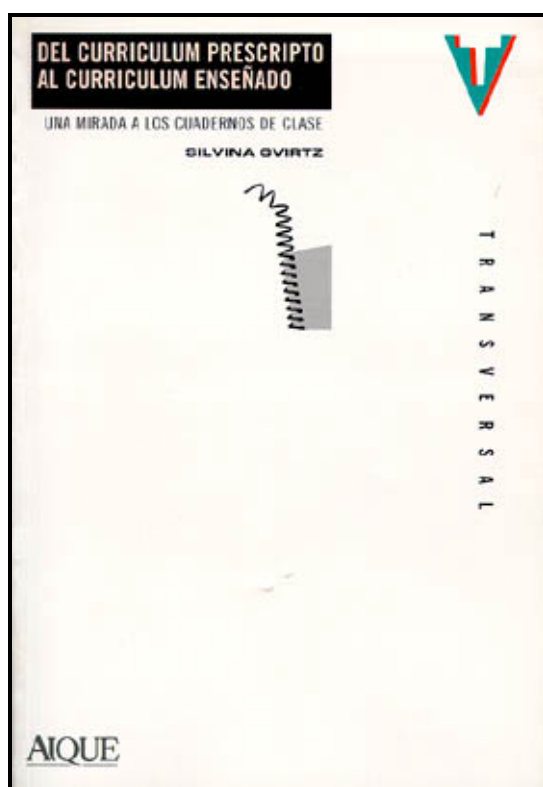


DEL CURRÍCULUM PRESCRIPTO AL CURRÍCULUM ENSEÑADO

SILVINA GVIRTZ



Copyright Aique Grupo Editor S.A.

LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA

Primera edición

**Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos**

ÍNDICE

Prólogo	9
Introducción	15
Agradecimientos	19
Capítulo 1. Micropoder en la escuela. El cuaderno como dispositivo	21
El cuaderno como fuente primaria	22
El cuaderno como dispositivo escolar	25
Elementos que articulan el cuaderno de clase	27
Descripción de los cuadernos estudiados	38
Capítulo 2. La configuración histórica del cuaderno de clase	41
La polémica de la pizarra vs. el papel	44
La polémica del cuaderno único	48
La configuración del cuaderno único	55
Cuaderno de clase vs. cuaderno único: los límites del escolanovismo	63
Capítulo 3. Las actividades y la conformación del discurso escolar	67
La organización interna de la actividad.....	68
Las actividades. Su estandarización en los cuadernos de clase	76
Capítulo 4. El cuaderno y la administración de los saberes curriculares	87
La inserción de los saberes curriculares en los cuadernos	88
Hacia la estabilización lógica de los saberes	96
Capítulo 5. Las discontinuidades del cuaderno: alcances y límites	101
La primera discontinuidad: Política y cuadernos	102
La modernización de las tácticas: ¿una mera discontinuidad?	106
Capítulo 6: Conclusiones	117
El cuaderno de clase y el problema de la creatividad en el trabajo educador	117
El cuaderno y la cuestión de las transformaciones en la educación escolar	119
Bibliografía	123

CAPÍTULO 2

La configuración histórica del cuaderno de clase

El capítulo que aquí se expone tiene por objeto presentar el origen histórico del cuaderno de clase en nuestro país. Se intentará mostrar cómo el cuaderno con el que trabajaron y, en algunos casos aún trabajan, las escuelas primarias hoy, no es un objeto natural (tiene una historia social) y no es neutral (su historia se construye con no pocos conflictos de diferentes órdenes que dieron lugar a este particular dispositivo).

Ciertas cuestiones que la escuela no problematiza y que parecen haber existido siempre (incluso a-históricas), fueron altamente problemáticas en otras épocas. 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, sin duda alguna, debe 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 Revano. Fue dicho docente quien creó el "Sistema de labor y programas del Consejo Nacional N° 1". Como observa Puiggrós (1992), dicha reforma tuvo no pocas repercusiones en el ámbito escolar, que todavía perviven en la escuela primaria argentina.

La Reforma Rezzano introdujo modificaciones profundas a 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 en la escuela.

Muchas de las preocupaciones teóricas y prácticas de los escolanovistas¹, que ocuparon el centro del debate histórico-educativo, no tienen relación aparente con los grandes problemas de la política educacional. No se trata de problemas vinculados 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 relacionadas con la cotidianeidad de la escuela.

Para los pedagogos argentinos incluidos en el movimiento de la Escuela Nueva, el objetivo teórico central parecía consistir en organizar todos los aspectos relativos al buen funcionamiento interno de la escuela. Según esta posición, una descripción rigurosa y meticulosa de los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje era la mejor manera para indicar los lineamientos generales que deberían guiar a la institución escolar. 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" (pág. 427).

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 procedimientos 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.» (pág.429).

