de los aspectos más revolucionarios de este movimiento -"revolucionario" no en términos valorativos sino por la ruptura que operaba en el espacio del proceso de enseñanza-aprendizaje - queda al margen del sistema teórico-metodológico que lo engendró. Al fin, su incorporación adquiere una conformación nueva que no implica un mejoramiento del sistema en los términos planteados por la Escuela Nueva, sino una innovación dentro de los límites estructurales usuales.

Este cuaderno único que constituía el instrumento de una transformación educativa ancla en la escuela primaria argentina como "cuaderno de clase". Es decir, el signo "revolucionario" que signaba a su utilización se modifica y pasa a ser, sólomente, un nuevo elemento didáctico que no conlleva cambios estructurales para el sistema educativo.

El eclecticismo arriba señalado parece constituirse en el emergente observable de un proceso de negociación en el seno de las discusiones pedagógicas, de la primera mitad del siglo XX en la Argentina. La transformación propuesta por los pedagogos adscriptos a las tendencias modernizantes es aceptada y llevada a la práctica escolar, pero sólo a condición de que pierda los atributos relativos a una transformación global del sistema educativo: de constituir el núcleo central de una estrategia pasa a operar como otra táctica escolar más, sin llegar a cuestionar los principios básicos de la organización escolar.

Cabe destacar que esta característica aparece de modo frecuente en los procesos de escolarización en el siglo XIX. Como señala Narodowski (1994), las alternativas a la organización "tradicional" de la institución escolar fueron usualmente cooptadas por la modalidad escolar predominante, al menos en sus aspectos

esenciales. Algunos elementos alternativos aparecen en esta modalidad "pero en forma fragmentada, parcelada y por ende desvirtuada de su esencia radicalizada, que demandaba, para serlo, una visión global y totalizadora de su potencial" (p. 182).

En conclusión, es posible afirmar que no son estructuralmente iguales y ni siquiera equivalentes en su función el llamado "cuaderno único" y el "cuaderno de clase". Es cierto que existen rasgos del cuaderno único que perviven en el denominado "cuaderno de clase" pero a costa de un marcado eclecticismo que convierte a éste en un elemento muy diferente de aquel.

La posición del "cuaderno único" en el ámbito de la polémica entre la "escuela nueva" y "escuela tradicional" se explica solamente en términos procesuales y de negociación-cooptación: el cuaderno de clase es el residuo del cuaderno único, un residuo al que se le han despojado sus cualidades más audaces y los elementos que lo situaban como disparador de una estrategia político-pedagógica mayor.

Con posterioridad a estas modificaciones, el tema del cuaderno parece dejar de ser una preocupación central para la pedagogía escolanovista. Aparecen referencias aisladas sobre el

tema en diversos trabajos de didáctica v.g. "Guía del trabajo cotidiano en el aula" (Mareuil y otros, 1970) y, en la actualidad el estudio de Devalle de Rendo y Perelman de Solarz (1988) señala que no hay normativa que regule su uso.

CAPITULO IV

LAS ACTIVIDADES Y LA CONFORMACION DEL DISCURSO ESCOLAR

En los anteriores capítulos se presentó una descripción de la estructura general del cuaderno. El reconocimiento de los elementos que la conforman y la manera en que éstos se articulan entre sí permitió comenzar la reconstrucción del cuaderno en tanto dispositivo, a la vez que comprender porqué, en esta investigación, no se lo trata como mero "auxiliar de la enseñanza". Algunos de los efectos de este particular dispositivo, el concepto de productividad, el de producto entendido como la observación del proceso secuenciado, el concepto de acumulabilidad y otros, diferenciaron al cuaderno de otros instrumentos de trabajo escolar. En este capítulo se tratará de realizar un acercamiento particular a algunos de los elementos que hacen a la estructura de este objeto en cuestión.

El objetivo es, a partir del estudio de los enunciados inscriptos en el espacio del cuaderno, hacer un abordaje, limitado por cierto, de la conformación de lo que en la introducción se ha dado en llamar discurso escolar. En este capítulo se describirán

y analizarán aquellas regularidades enunciativas¹ vinculadas al segundo eje que articula explícitamente el cuaderno de clase: la actividad. Si los diccionarios la definen como "la capacidad o facultad de obrar" (Diccionario Larousse Ilustrado), en este estudio quedará definida como la obra que resulta de operar u obrar con el universo estipulado institucionalmente y, en función de reglas establecidas para tal fin.

La actividad, siendo uno de los ejes principales a partir de los que se estructura el cuaderno de clase, está organizada tanto externa como internamente. De esta forma el capítulo trabajará en primer lugar sobre las formas que toma internamente cada actividad y, en segundo lugar se estudiarán las actividades en tanto conjunto de enunciados tipificables y caracterizables, que estructuran al cuaderno.

¹Cuando se trabaja con este término "regularidades enunciativas" o se alude a las "regularidades de los enunciados" en los cuadernos se hace referencia concreta a la manera en que está construido el cuaderno. El tiempo, dividido en meses y días, como tiempo laboral, que se repite en todos los cuadernos y marca las posibilidades y límites de lo que puede y no puede ser dicho v.g.la

historia que se construye a partir de las efemérides, es decir de lo laborable y de lo no laborable. La actividad, que, como se observará en este capítulo también restringe y delimita los posibles enunciados y que se repite también sin excepciones en todos los cuadernos analizados, es otro ejemplo de la forma de operacionalización del término.

4.1. La organización interna de la actividad.

Los cuadernos de clase analizados permiten anunciar a modo de hipótesis, que esta organización interna a la que se hace referencia, se mantiene invariable independientemente de las disimilitudes que puedan presentar los cuadernos que conforman este universo.

Para comenzar es posible distinguir dentro de cada una de las actividades de los cuadernos tres tipos básicos de enunciados. El primer tipo se caracteriza por estipular la tarea a ser realizada. Estaría conformado por el conjunto de las denominadas "consignas" del cuaderno. El segundo tipo de enunciados incluiría a todos aquellos que responden o resuelven la consigna planteada por el primer tipo. El tercer tipo de enunciados se refiere a otros enunciados del cuaderno cuya función es la de evaluar, calificar y corregir los enunciados del segundo tipo en función de los parámetros presentados por el primero. Véase a modo de ejemplo el siguiente ejercicio²:

² El ejemplo que se presenta a continuación no fue fotocopiado dado que el cuaderno en cuestión ya era fotocopia del original y su reproducción era imposible. La alternancia que se observará en los próximos capítulos entre algunos ejemplos que serán fotocopiados y otros que serán copiados, se deberá a que más de la mitad de los cuadernos de nuestro universo debieron ser fotocopiados y devueltos a sus dueños. Vale aclarar, además, que

"San Rafael, 16 de Agosto de 1954

Idioma

Formar oraciones con los siguientes nombres propios.

1. José de San Martín
2. Juan Bautista Cabral
3. Remedios Escalada
4. "El Plumerillo"
5. Los Patos
6. Uspallata

1. José de San Martín cruzó la cordillera de Los Andes.
2. Juan Bautista Cabral le salvó la vida a general José de San Martín
3. Se casó con Remedios Escalada
4. Instaló su campamento en el "Plumerillo".
5. La nieve hizo dificultoso el paso de Los Patos.
6. Los hombres que cruzaron la Cordillera (por Uspallata, corrección de la maestra) era todos muy valientes."

(Calificación: Muy bien)

(2do. grado, 1954)

En este ejercicio, se plantea con una cierta obviedad esta división o tipología de los enunciados. Existe, incluso, una separación espacial que permite distinguir los dos primeros tipos de enunciados. Puede observarse que entre la consigna dada y la respuesta se deja en blanco un renglón. El tercer tipo de

en el caso en que un ejercicio se copiado, se respetarán los errores ortográficos que pueda tener. La copia será todo lo fiel posible.

enunciados (la evaluación) se distingue por diferencia de grafismos y colores.

El primer tipo aludido precisa la consigna. Se presenta una palabra, en este caso, como ordenador u organizador del ejercicio en relación al cuaderno, una oración que indica lo que hay que hacer y se enumeran los elementos con los que se trabajará. Este tipo de enunciados, como se observará a continuación se lo puede considerar como discurso instruccional (Silvestri, 1995). Se entiende por discurso instruccional a todo:

" medio semiótico socialmente construido con la finalidad de organizar patrones de conducta y planificar secuencias de acciones" (Silvestri, 1995, pag. 11)

Sostiene la autora que al utilizar el adjetivo "instruccional" se implica a una clase de textos para los que se supone una función de aprendizaje y "la existencia de un emisor instructor y de un receptor que es instruido por él" (Silvestri, pag.5)³.

³ Las recetas de cocina, los folletos de instrucción para el uso de artefactos, las instrucciones de los teléfonos públicos son otros ejemplos de este tipo de discurso. Silvestri (1995) observa además que en esta acepción, un texto instruccional admite potencialmente cualquier contenido, ya que todo tema puede ser

volviendo al ejercicio que se toma como ejemplo, puede decirse que en la segunda parte se actualiza lo pedido en la primera. El tercer tipo de enunciado califica la tarea en función de lo solicitado.

Se hace posible formar en cada actividad una serie conformada por estos tres tipos: Preguntar o estipular una consigna - responder o consignar - evaluar.

En lo que respecta a las **consignas**, cabe señalar que se pueden distinguir tres tipos (los ejemplos que acompañarán la descripción pertenecen a un mismo cuaderno). El primero, que se presenta en ocasiones, se dio en llamar consigna tácita o implícita, que como su nombre lo indica, remite a los casos en que la misma no se explicita. Se presenta un tema, que probablemente aparezca recurrentemente vinculado a cierta actividad de forma tal que la actividad a realizarse no necesita ser mencionada.

" Trabajo Nro. 30

Geografía

objeto de instrucción. Una condición, sin embargo, para que un texto sea considerado instruccional deriva de la inclusión de orientaciones textuales específicas para que el receptor sepa que acciones mentales o prácticas debe realizar para cumplir con su objetivo de aprendizaje. El texto se organiza de este modo según un plan de ejecución de la tarea a seguir.

América del Sur.

Extensión:

América abarca en conjunto una superficie, que se acerca a los 40.000.000 de kilómetros cuadrados, de los cuales corresponden: 21.200.000 a América del Norte; 18.000.000 a América del Sur; 552.000 a América Central y 205.000 a América Insular.

(Se presenta gráficamente un mapa de América del Sur)"

(5to. grado, 1948)

El segundo tipo de consignas refiere a cierto tipo de actividades cuya presentación está altamente estandarizada: v.g. bajo el título "problemas" se consigna que se deben resolver todos aquellos problemas planteados en la actividad. Además de la referida palabra no se da ninguna otra indicación. Otro caso de consigna estandarizada, muy común en los cuadernos, es aquel que se presenta bajo la palabra "Dictado", en la que queda implícito todo lo que debe hacerse en la actividad.

"Trabajo Nro. 26

Lenguaje Dictado

Esos son los poetas, esos los artistas. Han sido sabios, y han enriquecido, sin embargo, con su pobreza a la humanidad."

(La corrección se presenta para todos los errores)

(5to. grado, 1948)

Por último los cuadernos muestran un tercer tipo de consignas que se presentan por extensión. En estos casos la tarea a realizarse se define explícitamente.

"17 de abril

Trabajo Nro. 31

Geometría
Segmentos

Dividir un segmento en dos partes iguales.
(se realiza la tarea)

Dividir un segmento en 8 partes iguales.
(se realiza la tarea)"

(5to grado, 1948)

Las **respuestas** no tienen patrones únicos que permitan una categorización. Pueden ocupar más o menos espacio, ser más o menos precisas. Sin embargo, las respuestas están directamente relacionadas con el tipo de actividad, por lo que serán abordadas en un apartado especial que se ocupe de definir los tipos de actividades que presentan los cuadernos.

A través de la **evaluación** se otorga un valor al trabajo realizado. El mismo irá a depender de la distancia entre lo efectuado y lo solicitado⁴. La evaluación llevada a cabo en los cuadernos podría subdividirse en dos acciones bien diferenciadas. Por un lado se presenta la calificación, en donde a la actividad desarrollada se le otorga una nota de acuerdo a la distancia en que se encuentra respecto del punto de llegada. Por otro lado, una segunda actividad: la corrección, que consiste en señalar los errores y indicar lo que hubiera sido esperable. La corrección explicita además los parámetros utilizados al calificar, con lo cual legitima a la misma⁵.

El valor dado a los enunciados del segundo tipo, o sea a la respuesta, es medible. La medición puede ser numérica, a partir de letras o, como en el caso de los cuadernos de clase pueden ser utilizados adjetivos calificativos, en cuyo caso se

⁴ Como señala certeramente Lafourcade (1973) " En resumen, la evaluación es entendida aquí como una etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación. (...) la evaluación es una interpretación de una medida o medidas en relación a una norma ya establecida" (pag. 17)

⁵Los conceptos de calificación y corrección están bien explicitados en el libro Apel (1993), en el capítulo II.

denomina atribución de notas cualitativas⁶.

Es interesante señalar que todas las actividades realizadas tienen una calificación. La observación atenta de los cuadernos de clase revela que, a lo largo de todos los años que abarca la muestra y a pesar de la heterogeneidad de su composición, la tabla de calificación es muy similar en todos los cuadernos estudiados y para todas las épocas consideradas. Escalonando la jerarquía desde las calificaciones más bajas a las más altas las posibilidades son:

- * Muy mal
- * Mal
- * Regular
- * Incompleto
- * Visto
- * Visto Bien
- * Bien
- * Muy bien

⁶En el **Compendio de didáctica general** de Mattos (1974) se mencionan diversos sistemas de atribución de notas: el centesimal, el decimal, el alfabético, el cualitativo y otros. El sistema observado en los cuadernos de clase sería el denominado "cualitativo".

Hay, además, una sorprendente serie de equivalencias para las notas más altas:

- * Muy bien 10
- * Felicitado
- * Felicitado 10
- * Excelente
- * Sobresaliente

Las notas más comunes halladas entre los cuadernos estudiados son "bien" y "muy bien", notas que califican la mayoría de los trabajos de los alumnos. En general es de observarse que la calificación máxima y mínima se reserva para algún tipo de actividad en particular. Se trata, en general, de tareas encabezadas por la consigna de "resolver", "dictado", o aquellas en las que se pide al alumno dibujar, graficar o copiar un mapa.

Los códigos utilizados para la calificación no son de simple acceso. Requieren el aprendizaje de saberes propios de la institución escolar. Las palabras "bien" o "muy bien", por ejemplo, pueden variar de significado en función de ciertas

⁷ Como fue necesario de señalarse en otra oportunidad, es también probable que este dato este sesgado por la forma en que fueron recolectado los cuadernos.

cuestiones. Las calificaciones pueden o no estar abreviadas. El bien se abrevia con la letra b y el muy bien con las letras mb. Cuando la calificación se halla abreviada parecería reemplazar el "visto", es decir que se trataría de una calificación que regula la completitud o incompletitud de una actividad realizada. Allí, en general la calificación va acompañada de ninguna o de muy pocas correcciones. En los casos en que la palabra aparece completa esta nota excede el mero visado y pareciera estar en relación a escalas más detalladas de calificación del trabajo. En estos casos la vigilancia sobre el trabajo es más estricta. Las observaciones y correcciones son por tanto, más precisas.

La presencia de signos de admiración, acompañando alguna nota que va de una escala de bueno a sobresaliente es un refuerzo para la misma. Señala un valor intermedio entre ella y su inmediata superior. Llama la atención, en los cuadernos del universo, que la grafía es homogénea en los casos, sobre todo en que se visan los mismos con "bien" o "muy bien".

EJEMPLOS DE DISTINTOS TIPOS DE CALIFICACIONES EN LOS CUADERNOS

(2do. grado, 1945)

(5to. grado, 1973)

Enmarcado en la tarea general de la evaluación, en los cuadernos además de calificar se corrige. Sin embargo, como se advirtiera en el párrafo anterior, no es siempre, ni son todas las actividades, las que se corrigen.

En los cuadernos se presentan dos tipos de correcciones. Por un lado las correcciones conceptuales que incluirían aquellas que revisan errores que cambian el significado del texto y, por otro lado, las correcciones que parecen poseer un carácter más bien accesorio, en donde el error tiene que ver con aspectos secundarios del texto, pero que no impiden su comprensión.

El primer caso se puede ejemplificar con la siguiente frase hallada en un cuaderno de quinto grado:

"Los mamíferos se caracterizan por poseer mas
mama."

El profesor, usando tinta de color rojo, tacha "mas mama" y reemplaza por la palabra "mamas". La frase queda del siguiente modo:

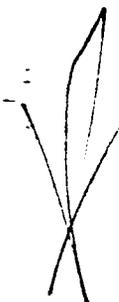
"Los mamíferos se caracterizan por poseer
mamas". (5to. grado, 1957).

En el segundo caso, las correcciones más comunes se dan con los errores de ortografía. Aquí las correcciones son siempre aleatorias, excepto para las actividades correspondientes al área de lengua. Es decir, un mismo error ortográfico podría llegar a ser considerado conceptual si se trata de un "dictado" o accesorio si se trata de reseñar una efeméride histórica. La diferencia entre un error conceptual y otro que no lo sea, depende del tema que se trate en la actividad en cuestión. Si en un dictado del área de lengua aparece errada una fecha histórica no se considera como error conceptual.

Las correcciones de uno y otro tipo tienen además diferencias en su forma de expresión. En el caso de las correcciones conceptuales el error se señala, normalmente, a partir de tachar lo que no corresponde, escribiéndose arriba del error o en el margen, caso que no haya lugar, la palabra, la frase o los números correctos. Por el contrario, cuando se trata del segundo tipo de error, éste se enmienda escribiendo la letra correcta sobre la letra errada o agregando la tilde, si es el caso. En este segundo tipo de corrección la función básica es la enmienda.

COPIA DE CUADERNOS QUE PERMITEN OBSERVAR LOS TIPOS DE CORRECCION
MENCIONADOS

(4° grado, 1969)



chocho perro
ocho carra
chorizo arroyo
chico burrito
charra garro

Oraciones

Me gusta el chorizo asado.
Mi tía se llama Teresa
que se llama
Tengo un perro ~~que se llama~~ así.
Mi mamá fue a un arroyo.

El valle

En 147



La República Argentina es muy ~~est~~ grande.
En ella encontramos paisajes muy distintos.
Praderas cubiertas de pasto siempre verde.
Tierras áridas, sin vegetación.
Tropicales, los ríos, grandes lagunas y barridos.

Una de las características de la evaluación en los cuadernos es que la misma puede efectuarse **sobre** el trabajo ya realizado. Como se dijera anteriormente en la evaluación existe la posibilidad, de no respetar renglones, "margenes" y toda otra serie de pautas. Este aspecto, junto al color de la tinta y a la grafía es lo que a simple vista permite detectar este tipo de enunciados.

La revisión de los cuadernos permitió inferir que en la casi totalidad de los mismos, la evaluación se realiza con un color diferente al que presenta cada actividad en su consigna y en su respuesta (estas dos últimas tienen un mismo color de tinta). Los colores y las tintas utilizadas en los procesos de evaluación son muy variadas. La constante observada, en todos los cuadernos, es que siempre se trata de un color diferente al de la consigna y la respuesta, que en general se efectúan con tinta de color azul o, en el caso de primer grado, puede hacerse con lápiz negro⁸.

Llama la atención, en los cuadernos observados, la homogeneidad que presentan los procesos de calificación y corrección. Si bien algunas cuestiones, relativas, por ejemplo, a

⁸ Es interesante notar como la propuesta del escolanovismo respecto de eliminar "la tinta roja" como correctivo, ha tenido poco suceso en la práctica. Eliminar "la tinta roja" significaba dejar de resaltar o destacar el error del niño. El lema de ellos era prevenir antes que corregir.

las escalas de calificación, pueden pensarse pautadas por la normativa ministerial, resulta más difícil pensar que este mismo mecanismo hubiera de ser utilizado para lograr homogeneizar las abreviaturas para el visado. Estas últimas podrían pensarse vinculadas, por un lado con una necesidad de utilizar mecanismos rápidos y eficientes de control, y por el otro es probable que la efectividad de este mecanismo específico haya producido este importante proceso de homogeneización. En síntesis, la economía de esfuerzos parece ser un importante criterio en la elección de los códigos de escrituración de las calificaciones.

