

## El cuaderno de clase y su autor

Alicia Devalle de Rendo  
Flora Perelman de Solarz \*

**Ariel** (7 años, 1º grado): Para que sepas el cuaderno de clase es muy importante para la escuela. Siempre hay que tenerlo, porque sirve para copiar y para escribir.

**Entrevistador:** ¿Qué escribís en tu cuaderno?

**Ariel:** No sé, la señorita tiene que decir, ella es la que manda. Ella también lo corrige, ...mi mamá lo mira y cuando ve un **muy bien**, me felicita y cuando está **muy mal**, me reta y dice: "después vamos a practicar cuentas y dictados".

El cuaderno de clase (CC) es un texto escrito, realizado por los alumnos en la escuela primaria, mediante el cual se evalúan cotidianamente sus aprendizajes. La evaluación tiene connotaciones ideológicas, didácticas y psicológicas. Está altamente vinculada con el fracaso escolar. Involucra una acreditación pública del aprendizaje en la que están comprometidos el alumno, el docente, la institución escolar y la familia. De ahí que se hacen necesarios una reflexión e investigación encarnadas en la realidad de los instrumentos evaluativos utilizados, para establecer sus fundamentos en una teoría pedagógica, social y del aprendizaje explícitas.

El estudio del CC ha tenido un espacio muy secundario en la teoría<sup>1</sup>, en contraposición a su lugar históricamente privilegiado en la práctica educativa. Aparece mencionado sin desarrollo en diversas investigaciones antropológicas

\* Las autoras son investigadoras del Instituto de Ciencias de la Educación, dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

<sup>1</sup> Rastreo bibliográfico:

a. Autores que mencionan el CC sin desarrollo:

- Nerici, J. C. (1973) **Hacia una didáctica general dinámica**. Buenos Aires: Kapelusz, pág. 330. (En clasificaciones con diferentes criterios: material de consumo y permanente.)
- Sacchetto, Pier-Paolo (1984) **El objeto informador**. España: Gedisa, pág. 56. (Material de estudio, entre los "objetos-huella" de la escuela.)
- Alvarez, S. P. (1985) **Observación, práctica y residencia**. Buenos Aires: Praga, pág. 38. (Recurso didáctico para registrar un ejercicio individual en el momento de la culminación de una clase.)

b. Autores que lo describen minuciosamente en cuanto a reglas formales y contenido:

- Badaloni, G. (1921) **Higiene pedagógica**. Milán: Dante Alighieri, pág. 317.
- Oeser, A. (1967) **Maestro, alumno y tarea**. Buenos Aires: Paidós, pág. 57.
- Mareuil, Legrand, Chuchet (1970). **Guía de trabajo cotidiano en el aula**. Buenos Aires: Kapelusz, págs. 74-78.
- del Rosal, O.C. (1981). **Didáctica, observación y práctica de la enseñanza**. Buenos Aires: Plus Ultra.

c. Autores que adoptan una postura crítica:

- Cabrera, J. F. (1984) Cuaderno de clase ¿cantidad o calidad? Buenos Aires: **Limen** XXII, Nº 88,12

d. Autores que lo mencionan desde un enfoque psicopedagógico y familiar:

- Giberti, E. (1973) **Escuela para padres**. Buenos Aires: Emecé, III, págs. 33-49.
- Fernández, A. (1984) Tratamiento grupal de los problemas de aprendizaje. **Aprendizaje Hoy**, 74.

realizadas en América Latina, relacionado con mecanismos que dificultan o limitan propuestas pedagógicas innovadoras<sup>2</sup>.

Nuestro estudio parte de una indagación exploratoria que nos ha llevado a dimensionar el lugar privilegiado del CC como instrumento de evaluación. Presentaremos, en este trabajo, algunas cuestiones que surgen del análisis de los datos obtenidos para promover una reflexión sobre el significado de este producto escrito en el contexto de la práctica pedagógica cotidiana. Este desarrollo no es definitivo, es solamente una primera aproximación al objeto de estudio, orientada a delimitar los abordajes teóricos posibles y a plantear problemas con miras a abrir futuras líneas de investigación.

### **Abordaje teórico y recursos utilizados en la indagación**

Abordamos el estudio del CC desde distintas perspectivas: lingüística, pedagógica, didáctica y psicopedagógica. Desde la primera, analizamos la sintaxis de este texto escrito, la relación que se establece en lo comunicacional entre su autor y los lectores y su proceso de producción como acontecimiento histórico y contextualizado. En lo pedagógico, dimensionamos su estudio desde lo social y lo didáctico, teniendo en cuenta la vinculación del CC con lo social objetivo, con las reglas que la sociedad establece en relación con el proceso de culturalización del niño en la escuela, y con su reconstrucción llevada a cabo en la cotidianeidad escolar. Desde lo didáctico, analizamos el lugar que ocupa el CC en la interacción docente-alumno-conocimiento y la concepción de aprendizaje que se sostiene en su uso evaluativo. En lo psicopedagógico, nos preguntamos si el CC facilita u obstaculiza el proceso de aprendizaje del sujeto, y cuál es su vinculación con el fracaso escolar.

