



**Ministerio de
Educación**
Presidencia de la Nación

**Instituto Nacional
de Formación Docente**

La construcción de sentidos en relación a la carpeta didáctica del docente: historia y presente de esta práctica.

Especialización en Pedagogía de la Formación. UNLP. 2012.

Griselda Mariel de la Iglesias

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinetes del Ministro

Dr. Aníbal Fernández

Ministro de Educación

Prof. Alberto E. Sileoni

Secretario de Educación

Lic. Jaime Perczyk

Jefe de Gabinete

A.S. Pablo Urquiza

Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa

Lic. Gabriel Brener

Subsecretaría de Planeamiento Educativo

Prof. Marisa del Carmen Díaz

Instituto Nacional de Formación Docente

Directora Ejecutiva: Lic. Verónica Piovani

Dirección Nacional de Desarrollo Institucional

Lic. Perla C. Fernández

Dirección Nacional de Formación e Investigación

Lic. Andrea Molinari

Coordinación Desarrollo Profesional Docente

Lic. Carlos A. Grande

Esta tesis fue financiada a través de las acciones correspondientes a la línea de Postgrados y Stages perteneciente a la Coordinación de Desarrollo Profesional Docente del Instituto Nacional de Formación Docente mediante el programa de formación - PROFOR -

La publicación digital de este trabajo se encuentra autorizada por su autora Griselda Mariel de la Iglesias.

A Mimí que me enamoró sin querer de la docencia.

“Hace ya tiempo tenía ocho, nueve años, todos los viernes por la tarde cumplía el ritual de ir a dormir a casa de Mimí, allí me quedaba hasta el domingo por la tarde que regresaba a mi casa con mi familia para el lunes ir a la escuela.

Mimí era maestra, joven, trabajaba en una escuela especial a 17 Km. del pueblo, en una localidad vecina, el viernes cuando terminábamos de cenar, Julián su papá se iba a dormir y ella se sentaba a la mesa redonda del comedor a “hacer la carpeta para la semana” yo al otro lado de la mesa tenía mi cuadernito donde dibujaba y escribía mientras ella se conectaba a un mundo mágico, ajeno para mí y escribía, dibujaba, pegaba papeles, figuritas, pintaba con ceritas, con lápices de colores con una destacable prolijidad sobre aquella carpeta que semana tras semana sumaba hojas y hojas. Prácticamente no hablábamos, sí tomábamos mate, pero las dos, ella en su mundo y yo en el mío pasábamos horas y horas escribiendo y dibujando yo en mi cuadernito y ella en su carpeta didáctica.”

Índice:

Palabras preliminares	Pág. 2
Tema presentación	Págs. 4-6
Estado de Arte	Págs. 7-19
Los saberes del maestro y la carpeta didáctica	Págs. 20-23
La carpeta didáctica como objeto cultural	Págs. 23-29
Preguntas del proyecto de investigación	Pág. 30
Estrategia Metodológica	Pág. 31
Bibliografía	Pág.32
Anexos	Págs. 34-35

El presente trabajo se realiza en el marco de la Especialización en Pedagogía de la Formación de la UNLP como instancia final de aprobación del posgrado, en el mismo se explicita la fundamentación de la elección del tema, el estado de arte del mismo y las líneas de acción para la realización de la investigación.

Título del trabajo:

La construcción de sentidos en relación a la carpeta didáctica del docente: historia y presente de esta práctica.

Autor: de la Iglesias Griselda Mariel.

Tema: Historia de las prácticas escolares; la carpeta didáctica, construcción de sentido.

El tema que me interesa investigar es la construcción de sentidos en relación a la carpeta didáctica que escribió/escribe el/la docente. Metodológicamente la investigación estará enmarcada en la lógica de la investigación cualitativa, a través del análisis etnográfico.

El nivel educativo en el que se desarrollará el proyecto de investigación será el Nivel Primario.

La carpeta didáctica la escribieron y la escriben los/as docentes para sus prácticas de enseñanza, entiendo que en la carpeta se plasman saberes y se construye sentido al momento de su escritura.

Como todo acto de lenguaje, pienso que la escritura es un acto de creación de sentido. La escritura sale de dentro de quién la escribe, seguramente acompañada de un impulso, una emoción, un interés, una pregunta, una experiencia, conocimiento, imaginación, por tanto la escritura brota de una situación o de un acontecimiento cargado de sentido.

Indagar y conocer acerca de esta práctica de la enseñanza permitirá encontrar una mirada más a la escuela real, al maestro real, a la práctica de enseñanza real, de sus voces me propongo recuperar y reconstruir una parte de la realidad escolar tan alejada a las disposiciones educativas y supuestos oficiales, es por ello que en este proyecto de investigación recupero parte de los documentos oficiales, bibliografía circulante que atendieron a esta práctica de enseñanza o que la

establecieron desde sus escritos como una pretendida práctica inmutable. Sin embargo será a partir de las voces de los sujetos, las maestras, que se revelará los sentidos ante la escritura de la carpeta didáctica.

Revelar el sentido de esta práctica implicará no eludir la naturaleza temporal, histórica, vivencial, transformadora y sobre todo relacional, esta emergencia del sentido no se realiza automáticamente y de una vez, será necesario ponerla en relato para conocerla y analizarla.

Las maestras/os en tanto sujetos sociales, históricos, se posicionan en relación al rol que desempeñan, por lo tanto intervienen activamente produciendo sentido, emergiendo el qué y como piensan, atribuyendo significación a lo que perciben, creen, poniendo en acto al hacer o no hacer.

La escuela produjo, produce instrumentos y formas de relevamiento, almacenamiento y registro sobre las prácticas escolares y el desarrollo del currículum, estos sistemas de documentación que las escuelas emprenden y sostienen a través del tiempo en forma recurrente y persistente en la mayoría de los casos están preformateados y se realizan con requerimiento estrictamente administrativo, con lógica de gestión y control o lógica normativa-prescripta de anticipación.

La carpeta didáctica es un objeto de la cultura escolar en el cual las maestras sistematizan sus prácticas en las que frecuentemente cristalizan un formato de escritura anquilosada, ritualizada, burocratizada que en muchos casos fue y es vivida como una carga llegando a minimizar su relevancia pedagógica.

Bajo el postulado de la neutralidad adoptan un vocabulario tecnicista, despojando, cualquier vocablo personal, subjetivo, experiencial o información relevada, esta neutralidad es entendida como garantía de eficiencia, rigor y objetividad.

Limitaré el tiempo para la realización de la investigación tomando como fecha el año 1958, año en que se estableció el uso de la carpeta didáctica por el Reglamento General de las Escuelas Públicas Primarias de la provincia de Buenos Aires y es una práctica docente que aún sigue vigente.

Se pretende al finalizar la investigación develar si la carpeta didáctica como objeto cultural contiene parte del saber pedagógico, saber práctico, muchas veces tácito y silenciado que construyeron y construyen las maestras a lo largo de su carrera y trayectoria profesional en la infinitud de reflexiones y experiencias que realizan sobre su trabajo.

En estos últimos años surgieron desde distintos espacios de investigación académica talleres narrativos donde a través de charlas se pretende conocer entre otras situaciones interpretaciones pedagógicas, conocer las prácticas docentes, biografías profesionales, el papel de la escuela en la sociedad, criterios de intervención curricular que utilizan, supuestos que subyacen al momento de evaluar a los otros/as y a ellas mismas, esta documentación narrativa de experiencia pedagógica tiene hoy un lugar importante en la investigación educativa.¹

Justifico la elección en la dificultad de encontrar producciones escritas en referencia al tema y considero que esta investigación podrá tener impacto en las instituciones escolares de educación primaria con la intención que produzca una reflexión en las prácticas de enseñanza como también en las instituciones de formación docente que posibilite revisar modelos internalizados durante otros momentos de la formación docente a fin de que se analicen y no se reproduzcan acríticamente.