La evaluación es una tarea de vigilancia. Se vigila el modo de realización de la consigna o, dicho de otra manera, se controlan las actividades del segundo tipo: las respuestas. El modo de vigilancia presente en los cuadernos se caracteriza, en primer lugar, por ser **extensiva** a todas y cada una de las tareas realizadas, en la cantidad está la calidad.

En segundo lugar por ser **selectiva**. Del total de las actividades se seleccionan algunas y se aplica sobre ellas un mayor control. Este se pone de manifiesto por la exhaustividad con que se corrige y/o mediante el sistema de calificación que excede y amplía el visado. En el cuaderno, no todas las actividades se

corrigen y de las que se corrigen no todas se hacen con el mismo énfasis.

Al definir la vigilancia como extensiva en primer lugar y selectiva en segundo, se está haciendo alusión a un proceso que privilegia ciertos aspectos y no otros. Es en este sentido que interesa señalar como la calidad de la tarea está asociada a la cantidad. Calidad y productividad están estrechamente relacionados. Sólo secundariamente, se asocian selectividad y calidad.

Si se intentara comenzar el armado de las diferentes piezas que conforman este particular dispositivo, podría observarse cómo unas y otras van integrando el cuadro. En el capítulo II fueron señaladas las posibilidades del cuaderno para la observación sucesiva del proceso de construcción de un producto. Se vió como el eje tiempo combinado con actividad permitía la aparición del concepto de productividad. Desde la consideración histórica del surgimiento de este cuaderno, se analizó cómo el movimiento de Escuela Nueva se importaba por establecer paralelos con el procedimiento de trabajo industrial de la época, a la vez que aumentaba su preocupación por las temáticas referidas a los

procesos escolares, más que a los productos⁹.

La modalidad de la evaluación configura y cierra las anteriores observaciones. La producción interesa en su cantidad y en su totalidad. Todo el proceso debe ser vigilado y controlado. Y, posteriormente, en una segunda etapa y selectivamente, importa su nivel de perfección. Primero interesa que todo esté completo, aunque sea con un cierto nivel de error que se considere aceptable, se visa toda la tarea y en una segunda instancia se procura una revisión más exhaustiva de la misma. Este segundo momento de la evaluación también permite economizar esfuerzos ya que, por un lado es una actividad impropia corregir todos y cada uno de los ejercicios y, por el otro se presenta como necesario realizar el llamado "control de calidad".

4.2. El sujeto de la actividad.

⁹Cabe aclarar que aunque este tipo de procedimiento se basa en los principios generales de la Escuela Nueva (que piden por una escuela más eficiente y por lo tanto controlada), o por lo menos responde a ellos, no respeta en todos los aspectos, las pautas específicas que estos pedagogos pensaron para la evaluación del cuaderno. Por un lado, pudo observarse en el capítulo III, que se privilegiaba la corrección diferencial de los errores, y en el cuaderno de clase la corrección es diferencial pero, se agrega el visado de la totalidad de los ejercicios. Esta cuestión no es contemplada por los escolanovistas, aunque responde a los principios de vigilancia y control que tanto les preocupa.

En este apartado de la exposición se intentarán plantear algunas problemáticas teórico-metodológicas a partir de diferentes cuestiones que trae a colación el tratamiento de la temática de la actividad.

Cuando se trató la propuesta del escolanovismo, con respecto al cuaderno único, pudo observarse que uno de los pilares que se utilizó para justificarlo fue el de crear un cuaderno en el que el alumno "haga". El sujeto del cuaderno sería el alumno y el docente supervisaría y guiaría su trabajo. El autor del cuaderno en esta propuesta sería, en consecuencia, el alumno. Si bien desde la proclama o si se quiere desde la postura teórico-pedagógica que dió base a la creación de este cuaderno, el sujeto ocupa un lugar central, no se ha hecho referencia al mismo en otros apartados o capítulos de la tesis.

La pregunta es entonces porque omitir la consideración del sujeto. Es posible o no reconocer en el cuaderno, a través de sus marcas, la presencia de figuras a las que se puedan atribuir las categorías de docente y alumno? Es posible analizar la cuestión del sujeto?

Si bien existen marcas que desde el sentido común, desde

nuestra propia experiencia escolar o desde la observación rigurosa de las actividades en el salón de clases, permiten identificar la presencia de dos sujetos de la enunciación diferentes, que podrían llegar a reconocerse como maestro y alumno, es este el lugar de preguntarse si esto es relevante en la determinación de los sujetos del discurso. A continuación se verán las posibilidades que ofrecen, para el tratamiento de este asunto, dos de ellas: la "letra" en el cuaderno y la identificación, en la carátula del cuaderno, de los supuestos autores de los mismos.

Si lo que comunmente se denomina como la "letra" (es decir la particularidad que adquiere la grafía), se tomara como indicador para distinguir la presencia de enunciadores, sin duda, en los cuadernos habría tantos diferentes enunciadores del discurso como número de alumnos y maestros asistan a la escuela. El acto de enunciación se reduciría a un accionamiento individual de la lengua y los problemas de la misma se estudiarían con el apoyo de disciplinas tales como la grafología.

"Frente a la pretensión - espontánea o teóricamente conducida - del sujeto como fuente autónoma del sentido que comunica a través de la lengua, diversas abordajes teóricas han demostrado que todo habla es determinada exteriormente a la voluntad del sujeto y que, de esta forma éste es "más hablado de lo que habla". (Authier-Revuz, J. 1990, pag, 26)

Entre estos abordajes teóricos cita la autora los ya clásicos estudios de Foucault (1985) y menciona también los de Pecheux (1984), en tanto consideran al discurso regulado por una serie de determinaciones tanto del propio campo discursivo como no-discursivo¹⁰.

La "letra" parece ser uno de los niveles de estudio que facilitan el acercamiento a lo que en dicho artículo se denomina como "ilusión necesaria". El concepto indica la reproducción, en el nivel teórico de la ilusión de un sujeto individual enunciador, portador de la posibilidad de elección, intenciones, decisiones, etc.

Sin embargo, la consideración de la letra, como un certero indicador de los sujetos del cuaderno, llevaría a pensar, extremando el razonamiento, que un mismo sujeto, el alumno, plantea las consignas que posteriormente él mismo resuelve. La única función del docente sería, en este caso, la evaluación ya que sólo

¹⁰ Los señalamientos antes mencionados no implican necesariamente la proclamada "muerte del autor". Como sostiene Chartier (1994) se trata de evitar "la figura romántica, soberbia y solitaria, del soberano autor cuya intención (primera o última) encierra la significación de la obra y cuya biografía precide la escritura en una transparente inmediatez. El autor, tal como regresa en la historia es dependiente y está forzado." (pag. 44)

allí varía la grafía. Por otro lado, se tornaría muy complejo de explicar la homogeneidad de los cuadernos en los más disímiles contextos temporales y espaciales.

El trabajo en grupo, tan caro a la institución escolar, no puede leerse desde la perspectiva mencionada. Esta última no da cuenta del trabajo grupal que tuvo un gran auge en la escuela argentina de las últimas décadas. Estas cuestiones, sin duda limitan las posibilidades del cuaderno como fuente de acercamiento al cotidiano escolar y hacen necesario por ello, frente a la aparición de nuevas modalidades de trabajo escolar terminar el estudio en los setenta.

El problema que plantean los cuadernos, para el abordaje de esta cuestión, es que no hacen referencia a las propias condiciones de la enunciación bajo y en las cuales ellos son producidos. Por tanto, y dadas estas características, estudiar las condiciones de la enunciación requeriría de otros documentos y fuentes que exceden el marco de este estudio. Se trata desde esta perspectiva de un límite metodológico que impone el estudio del cuaderno de clase como dispositivo.

Sí bien los cuadernos no hacen alusión a las condiciones

de la enunciación, presentan desde el enunciado algunas cuestiones sobre el enunciador. Esta alusión puede o no tener una correspondencia con el enunciador "real" o "no discursivo", con el individuo que "efectivamente" escribió el cuaderno.

Entre los enunciados que hacen explícita referencia a un enunciador cabe destacarse en todos los cuadernos aquel incluido en la denominada "carátula". La misma, como fuera observado en anteriores capítulos, se ubica en la primera hoja del primer cuaderno de manera completa y, en los sucesivos cuadernos puede presentarse de manera abreviada. Lo destacable de la carátula es que se identifica en ella a los autores del cuaderno, ubicando a los mismos jerárquicamente. La estructura de la carátula se repite en todos los cuadernos analizados, sin modificaciones sustantivas o accesorias. A continuación se presentan, a modo de ilustración, las carátulas de dos cuadernos de distinta época.

FOTOCOPIA DE CARATULAS DE CUADERNOS

(6to grado, 1949)

Instituto Felice Fernando Perocassoni -

Escuela N° 1 6.º Grado C.

Director General: Sr Carlos A. Marfoni.

Director: Sr Elias Haieck.

Vicedirector Interino: Sr Héctor Marino.

Maestro: Sr Alfredo César Conde

Alumno: Juan Carlos Varela.

Año 1949

(7mo. grado, 1973)

Escuela N° 2

Distrito Escolar N° 1

Francisco Desiderio
Herrera

Director : Santiago Yanucci

Maestro : Juan Carlos Calí

Humano : Esteban Rojas
C. Rojas

Grado 7° Unión "D" Tercero
Mañana

Año 1973

Indicador N° 5

Una revisión sobre cuadernos de clase permite observar que las carátulas, sino todas, por lo menos aquellas correspondientes a los primeros cuadernos del total de la serie de un alumno por grado, constan de :

1. Nombre de la escuela, que en general ocupa el lugar de un título
2. Número de cuaderno, ya que en general en un año lectivo se utiliza más de un cuaderno.
3. Nombre del Inspector o Supervisor Escolar.
4. Nombre del Director del Establecimiento.
5. Nombres de otras jerarquías administrativas, como ser vice-directora o secretaria, este ítem no aparece siempre.
6. Nombre de la Maestra/o.
7. Nombre del Alumno.
8. Grado.
9. La mayoría de las veces turno y sección.
10. Año en que se está cursando ese grado.

La carátula del cuaderno parece ser equivalente a la tapa de un libro sólo en tanto ambas identifican autorías. A diferencia del libro la "autoría" del cuaderno es, según lo explícitamente señalado en ellos, en primer lugar compartida, son varios los

autores del mismo, y en segundo lugar, esta autoría compartida tiene una ordenación jerárquica.

Si se observa la descripción anterior de la carátula, puede verse que, en primer lugar, hay un reconocimiento del cuaderno como trabajo realizado por una institución, se trata de una determinada escuela. Cuando esta escuela es pública, entonces el reconocimiento es también hacia el sistema en el que está inserta, ya que toda escuela pública tiene una referencia al Consejo Escolar o Distrito en el que está incluida.

Una segunda instancia en la que se reconoce el trabajo del cuaderno como trabajo del sistema es a través de la figura del inspector, en los mayoritarios casos este es mencionado. El inspector orienta y controla el trabajo de varias escuelas en una misma región o jurisdicción.

Tal vez lo más interesante respecto de la "autoría" proclamada de los cuadernos, es que se le otorga un mayor nivel de reconocimiento en la elaboración del cuaderno, a quienes menos participación material tienen en su confección. Los trabajos considerados de mayor responsabilidad, tienen un mayor reconocimiento. El inspector primero y el director después, son

los que se llevan los más grandes honores en detrimento del maestro y del alumno, que indefectiblemente figuran en último lugar. La vigilancia es la actividad, desde este punto de vista más valorada. Pareciera poder plantearse un cierto paralelo con los postulados de la Escuela Nueva, y por lo tanto, con el modelo de división de trabajo que se propone para la industria en aquel momento. Recuérdese el lugar de ésta en las proclamas estudiadas en el anterior capítulo.

De esta forma, la carátula presenta desde el enunciado a los supuestos enunciadores individuales. Los ubica, en relación a la actividad escolar del cuaderno, en muy precisos y ordenados lugares (de modo tal que determina la posición que cada individuo adopta para convertirse en sujeto de la enunciación). La referencia explícita a "inspector", "director", "maestro" indica que los individuos señalados con nombre y apellido se ubican en esas posiciones. Desde otro marco teórico podría decirse que se ubican en sus distintos "roles". Ya la carátula advierte que el cuaderno está configurado, no por sujetos individuales, sino por lugares, ocupados circunstancialmente por uno u otro sujeto. En este sentido, la carátula del cuaderno es también diferente del modelo de autor presentado por los libros. No sólo se trata de una producción colectiva y jerárquicamente ordenada sino también

altamente institucionalizada.

Sin embargo, no es sólo la carátula la que presenta en los cuadernos a los enunciadores. Existen en los cuadernos no pocas marcas, la mayoría de las veces gramaticales, que dan indicios sobre este sujeto de la enunciación, que, como ya se mencionara no necesariamente se corresponde con el sujeto "real". Estas marcas tienen ciertas variaciones a lo largo del tiempo, a las que se harán someras referencias en este capítulo para luego ser re-estudiadas en capítulos posteriores. Las mismas permiten observar de modo ilustrativo como el sujeto de los enunciados es un sujeto construido, y, como a su vez dicha construcción es histórico-pedagógica. Es decir obedece a parámetros vinculados a la historia de la educación y de la pedagogía.

El único corte en la conformación del sujeto de la enunciación hallado en estos documentos se sitúa a fines de la década del sesenta y principios de la siguiente (década del setenta). Esta diferencia, entre cuadernos de una y otra época, puede percibirse a partir de la estructura gramatical de las oraciones. Los cuadernos de las primeras décadas estudiadas se preocupan por la producción de oraciones y textos en donde el sujeto se trata de ocultar. Las consignas que ordenan la

realización de un ejercicio se presentan en infinitivo,

"Anotar el femenino de:" (4to. grado, 1947)

"Añadir un adjetivo calificativo" (3er. grado, 1956).

O bien no se aclara la acción a realizarse y simplemente se explicita el tema o la cuestión a ser trabajada:

"cuentas" (4to. grado, 1937)

"Copia caligráfica" (5to. 1945)

Las respuestas o la realización de las consignas están planteadas, salvo en casos excepcionales, en tercera persona, que es, al decir de Benvenistes (1970)

"en virtud de su propia estructura, la forma no personal de la flexión verbal. (...)
De hecho, una característica de las personas "yo" y "tu" es su unicidad específica: el "yo" que enuncia, y el "tu" al que "yo" se dirige son únicos cada vez. "El", por el contrario, puede ser una infinidad de sujetos o ninguno."
(Benvenistes, 1970, pag. 252)

Existe una preocupación en estos cuadernos porque la estructura de los enunciados que se plantean en las consignas y la de los enunciados que se plantean en la respuesta sean homogéneos.

En los cuadernos más recientes, los enunciados adquieren otra forma y no se evidencia esta preocupación por homogeneizar la consigna y la respuesta en cada una de las actividades. Se trata, hasta la década del setenta, de disminuir las distancias lingüísticas entre unos y otros, de forma tal que todo enunciado que se sale de los padrones estipulados resulten en una disminución de la calificación.

En los cuadernos escritos a partir de fines de la década del sesenta, comienza a percibirse la aparición de primeras y segundas personas más asiduamente. Las consignas, si bien altamente estandarizadas incluyen, en algunos casos, pronombres personales como "mis", o verbos en primera persona, que se emplean en algunos casos tales como:

"Mis oraciones" (4to. grado, 1982)

"subrayo los artículos" (4to grado, 1974)

Respecto de la diferencia en la utilización de las personas en un texto señala Benvenistes:

"Puede imaginarse un texto lingüístico de gran extensión - un tratado científico, por ejemplo - en el que *yo* y *tu* no aparezcan ni una sola vez; inversamente sería difícil concebir un texto corto, hablado, en el que estos no fuesen empleados." (Benvenistes, pag. 278)

Estas diferencias producen entonces efectos también diferentes, relacionados con los tipos de texto a los que se refiere el mencionado autor. Ciencia y coloquialidad oponen los cuadernos de uno y otro período.

Las respuestas a las consignas plantean también estas distancias. En el segundo período considerado es más simple hallar referencias a la primera o segunda persona. En la primera época, los pocos ejercicios que las contemplan tienen calificaciones relativamente bajas. El uso de coordinantes (y,o) en las composiciones y armado de los textos del área de Ciencias Sociales o Naturales es más frecuente en esta segunda época. Los subordinantes se emplean más en la primera. Esto produce, sin lugar a dudas , resultados disímiles. En los cuadernos de más reciente data, parece reconocerse la presencia de un sujeto infantil. De un sujeto que a la vez puede ser más fácilmente encuadrado como sujeto de aprendizaje en tanto que comete errores.

Por el contrario, las actividades del primer período no se pueden caracterizar del mismo modo. La redacción de las respuestas es, desde un punto de vista gramatical, casi siempre correcta, v.g. no se reemplazan coordinantes por subordinantes (v.g. qué, cuya, etc.) y tiene un estilo más impersonal. Los

"errores" que se aceptan desde fines de la década del sesenta casi no se presentan en el período anterior. Una de las condiciones de posibilidad de los enunciados de los primeros cuadernos está dado por los tipos de actividades que se presentan mayoritariamente en una y otra época. Las actividades de copia son más frecuentes en la primera así como también las composiciones son más comunmente de oraciones que de textos.

A pesar que el tipo de carátula no se modifica a lo largo del tiempo, el sesgo institucional de la misma parece corresponderse, en términos lógicos, más con los cuadernos del primer período que del segundo. En este último, el esfuerzo por crear un sujeto individual, un "yo", un enunciador visible y con características fácilmente perceptibles, es mayor y tiene, a su vez, menos correspondencia con el tipo de carátula, en donde se presenta la institución de manera contundente. Por último, vale señalar, que la construcción de este enunciador persona no hace a los cuadernos menos homogéneos o más diferentes entre sí. Los cuadernos comprendidos entre el treinta y el sesenta son tan homogéneos entre sí como los comprendidos en los años posteriores.

4.3. Las actividades. Su estandarización en los cuadernos de clase.

Las actividades, a su vez que internamente estructuradas, se constituyen en el segundo eje a partir del cual se organiza la escrituración en los cuadernos. Las actividades en su conjunto, pueden ser desde un punto de vista pedagógico agrupadas en un número limitado de categorías. Dichas categorías no están mayormente vinculadas a la división o compartimentalización de los saberes en disciplinas sino que, al contrario, integran en cada categoría diferentes disciplinas curriculares. Las actividades no son subsidiarias del análisis de las características y la estructura interna de los contenidos disciplinares seleccionados.

El criterio utilizado para armar la tipología se relaciona con las actividades que la escuela presenta como actividades de enseñanza. No interesan, a este estudio, las habilidades que requiera el niño para poder responder a una consigna, lejos se está de un tal intento de categorización. Se trata de plasmar las actividades realizadas y no las habilidades requeridas para realizar tal actividad. Por el contrario, se trata de distinguir los distintos tipos de tarea o actividad que registran los cuadernos desde lo solicitado en las consignas y plasmado en las respuestas. Los cuadernos presentan un universo simbólico. Muestran que, con el universo escriturado, se puede "hacer" un número limitado de cosas. El objetivo es mostrar los

tipos de acciones con los que se puede operar el universo, según lo presentado explícitamente en los cuadernos.