Dentro de esta trama, el cuaderno único va a cumplir un rol central en el marco de esta propuesta de organización institucional. Lo hará en dos sentidos: por un lado, intentará sistematizar y simplificar

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 mencionar a aquellas personas que participaron del *Movimiento de la Escuela Nueva*.

internamente la labor escolar. Por el otro, responderá 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 y la de **productividad** que propone su organización al combinar cantidad de tiempo por cantidad de actividades. La preeminencia del eje de actividad por sobre el eje disciplinar —indicada 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) (...) 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 aun 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., pág. 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 ya que fue en su seno en el que surgió la propuesta de este cuaderno en cuestión.

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 había 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, en el período mencionado, diversos tipos de recursos empleados 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 de la Parroquia de la Catedral al Sur: arena, pizarra y papel sucesivamente.

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 ochenta del pasado siglo, una vez que **el papel se hace más accesible en dos aspectos: se abarata y ya no escasea**, es decir que la oferta satisface la demanda. En la Argentina, en el *Monitor de la Educación Común* (1882) se sostiene:

"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" (pág. 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 el papel se presentaba suelto o encuadernado (aunque la mayoría de las veces se presentaba bajo la forma de cuaderno). Esta discusión se mantiene vigente, de diversas maneras, hasta aproximadamente la década del cuarenta 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, por lo menos en nuestro país, se continúa durante varios años. Si se revisa ahora el Tomo XXII del *Monitor de la Educación Común* (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 descriptivo, 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" (pág. 407).

Para estos pedagogos la economía no es sólo un bien en sí misma sino 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., pág. 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. pág. 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. pág. 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 N° 8 del C. E. 6°, 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 papel.²

Interesa destacar, antes de continuar la exposición, cómo **la institución escolar se organiza en función de ciertos límites, en este caso impuestos por el desarrollo tecnológico y determinadas cuestiones económicas**. Como se indicara anteriormente, hay que esperar ciertos cambios externos a la institución (abaratamiento de costos y desarrollo de la industria papelera) 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 importante observar cómo, **en función de estos límites, la escuela organiza de un modo particular los recursos con los que cuenta** y los reorganiza a medida que se presentan nuevas posibilidades. Sostiene Tanck (1988) que el hecho de 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:

² 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 mantenía encendida

"El papel importado era escaso y caro; la tinta negra podía 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" (pág. 83).

En segundo lugar, cabría observar cómo 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 ellas será bien diferente. En un caso podrán obtener un producto tanto más prolijo cuanto menos durable; en el otro será a la inversa: el producto será tanto más higiénico como menos prolijo. La discusión reconoce la distinta forma en que estos elementos articulan los enunciados.

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

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.

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." (T. VII, N° 5, 1927, pág. 194).

Como se puede apreciar, en el texto anterior se denuncia ya bien entrado el siglo XX, 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 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, una importante resistencia por parte de las autoridades gubernamentales. 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.

Entre los órganos que se encargaron de difundir las nuevas ideas —entre ellas la del cuaderno único— se destaca la Revista *La Obra* y *Los Cuadernos de Ideas para la Escuela Primaria*, 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 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 N° 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, T. V, N° 2, 1925, pág. 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 solo 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, N° 6, 1925, pág. 225).

La intención es que este se convierta 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. 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.

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. VG, N° 5, 1927, pág. 195).

Como se adelantara en anteriores apartados, esta particularidad —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', etcétera 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, N° 6, 1927, pág. 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, etcétera:

"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 etcétera, 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, T. VII N° 6, 1927, pag. 226).

Estos cuadernos, no van a ser 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, N° 2, 1925, pág. 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., pág. 62).

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

1. Presenta y objetiva la obra personal del niño en el aula (*La Obra*, T. V, N° 2, 1925, pág. 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, N° 6, 1927, pág. 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*, N° 595, 1922, pág. 135 y ss.) ya que permite a la institución escolar un control más exhaustivo sobre la tarea del alumno. 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 dichas 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, N° 2, 1925 pág. 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 directivos llenos de cuadernos en lista de espera para ser revisados (Rezzano, 1922, *Humanidades* VI, pág. 434). En cambio, el cuaderno único simplificaría esta engorrosa tarea de revisión.

El rol del director se estandarizó y sistematizó. La dirección no dependió ya de la personalidad de quien ocupaba el cargo sino de pautas que lo precedían. Se estipularon claramente las funciones del director y la utilidad del cuaderno de clase en relación a esta función. 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, N° 2, 1925. pág. 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 su labor, 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 que expone y conserva 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, N° 2, 1925, pág. 64).

El control de la escuela seña 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 estaban fuertemente pautadas**, como puede leerse en la cita anterior. No se controlaría 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 del niño.

Al decir de estos pedagogos, el alumno agudizaría su atención porque, 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, N° 4, 1925, pág. 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, N° 4, 1925, pág. 161).