La primera aproximación a su estudio fue realizada en el ámbito del profesorado de Enseñanza Primaria de la Escuela Normal N° 4, Buenos Aires, en el año 1986. Los estudiantes que participaron de esta experiencia cursaban diferentes asignaturas: Taller didáctico, Planeamiento, Práctica de Ensayo en Curso de Aplicación y Residencia en Escuelas Municipales de Capital Federal. Estos datos fueron ampliados con indagaciones provenientes de nuestra práctica docente y psicopedagógica.

Se utilizaron los aportes del enfoque antropológico para la investigación educativa (Rockwell, 1980b), con un carácter netamente cualitativo. Los instrumentos fueron diversos, dada la complejidad del objeto de estudio: **descripciones y redacciones** realizadas por los futuros docentes referidos a sus cuadernos de clase de primaria (40); **entrevistas** a padres (16), alumnos (98), docentes (58), directores (5) y un supervisor; **recolección de CC** de distintos años y jurisdicciones (68); y **observaciones de aula** de escuelas primarias de Capital Federal (51).

---

<sup>2</sup> "Las tradiciones escolares de la práctica docente (uso del cuaderno, dictado, etc.) juegan un papel fundamental en la adopción y modificación de las innovaciones curriculares propuestas" (Rockwell, 1980a).

"En el cuaderno escolar no hay cabida para la indagación inteligente, para el razonamiento creador, para las respuestas que se desvían de la norma" (Ferreiro, 1984).

"La conducción docente se dirige simultáneamente a condicionar respuestas consideradas correctas, a disciplinar conductas y a homogeneizar la 'obra' (cuaderno) a través de la instrucción de los procedimientos" (Batallán, 1986).

## Desarrollo de algunas cuestiones

### *El texto del CC*

El CC es un documento oficial, un testimonio que tiene una legalidad muy particular que lo diferencia de otros textos escritos dentro y fuera del aula. En su análisis buscamos describir las reglas y elementos que lo estructuran y lo definen como tal.

Estas reglas son:

- "prolijidad-limpieza": no debe estar roto, descosido, sucio, manchado ni borroneado;
- "orden": debe estar organizado como los textos impresos, por eso no se pueden dejar espacios en blanco, escribir en los márgenes, saltar hojas ni arrancarlas;
- "buena letra": la letra debe ser clara y legible; a veces, se indica forma y tamaño;
- "completo": todos los ejercicios deben figurar y estar terminados. Esta exigencia se mantiene aun ante la ausencia del autor;
- "sin errores": no deben quedar errores de ningún tipo sin la corrección correspondiente.

Estas cinco reglas están implícitas, pero al transgredirlas, aparecen mencionadas.

Hemos clasificado los elementos constitutivos del CC en:

- "Enmarcativos": encuadran por un lado, la identidad del alumno y la cadena jerárquica institucional a la que pertenece (carátula en la primera hoja y etiqueta) y, por otro, la tarea diaria (fecha, número de ejercicio, título, líneas de separación de tareas). Este registro cronológico y correlativo, asemeja al CC a un "libro de actas" y le da un viso de documento jurídico.
- "Decorativos": configuran lo estético del CC. Son adornos que dependen del autor y de la moda (forro, dibujos, figuritas).
- "Contenidos": responden al conocimiento ortodoxo y oficial. Si bien los títulos coinciden con lo indicado en los programas, encontramos prácticas tradicionales pedagógicamente arraigadas: dictados, copias, resúmenes, problemas, cuentas, mapas, análisis sintácticos, cuestionarios, rectas históricas. Aparecen con esquemas de presentación altamente predictibles. Parecería que su selección requiere ciertas condiciones mínimas: algo de matemáticas, de lengua, de ciencias y en las fechas patrias un texto o dibujo alusivo. Los temas están fragmentados, aislados por ejercicios o en CC diferentes.
- "Lingüísticos": corresponden al lenguaje considerado oficial. No se permiten términos vulgares, dialectos o variedades que no pertenezcan a la lengua estándar. En general, se prefieren términos científicos y precisos. Lo llamativo es que las redacciones presentan expresiones semejantes a la de los libros de lectura o manuales. El patrimonio lingüístico del autor del CC parecería no tener cabida. La ortografía es

esencial, considerándose como errores también los que son producto del proceso de apropiación de la lengua escrita (Ferreiro, 1979).

- "Evaluativos": son marcas o huellas del docente y, a veces, de los mismos niños. Incluye notas, calificativos, carteles (estimulantes, desvalorizantes, desiderativos), líneas que tachan y señalan errores. El lenguaje utilizado denota que se dirige a otros lectores (padres, directores, profesionales). Estos elementos sirven para controlar la adecuación de los otros elementos y de las reglas, por lo tanto actúan como reguladores.

El CC tiene una estructura determinada por un sistema de reglas que organizan sus elementos textuales y que le dan cohesión. Comparte algunas características con otros textos didácticos, ya impresos (manuales, revistas, cuadernos de actividades), ya escritos por el docente, que sirven para testimoniar la tarea del aula (carpeta didáctica, cuaderno de temas, guías de trabajo).

#### *El CC "ideal"*

En el rastreo histórico-documental descubrimos que la estructura descrita se mantiene a través del tiempo a pesar de los cambios curriculares, las modalidades de enseñanza y particularidades de los sujetos, como observamos en los cuadernos de 1917, 1935, 1949, 1986 (véase **Apéndice 1**).

Actualmente presenta un alto grado de generalidad, aunque existen diferencias institucionales e individuales, lo que nos permite suponer la existencia de un modelo de CC cultural, convencional y dominante, determinado históricamente, al cual hemos denominado CC "ideal".