Sin duda sería posible armar, en función de otros criterios, otras tipologías que reordenarían la que se expone en este trabajo. A modo de ejemplo, caben citarse dos tipos que se han presentado de manera diferenciada en el estudio. Los mismos son: clasificación y selección. El término "clasificación" implica en el más sencillo diccionario agrupar en diversas categorías (Diccionario práctico Larousse, 1983). La selección, en tanto agrupa en dos categorías, sería una forma de clasificación. Sin embargo, como se verá a continuación, en los cuadernos, se distingue fuertemente entre uno y otro tipo de ejercicio y esta distinción parecía importante de ser señalada: en estos cuadernos clasificar y seleccionar se presentan como contenidos diferentes, aunque puedan ser unificados desde otras posiciones.

Las actividades o ejercicios del cuaderno se dividen en los siguientes tipos: copiar, traducir, seleccionar, clasificar, ordenar, enumerar, completar, separar/descomponer, componer, relacionar, definir, analizar, resumir, redactar, operar, resolver, agendar. A continuación se definirá cada una de ellas. Los ejemplos que acompañan la descripción de los tipos mantienen una

presentación disciplinar, en este caso lengua, con el objeto de mostrar que las actividades no están vinculadas a disciplinas específicas, esto es que se puede encontrar los tipos en cuestión en todas las disciplinas curriculares.

1. Copiar

La copia implica la traslación "fiel" de un dibujo, de un texto o de palabras de un lugar externo al cuaderno que puede ser el pizarrón, o una cartulina. El lugar al que esto se traslada es el cuaderno. Sin embargo, este traslado al que se hace referencia no implica que el objeto cambie de lugar, sino que se duplique.

Este tipo de actividad se encuentra presente en todas las disciplinas en que se divide el trabajo escolar. En los cuadernos de primer grado, por ejemplo, se pueden reconocer aquellas actividades de aprestamiento en las que se solicita la copia de palotes. En los grados superiores es común la copia de algún texto o de dibujos tales como la Casa de Tucumán o el Cabildo, si se trata de ilustrar un acontecimiento histórico.

A continuación se presentará un ejercicio realizado por una alumna de sexto grado del año 1957.

"T. Nro. 245

Lenguaje

Copia

Adverbio

Es la palabra que modifica el significado del verbo, del adjetivo y de otro adverbio.

ayer

Yo estudié mucho

aquí

intensamente

muy

más

Juan es demasiado bueno

sumamente

De lugar: aquí, allí, acá, cerca, lejos, delante, detrás, etc.

De tiempo: hoy, ayer, mañana, luego, todavía, tarde, etc.

De modo: bien, mal, mejor, peor, despacio, fuerte, adrede, etc.

De cantidad: mucho, poco, bastante, demasiado, nada, etc.

De afirmación: sí, sierto, claro, también, ciertamente, etc.

De negación: no, nunca, jamás, tampoco, etc.

De duda: acaso, quizá, posiblemente, etc."

(6to. grado, 1957)

2. Traducir.

La traducción implica la representación de un mismo enunciado utilizando diferentes códigos o tipos de lenguaje.

En el área de matemática, es común que se solicite en la consigna pasar metros a centímetros, números decimales a números romanos, traducir un número de sistema decimal a binario, pasar fracciones a decimales, etc.

Son frecuentes las traducción en otra áreas de la escritura alfabética a la escritura icónica. Dibujar figurativamente lo escrito alfabéticamente, es una actividad muy común en los primeros grados.

Dentro de los ejercicios de traducción se ha distinguido un subtipo en función de su relevancia cuantitativa dentro de los los cuadernos. Se trata del clásico "dictado" en el que se requiere la traducción del lenguaje oral al lenguaje escrito. Mientras que en el área de lengua el trabajo se centra en las formas correctas de escrituración alfabética, en ciencias sociales o naturales se corrige el sentido del texto. Vale aclarar, no obstante, que también existe el dictado de números en matemática y se trata de ejercicios en los cuales se comprueba la correcta aplicación de la normativa para escribirlos.

En las actividades estas llama la atención la forma de presentación de la consigna: "Dictado" ya que este sustantivo alude

a la actividad realizada por el maestro que dicta y no por el alumno. Este es el único ejercicio en donde se registra esta particularidad. En los restantes o bien se enuncia la actividad que va a desempeñar el alumno o bien no se enuncia directamente el tipo de ejercicio que se realizará.

"Trab. Nro 198
Lenguaje
Dictado

Algo de templo tienen los sitios donde se ha decidido la suerte de los pueblos. Inconscientemente bajo la voz, y moderado la vivacidad de mis movimientos."

(5to. grado, 1948)

3. Seleccionar

La selección, es una actividad cuyo objetivo es separar una parte, en función de un criterio determinado, de un todo. Implica la distinción entre forma y fondo.

La misma se encuentra en todas las áreas disciplinares. En el área de lengua se trata en muchos casos de subrayar determinados tipos de palabras en un texto. El subrayado es una de las formas más comunes bajo las que se presenta la misma. Se incluyen también,

en este tipo de actividad aquellas que piden "marcar con una cruz la respuesta correcta" y, que se corresponden con lo que técnicamente se denomina "multiple choice". Estas últimas sólo se encontraron en los cuadernos más recientes y se incluyen en este tipo porque la actividad básica es la selección. Por último se incluyen en este ítem aquellas actividades que implican selección a partir de textos de revistas o diarios, como por ejemplo buscar y recortar palabras que tengan acento grave, etc.

"Ej. Nro. 119
Adjetivo.
Subrayar el adjetivo.

Octavio es ágil.
El sirviente es trabajador.
El muchacho es audaz.
Enrique es inteligente."

(3er. grado, 1946)

4. Clasificar

La clasificación implica considerar un criterio para poder dividir un conjunto en clases o subconjuntos, de forma tal que las clases o subconjuntos compartan una propiedad. En otros términos, se trata de dividir un todo en partes en función de un criterio determinado.

La clasificación, si bien es un tipo de actividad que se

encuentra ya en los primeros cuadernos, tiene una mayor presencia en cuadernos más recientes, sobre todo a partir de la década del setenta. En este tipo de actividad se clasifican plantas, animales, palabras, climas, etc.

"Ej. Nro. 127
El suelo

Los diferentes tipos de terrenos tienen distintas aptitudes.

Tierra húmifera: absorbe el agua y la retiene.
Son aptas para todos los cultivos.

Tierra arcillosa: forma terrenos pantanosos.

Tierra arenosa: Dejan pasar el agua sin la humedad. Forman terrenos áridos."

(5to. grado, 1983)

5. Ordenar

Se trata de un tipo de actividad que requiere de la ubicación de cierto número de objetos dados en una posición relativa respecto de los otros, a partir de un determinado criterio. En las tareas relativas al aprendizaje de la matemática, se pide ordenar de mayor a menor (se encuentra este tipo de ejercicio preferencialmente en los primeros grados), y, a veces, se la encuentra bajo consignas tales como "ordenar y sumar". En las tareas vinculadas al área de lengua se pide, por ejemplo, ordenar

las palabras alfabéticamente. El ordenamiento de las fechas patrias o el ordenamiento cronológico de ciertos personajes históricos son también ejercicios que se incluyen dentro de este tipo.

"Ej. Nro. 28
Ordenar las palabras del vocabulario
alfabéticamente

Tarea 5
Radiante 4
Afable 1
Generoso 2
Noble 3"

(4to. grado, 1977)

6. Enumerar

En el caso de estas actividades se pide, dada una definición o un criterio, exponer ejemplos comprendidos en la misma. La llamada "matemática moderna", que implica algunas nociones sobre teoría de conjuntos, en su expresión escolar tiene un ejercicio que se podría considerar casi el prototipo de esta actividad. Se trata de aquellos ejercicios en donde se pide la definición de un conjunto por enumeración, a partir de lo que se denomina la definición por comprensión.

COPIA DE UNA ACTIVIDAD DE ENUMERACION EN MATEMATICA

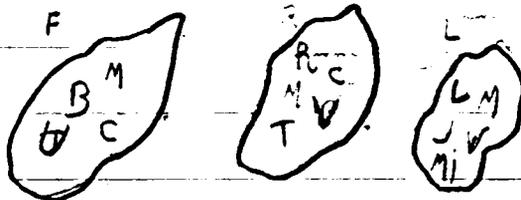
(5to. grado, 1979)

actividad

1) grafica un conjunto de frutas F que contenga 4 elementos

2) grafica un conjunto de frutas que contenga 5 elementos

3) grafica un conjunto de con los días de la semana con los días que vienen de actual.



F, R, L

$$F = \{B, M, U, C\} \subset B$$

$$R = \{R, C, M, T, V\} \subset B$$

$$L = \{L, M, J, V, M\} \subset B$$

Otras consignas comunmente halladas solicitan nombrar una determinada cantidad de ríos de alguna región geográfica o dar ejemplos de animales mamíferos.

"Ej. Nro 67

Anotar cinco palabras con acento oral y cinco con acento escrito.

escarapela	composición
silla	solución
gallina	holgazán
diptongo	mamá
muñeca	después."

(2do grado, 1954)

Nótese que en general, estas actividades de enumeración implican, paralelamente, en los casos en que se solicitan ejemplos de dos o más cuestiones, una clasificación. No obstante, la centralidad de la tarea pasa por dar ejemplos.

7. Completar

Se trata de cerrar y completar el sentido de una oración, frase o párrafo, por medio de una palabra, una fecha o un número . Estudios recientes se han ocupado de mostrar la relevancia de esta actividad en la vida cotidiana a través del trazado de un paralelo entre esta actividad y las habilidades exigidas, por ejemplo, para llenar formularios en la vida diaria (Keller-Cohen,

D y Heineken J.; 1987).

"Hoy es martes 12
Ej. 212

Colocar las letras que faltan.

Camello caballo cabello
collar canilla rejilla"

(1er. grado, 1967)

8. Separar, descomponer

En estos ejercicios se trata de dividir palabras, números o dibujos en sus elementos constituyentes según un criterio dado. Los clásicos ejercicios de separar en sílabas o de descomponer los números en sus correspondientes centenas, decenas y unidades son ejemplos de este tipo de ejercicio. Son ejercicios típicos del área de lengua y matemática, aunque no dejan de hallarse en las restantes disciplinas consideradas v.g. distinguir las partes que componen el cuerpo humano.

"Ejercicio Nro. 5

Lenguaje.
separar en sílabas.

Castillo: cas-ti-llo
Corrida: co-rri-da
Campo: cam-po
Campana: cam-pa-na
Carlos: Car-los"

(2do. grado, 1952)

9. Componer o composición

Por componer se entiende aquel tipo de actividades que implica la unión o combinación de determinados elementos. Dentro de este tipo cabe distinguir dos sub-tipos. Por un lado se presenta en los ejercicios escolares un tipo de composición en la que se exhiben como datos todos los elementos a ser combinados o compuestos. Este tipo de actividades se encuentran aquellas en donde a partir de sílabas hay que armar la palabra o bien recomponer un número a partir de sus unidades, decenas y centenas.

Un segundo tipo de composición, diferente de la anterior, se observa en los casos en los que no se presentan todos los datos a ser compuestos sino sólo algunos o uno y se deja una variada gama de posibilidades para combinarlos con otros no dados en la consigna. En este tipo de ejercitación se incluyen las tradicionales composiciones del área de lengua. Componer oraciones o textos a partir de una premisa. La clásica descripción o

narración, que tienen como génesis del ejercicio una palabra, son históricamente consideradas como composiciones. La razón es que tanto en una como en otra los niños asocian o relacionan ideas pre-existentes. Un interesante ejemplo de esto puede verse en el Monitor de la Educación Común (1922) en un artículo denominado "La Composición" en el que se sostiene:

" La psicología del título es varia, rica en matices, y juega un primer rol muy importante, sobre la orientación del sistema de ideas del sujeto, provocándolas con más o menos rapidez y concierto, en forma natural o acentuada; trayendo relaciones espaciales o temporales; apareciéndose con claridad en la conciencia o como envueltas entre brumas que la reflexión y la sugestión luego despejarán. El tema, de inmediato, nos ofrecerá todo un complejo de recursos asociados, vivaces, interesantes, o se nos aparecerá con un sinnúmero de ramificaciones mentales dispersas, que no tienen aparentemente relación entre sí, sobre las cuales se inicia de inmediato un trabajo de reavivamiento, de lógica, de abstracción, etc, para unificar los resultados perseguidos en la composición." (Monitor de la Educación Común, Nro. 592, pag. 43)

A continuación se presentan dos ejemplos de este tipo de ejercitación:

"ej. 314

Lenguaje

Redactar oraciones con los siguientes giros:
cuadro familiar, lumbre encendida, inicia el cuento, silencio de noche de invierno, dominando el ambiente, regazo tibio de la

abuela.

El cuadro familiar que tenemos colgado en el vestíbulo me causa profundo placer al contemplarlo.

En el interior de la casa(,) la familia se reúne para estar junto a la lumbre encendida.

Juan, Martita y Carlos le piden a su abuelita que les inicie el cuento de caperucita roja.

En las silenciosas noches de invierno las ramas desnudas de los árboles se sacuden apaciblemente.

En los jardines(,) las rosas aterciopeladas dominan el ambiente.

Esther se (h)a dormido en el regazo tibio de abuelita."

(El paréntesis indica correcciones de la maestra)

(3er grado, 1944)

"Narración:

Mis vacaciones de invierno.

presentación: Cuando viajaba para "Rojas", por suerte todo salió muy bien pero al final al llegar a la rotonda se largó a llover.

nudo: Cuando el miércoles 11 de julio mi hamster se escapó porque se subió a la rueda que el hace gimnasia empezó el problema.

desenlace: Descubrimos que estaba en mi dormitorio en la cama y supimos por(/)qué se escapó (,) porque la tapa estaba abierta y así todo se solucionó."

(5to grado, 1986)

10. Relacionar:

En este tipo de ejercitación se trata de establecer vínculos entre dos o más objetos del universo en cuestión a partir de un criterio determinado que puede o no estar previamente explicitado. Si bien en los cuadernos más recientes esta actividad halla su ejemplo más notorio en los ejercicios de la llamada "matemática moderna", en los cuales se pide a un alumno establecer las relaciones entre dos o más conjuntos o en un conjunto consigo mismo, se trata de un ejercicio de larga data en los cuadernos. Las actividades en las que se requiere la conjugación verbal así lo demuestran. Conjugar un verbo, implica, básicamente, hacer corresponder en función de convenciones una acción con una persona y un tiempo. La correspondencia es sin duda, un tipo de relación. En los cuadernos más recientes es posible encontrar este tipo de ejercicio en el área de ciencias sociales, en la que generalmente, se pide relacionar un personaje histórico con una fecha o un país con su capital mediante el uso de flechas.

"Ej. Nro. 42

7 de mayo

Relaciones

Todo lo que digas

Perlitas grandes y brillosas

Helado rico

todo toco

oler las flores

olfatiba

auditiba

visual

gustatiba

tactil"

(3er grado, 1945)

11. Definir.

En este tipo de ejercicios se trata de enunciar con "claridad" la significación de una palabra. Valga resaltar que dicho tipo no implica necesariamente que se elabore o invente una definición. Por el contrario, en la mayoría de los casos, se trata de buscar la definición y presentarla en el cuaderno. Existen no pocos casos en los que la definición parece ser copiada o bien de un diccionario o bien de un pizarrón. En estos casos la copia se presenta como actividad auxiliar y no central de la tarea. No se trata de repetir sino de darle significado o sentido a una palabra o texto.

"

Jueves 25 de noviembre
Ej. No. 214.

El cuadrado

El cuadrado: es una figura que tiene cuatro lados. Los lados opuestos son paralelos. Tiene cuatro ángulos rectos. Las dos diagonales son iguales."

(2do. grado, 1954)

"Trab. Nro. 46

Lenguaje
Vocabulario

Década: espacio de diez días o años
Linde: término que divide una heredad de otra
Vado: lugar en que un río, por su fondo, puede ser pasado sin necesidad de embarcación.
Cuchillas: Instrumento cortante de hoja ancha y corta.
Extasis: arrobamiento del espíritu por intenso sentimiento de admiración."

(6to grado, 1956)

"Martes 19 de abril
ej. Nro 71 Uso del diccionario
Lectura: "Los araucanos"
Vocabulario

Vera: orilla
Robustos: fuerte
Aborígenes: indios
Belicosos: guerreros
Hábiles: capaz
Destreza: hábil
Indómito: difícil de sujetar
Intrepidez: arrojo
Acendrado: puro - sin mancha.

Aplicar en oraciones las palabras: aborígenes
- belicosos - indómito.

Cuando se descubrieron los aborígenes los llamaron indios.
Los indios Pampas (h)eran muy belicosos.

El potro sal(b)aje se mueve mucho y es muy difícil (Y)e indómito."

(4to grado, 1977)

En el área de matemática se puede encontrar esta

actividad, si a décadas recientes se hace referencia, vinculada a la denominada "teoría de conjuntos". En general se trata de definir un conjunto x por extensión o comprensión. En lengua o lenguaje, como se denomina en el cuaderno, a esta disciplina, se la vincula a ejercicios en los que se presenta vocabulario supuestamente desconocido. Se trata de buscar la definición del término como una forma de comprender mejor el texto. Actualmente, se la encuentra también en esta área bajo el título de "Comprensión de textos" y, en los cuadernos de más larga data se la puede hallar bajo el rótulo de "Vocabulario".

12. Analizar.

Este es un tipo de actividad que excede la descomposición ya que exige la división de una totalidad en sus partes, la clasificación de esas partes en relación al todo, y una recomposición de esta totalidad.

"Ej. Nro. 141
Lenguaje
Análisis lógico

Te mandaré una postal desde Bariloche por Heidi.

Sujeto tácito
Predicado: una postal desde Bariloche por Heidi. Simple, Complejo
Complemento directo: una postal."

(6to. grado, 1956)

13. Resumir

Se trata de extraer los conceptos más relevantes de un cuento o un texto y exponerlos ordenadamente, de forma tal que se obtenga un producto equivalente al primero aunque no igual. La equivalencia estaría dada por la centralidad de los conceptos extraídos. Si bien el resumen precisa de la selección, ésta es aquí una actividad auxiliar, ya que, como se dijera no sólo hay que seleccionar conceptos sino exponerlos luego ordenadamente. En matemática, un ejemplo claro, se presenta a través de la simplificación de fracciones.

"Ej. Nro. 217

Ciencias Naturales.

El cuerpo humano. La alimentación. El sol y el oxígeno.

Resumimos: consideramos al sol y al oxígeno alimentos porque:

- a. el sol nos ayuda a crecer y fortifica a nuestros musculos y a nuestros huesos. Mato microbios de enfermedades.
- b. el oxígeno que respiramos del aire limpia nuestra sangre."

(3er. grado, 1971)

14. Redactar

Es una actividad en la que se trata de mostrar y

ejercitar las convenciones socialmente aceptadas para "decir" mediante la escritura alguna cosa. Aunque en un sentido amplio, la escuela desde los primeros grados y en la mayoría de los ejercicios, precisa de esta actividad, en sentido estricto, la ejercitación de este tipo se vincula a casos en los que la comunicación está más significativamente estereotipada. Por ejemplo, redacción de solicitudes de empleo, cartas comerciales, etc. La redacción de cartas personales también ocupa un lugar privilegiado. Vale aclarar que en algunos casos se encontraron las redacciones bajo el rótulo de "composición".

"Trab. Nro. 356
Lenguaje
Redacción de solicitudes

Gral. O'Brien, 5 de noviembre de 1956
Señor: Director de la Escuela Normal Luján.

El (la) que suscribe, xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, de nacionalidad **argentina** de **doce** años de edad domiciliada en **Gral. O'Brien**, solicita al Sr. Director su inscripción para rendir Examen de Ingreso en 1er. año, a cuyo efecto acompaña los documentos requeridos.

Saluda al Sr. Director con todo respecto

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx"

(6to. grado, 1956)

15. Operar

Operar implica realizar un proceso con uno o más objetos, números, palabras, para obtener un producto diferente de los elementos dados inicialmente. La suma, la resta, multiplicación y división son operaciones prototípicas. No obstante este tipo de actividad tiene otras áreas de aplicación. En lengua podrían considerarse en esta categoría aquellos ejercicios en los que se solicita pasar al plural o singular una oración, cambiar el género de un adjetivo, enumerar el contrario de, etc. En estos casos se trata de transformar una palabra o una oración, a partir de un proceso y obtener otra diferente de la primera.