Avanzar desde la selección de un “tema” a la construcción de un “problema de investigación” fue un proceso complejo que requirió de un esfuerzo por focalizar en aquello que pretendía conocer.

Las preguntas me permitieron recortar un problema de investigación y, al mismo tiempo, servirán como orientadoras de todo el proceso de investigación que se pretende desarrollar.

Objetivos generales:

- Conocer las discusiones en torno al tema y de las categorías conceptuales fundamentales.
- Recuperar, conocer y analizar las voces de los maestros/as en relación a la escritura de la carpeta didáctica.
- Analizar la continuidad y discontinuidad de la escritura de la carpeta a través del tiempo.
- Conocer el sentido otorgado por los maestros/as a la escritura de la carpeta didáctica.
-

Propósitos:

- Generar saber en relación a la carpeta didáctica.

Estado del Arte:

Indagaciones preliminares que dan cuenta de las discusiones sostenidas en torno al tema.

¹ (ver: www.documentacionpedagogica.net)

Preformateando una práctica. La industria de la enseñanza.

La institución escolar se halla atravesada por las orientaciones dominantes del poder estatal en cada momento histórico, en tal sentido la escritura de la carpeta didáctica, leccionario, carpeta de ejercicio, fue normado en las escuelas primarias a través del Decreto 6013 del año 1958 “Reglamento General de las Escuelas Públicas” de la Provincia de Buenos Aires, en su Capítulo III referido a la Organización del Trabajo Escolar,

B) Preparación de Clases, Material Ilustrativo y Didáctico, Art. 72º - El maestro llevará al día su leccionario, carpeta de ejercicios sobre matemática y lenguaje y material didáctico debidamente clasificado según las necesidades de la tarea diaria. En el leccionario asentará el tema a tratar y el número del ejercicio correspondiente, el que a su vez registra en la carpeta respectiva, Art .74º- La carpeta de ejercicios y el material ilustrativo estarán actualizados permanentemente Art.75º- Al realizar su plan de trabajo diario el maestro podrá alterar su contenido trasladando o postergando la consideración de los temas o introduciendo otros nuevos, cuando razones de interés pedagógico se lo aconsejen. Las modificaciones de este carácter serán justificadas en el mismo registro de lecciones. Art.76º- Al distribuir los asuntos en el Registro de Lecciones, el maestro procurará que aquellos que exigen más atención voluntaria o producen mayor fatiga, se traten durante las horas más propicias para la actividad del niño.²

El Reglamento General de Escuelas Públicas en la Provincia de Buenos Aires del año 1958 continúa vigente, en el párrafo anterior se da cuenta como la escritura de la carpeta es normada por el Estado, estableciendo la previa preparación de la clase y su registro por dos vías, el leccionario y la carpeta, debiendo actualizarse el material permanentemente y cualquier alteración del orden establecido debía registrarse y justificarse.

En la actualidad la carpeta didáctica se continúa escribiendo en los niveles de Educación Inicial y Educación Primaria, el leccionario o temario lo encontramos en las aulas de Educación Secundaria e Institutos de Formación Docente.

² Reglamento General de Escuelas Públicas de la Provincia de Buenos Aires. D.6013/58

La década del 60 plantea Davini, trajo la instauración de una nueva tradición, que ha producido el mayor número de reformas en el sistema educativo y, por lo tanto, en la formación de los docentes, colocando a la escuela al servicio del “despegue” económico. Señala la autora “Evaluada como atrasada e ineficiente, las acciones de reforma llevaron a la escuela y a la enseñanza los enfoques tayloristas que habían dado éxito en la productividad industrial, con ello, se introdujo la “división técnica del trabajo escolar”, separando a los planificadores, los evaluadores, los supervisores, los orientadores educacionales y muchas otras categorías, y la función del docente quedó relegada a la de ejecutor de la enseñanza. Por primera vez aparece la organización del currículum como proyecto educativo elaborado por “otros”, esto es, constituyéndose en un objeto de control social.”³

En relación a la taylorización del trabajo escolar se entiende que, el taylorismo introdujo en la actividad industrial la separación entre los diseñadores reservados a técnicos e ingenieros y la ejecución de las tareas manuales por parte de los trabajadores manuales y los obreros, lo que significó la sistematización del trabajo obrero por medio del traslado a la gerencia de la empresa del conocimiento tradicional que poseían los trabajadores calificados, de esta manera la gerencia concentraba el monopolio del control del proceso de trabajo quedando el obrero exento de decidir respecto de la producción, desde esta forma se cumplía un objetivo: la descomposición del trabajo obrero en sus partes elementales permitiendo que el empresario se apropiara de él para fijar las normas del proceso industrial.

Coincidiendo con esta idea, Giroux realiza un aporte “Lo que refiere a la prohibición o expropiación de la palabras del docente, sostiene que los maestros han sido expropiados de un poder que les servía naturalmente legítimo, nombre de una racionalidad tecnocrática e instrumental que desempeña un papel cada vez más importante en la reducción de la autonomía del profesor con respecto al desarrollo y planificación de los currículum y en el enjuiciamiento y aplicación de la institución escolar.”⁴

La organización del trabajo bajo el taylorismo estaba regida por el cronómetro, la subdivisión en etapas en la tarea laboral, los trabajadores debían trabajar conforme a los ritmos impuestos por el cronómetro debiendo incrementar su esfuerzo en la misma jornada de trabajo así se lograba una

³Davini M. C.2006. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires. Edit. Paidós. Pp.35-37.

⁴ Giroux, Henry. (1990) Los profesores como intelectuales, Edit. Paidós. Barcelona. Pp. 171-178

mayor especialización de los obreros y fundamentalmente reducir los “tiempos muertos” del proceso productivo.

Respecto de la práctica docente, Achilli aporta una hipótesis que lleva a la reflexión respecto de la relación con el conocimiento que se ha venido construyendo a partir de las condiciones sociales e institucionales que atraviesan el trabajo docente. Postula que se ha producido una paulatina "neutralización" del trabajo con el conocimiento. "...las condiciones de trabajo docente - dice -, las actividades burocráticas y externas a lo pedagógico, la estructuración jerárquica que caracteriza las relaciones institucionales... son algunos de los límites que lo diluyen como sujeto “intelectual”.⁵

El paradigma tecnocrático, basado en la racionalidad técnica, ubica a la práctica como aplicación de la teoría que guía como plan prefijado.

El paradigma positivista considera necesario describir la práctica para *predecirla* según Davini o para *anticiparla* en palabra de Brito “más allá de las tímidas variantes adoptadas a través del tiempo, un elemento común caracterizó- y sigue caracterizando, en tanto muchas de estas escrituras son vigentes-esta forma de pensar sobre la enseñanza: la anticipación”.

Retornando a la década del 60 y ante un recorrido por las propuestas editoriales dedicadas a la escritura de los maestros, puede entenderse que la industria editorial produjo bibliografía referida al preformateo de las prácticas de escritura.

Se lee en el prólogo de un libro de didáctica de febrero de 1964:

“El estudiante de la escuela normal debe afrontar en los últimos años de su carrera la empresa de conducir un grado, que no le pertenece, formado casi siempre por alumnos dispares, de impartirles una enseñanza determinada y lograr-cuando se puede-la difícil síntesis de lo que se ha intentado comunicar...”

⁵ Achilli Elena L. (2000) Investigación y Formación Docente. Edit. Laborde editor. Rosario, (Capítulo 1: El sentido de la investigación en la formación docente).

En el mismo libro en la página 103 en relación a Preparación de las lecciones se lee:

“El buen maestro no debe improvisar. La clase no puede ser el producto de la improvisación. Aunque una larga experiencia acredite su preparación, el maestro deberá, ante todo, pensar en el tema adecuado, repasarlo o estudiarlo, preparar el material ilustrativo que se requiera, y de inmediato, formarse mentalmente o por escrito el plan de lección de acuerdo con el método que convenga al asunto. También puede preparar los ejercicios de aplicación que crea convenientes, tales como cuestionarios, sinopsis, diagramas, oraciones, etc.