Desde la semiótica social, su estructura funciona como una normativa en un doble sentido: como un "saber hacer" (reglas constitutivas), que regulan el uso; y como un "deber ser" (reglas prescriptivas) que sancionan su cumplimiento. Son reglas sociolingüísticas que "norman el uso del lenguaje escrito operando a través de un contexto situacional (escuela) dentro de una cultura" (Harste, 1986).

Esta legalidad del CC contrasta con la del cuaderno borrador: mientras que el primero es un registro altamente formalizado que constituye el testimonio oficial, público y evaluado, el borrador es un espacio privado e informal.

#### *Los lectores del cuaderno de clase*

"Un texto tal como aparece en su superficie lingüística, representa una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar. El destinatario es el "lector" y el productor del texto es el "autor" (Eco, 1981). El lector privilegiado del CC es el docente, pues él lo evalúa, pero existen otros lectores potenciales, como la familia, integrantes de la escuela y profesionales que se interesan por el aprendizaje del niño.

A través de este circuito, el CC es "vehiculizador" de diferentes lecturas, ¿qué leen en el CC?, ¿cómo lo leen?, ¿a quién miran?, ¿qué interpretaciones realizan?, ¿cómo consideran que "debe ser" un CC?

En las entrevistas a padres, maestros, directores, supervisores encontramos que el CC permite sostener una red de lecturas mutuas. Es un producto que cristaliza una serie de relaciones sociales. Los padres, directores y supervisores señalan que pueden "leer" la aptitud del maestro para enseñar, cómo lo hace, cuándo, si cumple o no con su obligación de educar, si se interesa por el alumno. Muchos conciben al CC como fiel reflejo del proceso de transmisión escolar. Complementariamente, los docentes señalan que se sienten evaluados por la dirección, la supervisión y la familia. Así el CC se transforma en el "testigo" y "delator" de su actividad diaria.

Pero también existe el camino inverso: la escuela cree controlar a través del CC de los alumnos, a sus familias. Una maestra señala: "los padres no leen las comunicaciones, ni las tareas, ni las notas de los niños, se creen que son arbolitos que hay que regar de vez en cuando. No se ocupan de ellos, no le miran los CC".

La familia parece aceptar que el CC de sus hijos los refleja. Muchos señalan que "lo ayudan" cuando están trabajando, le copian los ejercicios cuando se ausentan, lo comparan con los de sus compañeros y familiares, lo ocultan.

Estas respuestas están sustentando la existencia de un contrato implícito entre los miembros de la escuela y de la familia, que otorga al CC un lugar privilegiado como vínculo de control entre ambas. Pero, además, estas dos instituciones utilizan el CC fundamentalmente para significar, desde él, al niño como sujeto de aprendizaje.

Para la familia, lo que está en el CC es sinónimo de lo que el niño sabe. Muchos pedidos de atención psicopedagógica vienen acompañados con el CC como prueba de las dificultades de aprendizaje. Una madre dice: "yo lo miro siempre, hay trabajos peores y otros mejores, no sé si tiene un déficit intelectual o de maduración". Otra mamá señala: "Las notas de la maestra es lo único que me interesa porque demuestra el rendimiento del chico, si la nota no es favorable reviso el error".

Los docentes, en general, evalúan solitariamente la tarea de los niños y plantean que el CC le sirve para "hacer seguimiento, controlar el desarrollo intelectual, detectar dificultades de aprendizaje". Cuando los consultamos acerca de cómo debía ser el CC de un buen alumno, señalaron las características del cuaderno "ideal".

Parecería que estos lectores no se dirigen al texto mismo como discurso, con su intención de connotar algún sentido, sino que, fundamentalmente, van a buscar el cuaderno "ideal", evaluándose a sí mismos, a otros y a su autor de acuerdo con él. El CC se convierte en un espejo donde se ven reflejados los distintos personajes, limitándose así la cooperación de los lectores en la construcción del sentido de ese texto.

### *El uso del cuaderno de clase*

“Un texto es un producto cuya suerte interpretativa debe formar parte de su propio mecanismo generativo: generar un texto significa aplicar una estrategia que incluye previsiones del movimiento del otro, como ocurre en toda estrategia” (Eco, 1981).

El CC es un producto didáctico: es un texto escrito en el seno de la interacción docente-alumnos-conocimiento. ¿Cuáles son las estrategias que llevan a cabo estos miembros de la relación didáctica para generar ese texto a través del cual serán evaluados?, ¿en qué situación de uso se pone en marcha?, ¿cuáles son las reglas de juego que se establecen en esa interacción cuando el cuaderno es producido?

Cuando los niños sacan el CC, cada uno debe disponerse en un lugar recortado, bajo la mirada del maestro.

Al ser de uso individual, no permite un espacio compartido en una tarea grupal. Hay niños que hasta construyen en sus mesas una “casita” con útiles, como una fortaleza que rodea al CC para evitar que sus compañeros lo miren. Está prohibido “copiarse” del compañero, sólo hay que copiarse del docente, la mirada debe dirigirse a él. La postura de los niños es distinta, no se puede escribir de cualquier modo. “Esa letra no se entiende nada, Juan, escribí más redondito y más grande, parecen mosquitos”. “Subrayen con regla, prolijo, nada de borrones”.