"Lenguaje

Transcribir en plural las expresiones siguientes y subrayar los adjetivos

- I. El profundo mar
- II. Un hermoso día de otoño.
- III. El hermoso colibrí y el rapáz águila.
- IV. El huerfanito merendó a la sombra del ombú corpulento.

Los profundos mares
Unos hermosos días otoñales
Los hermosos colibríes y los rapaces águilas
Los huerfanitos merendaron a las sombras de los ombúes corpulentos."

(3er. grado,, 1941)

16. Resolver

En este tipo de actividad se trata básicamente de dar

naranjas, mandarinas, las uvas, todos de ámbar, los higos morados...

Es tierno y mimoso igual que un niño, que una niña... pero fuerte y seco por dentro, como de piedra.

Juan Ramón Jiménez

Cuestionario

1. Cómo es Platero? Qué nos dice de él el autor del libro?
2. Con qué compara el autor los ojos de Platero?
3. Porqué compara a los ojos de Platero con estas cosas?

1. Platero es pequeño, peludo, suave, blando por fuera que se diría todo de algodón. El autor nos dice de él que se va al prado y acaricia tibiamente las flores de color, rosas, celestes y gualdas. Lo llama dulcemente "Platero?". Nos dice también que viene a él con un trotecito alegre.

2. Con escarabajos de cristal negro.
3. Porque son negros y brillantes."

(4to. grado, 1980)

Se expondrán a continuación algunas consideraciones que afectan especialmente a los problemas. La descripción que se hace a continuación intenta plantearse a modo de ilustrar algunas cuestiones vinculadas a la especificidad de lo escolar. Esta actividad se divide básicamente en tres pasos. El primero, es el planteo del problema en el cual, se expone en lenguaje no matemático un problema con datos y con la incógnita a resolverse.

Un segundo paso denominado en todos los cuadernos, sin excepción, "planteo", en el que se exige la traducción a lenguaje simbólico de lo dado en el primer paso, a su vez que se efectúa la resolución del problema en términos matemáticos. El mismo puede a su vez subdividirse internamente según las cantidades de cuentas necesarias para la resolución de la totalidad del problema. Y, por último se presenta un tercer paso, que se denomina "resultado" que consiste en una retraducción de los resultados del segundo paso a un lenguaje no-matemático y que condice con el primer paso, es decir el planteo. La esquematización de los problemas en los cuadernos de clase no puede justificarse sólo teniendo en cuenta una lógica científica.

Al observarse en los cuadernos la estructura que presenta el primer paso, es decir aquella en la que se enuncia el planteo del problema, se observa que todos los cuadernos, no importa de que época se trate la repiten. Véanse, a continuación, los siguientes ejemplos:

"Si a la cuarta parte de 36 cm., le suma al tercio de 18 cm. Cuántos metros obtienes?"
(3er grado, 1985)

"Si un pañuelo bale 25\$, Cuánto baldrán 8 pañuelos?"
(2do. grado, 1954)

"Cuatro personas forman una sociedad aportando

la 1ra. 25.000\$, la 2da. 19.000\$ y las dos restantes 21.000\$ cada una. Al término existía una ganancia de 61.000\$. Calcular la utilidad de c/uno."

(6to. grado, 1949)

"El radio de una rueda es de 50 cm. Cuántos m. habrá recorrido en 30 vueltas. Cuántas vueltas en 3,297 Km?

(7mo. grado, 1972)

Si se observa la estructura de la frase que da lugar al planteo, se percibe que la misma se compone de dos partes. En la primera, se exponen los datos de los mismos y en la segunda, se presenta la incógnita. Existen casos, en los grados superiores en los que el orden se altera, siendo que la incógnita se presenta en primer lugar y en segundo se presentan los datos. Al estudiarse la forma en que se presentan los datos cabe notar que en ningún caso se presentan datos no necesarios del tipo: "si 8 obreros construyen 2 casas en 24 horas, cuánto tardarán 12 obreros, para construir el mismo número de casas?".

En el caso del problema recién mencionado existe un dato (el nro. de casas) que no será utilizado en la conversión matemática. En los cuadernos, por el contrario, siempre que hay un dato numérico, éste se presenta como indispensable para la posible resolución del mismo. De esta forma el planteo simplifica el proceso de resolución. En esta actividad, la esquematización y

tipificación no termina allí.

El primer ejemplo con el que se ilustrará esta consideración teórica, es el de los llamados problemas de "regla de tres simple y compuesta". La esquematización que se observa en los planteos y que se repite en todos los cuadernos y a lo largo del tiempo no es la única posible, aunque sí es la única hallada en los cuadernos. El esquema es el siguiente:

$$\begin{array}{l} 2a\text{-----}7\$ \\ 3a\text{-----}x=3.1 \end{array}$$

2

"Ej. 28 Matemática
Problema

Un comerciante compra 280 bolsas de harina a razón de 27\$ cada una; primero vende la mitad a 28,90\$ c/u y luego la cuarta parte a 30,50 c/u, tiene una merma de 7 bolsas y el resto lo vende al precio de costo. Cúal fue su utilidad?

Solución

1er. paso
1b-----27\$
280b-----280.27= 7560

2do. paso

$$\begin{array}{l} 1b\text{-----}28,90\$ \\ 140b\text{-----}28,90.140= 4046 \end{array}$$

3er. paso
 $280 \div 4 = 70$

$$\begin{array}{l} 1b\text{-----}30,50 \\ 70\text{-----}30,50.70= 2135 \end{array}$$

4to. paso
 $10\text{-----}27\$$
 $63\text{-----}27.63= 1701$

5to. paso
 $4046 + 2135 + 1701 = 7882$

6to. paso
 $7882 - 7560 = 322\$$

Respuesta

La utilidad es 322\$"

(6to, 1949)

Sobre lo que interesa particularmente llamar la atención es sobre la disposición espacial y sobre los simbolismos gráficos que acompañan esta solución. Es de observarse el rayado que une algunos datos y separa otros. En segundo lugar, nótese la ubicación central de los datos respecto de los márgenes. Existen, sin duda, otras formas de plantear el mismo problema, formas no utilizadas en los cuadernos pero que llegan al mismo resultado.

Es por ello, (por la homogeneidad observada en todos los cuadernos, que utilizan una misma manera para exponer los datos en

este segundo paso, y por la imposibilidad de relacionar esto con procesos sólo vinculados a temáticas y procederes científicos, sumado a que este procedimiento no se utiliza en otros ámbitos) que creemos que estos procedimientos están estrechamente relacionados con las necesidades de la escrituración de los saberes escolares. Esta estandarización permitiría un control más efectivo de la tarea.

"Sábado 5

Aritmética
Problemas

Un sastre compró 35,40 m. de paño a \$14,50 el metro. Habiendo pagado \$287,40. Cuánto queda debiendo aún?

Solución

```
I
35,40
x 14,50
-----
 1770 00
14160
3540
-----
513,30$
```

```
II
513,30
287,40
```

225,90\$

R: Luego aún queda debiendo 225, 90."

(3er grado, 1944, Cap. Fed.,)

17. Agendar

En esta categoría se registran actividades para las que se emplearon otros recursos que no incluyen centralmente al cuaderno. La lectura de un cuento, una excursión, una visita a la biblioteca, pueden ser incluidos para dar cuenta de las diferentes tareas realizadas. La información que se presenta es sintética y da cuenta de las actividades no-escrituradas. Vale aclarar que este tipo de actividad se encuentra predominantemente en los cuadernos a partir de la década del setenta.

"Martes, 19 de junio

Hoy recordamos el centenario de la muerte de:

JUAN BAUTISTA ALBERDI"

(5to. grado, 1984)

El orden en que se dispusieron los tipos de actividad dentro del total puede ser alterado, es decir que las distintas categorías no están relacionadas entre si con algún criterio particular en los cuadernos, aunque en algunos casos existen tipos

que incluyen otros. v.g. para analizar siempre es primero necesario descomponer. Es probable, además, que pueda establecerse un ordenamiento jerárquico de las actividades según la frecuencia con la que se presentan en los cuadernos.

La gradualidad escolar se encuentra y observa en los ejercicios no tanto a partir del tipo de ejercicio dado en cada uno de los grados sino en el nivel de complejidad con que cada uno de los tipos son tratados y desarrollados en los distintos grados. Este tipo de gradualidad hace recordar al viejo concepto comeniano respecto del término. Gradual, en lo que respecta a este segundo eje, no significa ir paulatinamente agregando saberes nuevos, en este caso, nuevos tipos de ejercicios, sino profundizar gradualmente lo que en un primer momento se enseña de manera rudimentaria. (Didáctica Magna, Pag. 274)

Esta estructuración de los cuadernos de clase de la escuela primaria por ejercicios, actividades o trabajos permite observar la presencia de un "discurso escolar", que se estructura a partir de ciertas regularidades, entre las cuales se destacan las recientemente analizadas.

Estas regularidades de las prácticas discursivas

escolares poseen dos características complementarias. Una, es que tienen una configuración *sui generis* que se construye a partir de una determinada yuxtaposición de sentidos operada en cada una de las actividades, trabajos y ejercicios. Es más, estas prácticas también resignifican peculiarmente las disciplinas por lo que la matemática, la historia o la lengua son capturadas a partir de un aparato conceptual específico, como se estudiará en el capítulo siguiente. Complementariamente, la otra característica implica que esta discursividad no puede ser explicada, en su totalidad, en función de "discursos científicos" o "discursos políticos".

Si la escuela primaria al enseñar, ofrece una gama considerable de posibilidades operativas respecto del universo simbólico en particular (el mismo se puede: clasificar, descomponer, analizar, resolver, definir, etc), la ciencia posee otros parámetros y otras pautas de descripción e interpretación. El discurso escolar, a partir del que se leen los cuadernos, posee un status diferencial y no se corresponde en sus instrumentos y dispositivos a los mecanismos del discurso científico, más aún, ni siquiera se corresponde con la división disciplinar de los saberes que presentan tradicionalmente las curriculas en el país¹¹. En este

¹¹ Respecto de la compartimentalización de los saberes que tradicionalmente componían las curricula en el país, puede verse los estudios de Aguerro I. y otros (1990) **Las innovaciones**

sentido es interesante destacar que los parámetros de conformación de los enunciados en los cuadernos no se corresponden siquiera con los plasmados curricularmente.

Por el contrario, el cuaderno se presenta a través del eje actividad como un ámbito típico, fácilmente reconocible y productor de cierta clase de saberes, saberes que hacen a la construcción de un discurso operacional en donde se muestra e interesa la forma en que se puede trabajar con el universo simbólico general.

curriculares provinciales como aporte a la transformación de la educación y de Dussel I. (1994) **El curriculum de la escuela media argentina: tendencias y perspectivas para la integración en el Mercosur en los diseños curriculares provinciales**. Al respecto resulta también elocuente la lectura de Braslavsky y otros (1991) **Curriculum presente, ciencia ausente**.

CAPITULO V

EL CUADERNO Y LA ADMINISTRACION DE LOS SABERES CURRICULARES.

El tercer eje a partir del cual se organizan los cuadernos de clase es, como se dijera en la introducción, el eje disciplinar. Esta división temática se realiza al interior de cada ejercicio y se señala por medio del titulado y del sub-titulado.

En este capítulo se habrá de observar la dinámica por medio de la cual, las disciplinas curriculares se insertan como parte de prácticas discursivas escolares, para en un segundo momento, desarrollar la hipótesis según la cual lo propio del discurso escolar o, por lo menos una de sus características más salientes, es precisamente la capacidad de administrar otros discursos (disciplinares en este caso) de los que paralelamente se diferencia. De esta forma es posible adelantar que el discurso que parece producir la escuela a través de los cuadernos le permite administrar estos otros discursos de los que supuestamente es portavoz.

5.1. La inserción de los saberes curriculares en los cuadernos.

En el cuaderno, los saberes disciplinares se organizan de una manera particular. La misma parece estar íntimamente vinculada a los procesos de inserción de estos saberes en el cuaderno. Estos procesos, que se describirán en este capítulo son: **homogeneización, compartimentalización, clasificación y jerarquización.**

El proceso de homogeneización de las disciplinas está vinculado a la cuantificación y calcularización de los ejercicios. Toda disciplina y, a su vez todo tema, se incluye en un ejercicio numerado del cuaderno y de esta forma se convierten en un número del total de ejercicios anuales. Se pierden entonces, las diferencias cualitativas de los objetos de estudio. Las disciplinas quedan homogeneizadas al incluírse las en actividades. Por ejemplo, un problema de regla de tres simple tiene el mismo valor numérico que el cruce de la Cordillera de los Andes por parte del Libertador General San Martín. Un ejercicio de matemática es equivalente a un ejercicio de lengua o ciencias sociales. Esto es, las disciplinas se homogeneizan al poder ser sometidas todas al mismo tipo de actividad.

Este proceso por el que se hace equivaler las distintas disciplinas curriculares tiene no pocas consecuencias de interés. En primer lugar hace a estos saberes comparables (en tanto equivalentes) y, en segundo lugar estos saberes son, por lo tanto, intercambiables. Desde el punto de vista de la conformación del cuaderno, un ejercicio de ciencias naturales es intercambiable por uno de lengua o ciencias sociales. Se transforman diferencias de naturaleza cualitativa en diferencias cuantitativas.

El segundo proceso antes mencionado hace referencia a la compartimentalización del saber. El saber es dividido en temas de modo tal que cada ejercicio se corresponde sólo con un tema. Este proceso se observa en primera instancia a través de los títulos y/o sub-títulos que indican la referencia temática¹. Los temas que presentan los cuadernos a través de la titulación pueden hacer referencia a lo que tradicionalmente se denomina como "contenido" del curriculum o bien a la actividad a realizarse. En estos últimos casos título y consigna se unifican.

Esta titulación indica una compartimentalización, en

¹ Los ejercicios de traducción del lenguaje oral al escrito alfabético no tienen otra titulación que la de dictado. También es posible hacer referencia a aquellas actividades llamadas "problemas" a las que se hiciera mención en el anterior capítulo.

tanto señala lo que será considerado como relevante y se complementa con la segunda modalidad de compartimentalización, aquella que implica una evaluación selectiva. A continuación se presenta un ejemplo, aunque la titulación puede observarse en todos los ejemplos presentados en el estudio.

"Ejercicio Nro. 120

Lenguaje
Vocabulario

anexas
incisivos
orificio
vellosidades
vesícula
vello
digestión
filtración
visceras "

(4to. grado, 1947)

Los cuadernos presentan en su totalidad otra forma de compartimentalizar el saber, que complementa la anterior y que se observa a partir y a través de la corrección. En este sentido no se presentan ejercicios o actividades en los que sistemáticamente se corrijan dos cuestiones simultáneamente v.g. en un ejercicio de ciencias sociales la corrección de errores de ortografía es aleatoria.

Esta consideración diferencial del error según la disciplina y/o el tema se presenta como una herramienta indispensable ante la imposibilidad de utilizar mecanismos tales como la exclusión para dividir el saber en compartimentos. Un caso lo constituye el uso mismo del lenguaje. Resulta imposible excluir alguna cuestión de lengua incluso en los ejercicios de matemática.

Tal vez, el ejemplo más claro respecto de la compartimentalización en disciplinas se presente con el tratamiento diferencial que se hace de un mismo tema en dos ejercicios ubicados en distintas áreas. Pueden observarse significativas diferencias, como se señalara anteriormente, si se trata de corregir errores de ortografía, en un ejercicio perteneciente al área de matemática o historia y se la compara con la corrección que se obtiene del mismo error en el caso de tratarse del área de lengua. En el primero de los casos, puede señalarse o no el error, y en el caso de ser señalado, se lo hace discretamente no pareciendo el error interferir en la calificación del ejercicio. En el segundo de los casos se contempla como falta propia de todo el ejercicio en cuestión.

El tercer proceso que se señalara antes hace mención de

la clasificación disciplinar. Este proceso de clasificación se efectuaría también, por medio de títulos. La clasificación no obstante no es un proceso explicitado, a través del titulado en todos los cuadernos estudiados. No tiene la universalidad de la división por actividades, si bien se presenta para la mayoría de los cuadernos estudiados. En los casos en que se clasifican las actividades por disciplinas, el tema podría contemplarse como subtítulo. Las divisiones y compartimentos en los que se dividen los saberes escolares estarían indicados en el curriculum, a partir del cual se organiza el horario escolar.

Esta clasificación de las disciplinas que impondría el curriculum y pervive en la mayoría de los cuadernos, no siempre respeta un orden lógico, desde un punto de vista no escolar. Así, puede notarse en los cuadernos tanto la presencia de actividades vinculadas al campo de las diversas disciplinas científicas como matemática, estudios de la lengua, ciencias naturales o ciencias sociales como otras actividades que lidian con manualidades, el ahorro y previsión, la religión, la moral, la higiene.

Sin embargo, aún cuando esta clasificación pueda parecer laxa desde el punto de vista de una rigurosa taxonomía científica, tiene una lógica propia. En primer lugar habría que considerar que

la escuela, desde sus proclamas de fines del siglo pasado, no procura sólo ni principalmente la formación científica del hombre sino que desde el discurso intenta abarcar la totalidad de la formación. Esta totalidad considera, según la época de que se trate diferentes aspectos del hombre que pueden ir desde su formación científica, hasta su esencia ciudadana o su ser espiritual o práctico. Y, parece ser este el eje con el que habría que pensar los criterios de clasificación del saber escolar. La revisión de los cuadernos muestra evidentemente que la clasificación del saber en disciplinas que hace la escuela no se corresponde directamente a los criterios de clasificación de las ciencias.

No obstante, podría pensarse que la presencia de saberes vinculados a la higiene, en una época o al ahorro y previsión en otra, así como aquellos vinculados a la religión, no es azarosa. Muy por el contrario, estos saberes se relacionan con el sentido que se le otorga a esa totalidad construida desde los enunciados de la pedagogía y que la escuela intenta rescatar. Sin duda, al observar los cuadernos, se percibe que hay mudanzas y rupturas respecto de lo que significa esa totalidad, por lo menos en lo que se refiere a los cambios en las disciplinas. Sobre este punto nos extenderemos en un próximo apartado.

Existe un último proceso al que son sometidos los saberes en el cuaderno de clase: la jerarquización. Si bien en primera instancia la jerarquización podría parecer contradictoria con el proceso de homogeneización anteriormente mencionado, el siguiente análisis tratará de demostrar cómo lo completa y cierra.

La jerarquización se observa a través de la contabilización de los ejercicios y actividades correspondientes a una u otra disciplina. Si por un lado, como ya se viera anteriormente, toda disciplina se homogeneiza a partir de convertirse en un ejercicio del cuaderno, por otro lado no se puede dejar de observar que no toda disciplina tiene en los cuadernos la misma cantidad de ejercicios.

La cantidad de ejercicios destinados a matemática es siempre y en todos los cuadernos mayor que aquella destinada al área de ciencias naturales o de ciencias sociales, que a su vez es mayor que la cantidad de actividades dedicadas a - por ejemplo - la religión, en los años en que esta disciplina se introdujo en la escuela. La cantidad de ejercicios destinados a una u otra área es probable que sea equivalente a las horas destinadas a ellas en el horario escolar.

La utilización del término "jerarquización" obedece a que los saberes se pueden ordenar según una frecuencia de aparición en los cuadernos. De esta manera se transforman las diferencias cualitativas de los saberes en cuantitativas y, en función de ello, se establece la posibilidad de jerarquizarlos. Para poder tornar los saberes calcularizables es condición necesaria que los saberes hayan sido homogeneizados. La homogeneización en tanto proceso permite que "lengua", "matemática" o "religión" se conviertan en componentes de una misma suma; o sea elementos de naturaleza análoga de forma tal que sea posible operar entre ellos. Por medio del cuaderno de clase todos serán reducidos a su condición escolar de ejercicios.