La lección bien preparada influye sobre el ánimo del maestro. Este se siente seguro, optimista ante sus alumnos, que lo escuchan con placer y requieren de él explicaciones que satisface ampliamente.

La disciplina no se resiente si se trabaja a gusto.

La contracción del maestro al preparar sus clases, evita pérdidas de tiempo, digresiones inútiles, desgano de parte de los alumnos...”

En este último párrafo aparece la intencionalidad taylorista que el autor va desarrollando a lo largo del libro.

En la página 104 en relación a Los Planes de clase encontramos:

“Según el criterio que se tenga sobre la lección, variará, también, la forma de desarrollar los asuntos...”

La finalidad del plan en la lección, que comprende las tres partes denominadas principio, medio y fin, y en el cual los alumnos participan activamente, es otra. En primer término, deben figurar, en el principio, los elementos que sirvan para presentar y enlazar los conocimientos en la forma más adecuada.

La duración de esta primera parte es breve, oscila entre 5 y 10 minutos.

El medio o desarrollo del asunto, generalmente dividido en pasos y subpasos, según lo exija la naturaleza del contenido de aquél, abarca alrededor de 20 a 25 minutos.

El fin, que comprende el tiempo restante hasta completar los 45 minutos de la hora escolar, sirve para aplicar, ejercitar, demostrar lo que se ha desarrollado en el medio de la clase.

En la página 89 aparece un cuadro sobre la distribución de la carga horaria de las materias en la escuela:

Cuadro Nº 3

Asignatura	1er grado inferior %	1º sup. Y 2º grados %	3º y 4º grados %	5º y 6º grados %
Lenguaje	28	26	24	20
Matemática	20	20	22	22
Historia-Moral y Civismo- Geografía- Naturaleza	18	20	22	28
T. Manual (labores)-Canto y Música	16	16	16	16
Actividades física	8	8	6	4
Totales	90	90	90	90
Libre	10	10	10	10

Cálculo sobre la base de 240 minutos de clase diarios; 180 días de clase anuales.

Cuadro Nº 5

Distribución horaria para las escuelas de la Capital Federal distribuidas por género.

Asignaturas	1º Inf.	1º Sup.	2º grado	3º grado	4º grado	5º grado	6º grado
	V- M	V- M	V- M	V- M	V- M	V- M	V-M
Lenguaje	8 8	7 6 1/2	7 6 1/2	6 ½ 6	6 6	6 6	6 6
Matemática	5 ½	5 ½	5 ½	5 ½	5 ½	5 ½	5 ½
Historia					2 2	2 ½ 2	2 ½ 2
Moral y Civismo					½	½	½
Geografía					2 2	2 2	2 2
Naturaleza					3 3	3 3	3 3
Ahorro y Previsión	½	½	½	½	½	½	½
Trabajo Manual (1)	1 ½	1 ½ 1	1 ½ 1	2 ½	2 ½	2 ½	2 ½
Dibujo	1	1	1	1	1	1	1
Labores		1	1	2	2	2	2
Economía (2)					(2)	(2)	(2)
Canto y Música	1 ½	1 ½	1 ½	1	1	1	1
Actividades Físicas	2	2	2	1 ½	1 ½	1	1

(1) En las escuelas de niñas, a partir de tercer grado, se darán clases quincenales de una hora.

(2) Se refiere únicamente a las escuelas que cuentan con comodidades para las clases prácticas de cocina.

Las cuatro clases mensuales que les corresponden, podrán concentrarse en un día por mes o distribuirse de acuerdo con las exigencias de los temas que se desarrollen.

C. N. de E. op. Cit.

En la página 107 en relación a la organización del trabajo escolar dice:

El trabajo escolar comprende tanto la labor del maestro en el aula como la distribución previa de los temas, asuntos o asignaturas que deben desarrollarse en el horario de clase...En la página 108 se lee "La organización interna del trabajo en el aula, estará sujeta a normas generales, pero dentro de un amplio margen de acción por parte del maestro. De otro modo, se caería en el formalismo y en la rutina. La Objetivación de la tarea, mediante carpetas didácticas, cuadernos de trabajo, investigaciones personales, individuales o en grupos, es indispensable como recurso para apreciar el trabajo del maestro y el aprovechamiento de los alumnos."⁶

Con la intención de cerrar una idea, recupero algunas encontradas en este libro:

La clase no puede ser el producto de la improvisación,- La disciplina no se resiente si se trabaja a gusto,- La contracción del maestro al preparar sus clases, evita pérdidas de tiempo, digresiones inútiles, desgano de parte de los alumnos.

Heinz Bach en su libro *Cómo preparar las clases*, cuya primera edición es del año 1957, escribe en relación a las constancias escritas del maestro,

"Todo lo que el maestro debe, de oficio, fijar por escrito en el transcurso de su labor preparatoria y de recapitulación (desde el plan de trabajo hasta la lista de inasistencias, desde el informe pedagógico hasta la lista de notas) o lo que le conviene anotar en su propio

⁶ Libro de Didáctica, febrero de 1964. (Sin tapas para obtener los datos)

interés, lo llamaremos aquí constancias escritas y control del maestro...Por otra parte sobra decir que las anotaciones de un antecesor que se limitaba a llenar esquemáticamente un formulario, revelando así más bien su minuciosa y diligente sensibilidad de tenedor de libros que el real acontecer de la clase, tampoco cumplen su cometido...”

El autor explicita cual debería ser la construcción de sentido ante la confección del insumo.

Dice: “También con respecto a la constancia escrita conviene recordar a menudo cuál es su verdadero objetivo”:

1-Ha de ofrecer al sucesor (al cambiar de clase, en caso de traslado o de renuncia al cargo), al suplente (en caso de enfermedad o licencia) y al colaborar (el profesor especializado) una rápida orientación sobre la situación pedagógica global de la clase.

Según lo que expresa entiende el autor que serviría como legado, como transmisión, como herencia.

2- Ha de servir a la autoridad escolar como información sobre la labor realizada y proyectada.

En este segundo punto lo describe como un instrumento de control para la autoridad supervisiva.

3- Debe dar al maestro una visión conjunta de su trabajo didáctico y educativo, tanto el planificado como el ya efectuado aclarándole el panorama, para que logre la necesaria autocrítica y auto confirmación.

En este punto también lo describe como un instrumento de control para la autoevaluación del docente.

4- Para trabajos análogos posteriores le servirá de ayuda que complementa, transforma o da nuevas ideas.

Y en este último punto reconoce la producción de un saber útil para la tarea docente.

También reconoce algo de arte en la escritura de la carpeta, dice al respecto:

“No debe pasarse por alto que la preparación de clases es una actividad que sólo dentro de ciertos límites puede aprenderse, porque entraña-como toda labor escolar- un elemento que participa del arte. Mas como todo arte se basa en una habilidad artesanal, así también la preparación de clases necesita ciertas condiciones artesanales que no se sobreentienden, que requieren reflexión, que simplemente deben aprenderse y transmitirse...”⁷

En otro apartado el autor reafirma la connotación normativa de las constancias escritas del maestro/a, se lee “El que estas sugerencias no sean enteramente nuevas se debe al hecho que tanto el profesorado como la autoridad escolar siempre se hayan preocupado por esas cosas... El hecho de que en algunas regiones ya existan ordenanzas obligatorias con respecto a los informes escritos del maestro, no excluye su examen, pues las presentes propuestas rebasan en muchos aspectos lo impuesto oficialmente y, aparte de ello, pueden reanimar el diálogo cuando esas cosas requieran una renovada discusión.⁸

Encontramos en este libro sugerencias para el momento de las “anotaciones” en el “diario escolar”.