El tiempo está prescripto rigurosamente. “Vamos, rapidito, hoy ya no viniste tan trabajador”. “El que terminó de escribir trae para corregir”. “Si no lo hacen, no salen al recreo”. “Apuren”.

Las actividades en el CC se hallan ceñidas a órdenes a las que hay que responder inmediatamente, casi en forma automática. El uso del CC encierra una rutina que permite a los niños predecirla, anticipar las actividades a realizar: “¿ponemos la fecha, señor?”, y hasta corregir al docente: “puso mal el N° de ejercicio”.

La normatividad implícita al uso del CC exige que su construcción sea efectuada en un marco regulador con escasos márgenes de libertad. El maestro es el informante válido de lo que se ha de registrar en el CC, es el mediador imprescindible, es el que puede determinar las variaciones de reglamentación y contenido, es el que selecciona y ordena su presentación. Para ello lleva a cabo distintas estrategias, de las cuales la más habitual es el uso del pizarrón. A veces, encontramos un pizarrón “oficial”, que es el que presenta lo que irá en el CC y uno no-oficial, que contiene lo que se desecha, aquello que no va a ser registrado.

Otra estrategia consiste en el uso de láminas, carteles, fotocopias para los niños, sellos. Y, en otras oportunidades, el dictado, pero con instrucciones mucho más precisas y hasta, a veces, con el apoyo de la copia del pizarrón. De esta manera el docente cuida que no se filtren los conocimientos “no

académicos" de los alumnos, da la versión de lo que debe quedar registrado allí, evitando todos los "errores" posibles.

Las estrategias de los alumnos muestran que intentan seguir la lógica del maestro. Están atentos a sus instrucciones tratando de averiguar qué quiere que se haga en cada momento, cómo quiere ver el CC, ya que luego los evaluará. Las preguntas se dirigen al docente, y están referidas a los elementos enmarcativos: "¿ponemos el título?", "¿trazamos línea larga o corta?"; a los decorativos: "¿con marcador o lápiz?", "¿podemos dibujar en cada oración?". También se interesan por la forma de presentar el contenido: "¿ponemos en columna las cuentas con unidad y decena?"; y a la evaluación: "¿va a poner muy bien o felicitado?". Pero en muy pocas oportunidades, preguntan respecto a la lógica del contenido.

El uso del CC se da en una situación comunicacional fuertemente normada donde el docente determina la intención y el contenido del texto, llevando a los alumnos a una alta dependencia. El maestro da las consignas, las codifica a partir de sus propios marcos y de las exigencias del entorno escolar. El niño es un autor reglado, creado desde cada acto de escritura en este contexto. El receptor es el docente, quien también controla el cumplimiento del acto. Se convierte en una situación comunicacional circular.

El CC por lo tanto es un texto cerrado (Eco, 1981) ya que es concebido para un lector muy preciso. La estrategia textual para el autor no es la misma que la que usarla en otro texto en el que pudiera poner lo que piensa o desea.

## **Reflexiones sobre el significado del CC**

### *El CC como instrumento de control social*

El CC no es inocuo, puede inscribirse entre aquellos "hechos aparentemente insignificantes de la ritualización escolar que muestran nexos esenciales con las relaciones sociales más inclusivas" (Batallán, 1986). Es un instrumento de control social de múltiples dimensiones: permite el vínculo entre la familia y la escuela, vehiculizando la evaluación de la calidad de enseñanza del docente, el aprendizaje del alumno y la capacidad de tutoría de la familia. Es un documento oficial que es sostenido por una cadena burocrática para ser visado, sellado, firmado, archivado, siendo coherente con un enfoque técnico administrativo, en el que se capta el fenómeno educativo a través de sus aspectos más formales, aparentes. Es el instrumento básico de una pedagogía "visible" (Bernstein, 1975). Pero el CC no sólo es un medio de control interinstitucional, sino que también está vinculado al proceso de socialización del niño. Es otorgado al alumno como un "don social", como un regalo que significa el reconocimiento de su ingreso al mundo de la cultura.

Parecería haber un discurso tejido socialmente que va sacralizando al CC "ideal" cuya legalidad prescribe al "alumno ideal". Es como un código que define los caminos posibles e imposibles, vedados y permitidos, legítimos e ilegítimos de escribir en la escuela. El docente es el encargado de llevar a cabo un rito consagrado socialmente y exige al niño muchas veces el sacrificio de su yo real. El CC se convierte en un objeto fetichista que afianza la red de

jerarquías sociales, legitimando la autoridad del docente frente a la familia y los otros interesados en el aprendizaje del niño. Es sólo la escuela, la que sanciona y acredita en el CC si se trata de un buen o mal alumno. A través de estos signos, el niño en su éxito o fracaso representa la virtud de la familia, el prestigio o la normalidad (Schmukler, 1988).

El CC podría ser el espacio privilegiado de la "violencia simbólica" (Bourdieu, 1977) en la medida en que, en la evaluación, se valide un ordenamiento de valores absolutos, un solo dialecto, un modo de presentación del contenido, ocultando así las diferencias sociolingüísticas y cognitivas de los niños, pudiendo favorecer la marginación de ciertos sectores sociales.