Con posterioridad a ser considerados en tanto ejercicios se los clasifica como ejercicios de una disciplina específica, es decir, "ejercicios de lengua", o "ejercicios de matemática". Por último y una vez subdivididos se los jerarquiza por medio de la realización de una mayor cantidad de ejercicios de una u otra disciplina. Es decir, se les otorga a todos los saberes un denominador común al que necesariamente son reducidos para hacerlos contables y calcularizables. La homogeneización es la condición de posibilidad de este tipo de jerarquización.

En resumen, homogeneización y jerarquización buscan una unidad de medida, y reducen los distintos objetos a un número en esta unidad con el fin de hacerlos comparables. La comparabilidad es lo que les otorga la posibilidad de ser incluidos en una tabla de jerarquías. De esta forma los saberes se vuelven intercambiables y, objetivamente posicionables en una tabla, en función de un criterio único y objetivado. Estos procesos que se han descrito (homogeneización, compartimentalización, clasificación y jerarquización) no tienen un orden sucesivo desde este planteo. Si desde la temporalidad ocurren simultáneamente o sucesivamente o si se trata o no de un orden lógico, no es un problema que se pueda abordar contemplando únicamente los cuadernos de clase.

Para concluir este apartado se presentará un ejemplo. A partir del mismo, se intentarán observar estos cuatro procesos recién mencionados.

En la República Argentina, a partir de 1949, el gobierno peronista comienza a introducir en la escuela diversos saberes de corte político y social vinculados a la actualidad del momento. Entre ellos, y con posterioridad a la muerte de Eva Perón, se hace

obligatoria la lectura del libro "La razón de mi vida" ².

La escuela incluye al libro entre los saberes a ser transmitidos. Para tal fin, en primer lugar, lo incorpora en alguna de las disciplinas en las que dividen los saberes. En este caso se lo introduce en el área de lengua en todos los cuadernos revistados. Una vez así clasificado, se lo compartimentaliza de la siguiente manera. En algunos cuadernos, siendo un contenido de lengua, se realiza a partir de párrafos del mismo o bien dictados, actividad que se incluye dentro del tipo de traducción, o bien se lo incluye en actividades vinculadas al resumen. Obsérvense los dos textos que se exponen a continuación, pertenecientes a una misma alumna, que cursaba el quinto grado en 1955, en una escuela estatal de la Provincia de Buenos Aires.

²El libro, **La razón de mi vida**, es la autobiografía de Eva Perón. Respecto del mismo dice Page (1984) que mezcla adulación a Perón, datos autobiográficos, sentimientos, resentimientos, algunas percepciones feministas genuinas, sabiduría e ingenuidad. En relación a su repercusión aclara:

"La propaganda publicitaria peronista de inmediato alabó el libro como si fuera una obra maestra. Los críticos hicieron resaltar sus méritos literarios. Un grupo de escritores pidió al ministro de Educación que se concediera a la autora el "Gran Premio de Honor". Cientos de copias del libro - en edición común para las masas y de lujo para la élite peronista - brotaron de los talleres de impresión. Se convirtió en texto de lectura obligatorio en las escuelas." (pag. 303)

"Trabajo Nro. 165

Lenguaje.

Resumen de la lectura: "Demasiado Peronista"

En el capítulo XII la señora Eva Perón habla sobre el porqué es "Demasiado Peronista".

Dice que ama al Gral. Perón y a sus obras y confía tanto en él que hasta el último día de su vida será fanáticamente peronista."

(5to. grado, 1955, 6 de junio)

"Trabajo Nro. 203

Lenguaje.

Redacción.

Resumen de la lectura:" El camino que yo elegí."

En el capítulo XV la Sra. Eva Peón habla que nuestro pueblo ha vivido más de un siglo de gobiernos oligarcas cuya principal tarea no fue atender al pueblo sino más bien a los intereses de una minoría privilegiada, tal vez refinada y culta, pero sórdidamente egoista. También atender todo esto lo grande y lo pequeño era necesario para que el pueblo no dejase de ver en Perón a su conductor.

Yo elegí la humilde tarea de atender los pequeños perdidos. yo elegí mi puesto en el pueblo para ver desde allí las barreras que podrían haber impedido la marcha de la revolución. Yo elegí ser "Evita" (...) para que por mi intermedio el pueblo y sobre todo los trabajadores encontrasen siempre libre el camino de su lider"

(5to. grado, 1955, 23 de junio).

Lo que llama la atención es que, una vez incluidos los textos en este área , las correcciones que aparecen en los ejemplos giran en torno de algunos aspectos de la normativa de la lengua escrita. Sólo se corrigen las faltas de ortografía. El texto se pierde como unidad de significado. "La razón de mi vida" se convierte en un medio auxiliar para otros fines, es reemplazable por cualquier otro texto y aún por palabras sueltas. En otros casos, no pocos por cierto, estos ejercicios no son siquiera corregidos (recuérdese que la corrección en los cuadernos es selectiva), simplemente se lo visa al cuaderno con bien, muy bien, etc. Lo que en ningún caso interesa, en función de los registros escriturados analizados, es el tema en torno al cual gira el texto. La compartimentalización se produce por medio de los dos mecanismos antes señalados. La corrección, que se preocupa sólo con un aspecto del texto y la titulación que indica los aspectos del texto a ser contemplados.

El texto se visualiza a su vez dentro de un ejercicio con número. De esta manera se iguala su valor, en el sentido señalado anteriormente, al que podría tener cualquier otro ejercicio del cuaderno. Este ejercicio es equivalente a cualquier otro, sea este de matemática u otra disciplina.

En la época en cuestión, la introducción de temáticas vinculadas a la acción gubernamental, no se limita, sin embargo a "La razón de mi vida". Existen a partir de 1949 una serie de nuevos saberes que se presentan en los cuadernos vinculados a estos temas. Saberes que por lo menos en una primera etapa tienen que ser clasificados y homogeneizados. Los procesos que van a signar la inclusión de estos saberes en la escuela no parecen ser simples ni eximidos de problemas. Un cuadernos de 1949, a partir del cual se extraerán los ejemplos para explicar la problemática, ejemplifica los dificultades que van a presentarse. En el ejercicio 356, bajo el título de historia, con el subtítulo de "Nacionalización de los servicios públicos" se expone el siguiente texto:

"Ejercicio Nro. 356

Historia

Nacionalización de los servicios públicos

En el gobierno de nuestro país se han hecho grandes obras como la de la nazionalización de los servicios públicos. Los ferrocarriles, que antes pertencían a Inglaterra ahora son nuestros al ser nazionalizados **el 1ro. de marzo de 1948**. Gran obra cumplida por el presidente de los argentinos el general Juan D. Perón. Así no tenemos que depender de nadie y así como los ferrocarriles y otros servicios públicos son nuestros, de los argentinos, que han luchado por conseguir ese propósito".

(6to. grado, 1949, la negrita indica un aditamento del profesor).

En este caso interesa notar, por un lado el esfuerzo por incluir el texto en una disciplina: historia. Este dato llama la atención ya que la temática refiere, sino al presente político del país, a un pasado muy reciente. A su vez, cabe notar que la corrección del profesor se dedica sólo a lo referente a una fecha, y no se corrige ningún error de ortografía: como puede verse, la palabra "nacionalización", está en una parte del texto escrita las dos veces con z. Tampoco se corrigen errores vinculados a la redacción.

A su vez, la lectura del ejercicio 366, del mismo cuadernos, cuyo título es "lenguaje" y cuyo subtítulo es "Argentina marcha hacia su total industrialización" permite observar los problemas que planteaba, por lo menos en un primer momento la ubicación de estos temas en la tradicional división disciplinar de los cuadernos. Pero a su vez puede percibirse que los mismos no dejan de incluirse en una u otra disciplina, aunque los criterios puedan no parecer del todo felices. La corrección a la vez auxilia el tratamiento compartimentalizado de la información.

"Ejercicio Nro. 366

Lenguaje

Argentina marcha hacia su total
industrialización

Argentina, marcha hacia su total industrialización. Las industrias van en marcha ascendente en La Argentina. Las industrias que han sido las mayores beneficiadas son las del trigo, algodón, petróleo, etc. el enorme desarrollo alcanzado en los años últimos de los productos plásticos en sus múltiples aplicaciones, la necesidad que de los mismos tienen las numerosas industrias que se desarrollaban y que se han creado actualmente en el país, fueron los motivos fundamentales) las grandes ventajas que se obtienen de su aplicación derivadas de la utilidad que prestan al reemplazar los metales con múltiples ventajas y especialmente la posibilidad de su fabricación en su país."

(6to grado, 1949).

El texto, que contiene serios errores de redacción, no fue corregido. De todas maneras, interesa particularmente resaltar que, siendo este texto equivalente al anterior, en lo que se refiere a la temática, uno fue incluido la disciplina "historia" y otro en "Lenguaje". Los contenidos comprendidos en los cuadernos por las reformas educativas del peronismo entre 1949 y 1955 resultan ilustrativos para mostrar como la escuela procesa según propios parámetros toda la información que recibe sin importar su naturaleza.

Sin embargo, cabe señalar que no parece tratarse de información "deformada" (aunque en análisis de otro tipo sí pueda

concluirse esto) sino de contenidos que adquieren, típicamente, otros rasgos que convierten los enunciados originales en enunciados escolares. Véase el ejemplo a continuación:

"San Rafael 14 de mayo de 1954

Tarea Nro. 15

Lenguaje

Redactar oraciones con las siguientes palabras:

Trabajadores, Lealtad popular, Plaza de Mayo.

Mi hermano es muy trabajador.

En la vida hay que cultivar la lealtad.

La plaza de Mayo es muy linda."

(2do. grado, 1954)

La tarea fue calificada con "muy bien". La preocupación y el objetivo general de la tarea no era, sin duda el darle un sentido específico a las palabras enumeradas en primera instancia. Por el contrario se trataba de redactar oraciones en función de la consigna, y sin importar desde cierto punto de vista el significado de las mismas. En el caso de la segunda oración, aquella en la que se pide la utilización de la palabra "lealtad popular", en la cual el sentido político es más difícil de ser obviado, el proceso es el de eliminación de uno de los términos componentes. El error no se corrige.

El apartado que se incluye a continuación se pregunta

por las características de este tipo de enunciados que presentan los cuadernos.

5.2. Hacia la estabilización lógica de los saberes.

M. Pecheux, en sus clásicos artículos "Sur la (dé-)construction des théories linguistiques" (1982) y "Sur les contextes épistemologiques de l'analyse du discours" (1984) distingue dos tipos de universos discursivos. Por un lado, aquellos que denomina como universos discursivos lógicamente estabilizados y, por otro, aquellos que conformarían los denominados universos discursivos lógicamente no-estabilizados.

A los primeros, hace el autor corresponder espacios como los de las ciencias matemáticas y los de la naturaleza, los de las tecnologías industriales y biomédicas y, en la esfera social los dispositivos de gestión-control administrativos. Estos universos representan, a través de la manipulación de metalenguajes, de manera no ambigua el "estado de cosas". La ambigüedad es, al decir del autor un "riesgo mortal".

En el continuo discursivo existe una región intermedia a la que pertenecen procesos discursivos tales como los jurídicos

o los correspondientes a las convenciones de la vida cotidiana. Por último, a los universos lógicamente no estabilizados corresponderían espacios tales como los de los rituales socio-históricos de los discursos políticos y los correspondientes a las expresiones culturales y estéticas. En estos casos, la ambigüedad y el equívoco se constituyen como hechos estructurales. El juego de las diferencias, de las alteraciones y contradicciones no es accidental.

El autor sostiene, respecto del universo discursivo lógicamente estabilizado:

"(...)la construcción histórica de tales universos fue sólomente posible apoyándose en ciertas propiedades de las lenguas naturales, que autorizan operaciones de esquematización, dicotomización, cálculo lógico, etc. (...), y que permiten la manipulación de metalenguajes aptas para representar de manera no ambigua el conjunto de estados de las cosas." (1982, pág. 19)

Al analizar los cuadernos, sobre todo lo referente a la estructura de las actividades, pareciera estarse en presencia de esta región intermedia, aunque tendiente a un universo lógicamente estabilizado. La hipótesis es que este universo está estrechamente relacionado con el cuaderno en tanto respuesta a la necesidad de un sistema de gestión y control administrativo-escolar, que permita

la utilización de procedimientos estandarizados para la escrituración de los saberes escolares. La referencia a la administración no comprende los objetos tradicionales a ser administrados (empresas). Por el contrario, en este caso refiere a la administración de los saberes curriculares.

Las razones que llevan a incluir este conjunto de enunciados en este tipo de universo discursivo son varias. En primer lugar, al realizarse el análisis de las actividades escrituradas en los cuadernos (Capítulo IV) se observó que las mismas estaban significativamente estandarizadas, es decir que podían ser agrupadas en un número limitado de categorías, a las que se limitaba toda actividad.

En segundo lugar, los procesos a que se someten los saberes disciplinares, descritos en el anterior apartado, se corresponden en cierta medida con las operaciones descritas por Pecheux (esquematización, dicotomización, etc) de modo tal que como resultado se encuadran estos saberes en la lógica escolar, es decir se transforman en saberes escolares cuyo grado de estereotipia se ha estudiado.

Por último, y aunque se desarrollará la temática en el

próximo capítulo, cabe destacar que una relevante parte de los cambios ocurridos en los cuadernos en la década del 70, principalmente la inclusión de preguntas y respuestas en las áreas de ciencias sociales y la generalización de este tipo de actividad en los cuadernos, muestran que la tendencia de los cuadernos, es a una creciente esquematización de las actividades³. Se trata de eliminar la posible ambigüedad dando lugar a una mayor precisión en lo que respecta a la consideración de la actividad. Como se verá, a modo de ejemplo, son los cambios en la forma de presentar las actividades correspondientes al análisis sintáctico los que más resaltan la diferencia entre un cuaderno del año 1940 y un cuaderno de la década del 80 del presente siglo. En este caso se pasa a una total estandarización de los procedimientos de análisis.

En este sentido, y para comprender mejor la problemática que nos ocupa, cabe citar una frase de este autor que condensa las

³ Esta tendencia tiene una fuerte presencia en el campo de la pedagogía. Entre otros cabe destacarse que, la famosa "taxonomía de los objetivos" no fue construida por Bloom (1966) a partir de lo que se consideraría deseable en términos de los fines escolares, sino a partir de trabajos empíricos en el ámbito de la escuela. Y, la función de la taxonomía sería, al decir del propio autor, la de ordenar el trabajo escolar, a partir de lo allí encontrado. Se trata de hacerlo más funcional, de maximizar la posibilidad de la escuela de estabilizar aún más su universo discursivo, con criterios lógicos. La taxonomía busca entre otras cosas reducir la ambigüedad.

inquietudes que guían este apartado.

"Nul ne sait si un jour l'histoire, la langue et l'inconscient seront "expliqués" par le sujet épistémique-comportamental, ou si au contraire les conditions concrètes de apprentissage et de contr^ole des univers discursifs logiquement stabilisées appara^itront elles-m^emes comme intrinséquement dépendantes des discursivités non stabilisées (par exemple, le discours pédagogique diffusant les connaissances logiquement stables est-il lui m^eme logiquement stable?) (P^echeux, 1984, pag. 16)

Lo que Pecheux denomina como discurso pedagógico, vale aclarar que sería equivalente en este trabajo a lo que en la introducción se definió como prácticas discursivas escolares. Por prácticas discursivas pedagógicas se entienden a aquellas prácticas que teorizan la problemática educativa, en tanto que por prácticas discursivas escolares se comprenden a aquellas que se producen en la escuela. Así, mientras un discurso pedagógico, según esta ascepción sería un metadiscurso, el discurso escolar, objeto de estudio de esta tesis, aún cuando trabaja con otros discursos, puede o bien transformarlos o trabajar paralelamente con ellos pero, al no reflexionar sobre ellos no llega nunca a convertirse en metadiscurso⁴.

⁴ La diferencia entre práctica discursiva y discurso en el manejo de términos obedece, como ya fuera señalado en el primer capítulo a que no toda práctica discursiva por referir a un mismo objeto se convierte automáticamente en discurso. En segundo lugar

Lo propio del discurso escolar o por lo menos una de sus características salientes es precisamente la capacidad de administrar otros discursos, provientes tanto de universos discursivos lógicamente estabilizados como de universos discursivos lógicamente no-estabilizados. En el caso, por ejemplo de los conocimientos vinculados a la matemática, se está trabajando en la escuela con el primer tipo de universo discursivo y en el caso de los áreas temáticas correspondientes a historia se trabaja con enunciados que se aproximan más al segundo tipo de universos discursivos.

No obstante lo cual el discurso escolar es diferente e irreductible a otros discursos, y resulta por lo menos dificultoso acercarse a su estructura desde la idea de una reducción o trasposición de otros discursos. Es probable que estos discursos, provenientes de las distintas disciplinas conformen parte del interdiscurso escolar.

interesa la diferenciación entre lo pedagógico y lo escolar, ya que la categoría "discurso pedagógico" está siendo ampliamente utilizada en la literatura de la disciplina haciendo referencia a una u otra cuestión indistintamente. Sólo a modo de ejemplo cabe citar a Pey (1988), quien define el discurso pedagógico como "el clima del aula, las hablas/allocuciones y sus circunstancias" (pag. 16; tomado de Dussel I.;1994) o a Diaz Barriga (1989) quien lo define como el "habla" especializada del campo pedagógico. En el primer caso la definición de pedagógico sería equivalente a la aquí planteada como escolar.

Habría que estudiar si las formas en que la escuela administra estos discursos es uniforme, equivalente u homogénea no sólo en diferentes países sino en los diferentes niveles del sistema educativo. Si las diferencias entre unos y otros sistemas se presentan a nivel de estrategias o de tácticas. En el caso específico de esta tesis nos ceñimos a los cuadernos de clase de la escuela primaria argentina y, es probable que las conclusiones y observaciones de este caso no sean plausibles de generalizarse, por lo menos en todos sus detalles y cuestiones al nivel medio, y que por el contrario este requiera de un estudio particular. Es en este sentido que se hace necesario aclarar que la referencia al discurso escolar no implica el tratamiento de todo el discurso escolar sino a una parte de él, cuya generalidad o cuyos límites se han especificado a lo largo del estudio.

Las diferencias entre uno y otro nivel, parecen poder percibirse ya desde una primera mirada: en el caso de la escuela media no son cuadernos los que utilizan los alumnos sino carpetas, en donde las hojas son sustituibles e intercambiables, y donde proceso y producto ocupan otro lugar. La lógica que rige el uso de los cuadernos no es la misma que acompaña las llamadas carpetas.

La escuela no se limita a seleccionar, organizar y

distribuir los saberes circulantes en una sociedad determinada, sino que, a partir de tener que realizar esta tarea crea, produce discursos que le permiten realizarla. Estos saberes disciplinarios se constituyen así, como se indicara anteriormente, en interdiscurso del discurso escolar.

No resulta excepcional, sin embargo que la pedagogía considere el discurso escolar en tanto "deformación" o "patologización" del discurso científico. Frigerio (1991) presenta esta perspectiva:

"El necesario proceso de transposición didáctica conlleva los riesgos de crear falsos objetos de conocimiento y producir con ellos una sustitución patológica del conocimiento erudito. En ambos casos puede cuestionarse la "validez" del objeto resultante en términos científicos, sociales, culturales e individuales. (...)

Puede afirmarse, en otros términos, que la transposición didáctica confronta a los actores educativos con los efectos que provoca: *la creación de objetos de conocimiento o la sustitución patológica de los mismos.*" (pag. 33)

A partir de entonces se reclama de la didáctica una normalización del mismo. Es altamente probable que el surgimiento y desarrollo de las denominadas "didácticas especiales", didáctica de la matemática, didáctica de la historia, didáctica de la lengua,

etc. esté relacionado con esta concepción. Aunque estas disciplinas son ramificaciones y se entroncan en la didáctica general, es ya este tronco, en muchas de sus distintas vertientes teóricas el que no reconoce la especificidad del discurso escolar, entendiendo a este último como reducción de otros discursos.