6. Es instructivo; el niño se instruye al comprender el significado de lo que hace. El cuaderno refleja y objetiva el proceso por el cual un niño llegó a tales o cuales resultados (*La Obra*, op. cit., 1925, pág. 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 señalar que el expediente 9071-1-926, 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, pág. 349).

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. Cabe citar la reestructuración horaria que propone esta reforma, así como el cambio en el concepto del "deber escolar"

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 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, N° 4, 1925, pág. 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. La corrección debe hacerse en "vivo" o en "caliente", o sea inmediatamente después de cometida la falta, y con el objeto de que él mismo se corrija (*La Obra*, T. VII, N° 7, 1927, pág. 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.

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. pág. 275). En síntesis, se proclaman a favor de la corrección diferencial de los errores.

La nueva manera de corregir propone eliminar "la era de la tinta roja" (*La Obra*, T. V, N° 4, pág. 164), en la que resultaba más importante visualizar el error que corregirlo. La tinta roja está asociada, al decir de estos pedagogos, con el lema de "La letra con sangre entra" y, en función de esta connotación se proponen eliminarla.

Surge en este punto 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.

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 y, 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.

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 temáticos. Programas y cuadernos hacen a la coherencia de la propuesta.

Dentro de los programas de la escuela primaria, el estudio de la **caligrafía** ocupó, como se ha descrito 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 una fundamentación teórica en sí misma pero se convierte 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*, pág. 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; con el cuaderno único alcanzaría.

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**, que se modifica totalmente. El horario

mosaico, con su estricta medida del tiempo, sería reemplazado por un horario más elástico que permitiera 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, N° 8, 1927, pág. 306).

"Por lo pronto, la idea del horario se modifica sustancialmente. 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., pág. 306).

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 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: se señalaría más fuertemente el paso de una semana y 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 cómo 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, N° 8, pág. 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 donde se muestra una clase, con un pizarrón significativamente ancho para los parámetros actuales. 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" de aprendizaje que pueda existir a partir de estos procedimientos.

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 cuadernos. Las formas escrituradas de la ejercitación se privilegian sobre el trabajo oral (*La Obra*, T. VII, N° 8, 1927, pág. 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" (1930, pág. 14).

La clase modifica entonces no sólo su dinámica interna —la ejercitación escrita y el trabajo simultáneo reemplazan a la clase magistral o lección— sino que también se modifica su estructura temporal:

el tiempo uniforme se reemplaza por un tiempo móvil 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 la nueva dinámica. Permite la participación simultánea 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 DESPUÉS DE SER MODIFICADA
SEGÚN LOS PRINCIPIOS DE LA ESCUELA NUEVA



(*La Obra*, T. II, N° 4, pág. 59-60).

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 tradicional 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” (Monitor de la Educación Común, N° 595, 1922, pág. 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.

La Escuela Nueva, en su afán reformista, hace una revisión de otras muchas cuestiones que afectan la dinámica interna de la institución, aunque menos ligadas a la problemática del cuaderno en particular. Estas cuestiones, que no serán tratadas aquí, permiten observar la coherencia y la totalidad con la que se piensa esta nueva perspectiva.

Cuaderno de clase vs. cuaderno único: los límites del escolanovismo

Analicemos ahora las posibilidades y límites del cuaderno único. ¿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 —y que en algunos casos todavía se utiliza en la actualidad— es único, en tanto hay un solo 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 cierto 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*, etcétera.

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 solo 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 solamente se abocaba a modificar su organización estructural sino, básicamente, se preocupaba por realizar un cambio general en su organización interna. La problemática

del *taylorismo* para la industria estaba centrada en el logro de una mayor eficiencia a través de la 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 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 como "cuaderno de clase". Es decir, el signo "revolucionario" que signaba su utilización se modifica y pasa a ser solamente 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 de 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" (pág. 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 como *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.

BIBLIOGRAFÍA

Devalle de Rendo, A. y Pereiman de Solarz, F.: "¿Qué es el cuaderno de clase?", en: *Revista Argentina de Educación*, Año VI, N° 10, Buenos Aires, AGCE, 1988.

Husti, Aniko: "Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo", en: *Revista de educación*, N° 288, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

Mareuil, A.; Legrand, M.; Cruchet, M.: *Guía del trabajo cotidiano en el aula*, Buenos Aires, Kapelusz, 1970.

Narodowski, Mariano: *Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique, 1994.

Puiggros, Adriana (dir.): *Historia de la educación en la Argentina*, T. III, Buenos Aires, Ed. Galerna, 1992.

Ramos, Juan P.: *Historia de la Institución Primaria en la República Argentina. 1810-1910*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, Peuser, 1941.

Rezzano, J.: "La organización del trabajo escolar de acuerdo con los nuevos principios", en: *Revista de Humanidades*, La Plata, UNLP, 1992.

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*, México, El Colegio de México, 1988.