La evaluación está vinculada con un sistema de valores y de poder. El CC puede transformarse en un "espacio de poder", posee marcas lingüísticas que definen un tipo de disciplina del texto; sostiene una semiotécnica con una "infrapenalidad" que reticula el lugar que las leyes dejan vacío. Además, gracias a todo este aparato de escritura se abren dos posibilidades correlativas: la objetivación de los sujetos en su evolución particular y la constitución de un sistema comparativo, determinando distintos niveles o rangos (Foucault, 1985).

El CC es parte de la historia escolar. En el diccionario de la **Real Academia Española** encontramos esta definición: 4. "Castigo que se imponía a los colegiales por faltas leves". ¿Seguirá el CC sosteniendo la misma concepción disciplinaria de esa época?

Sería necesario operar un trabajo científico para relacionar las condiciones sociales en la que se constituyó, en el que fue engendrado y las condiciones en que actualmente se pone en práctica (Tenti, 1984). Específicamente en la Argentina, se podría indagar cuáles son las huellas del CC, si hay alguna reglamentación que defina su uso y estructura<sup>3</sup>. También sería interesante profundizar el estudio de cómo los docentes, padres y niños se apropian de los contenidos y normas oficiales y dentro de ciertos márgenes, los recrean, absorben o engarzan en forma particular (Rockwell, 1983). El CC podría ser conceptualizado como un producto de una praxis social enunciativa (Giménez, 1982) en la que es necesario tener en cuenta sus condiciones de existencia, donde se producen continuas transformaciones o contextualizaciones que responden a estrategias hegemónicas en la lucha por el consenso (Cullen, 1986).

---

<sup>3</sup> "A lo largo del proceso histórico tanto la realidad como las ideas educativas en América Latina ofrecen rasgos y caracteres muy diferentes según los países y las circunstancias consideradas; muchos de ellos perduran en nuestros días convertidos en tradición o gravitan como inercia institucional o legal; de aquí el interés que reviste su estudio" (Weinberg, 1984).



Año 1917 - 4º grado

Ejercicio N° 32

Composición: El vagón y la aboga  
 Ante día hoy a una columna en vagón  
 puesto de hombre, y pidió por cantidad que le  
 cobraron el hombre con unas gatas de mid  
 All en esta réplica una de las abogate inte-  
 rrogó lo siguiente: ¿Qué hubo en la luna  
 estación, en la día, como todavía tenía un  
 peso de alimento me divertía con mis  
 compañeros sin acordarme que llegara el  
 invierno y que debía hacer provisiones para  
 esta estación. Nuestra manera de ser es muy  
 distinta a la nuestra con esto la aboga nosotras  
 trabajamos sin descanso durante el verano  
 para en el invierno no tener que pasar  
 necesidades.  
 ¿Jóvenes acostumbrados a ser trabajadores  
 y ahorrativos desde nuestra niñez luego en

22-8-1917 nuestra amabilidad no es pesari.  
 \* calmarse -  
 \* necesidades.

Ejercicio N° 34

Problema

44 obreros emplean 42 días para hacer un trabajo  
 12 obreros, ¿Cuántos días emplearán?  
 Planteo  
 44 obr. — 42 d.      147 12 = 7 x 12 = 12  
 12 obr. — x d.  
 14 obr. — 12 d.  
 7 obr. — 14      42 obreros trabajarán 12  
 12 obr. — 14 x 12 =  
 12

91-8-1917  
 \* Me gustaría ser más rden.

Año 1935 - 3º grado

Len 1.035 \$ se compraron 305 m de tela. ¿Cuánto  
 le habrá que vender 7m para ganar en 100 \$

Solución

1º Paso  
 si vale la tela 1.035 \$      305 m — 1.227 \$  
 quiere ganar 100      1 — 1.225 \$  
 debe venderlo a 12.21 \$      1221 1222  
 004 4 \$

2º Paso  
 14 — 58 \$  
 4 — 55 + 58 of gana en los 4 juegos

3º Paso  
 si cada juego los vende a 5.000 \$  
 y quiere ganar 300  
 tiene que venderlos a 5.300 \$

4º Paso  
 4 — 5.300 \$      5300 4  
 4 — 5300.      13 a 1345 \$ tiene que  
 10 cobras a un y \$  
 20

En el campo frente al baño se demuestró  
 En el campo frente al baño se demuestró  
 En el campo frente al baño se demuestró  
 Libro N° 204 Libro Problemas

Un muchacho compra 4 juegos de dominos  
 de 5.000 \$, al venderlos quiere ganar 950 en 1 mes  
 ¿Cuánto ganó en los cuatro juegos y a cuánto  
 \$ vendió 1 juego?

Solución

1º Paso  
 14 — 58 \$  
 4 — 55 + 58 of gana en los 4 juegos

2º Paso  
 si cada juego los vende a 5.000 \$  
 y quiere ganar 300  
 tiene que venderlos a 5.300 \$

3º Paso  
 4 — 5.300 \$      5300 4  
 4 — 5300.      13 a 1345 \$ tiene que  
 10 cobras a un y \$  
 20

Es una excelente abogada que cuida mucho con los  
 su contratación al estudio y se profesional.

19 de N° 203      Caligrafe  
 En el campo frente al baño se demuestró  
 En el campo frente al baño se demuestró

Año 1947 - 6º grado

MES DE JUNIO

Comprobante general: Bueno

Hizo trabajos con más diligencia  
 y estroval más.  
 Adelante, para rendir más  
 Ej. N° 79      1/10/49  
 Aritmética  
 Problemas

De una hoja cuadrangular de 25 cm de  
 lado se resalta un círculo de 8 cm de radio.  
 ¿Cuál es la superficie restante?  
 Solución.