CAPITULO VI

LAS DISCONTINUIDADES DEL CUADERNO: ALCANCES Y LIMITES

Hasta el momento, el estudio se ha ocupado de destacar, en sus distintos capítulos, las regularidades propias de los cuadernos. Regularidades que devienen de características presentes en los cuadernos más viejos, o sea aquellos de la década del treinta y en los cuadernos también de los sesenta. Sin embargo, si se compara un cuaderno de la década del 30 con un cuaderno de de los cincuenta o de fines de los sesenta sería imposible, mismo a primera vista no notar algunas diferencias entre uno y otro.

El capítulo que se presenta intentará observar la naturaleza de estas diferencias, y como se conceptualizan. Hacer referencia a las discontinuidades merece, so pena de invalidar el trabajo desarrollado en los precedentes capítulos, algunas aclaraciones. En primer lugar, cabe señalar que algunas no afectaron significativamente la estructura y la articulación general del cuaderno. En este caso elejiremos hablar de discontinuidad. Sin embargo otras, como la acontecida en la década

del setenta parece haber excedido los límites de una mera discontinuidad. Es por ellos que pensamos a modo de hipótesis, y considerando además el nuevo marco pedagógico al que ya se hiciera referencia, que puede haberse tratado de una ruptura (un tipo especial de discontinuidad) del dispositivo escolar estudiado.

Ya una primera mirada a los cuadernos de nuestro universo, puso en descubierto dos momentos, en el espacio temporal considerado, que se presentan como discontinuos. El primero se manifiesta entre 1949 y 1955, atado como sus fechas lo indican a los avatares de la vida política y, el segundo, que puede ubicarse entre fines de la década del sesenta y principios de la década del setenta, está vinculado más claramente a la problemática pedagógica en sus distintas dimensiones¹.

¹Entre otros factores podría sospecharse, en este caso, alguna influencia de los cambios curriculares. Como señala Feldman (1993): "Si bien los testimonios apuntan al inicio de los ochenta, luego de la municipalización de las escuelas primarias de la Capital Federal, como el momento clave de este proceso de cambio, hay que reconocer sus antecedentes inmediatos en el intento de reforma de 1969-1970. Este culminó con su abandono y el cierre de la experiencia piloto que debía preparar la generalización de la reforma que se llevó a cabo durante 1971. Para ello se elabora en el año 1972 un currículum de transición que finalmente se generalizaría para todo el nivel. El inicio del período estudiado coincide con este momento y de él se destacan dos aspectos; uno que se retomará luego, es la influencia de las posturas tecnológicas en la preparación de la actividad educativa, reflejada en los mecanismos e instrumentos de evaluación; y el otro en cuanto a los conocimientos y la introducción de la matemática conjuntista" (pag. 20)

6.1. La primera discontinuidad: política y cuadernos.

El año 1949 importa una modificación en los cuadernos de clase que se observa por un período de seis años, hasta 1955. Una primera mirada podría centrar estos cambios en la incorporación de nuevos contenidos en los cuadernos. Los cambios en los contenidos, han dado lugar a que algunos historiadores refieran a una "politización de los contenidos de la educación"², sobre todo a partir de la mirada que ellos hacen a los libros de texto.

No obstante, fue posible percibir en el capítulo IV, a partir de ejemplos tomados de esta misma época, cómo la mera incorporación de contenidos no es suficiente para afirmar, desde esta perspectiva, que el cuaderno observa discontinuidades. Por el contrario, podría llegar a afirmarse que esta particularidad, los cambios en los contenidos, forman parte de las regularidades de los cuadernos de clase.

Lo que signa el carácter discontinuo de esta época es que

² Ciertos autores como Halperín Donghi (1972), Escudé (1990), Wainerman (1987) y Plotkin (1994) refieren para esta época a una "politización" de la educación o más específicamente de los contenidos educativos. Entienden por tal a la introducción y enseñanza obligatoria, sobre todo a partir de 1949 en los distintos niveles del sistema, de contenidos de corte político-partidario.

estos contenidos implican una transformación en la lógica que manifiestan los cuadernos³. Con esto se quiere señalar que si bien estos saberes fueron homogeneizados, compartimentalizados, clasificados y jerarquizados establecen algunas contradicciones entre las verdades que proponen y las verdades establecidas por otros saberes de los cuadernos. A y no A se presentan en algunos casos simultáneamente y se afecta, obviamente la tendencia a la estabilización lógica de este universo discursivo. Observese, a modo ilustrativo, el siguiente ejemplo:

"Ejercicio Nro. 354

Historia

Carácter actual de la enseñanza
Primaria, Secundaria y Superior

La enseñanza actual no es igual a la de antes. Ahora es gratuita antes se tenía que pagar. Ahora hay mayor facilidad de estudios. Fueron Sarmiento primero y después Avellaneda los que fomentaron los estudios. Sarmiento gran maestro. Avellaneda creador de tantas escuelas. Así a ido aumentando la enseñanza. Hay miles de escuelas en nuestro país. Se empieza en las escuelas primarias y muchos llegan hasta el estudio superior que son las universidades. Nuestro país es uno de los mejores países en el carácter de estudios. El presidente de la Nación a también establecido la creación de 5.000 escuelas para que los niños estudien y salgan

³ Al plantear en este estudio la idea de discontinuidad, se está rechazando desde la documentación la hipótesis de Escudé (1990) por la que reconoce al peronismo como continuidad-culminación de una política educativa-cultural que según el autor se viene gestando desde 1908.

hombres de provecho para el bien de la patria."

(El ejercicio no fue corregido)

(6to. grado, 1949)

Obsérvense las dificultades de comprensión lógica que presenta este párrafo. "Antes" se presenta comparativamente al "ahora" como un período con mayores dificultades para el estudio: "Ahora hay más facilidad de estudios". No obstante, a pesar de este planteo inicial, las siguientes oraciones muestran el "ahora" como una consecuencia del pasado, como resultado de un "progreso": "Así a ido aumentando la enseñanza"; "El presidente de la Nación **a también...**".

La figura comparativa "antes - ahora" atraviesa con estas características el período en cuestión, aunque no siempre puede apreciarse de la misma manera. Muchas veces, la problemática no puede observarse a partir de la consideración de un sólo ejercicio sino que se percibe sólo a partir de series de ejercicios tomadas en su conjunto. A modo de ejemplo, cabe verse como en otro de los cuadernos de la época se encuentra una serie de ejercicios (Nro. 330, Nro. 333 y Nro. 338) en los que se presenta un panorama histórico-político de la Argentina, que contempla esta comparación

planteando la misma problemática que enfrenta el ejercicio antes analizado.

" Ejercicio Nro. 330

La Patria cumple su destino.
Organización Nacional
Domingo Faustino Sarmiento

En el año 1868 inicia su presidencia Domingo F. Sarmiento. Fue una época de progreso para el país.

Creó numerosas escuelas, la Escuela Nacional de Maestros, el Colegio Militar, la Escuela Naval. Progresó la agricultura, la ganadería, el comercio, los ferrocarriles y el telégrafo.

En 1871 se produjo la epidemia de fiebre amarilla.

En 1874 terminó la presidencia.

Fundó los diarios El Zonda y El Censor.

Escribió los libros Recuerdos de Provincia y Facundo.

Murió el 11 de septiembre de 1888 en el Paraguay."

" Ejercicio Nro. 333

La Patria cumple su destino.
Organización Nacional
La unidad Nacional.

Cuando Sarmiento terminó su presidencia fue elegido Nicolás Avellaneda desde 1874 hasta 1880.

Fomentó la agricultura, la ganadería, el comercio, la educación popular, los ferrocarriles.

Avellaneda logró que la Ciudad de Buenos Aires fuese declarada capital de la República.

Luego siguieron otros presidentes como Roca, Pellegrini, Quintana, etc. que siguieron con el progreso de la Nación.
Durante esa época se afirmó la unidad nacional."

" Ejercicio Nro. 338
La Patria cumple su destino.
Recuperación Nacional
La justicia y la asistencia social.

A partir de 1946 comienza la época de recuperación para nuestra patria, bajo la presidencia del General Perón.
Se mejoran los sueldos a los trabajadores, se dan vacaciones largas, se protege a los niños y a los ancianos, se dictan leyes humanitarias y previsoras. "

(3er. grado, 1953)

Las dificultades de la comparación antes-ahora vuelven a presentarse. La idea de progreso con la que se muestra el pasado: "Luego siguieron otros presidentes como Roca, Pellegrini, Quintana, etc. que siguieron con el progreso de la Nación." se opone a la de recuperación con la que se muestra el presente, a pesar que el período histórico sobre el que no se escribe pudiera dar lugar a articular progreso y recuperación.

Precisamente porque sobre él no se escribe puede decirse que se mantiene esta contradicción. La idea de recuperación y de tiempo presente son las que se introducen como nuevas en los cuadernos. La idea de progreso, que con ellas convive es la que presentan los cuadernos más añosos. A modo de ilustración se presenta un impreso del interior de un cuaderno de la época en la que el peronismo se asocia a la idea de reconstrucción o recuperación:

SERIE * LA ARGENTINA DE AYER Y DE HOY * Nº 4



EL GENERAL PERÓN. Iza la enseña Patria en el acto inaugural del Autódromo "17 de Octubre"

Esta idea de recuperación, de un ahora que re-funda o funda un país mejor es el concepto básico que atraviesa estos seis años, hasta el 55. En 1952, se dice en un cuaderno, a raíz de la muerte de Eva Perón:

" Trabajo Nro. 193

Eva Perón: Jefa Espiritual de la Nación De ella recibieron los niños la alegría que nunca conocieron los ancianos la paz los humildes la felicidad que jamás se les dispensara "

(4to. grado, 1952)

El ejercicio no es corregido ni calificado y remite a esta idea de nuevo origen que se trata de presentar⁴. Los ejemplos

⁴ Si bien por las razones teórico-metodológicas expuestas, en el capítulo IV, no se consideran en este estudio, problemáticas vinculadas a la cuestión del sujeto, cabe observar que, desde otras miradas, esta documentación se torna especialmente significativa ya que presentaría nuevas evidencias en favor de una de las hipótesis más planteadas en la reflexión histórico-educativa del período. Desde Halperín Donghi (1973) en: **La democracia de masas** hasta Puiggrós (1994) se ha venido observando que el cuerpo docente se oponía al peronismo, dando lugar desde el gobierno a los conocidos mecanismos (suspensiones, cesantías, etc) para conseguir su adhesión. Al respecto dice Puiggrós (1994):

"En síntesis, los maestros y profesores, de raigambre liberal normalista, eran en su mayoría patriotas y liberales católicos, desde el punto de vista ideológico (...). Aquellos docentes no aceptaban la intromisión de la Iglesia en su espacio técnico-profesional, como tampoco la del Estado-partido y en relación a tales peligros, predominaba su alianza con los sectores laicos." (pag. 227)

sobre este tema son muchos y vale la pena remitir al capítulo IV si se quisieran revisar otros ejemplos que ilustran esta problemática. Los cuadernos muestran también, algunas contradicciones lógicas menos sistemáticas. En uno de los cuadernos se encuentra, por ejemplo, un primer ejercicio (Nro. 43) en el que se alaba la figura del General Perón y se presentan los honores que, en consecuencia, le ofrece el pueblo. En un segundo ejercicio (Nro. 47) se hace referencia a la figura de San Martín, y en lugar de destacar sus hazañas militares, se hace mención y se resaltan su modestia, su desvinculación de la política y el rechazo que éste hace de los honores "demagógicos" que el pueblo le ofrece (6to. grado, 1953). Lo que en un ejercicio se consideran virtudes, en el otro se consideran sino inmoralidades, por lo menos importantes defectos.

Son tres las razones por las que se ha escogido hablar, en este punto de discontinuidad y no de ruptura. En primer lugar, como ya fuera señalado, no se afecta en ningún momento la estructura del cuaderno, no se alteran los ejes que lo organizan, ni el orden en que los mismos se disponen. En segundo lugar, ya

En este sentido habría que estudiar si es posible comprender este fenómeno que presentan los cuadernos (la ruptura de la lógica interna) como parte de la resistencia del cuerpo docente.

en 1955 se recupera la vieja coherencia interna de los cuadernos, con lo cual esta discontinuidad sólo se observa en un período de seis años. Y, en tercer lugar, la misma se vió afectada sistemáticamente sólo en algunas temáticas (la conformación del tiempo histórico) dentro de cierta área disciplinar, la social, a partir de lo que se puede decir que fue una discontinuidad restringida.

La discontinuidad que se produce hacia los finales de la década del sesenta y principios de los setenta, por el contrario, tiene características diferentes: se hace permanente, se continúa hasta la actualidad y es generalizada. Las mismas no alcanzan, no obstante y como se verá a continuación para conceptualizarlas como ruptura.

6.2.La modernización de las tácticas: una mera discontinuidad?

Hacia mediados de la década del 60 y principios de los 70 comienzan a operarse en los cuadernos algunas modificaciones. Unas afectan particularmente el concepto de homogeneidad que sellara a los cuadernos más viejos, y otras implican básicamente acentuar la tendencia hacia una mayor estabilización lógica de los saberes.

Lo que una primera observación hace resaltar es la diferencia en los colores y las tintas entre unos y otros cuadernos. Los cuadernos referidos tienen otra visual dada en parte por el uso del marcador que, o bien reemplaza o bien acompaña los lápices de colores y también por el uso de la birome que sustituye a la vieja lapicera, aunque paulatinamente.

La utilización de los colores parece estar reglamentada en el caso de los cuadernos más viejos. De forma tal que, por ejemplo, cuando el subrayado, que dividía una actividad de la otra, no se hacía con la lapicera, se utilizaba a todo lo largo del cuaderno un mismo color, dentro de una gama restringida de colores que incluían al verde, rojo, o marrón. Por el contrario, se encuentra en los cuadernos más recientes una mayor gama de colores utilizados en este tipo de subrayado. No sólo se incluyen ahora el violeta, rosa o amarillo sino que se realiza una utilización aleatoria de uno u otro color para distinguir un ejercicio del otro.

Aún cuando parece haber una menor reglamentación del uso de los colores, los cuadernos se presentan con una nueva homogeneidad. Ya no se exige que todos los cuadernos sean iguales entre sí sino que sean equivalentes, o sea que lleguen a los mismos

resultados o que produzcan los mismos efectos. Se trata que todos tengan un mismo valor pese a las posibles diferencias. La homogeneidad ya no va a producirse en todos y cada uno de los caracteres del cuaderno, sino que va a identificarse por sus aspectos más centrales. Ya no depende de que todos los cuadernos sean exactamente iguales sino de que los mismos sean equivalentes.

En este punto parece interesante hacer alguna referencia, que se ejemplifica luego, al tema de los escolarmente denominados "dibujos". Los cuadernos ofrecen, como parte de las distintas actividades, ilustraciones. Sin embargo, las diferencias entre las ilustraciones que presentan los cuadernos hasta la década del sesenta y con posterioridad a la misma no son escasas.

Las ilustraciones de las décadas del treinta, del cuarenta y del cincuenta presentan, a primera vista un trazo homogéneo y parecen estar realizadas, en su mayoría, por un adulto. Es probable que las mismas estén realizadas con el clásico Simulcop. Más que ilustraciones espontáneas de los niños se trata de copias hechas a partir de papel de calcar. Se observa en los cuadernos de la época que aquellas que no eran realizadas en función de estos patrones eran evaluadas (ver ejemplo) con baja nota.

A mediados de los sesenta esta situación parece revertirse. Las ilustraciones cambian su aspecto. Son dibujos y no calcos para colorear. Es así que hay más variedad entre ellas. Ya no se pretende la igualdad sino la equivalencia entre las mismas. Pareciera romperse, como fuera dicho en el primer capítulo el dibujo a partir del molde o modelo y se pasa a respetar más la individualidad infantil. Vale la pena resaltar también que los mapas que antes se realizaban a través del calcado, comienzan en esta época a comprarse y pegarse en el cuaderno, de modo tal que el alumno sólo tiene que completar o colorear en función del tema que se trate.

FOTOCOPIA DE UN CUADERNO ANTERIOR Y OTRO POSTERIOR A LA DECADA DEL

60

(5to. grado, 1955) (5to. grado, 1983)

Formando parte de esta reformada homogeneidad se percibe en los cuadernos más recientes, la utilización de la primera persona del singular para ciertos enunciados, y aún la segunda persona⁵. La tendencia es, según parece, reforzar la "ilusión necesaria" de un sujeto individual creador de su tarea. Un yo que "decide" qué colores usar, qué dibujo realizar, que se diferencia de los otros y que habla en primera persona. Veanse a continuación, a modo comparativo, los siguientes ejemplos:

"Ej. Nro 14.

Lenguaje

Buscar en el diccionario y emplear en oraciones las palabras siguientes.

Hierba-ociosidad-óseo-huir-Gervasio.

hierbas: planta pequeña (anual o bienal)

osiosidad: vicio de no trabajar.

óseo: de hueso

huir: escapar rápidamente de un sitio

Gervasio: nombre de persona.

⁵ En los cuadernos escritos a fines de los sesenta y principios de los 70, las consignas adquieren otra forma. Se comienzan a utilizar los verbos en primera o segunda persona "coloca al lado de cada dibujo tres verbos" , "Mis oraciones", etc. Vale aclarar, sin embargo, que estas nuevas formas de presentar las consignas van a convivir con las anteriores, de forma tal que se presentan cuadernos en donde las consignas utilizan imperativo o infinitivo con cuadernos en las que el verbo está conjugado en la primera o la segunda persona del presente. No es extraño, tampoco, encontrar cuadernos en los que, alternativamente, se plantean consignas en infinitivo y consignas en primera o segunda persona indistintamente.

La hierba es una planta pequeña.
La ociosidad molesta al niño.
El hombre se quebró el oseo.
Le aseguraron que no podía huir.
Gervasio es estudioso."

(4to. grado, 1947)

"Trabajo Nro. 87

Tarea. Lenguaje.

Separar en sílabas.

hueso	hue-so
hueco	hue-co
huella	hue-lla
huevo	hue-vo
huelga	huel-ga

Mis oraciones

Mi perro cavó un pozo y encontró un hueso y se fue corriendo y comiendo.

Yo hice un hueco en la pared.

Yo encontré huellas de un gigante.

Yo le tiré huevos a Lizzie.

Una vez hubo una huelga."

(4to. grado, 1972)

La "individualización" de los enunciados se observa no sólo comparando cuadernos de uno y otro período sino también

analizando los distintos ejercicios de un mismo cuaderno de este último período. El efecto es el de reconocer en cada cuaderno más de una "voz". Véanse, a modo de ejemplo, las siguientes actividades, pertenecientes a un mismo cuaderno y las diferentes propiedades gramaticales que presentan los enunciados:

"Ej. Nro. 82.

EL barrio de la escuela.

Cuenta lo que viste en el paseo por la manzana de tu escuela.

Hay una fábrica que hacen pilas y se llama Everredi también hay una farmacia que se llama Virrey Loreto dando vuelta hay una fiambrería y un negocio de lámparas y dando vuelta otra vez hay una tintorería y un negocio de casas y también una frutería, carnicería y verdulería."

(Se presenta a continuación un dibujo del alumno, en el que hay una farmacia y un árbol)

"Ej. Nro 49

Dictado.

El aseo personal.

El primer precepto higienico es el baño.

Lava tu cabeza dos veces por semana.

La limpieza de los dientes requiere un cepillo individual.

No tengas las manos sucias.

El desaseo es la puerta abierta a las enfermedades."