“Conviene hacer apuntes acerca de la distribución de los temas entre los días y horas de la semana. Una exigencia que a menudo parece pasarse por alto consiste en hacer las anotaciones de tal modo que constituyan una verdadera ayuda para el trabajo práctico y que en esa contabilidad no se gaste demasiado tiempo. De vez en cuando se ven programas semanales anotados en un cuaderno, dividido por días y materias, con las mismas anotaciones repetidas para cada semana; o cuadernos destinados a un determinado ámbito formativo y dividido por horas. Con todas sus ventajas, estas formas presentan varios inconvenientes: no permiten una orientación rápida sobre la totalidad de la semana ni sobre la relación diaria entre las clases. Además dificultan por su ordenamiento la información acerca de unidades didácticas anteriores, aunque la denominación del ámbito formativo y el día de la semana hayan sido inscriptos con regularidad. Sobra decir que anotaciones de la

⁷Bach, Heinz, (1967) Cómo preparar las clases. pp. 22

⁸Ibíd. pp. 23-24-25

misma índole, hechas en hojas sueltas de distintos tamaños, suelen entorpecer aún más la orientación.

Sugerimos, por lo tanto, una forma que reúne las ventajas de claridad y ahorro de trabajo.

Se trata de un cuaderno de tamaño oficio (21 x 30 cm., aproximadamente) con tapa de cartulina, compuesto de 44 hojas dobles correspondientes al número...”

Andrea Brito plantea que se encuentran antecedentes de registros sobre la tarea pedagógica desde los tiempos de configuración del sistema educativo argentino.

“El maestro necesita para ordenar convenientemente sus clases, para saber si le dan los resultados que apetece, para clasificar debidamente a sus alumnos, para hacer ver, en fin, en cualquier momento el elemento que moldea debe y puede llevar diariamente un libro de observaciones (...) Consiste en un cuaderno cuyas hojas equivalentes a los días del año escolar, están agrupadas según el número de materias, recortándose debajo de cada nombre, y presenta el aspecto de un índice. Cada observación será indicada con un título y al final la fecha, comprendiendo ésta: el día, el mes y el año. Deberá, además, continuarse con las conclusiones o exposiciones doctrinaria que el asunto sugiera al maestro, explicando las razones y causas que dieron lugar a él y si conviene o no practicarse (...).”⁹

Un recorrido por la historia de educación y la práctica de la escritura del maestro en la escuela nos remonta a los orígenes de la escuela moderna en nuestro país.

Pablo Pineau escribió al respecto; “Los normalistas estaban convencidos de la cultura letrada era infinitamente superior a otras formas culturales y por ende debía ser impuesta en todos lados...La cultura letrada se constituye para la escuela argentina en la fundación como la única forma posible de transmisión de la cultura. Hay una aleación muy fuerte formación docente, escuela y escritura...Es importante señalar cómo en la formación normalista dura, clásica, la de la Escuela Normal de Paraná, todo este modelo de planificaciones, de planillas, es muy nuevo y es muy impuesto. Es decir, ser buen maestro es en el comienzo del sistema escribir correctamente la

⁹ Brito Andrea FLACSO/Argentina Área Educación. El Museo La planificación didáctica y la escritura de los docentes. N° 14 septiembre/octubre 2007.pp. 9 Revista el Monitos de la educación Común, 1920.

clase, dar cuenta por escrito de lo que uno va a hacer...El normalismo fue eficaz en el siglo XX para transmitir esta idea. Lo que pasa es que claro, bajo este modelo, muchas veces las escrituras que quedaron son escrituras muy preformateadas, muy de corrección, muy de fórmulas armadas (las clases organizadas con diez minutos, para la estimulación, cuarenta para el desarrollo...) Es decir, había una cuestión de que el maestro narrara, escribiera, dejara relato de lo que había hecho, pero en una forma muy establecida, muy pautada, muy de clase normalista. Yo diría así: esta era una escritura muy formalizada, una escritura disciplinada, muy profesionalizada en el mal sentido, que debía cumplir muchas pautas...Una imagen que me parece clara para reflejar este estilo es el de la caligrafía: la idea de que escribir bien es escribir prolijamente bien.¹⁰

Puiggrós plantea en tal sentido, "la corriente que llamaremos normalizadora, predominantemente en la docencia, se sentía apóstol del saber y consideraba que educar al ciudadano era una misión...El método, la organización escolar, la planificación, la evaluación y la disciplina eran las nociones que organizaban su práctica."¹¹

La práctica de la escritura de las clases en la escuela está instituida desde el origen mismo del sistema educativo moderno en nuestro país, a partir de la regulación de esta práctica por el Estado, en la década del 60 se instituye el preformateo normatizado, la estandarización, el diseño de la práctica misma.

Pablo Pineau dice, "En la segunda mitad del siglo XX la situación cambia mucho por dos motivos. El primero es porque se genera el especialista. En ese punto uno puede pensar en transiciones. En la década del cuarenta y cincuenta el especialista aparece en tanto docente consagrado, pero luego ya no es sólo un docente sino algo más y cada vez más que un docente hasta llegar a la figura del técnico que diseña. Es decir, de los docentes consagrados, a los docentes consagrados que tienen además otros estudios, -generalmente son universitarios-, hasta llegar a los consagrados solos. Es decir, en esta transición la condición docente se va perdiendo y el maestro va considerando que aparece ya una lógica de estructura distinta que él no conoce. Al surgimiento de la figura del especialista, en los sesenta, se sumó luego una cadena de situaciones en la cual el docente queda siempre en mal lugar, aparece como el culpable de todo. En los setenta, en la dictadura, el docente era el subversivo, en los ochenta, era el autoritario y en los noventa el que se

¹⁰ Pineu Pablo Transmisión de la experiencia docente. Revista 12ntes.2006

¹¹ Puiggrós A. (2003) Qué pasó en la educación Argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires. Galerna Pp96

oponía al cambio, el corporativo. Cambiaba el paradigma pedagógico, los imaginarios de cada época, pero siempre el docente quedaba mal, como aquel donde radicaban los males. Creo que una de las grandes marcas de las políticas pedagógicas de los ochenta y sobre todo de los noventa fue la idea de convencer de que el docente no sabía nada, que el docente era inepto, que no tenía saberes o que los saberes que tenían eran obsoletos, eran autoritarios, eran perimidos, eran malos. Digamos que hay una especie de “disparen contra el maestro”, insisto, sobre todo, en los noventa. Todo esto hace, obviamente, que el docente se refugie, que no quiera escribir. Esta pérdida de reconocimiento del saber hace que uno no lo quiera transmitir ya que supuestamente lo que uno hace no es un saber legitimado.¹²

Autores como Terigi y Pineau, coinciden en que los docentes producen un saber que no circula o que no es reconocido como tal, es un saber que se transmite de maestro/a a alumnos/os, pero que el docente reproduce, aparecen los especialistas autorizados, pedagogos, licenciados en educación, productores de un saber profesional, hay un especialista autorizado para el saber pedagógico y no lo son los maestros, esto responde a un problema de legitimidad que está circunscripto a lo disciplinar a un problema de autorización y a las condiciones del trabajo docente.

Dice al respecto (Davini 1995) “Esto se incrementa a partir de la expansión de la escolarización que introdujo el control de un nuevo actor social: el experto planificador o técnico, que organiza y decide qué enseñar, en qué orden y cómo. La tecnocracia organizacional en el desarrollo del sistema escolar impulsó una maquinaria especial a través de las formas de organización del currículum escolar. Con ello al docente le restó ser ejecutor de las decisiones tomadas por otros.” El avance del conocimiento experto y de la construcción planificadora apoyó la generación de una tecno burocracia para atender los requerimientos del impulso desarrollista en educación. Ello trajo la progresiva intensificación de los procesos de trabajo docente, la ruptura entre los que piensan la educación y los que la ejecutan y la descalificación profesional y simbólica, ampliándose la brecha entre el saber social y el saber de los docentes, como bases del deterioro laboral.¹³

El “furor planificador”, siguiendo a Davini se apoya en el mito de la previsibilidad que se alcanzaría a través de la eficiente definición de los medios y el constante control de las etapas.