4º Sup del cuadrado:  
 25 x 25 = 625 m

2º Área círculo:  
 r = 8      2 x 3,14 x 8 x 8 = 400,96

3º Sup restante:  
 Área - Área círculo =  
 625 - 400,96 = 224,04

Respuesta: la superficie restante es de 224,04

Ej. N° 80 sucesión.  
 Ej. N° 81.      2/12/49  
 Aritmética  
 Problema

Se ha cortado en una hoja de cartón el rom-  
 bo nombrado. ¿Cuál es la superficie  
 en cm²?  
 Solución.

Año 1986 - 3<sup>er</sup> grado

*Cuaderno muy lindo*

Llegó un gallo a las mías  
 Acariciando las mías  
 Las entabas entabancumbadas  
 a ver: plate maderas, coghant  
 bravidos etc  
 Pimapiato cantó toda la noche  
 Las entabas se plían en diapas  
 y queyo arrojado  
 El lucero ordena los entabos  
 depon  
 El lucero no quería al gallo  
 en el cielo  
 Pimapiato se fue en un avión  
 no se sabe donde está

Lugar: cielo  
 Tipo: imaginario  
 Muy buena tu letra  
 que has mejorado

645019		398612
63 450		22 478
015		048
45		42
600		06
		64
		06

*Fabrizio*  
 Diferencia números de mayor a menor  
 42.180 - 4.1000 - 4.300 - 40000 - 44.000  
 44000 - 43000 - 42.180 - 41000 - 40000

4 m 224  
 Escuché un cuento:  
 "Jesús y los doce  
 apóstoles"

Santiago  
 de cambio el título

### El CC como instrumento didáctico

El CC es un documento que cumple una doble función en el contrato didáctico. En él se publican simultáneamente el contenido escolar y la evaluación de los aprendizajes (Chevallard, 1985). Este doble control social se puede sostener desde una didáctica que parte de la ficción de una concepción de aprendizaje como "isomorfa" al proceso de enseñanza. Esto llevaría a resolver ilusoriamente las contradicciones que se presentan entre la norma didáctica, cuyo modelo ordenador es lo programado y el proceso individual de aprendizaje, tal como es concebido desde la psicología genética. Frente a las diferencias en los procedimientos que los niños llevan a cabo para apropiarse del contenido escolar, en el CC se hace constar la "versión escolar" por igual para todos. Ante la distancia entre el tiempo didáctico y el tiempo de apropiación de los contenidos escolares, se registran en un orden correlativo los ejercicios de acuerdo con el tiempo legal de la enseñanza. Por eso el CC en su uso, opera como un elemento regulador del proceso didáctico. Es tranquilizador como lugar de sostén del contrato: organiza la clase. Permite al docente decir: "ya di el tema, estoy cumpliendo el programa", poniendo el énfasis en el enseñar y no en el promover aprendizaje. En el CC sólo parece haber cabida para los productos legitimados y no para el recorrido que realiza el alumno. Este proceso se convierte en una lógica "profana", frente a la lógica "sagrada" del contrato (Chevallard, 1984). En este discurso didáctico, el docente debe llevar a cabo estrategias en relación con el contenido escolar que favorecen la puesta en marcha de un eslabón más de la transposición didáctica (Chevallard, 1985). No sólo se produce una transformación del objeto de conocimiento científico cuando se lo selecciona y organiza para la programación curricular, sino también cuando el docente planifica y lo pone en acto en la situación didáctica. Pero, para su registro oficial en el CC, parecerían existir otras "adecuaciones" muchas veces validadas por los textos escolares.

Por un lado, se fragmenta el contenido en ejercicios distintos. Se expresa el conocimiento como códigos autónomos a reproducir. Se desagregan procesos unitarios. Por otro lado, se descontextualiza el saber, desvinculándolo de su significado sociocultural al no referirlo a la vida cotidiana. Se recurre también, inmediatamente, a un sistema de representación, validándose una

sola manera que por lo general coincide con esquemas tradicionales ortodoxos, canónicos que evitan la diversificación de las representaciones de los conceptos. El objeto de conocimiento aparece fosilizado, casi sin historia de producción y sin un marco social que le dé sentido.

Estas deformaciones del contenido escolar, pueden llevar a limitar la significación sociocognitiva de dicho contenido, en la medida en que se deja de lado lo esencial del texto, su significado conceptual, y se transforma en una transcripción de grafías.

En este análisis, da la impresión que a veces se hace prevalecer la lógica interna del CC con su demanda social, frente a la lógica del sujeto y del objeto de conocimiento.

Su práctica parecería estar vinculada con un proyecto pedagógico coherente con una teoría de la evaluación como acreditación. Esta se fundamenta en una visión positivista que pone el énfasis en los resultados observables en detrimento de la valoración de los procesos. En un análisis didáctico que tenga en cuenta la concepción de aprendizaje sostenida desde la psicología genética, la evaluación podría transformarse en un recurso de investigación científica en un doble sentido: como una comprobación de las estrategias didácticas utilizadas por el docente y de cara al alumno, como una información que le ayude a progresar en su aprendizaje, convirtiéndose en un factor condicionador de ambos (Gimeno Sacristán, 1985). Desde esta concepción, en el CC se podrían estudiar los distintos significantes o representaciones simbólicas que utiliza el sujeto, que pueden ser variadas y corresponder a distintos niveles de abstracción (Vergnaud, 1985) ya que el hecho de que reproduzca una representación canónica dada, no es indicador de que haya comprendido su significado.