(4to. grado, 1977)

Al realizarse una comparación entre los enunciados de los dos ejercicios, puede observarse que los mismos tienen ciertas particularidades. En primer lugar, el uso de coordinantes, en este caso "y", en el primero de los ejercicios reemplazando lo que se debería indicar con un punto o mediante el empleo de subordinantes. Otra de las particularidades que se presenta también, en el primer trabajo, deviene de percibir la repetición de palabras. Las palabras "vuelta", "también", el verbo "llamar" se repiten cada una, dos veces, en un texto que no se distingue por su longitud, en un texto que no se corrige.

El vocabulario empleado también da cuenta de las diferencias en los enunciados. El empleo, en el segundo ejercicio, de palabras como "desaseo", "precepto", etc, permiten notar ciertas diferencias, en las que se "podrían reconocer" distintos agentes de la enunciación. No son estos los únicos indicadores que permitirán distinguir entre uno y otro agente. A continuación se presentarán dos actividades de un cuaderno de 1967 de primer grado, en donde se pueden observar otras diferencias respecto del tema que nos ocupa:

"Fábula: El pastor y las ovejas

Había una vez había pastorcito mentiroso llebo
alas oveja al campo grito socorro a los

labradores y bolvieron los labradores a trabajar con la tierra entonces llamo a los labradores crecheron los labradores y el lobo llebo a las ovejas yel pastor yorando fue berdad la terceravez fue berdad.

(1er. grado, 1967)

"Dictado

Cantos, risas, alegrías, unos chicos saltan y juegan.

Otros nadan en el arroyo, los grandes descansan. Despues de un ano de trabajo, todos tienen unas merecidas vacaciones.

Cuando pasen algunos dias, regresaran a la ciudad, tostados por el sol"

(ibid, 1er. grado, 1967)

En el caso del primer ejercicio ejemplificado, nótase como en el anterior la falta de puntuación, la dificultad para separar gráficamente las palabras, o la imposibilidad de elaborar secuencias que hagan explícita la lógica del texto. Por el contrario, en la segunda de las actividades sólo se observan problemas de ortografía, pero no alteraciones en la secuencia discursiva.

De esta forma, estas marcas sintácticas, semánticas, u ortográficas permiten, en cada caso, distinguir tipos de enunciados diferentes en un mismo cuaderno. Por el contrario, los cuadernos revisados que pertenecen al primer período en cuestión, presentan otras propiedades.

En primer lugar se hace muy dificultoso diferenciar más de un tipo de enunciados. Estos, a su vez se caracterizan por utilizar mayormente la tercera persona, tanto del singular como del plural, aunque esto último es menos frecuente. En segundo lugar, se trata de enunciados que tienen poca complejidad sintáctica. Es decir, la estructura sintáctica de la oración no tiene en su interior, otras subordinadas que pudieran complejizar la comprensión de las mismas. Son oraciones de poca extensión. Cuando se trata de emitir alguna consigna, los cuadernos de la primera época utilizan el verbo en infinitivo o imperativo. Por ejemplo: "emplear en oraciones a - ah -ha", "subrayar el predicado".

Mientras los cuadernos anteriores a la década del setenta ocultan desde el enunciado, al enunciador, los cuadernos posteriores, sobre todo en algunas cuestiones específicas se esfuerzan por mostrarlo. No obstante, este sujeto de la enunciación, al que los cuadernos más recientes refieren, es un estereotipo. El cuestionario, que reemplaza en las últimas décadas a la copia de textos, es un claro ejemplo de ello. El mismo, permitiría "reconocer" dos sujetos de la enunciación altamente estandarizados: el que pregunta y el que contesta. Al mismo tiempo el esquema pregunta-respuesta está tan tipificado que colabora en la creación de un espacio que limita la posibilidad de la

ambigüedad y con ello tiende a estabilizar lógicamente el universo en cuestión.

"Ej. Nro 70

Primitivos habitantes de nuestro país. Indígenas y sus zonas.

(En una carilla se presenta un mapa de la República Argentina y se marcan las regiones habitadas por los distintos grupos de indios. Luego se presenta lo que se expone a continuación.)

Contestar:

1. Quiénes habitaban esta tierra antes de la llegada de los españoles

Habitaban los indios.

2. Qué tribu había en el lugar donde tu vives

Los Pampas, los Querandíes y parte de los Puelches.

3. Qué quiere decir nómades

Que iban de un lado para otro.

4. Nombra cuatro tribus que habitan en el país.

Los Diaguitas, los Comechingones, los Patagones y los Araucanos.

5. Dibuja un toldo de los Pampas y una choza de los Guaraníes.

(Se presenta el dibujo)"

(4to grado, 1978)

"Ej. Nro. 371

Contesta estas preguntas

1. Qué se hace con el algodón hilado

Camisas remeras vestidos medias guardapolvo.

2. Qué se ase de la semilla del algodón

Aceite

3. El naranjo, que tipo de fruta es

Jugoso, la naranja.

4. Cómo se llama la flor de naranjo

azakar.

(3er grado, 1975)

La modalidad de pregunta y respuesta, va a simplificar más aún la cuestión sintáctica y, va al mismo tiempo a precisar más aún la respuesta.

La introducción en la escuela de la teoría de conjuntos, que comienza a observarse en los cuadernos de este período tiende, también, a una mayor estabilización lógica del universo discursivo en tanto que, básicamente, presenta un metalenguaje no-ambiguo. La modificación del concepto de homogeneidad está acompañada por la acentuación de las propiedades de los procesos de gestión y control de la escrituración que se vienen observando históricamente. En este sentido podría decirse que el cuaderno lejos de tender a una

mayor "creatividad" según lo que pretenderían algunos pedagogos, tiende a ser más preciso y por tanto menos ambiguo.

En síntesis, podría remarcarse que el dispositivo estudiado manifiesta dos momentos de discontinuidad en los que se alteran algunas tácticas discursivas. La primera discontinuidad afectó ciertos criterios que regían la lógica del cuaderno, un enunciado no puede ser verdadero y falso al mismo tiempo. No obstante duró unos pocos años y se volvió a la dinámica anterior.

La segunda discontinuidad, comienza a diferencia de la anterior profundizando la dirección de los cambios que vienen observándose históricamente. No se evidencian rasgos heterogeneos sino que se revisa la homogeneidad. No se rompe la organización de los procesos de gestión y control de la escrituración sino que se los afianza. No obstante, y dado que factores externos no poco significativos concurren a este cambio serían necesarias nuevas investigaciones para estudiar la naturaleza de los mismos. A continuación se presenta un esbozo del contexto educativo de la época que permite comprender mejor los límites impuestos al estudio y el porque de la interrogación (que no será respondida en estas páginas) que se presenta en el título del apartado.

6.2.1 La década del sesenta y las nuevas discusiones en educación.

Como observa Braslavsky (1979, 1980), hacia fines de la década del cincuenta creció en nuestro país la influencia de un nuevo enfoque para el tratamiento de los problemas macro-educativos, fundado en el convencimiento de que el sistema educativo debe estrechar sus lazos con el acontecer económico. Al respecto sostiene Gagliano (1995):

"El gobierno civil de Arturo Frondizi (1958-1962), instauro desde el poder la concepción desarrollista del progreso social y económico. Para ésta, el mercado pasa a ser la última ratio en la regulación de las relaciones sociales entre los sujetos económicos deshistorizados, valorizados como capital humano." (Gagliano, 1995, pag. 42).

Las erogaciones del sector educación dejan, en este contexto, de ser consideradas como un gasto y pasan a ser consideradas como una inversión en capital humano. El trabajador, en términos ideológicos, deja de ser un asalariado, para transformarse en un capitalista, ya que puede contar con capital educativo (en función de su nivel de escolaridad). El trabajador tiene, de este modo, capacidad de invertir en sí mismo.

Esta teoría resultó ideológicamente atractiva para

ciertas instituciones, tales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Bajo esta óptica las naciones del Tercer Mundo eran pobres debido a su carencia de recursos humanos adecuados. El desarrollo sería posible si se mejoraba la educación y los sistemas educativos de estos países. A nivel individual, las diferencias en los ingresos también eran justificadas a partir de diferencias en los niveles educativos.

Como fuera dicho en la introducción de la tesis, La Alianza para el Progreso plasma estas premisas en sus distintos documentos entre los que cabe destacar la Carta de Punta del Este en la que se definen las estrategias centrales para garantizar una "revolución en libertad".

En la época, una de las primeras preguntas fue por el agente encargado de plasmar en la realidad estas estrategias de cambio. El papel del Estado en materia educativa era un parte aguas entre quienes proclamaban una educación laica, y quienes proclamaban una educación libre, en la que el Estado tendría un papel subsidiario y no principal en la provisión de oportunidades educativas. Los debates concernientes a las grandes cuestiones de la política educativa ocupaban, como puede verse, una parte importante de la agenda educativa de la época.

Las cuestiones relativas a la democratización cuantitativa del sistema era otro de los grandes temas del momento. Al respecto puede citarse a quien en 1965 fuera Presidenta del Consejo Nacional de Educación: Luz Vieira Mendez. Ella sostiene en el Monitor de la Educación Común:

"El problema de los fines de la educación y el de la calidad de la formación están estrechamente unidos a las cuestiones de la amplitud y eficiencia de los servicios educativos. Que no quede ningún niño argentino marginado del derecho a la educación es casi tan importante como determinar para qué estilo de vida y para qué tipo de responsabilidad social lo educamos" (Monitor de la Educación Común, Nro. 939, 1965, pag.4)

Los intentos de reforma en la estructura del sistema, plasmados en el proyecto de una Ley Orgánica de Educación en 1968 y que tuvo la oposición de importantes sectores de la población, es otro claro ejemplo de cómo se constituía la agenda del momento. En el contexto descrito la escuela era considerada como una "caja negra" (Karabel y Halsey, 1976). Todo se reducía a programarla eficientemente. El auge de la tecnología instruccional y el desarrollo de nuevos recursos auxiliares apropiados para ingresar a la mencionada "caja negra" fueron consistentes con todo lo expuesto.

En coincidencia con los planteos aquí expresados sostiene

Puiggrós (1986):

"La pedagogía en su conjunto se transforma en un fragmento de ciencia (una de las Ciencias de la Educación) y ordena su quehacer bajo criterios eficientistas. Fundamentada en una psicología conductista, se torna tecnología en su versión para los países dependientes" (pag. 73)

Pero la cotidianeidad escolar, la dinámica del aula en el quehacer diario, aquello que excede a la planificación minuciosa de los minutos y segundos, no fueron asuntos agendados. Para este tipo de cuestiones pareció recobrar fuerzas el movimiento de la escuela nueva o escuela activa, a través de las escuelas laicas no confesionales y de estrategias desplegadas por docentes preocupados por modernizarse.

No habría que olvidar que la Revista La Obra, continuaba con la difusión de estas ideas a través de la insistencia en sus ideales y de sugerencias de su sección de "Didáctica Práctica: la escuela día por día". Desde esa sección se intentaba auxiliar al docente en su labor diaria, a partir de un recetario de fórmulas a seguir. Resulta elocuente observar en sus páginas la supervivencia de enfoques de la cotidianeidad escolar provenientes de los años veinte.

Por otra parte en el mismo número del Monitor de la

Educación Común del que se extrajo la cita de Luz Viera Mendez, se encuentra un artículo de Cirigliano (1965) denominado "Transición entre dos concepciones de Educación" donde se rescatan las bondades de la llamada "Escuela Nueva". Paralelamente se observan significativas referencias a los nuevos abordajes vinculados al desarrollismo.

Los indicadores mencionados dan cuenta de que hacia mediados de la década de los sesenta, el discurso y quizás el proceso de modernización de la escuela se tornan lo suficientemente complejos como para que se haga necesario dejar abierta la pregunta acerca del significado de las discontinuidades encontradas en los cuadernos. Se trata de un proceso de ruptura? Están vinculadas a nuevas políticas y discursos? Es más bien continuidad del movimiento escolanovista? Los cambios que registra el cuaderno están relacionados con los intentos de incorporación de la radio y la televisión en la escuela? Esa incorporación implica sólo una profundización de tendencias de antaño?. Estas son algunas de las preguntas que quedarán sin respuestas y que exigieron poner este límite temporal al trabajo.

CAPITULO VII

CONCLUSIONES

La exposición que se desarrollará a continuación tiene por objeto extraer algunas conclusiones del trabajo realizado precedentemente. Se tratarán de perfilar algunas consecuencias teóricas y prácticas de esta mirada. De esta manera el capítulo contará con tres objetivos. El primero, la revisión, con los límites del caso, de algunos planteos circulantes en nuestro medio. El segundo implicará efectuar algunas observaciones de carácter teórico en función de las reformas educativas que se están diseñando en la Argentina de los '90. Por último, se observarán algunos límites del estudio y se reflexionará sobre posibles investigaciones futuras.

7.1. El cuaderno de clase y el problema de la "creatividad" en el trabajo educador.

El artículo de Devalle de Rendo y Perelman de Solarz (1988b) reflexiona sobre los usos y las posibilidades del cuaderno de clase:

"Muchas veces, el docente y el alumno privilegian el cumplimiento de la normativa. Las instrucciones se dirigen a lo que hay que hacer en lo formal,

más que al contenido escolar, que exige un proceso en el que el error es parte del mismo. El acto de escritura se sacraliza y se transforma en un acto escolar como cantar el himno.

El cuaderno de clase más que un instrumento de comunicación escrita, de las producciones de los alumnos en su proceso de aprendizaje, se convierte en un espacio en donde el docente intenta ejercer el control del mismo.

Esto dificulta la producción espontánea y creativa del alumno que copia la versión oficial para asegurarse una buena evaluación." (pag. 43)

Las preguntas que, en última instancia, se derivan del análisis son respecto de una suerte de multifuncionalidad del cuaderno. ¿El cuaderno está pensado como espacio para la producción espontánea y creativa del alumno? ¿Sería deseable que el cuaderno se reserve para este tipo de producción? O existen otros espacios para este tipo de producción y el cuaderno está cumpliendo en este marco otra función?.

A partir del análisis riguroso que se ha intentando emprender, en este estudio, respecto de las evidencias encontradas en el proceso de investigación, es posible anticipar que, al menos desde lo hasta aquí desarrollado, el cuaderno no está diseñado para estos fines pretendidos. Cabría preguntarse, además, si debería o si podría estarlo.

Es preciso recapitular, a estos efectos, algunas

conclusiones esbozadas con anterioridad. Parece evidente que el cuaderno tiene como función la comunicación escrita de la producción escolar. Pero, para lograr este cometido, se hizo necesario organizarla de manera estandarizada de forma tal que permita, rápidamente, a quien se lo proponga, acceder al producto. Para ello, el dispositivo recurrió a la estereotipia como un componente central e ineludible de su misma configuración. El acceso a un cuaderno, tiene que implicar el acceso a todos los cuadernos de ese grado. Tal como lo proponían los mentores de la Escuela Nueva, con la revisión de un sólo cuaderno, debe poder percibirse lo enseñado por un docente, en un grado.

La eficiencia, mirada a través de la estandarización, parece conformar un valor más significativo a ser considerado para los cuadernos que la creatividad. Cómo se evaluarían, por un sólo docente, treinta trabajos "creativos", sin pautas establecidas para la escrituración, sin criterios entonces, para la evaluación?. Por otra parte, está siempre necesariamente mal la tipificación de ciertas actividades? No es más "util" en términos de desempeños futuros cierta organización rutinaria de las tareas?.

En este sentido, haciendo un acercamiento a una mirada

técnica pareciera pertinente un cierto tipo de estandarización de la tarea en el cuaderno, que es y debería seguir siendo un mecanismo de control del trabajo realizado. Lo que desde esta perspectiva cabría de cuestionarse es la forma en que actualmente se estandariza el cuaderno, o más en general la forma en que se estandariza el proceso de escrituración de las tareas escolares.

Otro cuestionamiento efectuado en relación a la aplicación cotidiana del dispositivo, es el de ser un recurso que sólo permite ver un producto en el que no se refleja el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como se analizó en los capítulos II y III del presente estudio, el cuaderno -a diferencia de la carpeta o de un procesador de textos- está en condiciones de facilitar el trabajo con los procesos, debido a la disposición fija de las hojas y a la dificultad para borrar aunque, como ya se ha visto, esta no es la única posibilidad que ofrece este instrumento.

7.2.El cuaderno y la cuestión de las transformaciones en la educación escolar.

El objetivo primordial de esta tesis fue el de describir un dispositivo de la institución escolar: el cuaderno, lo que significa que el estudio no tuvo como fin principal la certeza de

el hallazgo de evidencias que impliquen una aplicación inmediata tendiente al mejoramiento de la educación.

No obstante, a partir de lo expuesto en los capítulos precedentes se hace posible extraer algunas conclusiones que toman esta dirección y que se creen de especial relevancia en contextos de reforma de los sistemas educativos. Por supuesto, lo que sigue es más bien un esbozo de tendencias y no un postulado paradigmático con intenciones innovadoras.

Lo primero que parece pertinente recordar, en este sentido, es la experiencia histórica del cambio que quiso llevar a cabo el Movimiento de la Escuela Nueva en Argentina. Y es preciso recordar esa coyuntura no tanto en función de su éxito o fracaso en términos de política educativa o de discusión académica, sino especialmente en relación a la problemática escolar en la que centró sus esfuerzos de modernización.

Este movimiento fue capaz de percibir que el buen suceso de una reforma educacional depende de considerar, justamente, no sólo los grandes problemas de la política educacional y la teoría educativa sino también, y muy centralmente, cuestiones vinculadas a la cotidianeidad en el proceso de escolarización. Cuestiones que,

a partir de la trama microscópica de la escuela, habrán de determinar las relaciones y el producto de la actividad escolar.

El horario, las formas de evaluación, la configuración del cuaderno, la disposición espacial de la clase, no son menos relevantes que la estructura y administración del sistema educativo o que el curriculum. Su cuidado o su desconsideración van a facilitar o dificultar el éxito o fracaso de la misma. En este sentido ya se ha visto como ciertos intentos de reforma (v.g. los propuestos en los dos primeros gobiernos peronistas) fueron "desdibujados" a partir de una específica realización de la dinámica escolar y este particular dispositivo.

En segundo lugar, cabría hacer algunas reflexiones específicas sobre las posibilidades y límites que ofrece a la escuela, en la actualidad, este llamado "recurso auxiliar", el cuaderno, en si mismo y en comparación con otros "recursos". Para ello se parte del supuesto que la institución escolar precisa, en ciertos niveles⁶, de un sistema de gestión y de un sistema de

⁶ En la actualidad, en ciertos niveles del sistema, como ser el nivel medio, en los que ya no se considera esta necesidad, los procesos de escrituración dejan de normatizarse. Sería interesante revisar, a partir de esta reforma y en los estamentos jurisdiccionales pertinentes, cuándo y cómo convendría hacer este pasaje o si es pertinente mantener un sistema fuertemente normatizado durante todo el período de escolarización desde la

control de los procesos de escrituración de los saberes enseñados. Es esta necesidad la que lleva a estudiar la problemática del cuaderno.

Una de las condiciones necesarias, aunque no suficientes, para la introducción del cuaderno de manera sistemática en la escuela, fue el abaratamiento del costo del papel. Como fuera observado en el tercer capítulo, la polémica entre la pizarra o el papel no se desarrolla hasta que este último recurso no alcanzara un costo de mercado similar al de la pizarra. Si bien la consideración de los costos resulta siempre una tarea poco grata para los pedagogos, parece no poco relevante cuando se trata de decidir la utilización de unos u otros recursos auxiliares en el aula.

Es claro que este aspecto, hoy en día parece relevante en términos de discutir la posibilidad del uso de la computadora personal en la escuela y la función que a ella se le asignaría. Si bien teóricamente la computadora sería un interesante "recurso" para gestionar y controlar el proceso de escrituración de los saberes escolares, en términos prácticos, de costo, esto parece -al

Educación General Básica hasta la Polimodal.

menos en lo que hace a su masificación- poco posible por ahora.