¹² Pineau Pablo, Conversación con 12ntes. pp. 4

¹³ Davini María Cristina La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Pp.63-64

Señala Davini “En esta línea, se considera que aquello que sale del circuito de lo previsto (o lo que en la corriente conductista llamaron “efectos no esperados”) responde a un “desvío” de lo normal. Para ello no hay mejor alternativa que depositar la “culpa” del desvío en el otro.

Andrea Brito ha planteado, “La escritura de los docentes sobre su tarea se fue configurando como un registro detallado y ordenado de aquello que sucedía o debería suceder en el aula. Y, de este modo, se convertía en un instrumento para dar cuenta a otros de la propia tarea y así permitía, a través de la supervisión de textos estandarizados, el control del trabajo de los docentes, con el propósito de garantizar la enseñanza de los aprendizajes básicos.”

Publicado en el Monitor de la Educación Común del año 1917recuperado por Brito; “Sin que signifique un descuido para las demás asignaturas, este año dedicaremos particular atención a la enseñanza de la matemática y del idioma nacional en todos sus aspectos. En estas materias debemos insistir constantemente para que no se improvise, exigiendo la preparación previa del maestro al dictar cada lección y que ésta obedezca a un plan armónico preparado de antemano. (...) Cada maestro deberá tener sobre su mesa de trabajo, sin perjuicio del cuaderno de tópicos, un cuaderno de lecciones, programas desarrollados y otro de ejercicios de Aritmética y Dictado y planes de composición y series de problemas graduados. Deberá exigírsele una ejercitación variada y constante en Matemática, lectura y lenguaje de modo que lleguemos a hacer efecto el concepto fundamental de la escuela primaria, que consiste en enseñar a leer y escribir y contar bien”.¹⁴

Dice Brito, este rasgo se acentuó más cuando, en la segunda mitad del siglo pasado, los discursos tecnicistas imprimieron un sello particular en la pedagogía...La misma exhaustividad y detalle se manifestó en otro tipo particular y complementario de escritura, los maestro escribían las actividades y sus consignas, las resolvían e incluían los textos u otras fuentes que utilizarían de tal manera que, luego de su aplicación en el aula, pudiera establecerse su correspondencia casi inequívoca con las escritura de los cuadernos de clase de alumnas y alumnos.

¹⁴ Brito Andrea...Revista El Monitor de la Educación Común 1917.

Flavia Terigi plantea en torno a los saberes sobre lo escolar la siguiente idea, la escuela transmite un saber que no produce; y para poder llevar adelante ese trabajo de transmisión, produce un saber que no es reconocido como tal.

“La separación producción/reproducción establece reglas propias de funcionamiento para el saber en la escuela. En tanto no se produce en ella ni por sus miembros, para su funcionamiento escolar aquel saber extraescolar debe ser objeto de procesos de descontextualización y de recontextualización que lo modifican de manera sustantiva [...] se resuelve la relación producción/reproducción del saber en una serie de procesos propios de la organización del sistema de enseñanza, como la elaboración curricular, la formación y el desarrollo profesional docentes.”¹⁵

Tardif, Chervel, Chevallard, aportan en sus trabajos en tal sentido.

La obra de Tardif, intenta entender qué tipos de conocimientos subyacen en el trabajo y la formación de los maestros de las escuelas primarias y secundarias, enfatizando la idea de la importancia de aprender de la experiencia de los maestros. Su innovación es el reconocimiento de un conocimiento que portan los maestros que se construye en varios niveles: la familia, la escuela en que se formó, la cultura personal, la relación con sus pares, los cursos de educación continua, es un conocimiento plural, heterogéneo que se construye durante el curso de la vida y la carrera profesional. Esta concepción de la amplitud es importante al momento de entender el papel de cada uno en el proceso de trabajo colectivo desarrollado en la escuela.

Al reflexionar sobre el proceso de formación de los profesores dice Tardif, se debe tener en cuenta los conocimientos del trabajo de los profesores, sus conocimientos, esta postura reconstruye la idea tradicional de que los maestros son sólo transmisores de los conocimientos producidos por otros grupos.

¹⁵ Terigi, Flavia (2007): “Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar” en G. Frigerio; G. Diker; R. Baquero (comps.) (2007): Las formas de lo escolar. Buenos Aires: del estante editorial.

Para Tardif, el conocimiento de los maestros es un conocimiento plural derivado de la formación, un conjunto de conocimientos transmitidos por las instituciones de formación docente, conocimientos disciplinares (conocimientos que corresponden a diferentes campos emergentes del conocimiento y la tradición cultural) programas de estudios y experiencia (trabajo diario).

Esto requiere la habilidad del maestro para la integración y movilización de los conocimientos como una condición de su práctica. La expresión utilizada por Tardif “la movilización del conocimiento” transmite una idea de movimiento, la construcción de una renovación constante, la recuperación de todo no solo el conocimiento cognitivo, revela la intención de la visión de totalidad de conocimiento del maestro.¹⁶

Creo interesante incorporar este aporte al debate; “Los conocimientos que se transmiten a los alumnos no poseen un orden preestablecido e inmutable, sino que éste se construye socialmente. Young se basó fundamentalmente en los trabajos de Berstein a propósito de la clasificación y la organización de los conocimientos. Esland, por su parte, y basándose en la fenomenología social de Schütz, analizó el modo en que los profesores seleccionan y transmiten conocimientos a los alumnos a partir de los programas. Su interpretación de los programas depende, según Esland, de su ideología pedagógica, que se va conformando a medida que se producen las interacciones con los alumnos y el resto de los agentes involucrados en el proceso educativo. Keddie intenta demostrar que existe una correspondencia entre los conocimientos que se valoran en la escuela y los que la sociedad valora en general, esto es, en definitiva, entre la estructura del poder y la distribución de los conocimientos.¹⁷

Chervel plantea “si consideramos que la escuela no se define por una simple función de transmisión de conocimientos y de iniciación a las ciencias, sino que en ella están planteados explícitamente otros objetivos que necesariamente tienen que ser transformados en enseñanzas, y consideramos, además, la especificidad de la enseñanza escolar, en la que el discurso se modula en un “cuerpo a cuerpo” entre el maestro y el grupo, nos acercaremos a comprender la verdadera naturaleza de las disciplinas escolares, productos autónomos que constituyen claramente una “creación espontánea y original del sistema educativo” y nunca una mera simplificación de las ciencias de referencia. Se trataría, en palabras de Chervel de un “conjunto cultural muy original

¹⁶ Tardif, Maurice. Maestro del conocimiento y la formación, Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

¹⁷ Coulon Alain Etnometodología y educación. Ediciones Paidós. 1ª edición 1995 página 99.

que (la escuela) ha ido segregando a lo largo de décadas e incluso de siglos, y que funciona como una mediatización puesta al servicio de la juventud escolar en su lento caminar hacia la cultura de la sociedad global”... Entre ellos, y básicamente, los contenidos de conocimiento expuestos por el maestro o el manual, los ejercicios de estos contenidos (sin los ejercicios, y su correspondiente control, no es posible fijar una disciplina) las prácticas de incitación y de motivación y los exámenes. En definitiva, esa compleja trabazón de la que hablábamos.¹⁸

El estudio de éstas (las disciplinas escolares) pone claramente de manifiesto el carácter eminentemente creativo del sistema escolar y conduce, pues, a dejar en el armario de lo accesorio la imagen de una escuela reclusa en la pasividad, de una escuela receptáculo de los subproductos culturales de la sociedad. Las disciplinas se merecen el máximo interés precisamente porque son creaciones espontáneas y originales del sistema escolar. Y éste, como poseedor de un poder creativo insuficientemente valorado hasta la fecha, desempeña dentro de la sociedad un papel del que nadie se apercibió que era doble: en efecto, forma no sólo individuos, sino también una cultura, que penetra a su vez en la cultura de la sociedad global, modelándola y modificándola” (Chervel, pp.68-69)¹⁹

Chevallard se va interesar, en su primera obra de didáctica de las matemáticas (1985), en el juego que se lleva a cabo entre un docente, los alumnos y un saber matemático.