Las producciones de los sujetos podrían dar la pista para el estudio de las condiciones que tendría que reunir la situación didáctica para favorecer la constitución de una respuesta constructiva.

La evaluación así entendida, no sólo implica la contraargumentación realizada por el docente, sino que abre la posibilidad de que la construcción del conocimiento sea llevada a cabo en una interacción sociocognitiva entre los niños. Ellos pueden presentar argumentos que favorezcan situaciones de conflicto, posibilitando una actividad emocional, social y cognitiva que encamine a la búsqueda de nuevas soluciones (Perret Clermont, 1984) y a la necesidad de una representación convencional, para hacerla comunicable.

### *El CC y su autor el sujeto de aprendizaje*

El CC es como un documento de identidad del sujeto que aprende en la escuela. Le devuelve permanentemente una imagen de sí mismo. Una niña dice: "qué tonta que soy, ¿no ves que me equivoco?, me sale todo mal, tengo todo el CC de verde". Para muchos, ser un buen alumno parecería implicar tener un buen cuaderno.

Está cargado de una importante significación emocional, algunos explicitan: "es como una parte de mi cuerpo, por eso lo cuido y trato de conservarlo limpio y prolijo", "en él están tatuadas mis primeras letras". Otros lo personifican: "mi cuaderno se llama como yo y fue a primer grado", "él me ayuda y me destaca". Otros lo convierten en el lugar privilegiado de expresión de sus conflictos o su posición frente a una legalidad como la del CC: "mi CC es una basura, quisiera romperlo", "cada vez que lo agarro, me produce irritación".

Pero el CC, a pesar de que es tan propio, representa lo más normado desde los otros. El niño debe estar alerta a la demanda externa cada vez que lo construye. ¿Qué mecanismos tendrá que poner en juego este sujeto para ser este autor del CC?

Elsie Rockwell (1986) señala que la escuela representa uno de los espacios donde se encuentran el proceso individual (o psicogenético) de apropiación de un sistema de conocimiento y el histórico (o sociogenético) de apropiación de usos y significados sociales. En el uso del CC parecerían anudarse ambos procesos. El niño tiene que descubrir las reglas que el docente da como obvias y las actúa y simultáneamente comprender el contenido escolar que debe registrar allí.

El proceso de aprendizaje puede verse obstaculizado por el cumplimiento de normas ajenas al carácter constructivo del conocimiento. Parecería implicar un costo importante para los niños saber lo que "hay que hacer" con el CC, aprender a proceder con él. Daría la impresión de que muchos niños llegan a abandonar el proceso de comprensión del contenido escolar en función de tratar de respetar las reglas de uso del CC. Así los niños en las entrevistas dicen: "primero copio, luego trato de entender", "si quiero sacarme felicitado, tengo que hacerlo rápido, me fijo en la otra hoja cómo quiere la maestra que lo haga y voy corriendo para que me corrija". "No sé por qué se hace así, el maestro sabe, él me dijo que tiene que estar así".

De este modo nos encontramos con niños que logran un "cuaderno modelo", muy cuidado por su familia, pero detrás de esa brillante superficie, no hay una construcción acorde con ella. Pero hay otros que, aunque se apropian lógicamente del conocimiento, tienen un cuaderno desprolijo, o con "mala letra" o roto. Si la evaluación se dirige más a la normativa que al proceso de aprendizaje, esto puede dificultar el ingreso del discurso del que aprende con sus diferencias, lo que puede llevar a considerarlas como deficiencias.

## **A modo de conclusiones**

El CC es una tradición pedagógica que se sostiene históricamente como un medio privilegiado de control social de múltiples direcciones y como un instrumento didáctico. Puede convertirse en vehículo de presiones familiares y/o escolares que exigen una normatividad y acreditación continuas del conocimiento. Este discurso muchas veces lleva al docente a establecer un contrato didáctico cotidiano con los niños, para producir este documento "oficial" y "público" a través del cual ambos serán evaluados. Facilita el ingreso a una práctica ritual en la que el maestro puede convertirse en el único

informante válido del contenido y propósitos de ese texto escrito, sacralizando el acto de escritura.

El uso del CC parecería incidir tanto en el proceso didáctico como en el proceso de aprendizaje. El contenido escolar puede llegar a ser presentado como un producto prolijamente terminado, como un código que los niños copian a veces sin llegar a comprender su vinculación con el significado conceptual, y con su contexto social de significación. La expresión escrita pierde su valor comunicacional para ser un medio de control y objetivación.

De esta manera, lo que se evalúa, lo que la escuela valida como correcto, puede no llegar a ser el real proceso de apropiación que los alumnos realizan del contenido escolar, dejándose de lado sus expresiones lingüísticas, sus significaciones particulares, los conocimientos que los sujetos traen de sus prácticas sociales, los errores que pueden dar una "pista" de los conocimientos, sus inferencias, monitoreos y aproximaciones al conocimiento.