Más allá de la cuestión presupuestaria, es imprescindible comprender las razones por las que se utiliza una u otra tecnología y cuáles son las posibilidades que las mismas ofrecen frente al planteo de la necesidad de transformación de la institución escolar⁷.

El cuaderno no es un mero soporte físico, como se ha planteado a lo largo de esta exposición es, por el contrario, un dispositivo cuya articulación genera efectos: en términos más concretos, el cuaderno constituye, junto con otros elementos, un estructurante de la dinámica del aula.

En este sentido la propuesta es repensarlo como generador

⁷ Para un acercamiento al estudio de estos aspectos pueden verse los artículos de: Chadwick, S.; Bruce N. (1989); "The revision process in Academic Writing. From pen and paper to word processor." y el de Bangert-Browns R. (1993); "The word processor as an instructional tool. A meta analysis of word processing in writing instruction". Ambos trabajos tienen como problema central el estudio de las ventajas y desventajas de el uso del procesador de texto frente al uso del papel. El primer estudio halla ventajas del procesador de texto frente al papel sólo en ciertas cuestiones, vinculadas a la escrituración de ciertas operaciones como la adición. El segundo sostiene que aventaja al papel en general, en lo que hace al proceso de enseñanza-aprendizaje, pero observa ciertas desventajas en lo que respecta a la creación de actitudes.

de efectos y, más aún su pertinencia en términos de los efectos esperados en los casos en los que se intenta generar transformaciones educacionales. Durante los cuarenta años contemplados en el estudio se han sucedido reformas curriculares que privilegiaban la división disciplinar y cuadernos que privilegiaban la actividad. El efecto de la combinación fue descripto. Por este motivo es posible afirmar que repensar la organización del cuaderno significa posibilitar la existencia de una necesaria condición para el éxito de la misma.

En tanto universo discursivo tendiente a una estabilización lógica, el cuaderno no admite demasiadas variaciones respecto de su utilización. La práctica de escrituración en la cotidianeidad de las instituciones escolares, por lo tanto, obedece a ciertas reglas más o menos recurrentes y admite un espacio de transgresión más bien escueto. Estas características, más que constituir un limitante de posibles transformaciones de la práctica escolar, merecen una rigurosa revisión en el momento de encararse propuestas innovadoras.

El cuaderno como elemento estructurante de los procesos intrínsecos de la escolarización, induce a pensar que nuestra voluntad transformadora precisa reconocer las posibilidades que

brinda cada uno de los dispositivos escolares.

7.3. Los límites del estudio y la apertura a futuras investigaciones.

Son sin duda muchas las tareas de investigación que quedan por hacerse en función de la amplitud de la temática. En primer lugar sería interesante observar el tema en la actualidad, a partir de una muestra representativa de cuadernos que de cuenta del lugar que ocupa hoy el cuaderno en nuestra escuela primaria. El mismo es probablemente diferente del que ocupara antaño, no sólo por sus modificaciones internas, sino por los cambios que se producen, a partir de la década de los sesenta en materia de tecnología curricular y de recursos auxiliares para la actividad escolar.

Si bien es probable que todavía en el presente el cuaderno tenga un lugar destacado entre los otros recursos auxiliares, sería necesario tender a estudios que logren relacionarlos entre sí, para poder observar el sentido que adquiere la configuración del cuaderno en la actualidad.

A modo de ejemplo, se recuerda que la introducción en los

años veinte y treinta del cuaderno de clase produjo variaciones en la utilización del pizarrón, que antes de esta época ocupaba tres de las cuatro paredes del aula, y que a partir del uso masivo del cuaderno sólo va a ocupar una de las paredes de la misma, por lo que su utilización (la del pizarrón) pasa a ser de dominio casi exclusivo del docente, en virtud de que se generan varias modificaciones en la estructura de la lección, consiguiéndose (como fuera ya observado en el Capítulo III del presente estudio) un mayor aprovechamiento en la instrucción simultánea. Habría que analizar si en la actualidad la introducción de otros recursos no está generando un acmbio de similar o aún mayor magnitud.

En segundo lugar, sería necesario avanzar en el estudio de los contenidos del cuaderno escolar. Tal vez el cuaderno y la carpeta -para los grados superiores- brinden algunas ideas sobre el llamado "currículum enseñado", sobre todo si se contemplan los distintos grados de la escolaridad y se realiza una consideración de cada disciplina curricular en particular. Este estudio sería interesante de realizarse tanto para el tiempo presente como para el pasado, a partir de los cuadernos observados en esta investigación.

En tercer lugar, queda pendiente un análisis más

exhaustivo de las ilustraciones que aparecen en los cuadernos. Si bien en este estudio se realizaron varias referencias a las mismas, no fue posible abordar el tema de manera específica y sistemática por lo que constituye un desafío para el futuro.

Una primera mirada mostraría que las ilustraciones de los alumnos ocupan por lo menos el diez por ciento del espacio total del cuaderno destinado a actividades escolares. Como observa Adriana Puiggrós, es probable además que la evolución de las mismas esté vinculada con la historia de las materias artísticas. No es casual que, en momentos que parece cambiarse la estructura de la enseñanza del dibujo a partir del molde o modelo, los cuadernos cambien el tipo de ilustración⁸.

En síntesis, podría decirse que las tareas pendientes son muchas y muy necesarias. Este trabajo sólo intentó abordar de modo exploratorio un tema que afectó significativamente al cotidiano escolar, que impone silenciosamente algunos alcances y límites a la práctica en el aula y sobre el cual hay poco trabajado. Se espera en los años venideros hacer nuevos aportes que completen

⁸ Estas observaciones se basan en hipótesis sugeridas por A. Puiggrós, Profesora Titular de la Cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires.

esta investigación.

Bibliografía citada

1. Diccionarios.

Corominas, Joan; Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Ed. Gredos, Madrid. 3ra. ed. 1976.

Diccionario de las Ciencias de la Educación, Ed. Santillana, Madrid, 1983

Diccionario Práctico Larousse. Larousse, México, 1983.

Machado, José Pedro; Diccionario etimológico da lingua portuguesa Ed. Confluencia, Lisboa, 1952.

Moliner; Diccionario de uso de la lengua española, 1982.

Robert, P.; Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Les dictionnaires robert, Canadá, 1985.

Saenz de Robles Federico C.; Ensayo de un diccionario español de sinónimos y antónimos. Ed. Aguilar, Madrid, 1959.

The Universal dictionary of the english language. Ed. Routledge and Kegan Limited, Londres, 1961.

2. Fuentes relativas a la historia del cuaderno

Carderera, Mariano; Diccionario de educación y métodos de enseñanza. Lib. Gregorio Hernando, Madrid, 3ra. ed. 1886.

Digesto de Instrucción Primaria. Consejo Nacional de Educación, 1937.

Ghioldi, Américo; Crítica a los programas de la Escuela Nueva. Bs. As., 1936.

Guillén de Rezzano, Clotilde; "Lo principal y lo accesorio en la metodología renovada." en : Cuadernos de temas para la enseñanza primaria, La Plata, 1930.

La Obra. Revista quincenal de Educación. Tomo V, Nros. 1, 2, y3. Tomo VI, Nros. 1 al 5 y tomo VII, Nros 2 al 7. Buenos Aires.

Monitor de la Educación Común. Consejo Nacional de Educación. Años 1882, 1883,1884,1906 , 1918, 1922 y 1965.

Ramos Juan P.;Historia de la Institución Primaria en la República Argentina. 1810-1910. Consejo Nacional de Educación, Peuser, Bs. AS., 1910.

Reglamento de Clasificaciones, Exámenes y Promociones. Boletines Mensuales, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Bs. As., 1947.

Rezzano J.; "La organización del trabajo escolar de acuerdo con los nuevos principios" en: Revista de Humanidades. Universidad de La Plata, 1922

3. Libros de texto revisados

Lafourcade Pedro; Evaluación de los aprendizajes. Ed. Kapelusz, Bs. As., 1973.

Manganiello, Ethel; Historia de la Educación Argentina. Librería del Colegio, Buenos Aires, 1980.

Mareuil, A.; Legrand M.; Cruchet, M; Guía del trabajo cotidiano en el aula. Ed. Kapelusz, 1970.

Mattos Luiz A.; Compendio de didáctica general. Ed. Kapelusz, Bs. As., 1974

Solari Manuel H.; Historia de la educación Argentina. Paidós, Bs. As., 1949.

4. Bibliografía general.

4.1. Bibliografía vinculada a temas educativos.

Agüerrondo Inés y otros; Las innovaciones curriculares provinciales como aporte a la transformación de la educación. MEC, Bs. As.,

1990.

Amuchástegui, Patricia; "Los rituales patrióticos en la escuela pública" en Puiggrós Adriana y Carli Sandra (comp.) Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo. Galerna, Buenos Aires, 1995.

Apel Jorge; Evaluar e informar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ed. Aique, Bs. As., 1993

Apple Michael; "Interpreting Teaching, Persons, Politics and Culture" en: Educational Studies, V. 14, Nro. 2, 1983.

-----; "Are teachers losing control of their jobs?" en: Social Education, V. 49, Nro. 5, 1985.

-----; Educación y poder. Ed. Paidós, Bs. As, 1987.

Bangert-Browns, Robert; "The word processor as an instructional tool. A meta analysis of word processing in writing instruction" en: Review of Educational Research, V. 63, Nro. 1, 1993.

Bernstein, Basil; La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control. Morata, Madrid, 1993.

Bloom Benjamin; Taxonomy of educational objectives; the classification of educational goals. Mc. Kay Co., Nueva York, 1966.

Bouillé, Michel; L' école, histoire d'une utopie? XVIIe- début XXe siècle, Rivages, Paris, 1988.

Braslavsky, Cecilia; Die Schulpflieht in Lateinamerika. Karl Marx Universitat, Tesis de Doctorado, Leipzig, 1979.

Braslavsky, Cecilia; "La educación argentina (1955-1980)" en: Primera Historia Integral, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1980.

Braslavsky, Cecilia; La discriminación educativa en Argentina. Miño y D'Avila, Buenos Aires, 1989.

Braslavsky, Cecilia y otros; "Los investigadores frente a la propuesta oficial y editorial para la enseñanza" en: Frigerio G. (comp) Curriculum presente, ciencia ausente. Miño y D'Avila, Bs.As., 1991

Braslavsky Cecilia; Los usos de la historia en los libros de texto para las escuelas primarias argentinas, FLACSO, 1993.

Cabrera J.; "El cuaderno de clase. Cantidad o calidad? en: Limen, 1984.

Cirigliano Gustavo; Educación y política. El paradójico sistema de la educación argentina. Librería del Colegio, Buenos Aires, 1969.

Comenius Jan A.; Didáctica Magna. Akal, Madrid, 1986 (1ra. ed 1632).

Crémieux C; Jakob P.; Mousseau J.M.; "Regard didactique sur les productions scolaires en histoire-geographie" en: Revue Francaise de Pédagogie, Nro. 106, 1994.

Chadwick, Clifton; Tecnología educacional para docentes, Paidós, Buenos Aires, 1974.

Chadwick Stephen; Nigel Bruce; "The revision process in Academic Writing. From pen and paper to word processor. en: Hong-Kong paper in linguistics and language teaching. V. 12, 1989.

Chagas de Carvalho, Marta; "La escuela nueva en el Brasil" en: Propuesta educativa, Nro. 11, Miño y D'Avila, 1994.

Chervel André; "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación." en: Revista de Educación, Nro. 295, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1991.

Devalle de Rendo, A. y Perelman de Solarz, F.; "Qué es el cuaderno de clase?" en: Revista Argentina de Educación, Año VI, Nro. 10, AGCE, 1988.

Diaz Barriga Angel; "El prestigio de las palabras: el discurso pedagógico" en: El discurso pedagógico. Debates y perspectivas. Ed. Dilema, México, 1988.

Dreeben Robert; "El curriculum no escrito y su relación con los valores" en: Perez Gomez, A. y Gimeno Sacristan J.; La enseñanza, su teoría y su práctica. Ed. Akal, Madrid, 1989.

Dussel I.; El curriculum de la escuela media argentina: tendencias y perspectivas para la integración en el Mercosur en los diseños curriculares provinciales. PREDE-OEA-FLACSO., 1994.

Dussel I.; "Sobre el discurso pedagógico" en: Propuesta Educativa, Nro. 11, Buenos Aires, 1994.

Escolano Agustín; "Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar" en: Revista de Educación Nro. 298, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1992.

Escudé Carlos; El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología. Ed. Tesis, Bs. As., 1990.

Feldman Daniel; Repensar el curriculum, repensar la práctica. Una perspectiva de análisis de los cambios curriculares. IICE, Bs. As., 1993.

-----; Curriculum, maestros y especialistas, Quirquincho, Buenos Aires, 1994.

Fijalkow J. y Liva A.; "La copia de texto como indicador del aprendizaje de la lengua escrita en el niño" en: Lectura y vida, Año 9, Nro. 1, 1988.

Finkel, Sara; "El "capital humano", concepto ideológico" en: La educación burguesa, Nueva Imagen, México, 1977.

Frigerio Graciela; "Currículum: norma, intersticios, transposición y textos" en: Frigerio G. (comp) Curriculum presente, ciencia ausente. Miño y D'Avila, Bs.As., 1991

Gagliano, Rafael y Cao Claudia; "Educación y política: apogeo y decadencia en la historia argentina reciente" en: Puiggrós A. y Lozano C. (Comp) Historia de la Educación Iberoamericana, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1995.

Gimeno Sacristan J. y Perez Gomez A; Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata, 1992.

Gonzalez Vidal, Diana; "A construação do conceito de nacionalidade: uma reforma educacional na capital brasileira". Ponencia presentada en el II Congreso Ibero-americano de Historia de la Educación, Campinas, 1994. (mimeo)

Goodson I. ; Dowbiggin I; "Cuerpos dóciles." en: Ball S. (comp); Foucault y la educación. Disciplinas y saber. Morata, Madrid, 1990.

Goody, J.; The domestication of the Savage Mind, Cambridge University Press, 1977.

Graff, Harvey; The literacy myth. Literacy and social structure in the Nineteenth-Century City, New York, 1979.

Gvirtz, Silvina; Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955), Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1991.

-----; "El cuaderno de clase. Disciplina vs. actividad" en: Revista del IICE, Buenos Aires, 1995.

Halperín Dongui Tulio; La democracia de masas. Vol.7, Ed.Paidós, Bs. As, 1973.

Hamilton, David; Learning about education. An unfinished curriculum, Open University Press, 1990.

Hogan, David; "The market revolution and the disciplinary power: Joseph Lancaster and the psychology of the early classroom system" History of the Education Quaterly 29-3, 1989.

Husti Aniko; "Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo" en: Revista de educación, Nro. 288, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

Illich, Ivan; "The history of homo educandus" in Paideia International Pedagogic Review, 12, Polich Academy of Science, Warsaw, 1985.

Karabel J. y Halsey A. H.; Poder e ideología en Educación, Nueva York, University Press, 1976. Extraído del material de estudio de Sociología de la Educación, CEFyL, UBA.

Keller-Cohen D.; Heineken, J.; "Workbooks: what they can teach children about forms" en: Bloome, D.: Literacy and schooling, Ablex Publishing Corporation, Norwood, N. J., 1987.

Liendro, Elizabeth; Curriculum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la biología en la Argentina de hoy. Miño y D'Avila, Buenos Aires, 1992.

Mialaret G. y Vial J. Historia Mundial da Educacao. Tomo III Ed. Res. Brasil, 1985.

Narodowski Mariano; Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna. Aique, Bs. As., 1994.

Nunez Clarice; "Cultura escolar, política educacional y espacio urbano. La modernidad pedagógica en la ciudad de Rio de Janeiro" en: Propuesta educativa, Nro. 12, Miño y D'Avila, 1995.

Overly N.V. (ed.); The unstudied curriculum: Its Impact on Children. Association for Supervition and Curriculum Development, Washington, 1970.

Page Joseph; Perón. Ed. Vergara, Bs. As., 1984.

Pereyra, Miguel; "La construcción social del tiempo escolar" en: Cuadernos de Pedagogía, Nro. 206, Barcelona, 1993.

Pey María O.; A escola e o discurso pedagógico. Cortez ed., San Pablo, 1988

Piaget Jean; "Le possible, l'impossible et le nécessaire" en: Archives de Psychologie, Nro.XLIV, France, 1976.

Plotkin, Mariano; Mañana es San Perón. Planeta, Buenos Aires, 1993.

Popkewitz Thomas; "Los valores latentes del curriculum centrado en las disciplinas." en: Gimeno Sacristan, J. y Perez Gomez, A.; La enseñanza, su teoría y su práctica. Ed. Akal, Madrid, 1989.

Puiggrós Adriana; Democracia y autoritarismo, Galerna, Buenos Aires, 1986.

Puiggrós Adriana (dir.); Historia de la educación en la Argentina. T. III, Ed. Galerna, Buenos Aires, 1992.

Puiggrós Adriana, Bernetti José Luis; Peronismo, cultura política y educación (1945-1955). Ed. Galerna, Buenos Aires, 1993.

Querrien Anne; Trabajos elementales sobre la escuela primaria, La Piqueta, Barcelona, 1983.

Rhein Catherine; "La geographie, discipline scolaire et/ou science social? (1890-1920)" en: Reviste Francaise de Sociologie, Nro. 23, Francia, 1982.

Salvadores Antonino; La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420, Buenos Aires, 1941.

Silver, Harold; Education as history Methuen, London, 1983.

Taba, Hilda; Curriculum development. Harcourt, Brace and World Inc. New York, 1962

Tank de Estrada Dorothy; "La enseñanza de la lectura y la escritura en la Nueva España, 1700-1821" en: Historia de la lectura en México. El Colegio de México, México, 1988.

Vygotsky, Lev: A formação social da mente, Martins Fontes, São Paulo, 1984.

Wainerman, Catalina y Paijman Rebeca; Sexismo en los libros de lectura de la escuela primaria, Ed. del IDES, Buenos Aires, 1987.

Wertsch, James; Vigotsky y la formación social de la mente. Paidós, Barcelona, 1988.

Zúgaro R. E. El primer mes de clase en el segundo ciclo. Doc. del D.E. Nro. 20, MCBA, 1992, (mimeo).

4.2. Bibliografía vinculada a temas de análisis del discurso.

Alvarado, Maite; Paratexto. Of. de publicaciones UBA, Bs. As. 1993.

Authier-Revuz, Jacqueline: "Heterogeneidade(s) enunciativa(s)" em: Cadernos de estudos linguísticos, Nro. 19, Ed. UNICAMP, 1990

Benveniste E; Problemas de linguística geral I y II. Brasil, 1970.

Chartier Roger; El orden de los libros. Ed. Gedisa, Barcelona, 1994.

Foucault Michel; La arqueología del saber, Siglo XXI, México, 1985.

Mainqueneau, Dominique; Novas tendencias em análise do discurso, Ed. UNICAMP, Brasil, 1989.

Nagamine Brandao, Helena H.: Introdução a análise do discurso, Ed. UNICAMP, Brasil, 1991

Narvaja de Arnoux, Elvira; "Reformulación y modelo pedagógico en el "Compendio de la historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata" de Juana Manso" en: Signo y seña, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Nro. 1, 1992.

Ong Walter; Orality and Literacy. The tecnologizing of the word. Pinguin Books, London, 1982

Pêcheux Michel; "Sur la (dé-)construction des théories linguistiques" en: DRLAN, Nro 27, Paris, 1982.

Pêcheux Michel; "Sur les contextes épistemologiques de l'analyse de discours" en: Mots Nro 9, Paris, 1984.

Pêcheux Michel; O discurso, estrutura ou acontecimento Ed. Pontes., Brasil, 1990.

Serrani M. Silvana; A linguagem na pesquisa sociocultural. Um estudo da repetição na discursividade. Ed. UNICAMP, Brasil, 1993.

Silvestri, Adriana; Discurso Instruccional, Instituto de Linguística, CBC, UBA, Buenos Aires, 1995.

INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA
FAOZAS N. 1995
D. 1995