Estos tres “lugares” forman lo que él llama un sistema didáctico y la relación ternaria, que existe entre estos tres polos, es calificada por su autor como relación didáctica.

Ahora bien, el autor insiste en la importancia de un término y de una relación a menudo olvidada en la didáctica: el saber y la relación con el saber. El concepto de transposición didáctica remite entonces al paso del saber sabio al saber enseñado y luego a la obligatoria distancia que los separa. Hay de esta forma transposición didáctica (en el sentido restringido) cuando los elementos del saber pasan al saber enseñado. Chevallard indica en particular, que la transposición didáctica remite a la idea de una reconstrucción en las condiciones ecológicas del saber. Para ilustrar esta idea, él se vale de un ejemplo de transposición como el que sucede de una pieza musical del violín

¹⁸ Revista Complutense de Educación .1999, 1: 305-333

¹⁹ Chervel, A. “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, *Revista de Educación* No. 295, Mayo-Agosto 1991, pp. 59-112.

al piano: es la misma pieza, es la misma música, pero ella está escrita de manera diferente para poder ser interpretada con otro instrumento.

En efecto, “un contenido del saber sabio que haya sido designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza. El ‘trabajo’ que un objeto de saber a enseñar hace para transformarlo en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica”. (Chevallard, 1985, p. 39)

Chevallard distingue también la transposición didáctica “stricto sensu” de la transposición didáctica “sensu lato”. La primera concierne “al paso de un contenido de saber preciso a una versión didáctica de este objeto del saber” (1985, p. 39). La segunda, puede ser, representada por el esquema: objeto de saber, objeto a enseñar, objeto de enseñanza.²⁰

En relación al planteo anterior entiendo que los maestros son los sujetos centrales en la construcción cotidiana de la cultura escolar. Lejos de ser representantes fieles de la voluntad estatal, que transmite la “cultura de la sociedad”, los maestros ponen en práctica diversos saberes adquiridos en sus trayectorias personales.

La carpeta didáctica como objeto cultural

La carpeta didáctica, el libro de lectura, el leccionario, el manual escolar son instrumentos pedagógicos, objetos de la cultura.

Varios de estos objetos han sido investigados, encontrando una importante producción académica por ejemplo en relación al cuaderno escolar, al cuaderno de actuación docente, a los libros de lectura y manuales escolares.

²⁰Chevallard Y (1985) La transposition didactique ; du savoir savant au savoir enseigné, Paris, La Pensée Sauvage

"[...] el cuaderno con el que trabajaron, y en algunos casos aún trabajan las escuelas 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)".²¹

*"El cuaderno único no obstante mantuvo en su estructura la forma del horario mosaico por materia, la utilización de los mismos no llegó a representar las transformaciones propuestas por el movimiento de la "escuela nueva". La cantidad de ejercicios, la pulcritud, la letra linda, el cuaderno borrador o de tareas siguió presente. El cuaderno único terminó adaptándose a las necesidades de los maestros "normalistas" y generando un nuevo producto: el **cuaderno de clase**. Este cuaderno serviría para controlar más fácilmente la tarea. Con sólo un cuaderno el director podría supervisar el trabajo de todo un grado y el del maestro y con siete cuadernos el inspector podría controlar el trabajo de toda una escuela."*²²

En relación al cuaderno de actuación

"El seguimiento analítico del cuaderno de Laura González ilustra la trayectoria de una maestra "normal", semejante a la de muchos maestros. Graciela Batallán aborda otros casos "excepcionales" que "abren interrogantes sobre la eficacia de la evaluación del trabajo de los maestros en los aspectos específicamente pedagógicos, y pone de relieve la potencia punitiva del instrumento en el terreno ideológico". Se trata de los recorridos de dos docentes que denomina "la maestra pasiva" y la "maestra universitaria". Tensionando lúcidamente el supuesto de que la evaluación no discrimina entre los aspectos del trabajo como funcionario y la calidad profesional de los maestros, señala que "el incumplimiento en los aspectos que atañen al maestro en tanto subalterno puede coartar la carrera profesional de un docente de excelencia como así también un "mal maestro" desde el punto de vista pedagógico

²¹ Gvirtz, S. (1997), Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase, Bs. As., Aique.

²² GVIRTZ, Silvina (2000), "La escuela, los cuadernos y el zapping: revisando viejos mitos, pensando nuevas propuestas", en Gvirtz, S. (2000). Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela, Bs. As., Santillana, pp. 179-191.

difícilmente pueda ser castigado con la expulsión del sistema, a pesar de reiteradas evaluaciones negativas”²³

Los libros de textos y manuales escolares fueron objeto de investigación por constituirse en importantes fuentes que se consultan en las escuelas con propósitos de estudio, desde el análisis de imágenes con que los autores complementan sus explicaciones, análisis de largas ejercitaciones en Matemática y Gramática, las coloridas cronologías de la historia, tienen su presencia e impronta en la memoria escolar.

“Se trata en cada caso de un conjunto de hojas de igual tamaño, impresas, unidas y encuadernadas, de modo que forman un volumen. Se trata de un producto industrial. Cabe destacar, entonces, que, como otros productos, los libros escolares se producen, circulan y se consumen. La historia del libro escolar en su materialidad está estrechamente ligada a las transformaciones técnicas. No es casual su concomitancia con los cambios técnicos, como la prensa rotativa, que convirtieron el periodismo gráfico en masivo como la prensa rotativa. Nos encontramos en el escenario histórico de la revolución industrial, con la emergencia de la clase obrera y la arrolladora urbanización de la sociedad. Los cambios técnicos, asociados a la publicidad, serán herramientas de abaratamiento de los materiales de lectura, lo que redundará en la expansión del público lector. El hecho de ser libros perfila otro tipo de problemas, tales como la existencia de monopolios o la de un mercado competitivo. Este problema nunca fue sencillo de analizar, ni siquiera en épocas dictatoriales, dada la complejidad y envergadura de la empresa editorial. De todas maneras, plantea un problema cuya vigencia transita todas las etapas del manual: el margen de variación que hace posible, teniendo en cuenta las características de su producción y las restricciones de su circulación en el sistema educativo. Me he detenido en las restricciones. En este momento cabe perfilar las características de su producción: -los requerimientos de la variada y multifacética reunión de documentación que se requiere para dar respuesta al currículo;-la complejidad de sus fases de producción;-los costos y las expectativas de ganancia;-la cultura empresarial y

²³ Batallán, Graciela. 2007. Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria. Col. Cuestión de Educación

sus estrategias de vinculación con el público lector; -las tensiones entre los requerimientos de la empresa editorial, las demandas de los poderes públicos y las de los actores sociales representados en sectores de consumidores: docentes, alumnos, padres.”²⁴

Dice (Bourdieu 1979) El capital cultural en su estado objetivado posee un cierto número de propiedades que se definen solamente en su relación con el capital cultural en su forma incorporada. El capital cultural objetivado en apoyos materiales —tales como escritos, pinturas, monumentos, etc. es transmisible en su materialidad.

Siguiendo a (Bourdieu 1979) la carpeta del maestro es para el maestro/a capital cultural objetivado por lo tanto supone una apropiación material y simbólica del bien cultural. A través de la escritura de la carpeta didáctica el docente registraba/a un saber, un saber que produce o reproduce.