De ahí, que nos preguntamos en qué medida el alumno es el autor del CC, hasta qué punto a través de él se evalúa a un niño "ideal" que corresponde a un proyecto pedagógico históricamente determinado o a un niño real actual. Qué costo involucra en los alumnos de sectores populares, cuyas familias no pueden "contribuir" a responder a la demanda de este "cuaderno ideal".

El acto de escritura es un proceso productivo generador de lenguaje, es una construcción de un discurso organizado desde los marcos sociocognitivos y afectivos en torno a un tema o contenido con intenciones propias y en una situación determinada. La competencia comunicativa implica la apropiación de las reglas del discurso para una comunicación eficaz (Rodríguez, 1988).

Nuestra hipótesis es que el CC podría permitir en un verdadero acto de escritura, que el sujeto de aprendizaje despliegue su competencia comunicativa en un marco normativo más flexible y con una teoría de aprendizaje que le dé cabida, permitiendo así, una real evaluación del proceso de producción de conocimientos.

El CC es el representante más claro que el niño tiene en la escuela de la perdurabilidad de su escritura, de su conservación en el espacio y en el tiempo, a diferencia del lenguaje oral. No son hojas sueltas que se pierden, hay un orden en la escritura que es el convencional en nuestra sociedad, no tiene ninguna marca lingüística porque sí en la hoja, su sintaxis presenta una cohesión que permite que el discurso mantenga una relación entre todas las partes constitutivas. El CC es estructurante, en la medida que puede permitir que el sujeto organice el discurso para que sea eficaz y que guarde la memoria de sus aprendizajes escolares.

## Referencias bibliográficas

- Alba, A.; Díaz Barriga, K y Viesca, M. (1984) Evaluación: análisis de una noción. **Revista Mexicana de Sociología**, XLVI, N° 1.
- Batallán, G.; Saleme, M. y García, R. (1986) **El mundo del niño y su aprendizaje escolar. Incidencia en la reformulación del rol docente**. Informe final. Buenos Aires: Flacso.
- Bernstein, B. (1975) **Clase y pedagogías visibles e Invisibles**. París: OCDE.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977) **La reproducción**. Barcelona: Laia.
- Casávola, H.; Castorina, J. A; Fernández, S. y Lenzi, A. (1984). El rol constructivo de los errores en la adquisición de los conocimientos. En J. A. Castorina y otros, **Psicología Genética**. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cullen, C. (1986) El texto escolar y los efectos ideológicos. En Alicia Bertoni y otros, **Criterios de evaluación de textos escolares**. Dirección de Investigación Educativa. Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- Chevallard, I. (1984) Remarques sur la notion de control didactique. IREM D'AIX Marseille: Faculté des Sciences Sociales de Luminy.
- Chevallard, I. (1985) La transposition didactique. An savoir savant au savoir enseigné. Grenoble-France: La Pensée Sauvage.
- Díaz Barriga, A. (1984) **Didáctica y currículum**. México: Nuevomar.
- Eco, U. (1981) **Lector in fabula**. Barcelona: Lumen.
- Ferreiro, E. (1984) **La práctica del dictado en el primer año escolar**. México: Cuaderno de investigaciones educativas, N° 15, DIE-CINVESTAV.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) **Los sistemas de escritura en al desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1985) **Vigilar y castigar**. México: Siglo XXI.
- Giménez, G. (1982) Poder, Estado y Discurso. En Alicia Bertoni et al. **Criterios de evaluación de textos escolares**. Buenos Aires: Dirección de Investigación Educativa, Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires.
- Gimeno Sacristán, J. (1985) **Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum**. Madrid: Anaya.
- Harste, J. y Burke, C. (1986) Predictibilidad: un universal en lectoescritura. En E. Ferreiro et al. **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI.
- Perret Clermont, A. (1984) **La construcción de la inteligencia en la interacción social**. Madrid: Visor.
- Rendo, A. y Perelman, F. (1988) ¿Qué es el cuaderno escolar? **Revista Argentina de Educación**. Buenos Aires: Asociación de Graduados de Ciencias de la Educación, Año VI, N° 10, mayo.
- Rockwell, E. (1980a) **La enseñanza de las ciencias naturales**. México: Cuaderno de Investigaciones Educativas, N° 1, DIE-CINVESTAV.
- Rockwell, E. (1980b) **Etnografía y teoría en la investigación educativa**. México: DIE-CINVESTAV.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983) **Escuela y clases subalternas**. México: ERA, Cuadernos Políticos, N° 37.
- Rockwell, R. (1986) Los usos escolares de la lengua escrita. En E. Ferreiro et al. **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México, Siglo XXI.
- Rodríguez, M.E. (1988) La lectura en la escuela. Un recurso para mejorar la capacidad comunicacional en el niño. **Páginas para el docente**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, N° 12.
- Schmukler, B. y Savigliano, M. (1988) **Autoridad o autoritarismo en el vínculo familias-escuelas**. Buenos Aires: Gest (en prensa).

- Tenti, F. E. (1984) La interacción maestro-alumno: discusión sociológica. **Revista Mexicana de Sociología**, XLVI, N° 1.
- Vergnaud, G. y Riccó, G. (1985) Didáctica y adquisición de conceptos matemáticos. Problemas y métodos. **Revista Argentina de Educación**, Año IV, N° 6.
- Weinberg, G. (1984) **Modelos educativos en la historia de América Latina**. Buenos Aires, Kapelusz.