La historia del currículum ha producido conocimiento en relación a lo que ha denominado la gramática escolar, David Tyack y Larry Cuban aluden a la *gramática de la escuela*, entendida como “formas organizativas que gobiernan la instrucción”, es decir, particulares modos de organización y formas estandarizadas de concebir el tiempo y el espacio escolar, la transmisión de saberes, la asignación de calificaciones, la división de los alumnos en aulas, la tarea de los docentes. Sedimentada a lo largo de décadas, esta gramática habría sido interpretada por alumnos y profesores como los rasgos constitutivos de una escuela “verdadera” o “auténtica”.

La historia de la cultura ha producido conocimiento en tal sentido a lo que ha denominado la cultura escolar, entiendo que la carpeta didáctica se inscribe en esta cultura escolar como un objeto cultural, transmisible, socializable en su materialidad.

La cultura escolar ha creado formas y procedimientos para relevar, almacenar y difundir información sobre las prácticas escolares, en su mayoría establecidas como normativa son convencionales y se convierten en requerimientos administrativos, de gestión y de control atravesados por la lógica de la prevención a decir de Davini o anticipación según Brito.

La carpeta didáctica no escaparía a esta lógica, esta forma sistematizada a partir de la instauración de la norma, con la cual la maestra debe dar cuenta de sus prácticas con formatos ritualizados de presentación, burocratizados, la instituyen en algo que “hay que hacer”, con

²⁴ Carbone Graciela; (2010) *Libros escolares*. Una introducción a su análisis y evaluación. FCE. Pp.6

lenguaje tecnicista despojándola del aporte personal, subjetivo, experimental para cuidar la tan preservada “neutralidad” como garantía de objetividad y rigor.

La presencia de la carpeta didáctica en la escuela no es natural, es parte de la historia social de la escuela, su introducción no fue neutral, el visado de la carpeta los días lunes por parte de las autoridades escolares convirtieron a este objeto cultural en un dispositivo de presión y de legitimación del trabajo áulico escrito en sus hojas.

Presento a modo de ejemplo un documento oficial del Consejo General de Educación de la Dirección de Enseñanza Inicial de la provincia de Misiones, Instructivo 02 del año 2007 dice en relación a la finalidad de la Carpeta Docente:

*“En la carpeta didáctica se visualizan los esfuerzos y resultados del profesionalismo del maestro; **es un conjunto de evidencias del aprendizaje que el docente presenta**. Podemos entender, por tanto, que la carpeta didáctica es el registro del aprendizaje de un profesional, **es un contenedor de diversos documentos**, una colección del trabajo del maestro, donde se encuentran sus esfuerzos, progresos y consecuciones. Sin embargo no podemos quedarnos con esta única visión de la misma, como un conjunto de documentos, de evidencias demostrativas del proceso y resultado del aprendizaje, puesto que esto nos puede llevar a elaborar carpetas meramente acumulativas. La carpeta del docente debe de atesorar esos documentos pero dotándolos de un sentido en tanto que respondan a una reflexión previa realizada por cada maestra. **La carpeta didáctica es el recurso con el que cuenta el docente para organizar su tarea** pero no pedimos obviar que también se trata de un recurso para la evaluación durante un período de enseñanza de su desempeño. Como instrumento de organización de la tarea gana peso la elaboración, la reflexión, **la plasmación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las estrategias didácticas que utilizará**. Desde esta perspectiva, en líneas generales, la carpeta del docente me tendría que permitir: * Reflexión sobre lo que hago, para qué lo hago y como lo hago. Fomenta el pensamiento crítico aplicado a la enseñanza. * **Ver la evolución de la enseñanza** .Supone una forma de captar la relación dinámica entre la enseñanza y el aprendizaje.*Compartir con otras colegas.***Recoger evidencias sobre la efectividad** de la enseñanza. Evaluaciones.*

La utilización de la carpeta docente se fundamenta en algunos principios que hacen de esta estrategia un elemento de reflexión y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Algunos de estos elementos o principios son los siguientes: 1. La evaluación como instrumento de mejora: hay que reflexionar sobre lo que hacemos para poder cambiarlo. 2. La multidimensionalidad de la calidad de la enseñanza: hay múltiples factores a considerar para valorar la calidad de nuestra tarea. 3. La necesidad de utilizar diferentes fuentes informativas: para este motivo la carpeta del docente ha de contener una diversidad de contenidos procedentes de vías diferentes. 4. La docencia como profesión: la maestra como profesional reflexivo ha de indagar sobre su propia práctica para emprender cambios. 5. Los procesos de mejora e innovación: **hay que fundamentar las mejoras en una reflexión sobre el modelo de institución y alumno que se pretende y sobre las estrategias necesarias para acercarnos a ellos.**

Analizaré algunas de las ideas vertidas en este Instructivo:

- *Es un conjunto de evidencias del aprendizaje que el docente presenta.* Se reconoce al docente como portador de saber que ha aprendido.
- *Es un contenedor de diversos documentos.* ¿Qué tipo de documentos? ¿A qué se refiere cuando dice documentos? ¿Documentos pedagógicos, documentos didácticos, de producción propia, de bibliografía específica, de revistas especializadas?
- *La carpeta didáctica es el recurso con el que cuenta el docente para organizar su tarea.* Aquí aparecería el sentido de la previsión y la anticipación que plantean Davini y Brito.
- *La plasmación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las estrategias didácticas que utilizará.* No aparece en el instructivo la posibilidad de plasmar por escrito el proceso de enseñanza- aprendizaje porque solo se habla de una de las aristas del proceso La enseñanza, no hace lugar a la escritura del proceso completo como por ejemplo: ¿Qué grado de motivación aceptación, recepción tuvieron los niños/as con esta u esta otra estrategia didáctica que se le presentó? ¿Fue oportuno el uso de este recurso (...)? Solo se registra la propuesta previa del docente.
- *Ver la evolución de la enseñanza, Recoger evidencias sobre la efectividad.* Se pone de manifiesto todo el recupero de prácticas exitosas no se evidencia el registro de prácticas no exitosas que también aportarían a mejorar el proceso enseñanza- aprendizaje.
- *Hay que fundamentar las mejoras en una reflexión sobre el modelo de institución y alumno/a que se pretende y sobre las estrategias necesarias para acercarnos a ellos.* Hay

una imagen representación preexistente del modelo institucional y de alumidad que se espera en la institución.

Vemos como a partir de este Instructivo se conjugan los rasgos de la carpeta didáctica como un objeto cultural, como parte de la gramática escolar y como objeto de la cultura escolar.

Este Instructivo del año 2007 sobre la carpeta didáctica no dista mucho a lo expuesto en la bibliografía presentada de la década 60.

Dada la contemporaneidad de este documento se puede ver como se continúa normalizando la escritura del docente, si bien hay un sentido de la intención de la apropiación del objeto, está supeditado a una intencionalidad estatal.

Aquí presento el testimonio de una maestra, en página Web:

“Cuando ejercí como maestra, era obligatorio presentar diariamente un cuaderno llamado de asuntos, o de temas, donde, sucintamente, se consignaba lo que se planeaba desarrollar en cada clase. La carpeta didáctica es un verdadero tesoro: hay que presentarla cada vez que la superioridad lo requiera: ahí para cada tema deben figurar los recursos que se emplearán en el proceso de aprendizaje: textos, dibujos, juegos, trabajo en equipo, recortes, cálculos... Es un valioso elemento que se renueva, se consulta... y se presta de buena o mala gana a aquellos ventajeros que no quieren molestarse...”²⁵

Para finalizar cuanto de normativo, cuanto de placer, cuanto de utilidad emergen de las palabras de la docente, cuanto saber pedagógico se podrá encontrar en esta práctica docente he aquí el desafío.

²⁵ <http://espanol.answers.yahoo.com/question/index?qid=20090520153200AARemEf>

Punto 4

Los interrogantes que me plantea el tema antes de la producción del estado de arte:

- ¿Qué escribían, escriben los maestros/as en las carpetas didácticas?
- ¿Por qué escribían, escriben?
- ¿Cómo escribían/ escriben en la carpeta didáctica?
- ¿Quién decide qué, cómo, lo que se escribe?
- ¿Hay cambios, permanencias en la escritura de la carpeta didáctica a través del tiempo?
¿Qué sentido/s otorgaban /otorgan los maestros/as a la escritura de la carpeta didáctica?

Los interrogantes que agrego al tema luego de la producción del estado de arte:

- ¿Fueron y son los maestros simples consumidores de las teorías y modelos que se producen en las universidades o lo prefabricado que aparece en los libros de textos y revistas educativas?
- ¿La escritura de la carpeta didáctica traduce la práctica áulica o se plasman en ella programas de intervención que otros diseñan?
- ¿Fueron y son los maestros mediadores entre la teoría y la práctica?
- ¿Fueron y son los maestros verdaderos constructores de conocimiento pedagógico?

Punto cinco:

La elaboración de este proyecto de investigación es un documento escrito que supone la organización de un plan de trabajo a modo de visión anticipada del proceso a desarrollar.

El diseño metodológico, el plan o estrategia a seguir tendrá la intencionalidad de cumplir con los objetivos propuestos; para ello definí resoluciones teóricas metodológicas como:

Los referentes empíricos:

Lugar: Escuelas de Nivel Primario urbanas de la localidad de Verónica. La categoría escuela urbana da cuenta de un recorte en el universo de investigación dado que las escuelas rurales en su mayoría dan tratamiento a multigrados.

Objetos: carpetas didácticas de maestros/as de educación primaria de la década del 60-década del 90 y carpetas actuales.

Sujetos sociales: maestros/as de la década del 60- maestros/as de la década del 90- maestros/as recientemente recibidos/as.

Tres maestras/os de cada una de las épocas definidas.

Realizaré un trabajo de campo acotado con el fin de construir un corpus documental con información empírica de primera mano.

Desde este recorte empírico puedo asegurar las posibilidades de acceso a los lugares y sujetos dado que, por mi condición de vecindad, trabajadora de la educación y realizando un relevamiento a priori no tendría inconvenientes de accesibilidad.

En relación a las estrategias metodológicas que implementaré:

- Observación del objeto cultural: carpeta didáctica del docente (lectura y análisis).

En primer lugar observaré carpetas didácticas, la intencionalidad es observar las carpetas didácticas de las entrevistadas.

- Entrevistas a maestras/os.

En segundo lugar realizaré las entrevistas estableciendo estos momentos de trabajo:

Primer momento: 1º Un maestro de la década del 60, un maestro de la década del 90, una maestra recientemente recibido esto me permitirá ir generando un breve corpus documental que permita “encontrar algo” en relación al tema/problema, para luego del análisis de los registros visitar el campo.

Segundo momento: 1º Maestra de la década del 60, una maestra de la década del 90, una maestra recientemente recibida. Esto me permitirá ir corroborando con distintas versiones y/o observaciones.

Tercer momento: 1º Maestra de la década del 60, una maestra de la década del 90, una maestra recientemente recibida. Generalmente, el análisis de las entrevistas conducirá a la reconstrucción de categorías o concepciones de los sujetos para ir llegando a la conclusión.

Bibliografía.

Libro de Didáctica, febrero de (1964)

Bach, Heinz, (1967) Cómo preparar las clases. Práctica y teoría del planeamiento y evaluación de la enseñanza. Buenos Aires Edit. Kapelusz. pp. 22-23-24-25

Giroux, H., (1990) Los profesores como intelectuales. Barcelona. Paidos. Pp. 171-178

Coulon Alain (1995). Etnometodología y educación. Ediciones Paidos. 1ª edición página 99

Chevallard Y (1985) La transposition didactique; du savoir savant au savoir enseigné, Paris, La Pensée Sauvage.

Achilli E., (2000) Investigación y Formación Docente. Rosario Laborde editor.

Capítulo 1

Gvirtz, Silvina (2000), "La escuela, los cuadernos y el zapping: revisando viejos mitos, pensando nuevas propuestas", en Gvirtz, S. (2000). Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela, Bs. As., Santillana, pp. 179-191.

Tardif, Maurice (2002.) Maestro del conocimiento y la formación, Petrópolis, RJ: Vozes. Traducción propia.

Puigros A. (2003) Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires. Galerna. pp.96

Davini M. C. (2006), La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires. Edit. Paidos. Pp.35-37

Batallán, Graciela. (2007). Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria. Col. Cuestión de Educación.

Terigi Flavia Exploración de una idea. Teórico Seminario Pedagogía de la Formación UNLP.

Carbone Graciela; (2010) *Libros escolares. UNA INTRODUCCIÓN A SU ANÁLISIS Y EVALUACIÓN*. FCE. Pp.6

Artículo en revista:

Revista el Monitor de la educación Común Brito A. (2007) El Museo La planificación didáctica y la escritura de los docentes. Nº 14 pp. 9

Revista 12ntes Pineu Pablo (2006) Transmisión de la experiencia docente.

Revista Complutense de Educación .1999, 1: 305-333 Completar

Revista de Educación No. 295 Chervel, A. (1991) Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación, Mayo-Agosto, pp. 59-112

Documentos oficiales:

Reglamento General de Escuelas Públicas de la Provincia de Buenos Aires. D.6013/58

Instructivo 02, Marzo 2007. La carpeta del docente. Provincia de Misiones. Consejo General de Educación. Dirección de Enseñanza Inicial.

Páginas Web:

(Ver: www.documentacionpedagogica.net)

<http://espanol.answers.yahoo.com/question/index?qid=20090520153200AARemEf>

Anexo: Pautas para la lectura y análisis de la carpeta didáctica.

Observación.

Categorías de análisis	Indicadores- Interrogantes
<ul style="list-style-type: none">• Caracterización general de la carpeta didáctica.	<ul style="list-style-type: none">• Organización y estructura.• Aspectos formales (escritura-carátula-páginas-anexos-etc.)• Temporalidad• Citas bibliográficas, revistas especializadas.• Imágenes.• Notas marginales.• Reescritura.• Escritura de agente externo.

Entrevistas

Categorías de análisis	Preguntas posibles
<ul style="list-style-type: none">• Construcción de sentido en relación a la	<p data-bbox="813 1633 1408 1690">Generales</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué relación había, hay entre la escritura de la carpeta y el contexto donde desarrollaba la actividad

<p>escritura de la carpeta didáctica.</p>	<p>docente?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Si trabajaba en dos escuelas, en distintos turnos utiliza, utilizaba la misma carpeta? ¿Si cambiaba de escuela el próximo año, utiliza, utilizaba la misma carpeta? • Al momento de pensar y escribir la estrategia de enseñanza para un contenido, ¿cómo lo decide, decidía? • ¿Escribía, escribe en la carpeta el proceso de enseñanza a través de por ejemplo marcas, subrayado, anotaciones marginales de lo que realmente acontecía en el aula? • ¿Escribía en la carpeta los facilitadores u obstaculizadores del proceso de enseñanza? • Recupera, recuperaba con la escritura los aportes de los alumnos/as. • Recupera, recuperaba los facilitadores, obstaculizadores del proceso de aprendizaje.
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál considera que es la utilidad de la carpeta didáctica en el proceso de enseñanza?
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Existía, existe un protocolo, un formato para la escritura de la carpeta o quedaba supeditado a la creatividad de la maestra?
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Compartía la lectura de la carpeta? ¿Por qué? ¿Para qué? • ¿La carpeta propiciaba el intercambio de experiencia? ¿Con quién?