



**Escuela Interdisciplinaria
de Altos Estudios Sociales**
IDAES_UNSAM

Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)

Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural

Título de la tesis:

***El Cuaderno de Actuación Profesional Docente en la escuela primaria
de la Ciudad de Buenos Aires (1947-2021): caracterización y análisis
del género discursivo y de la subjetividad directiva.***

Tesista: Agustina Lejarraga Caletti

Directora de tesis: Mariana di Stefano

Junio de 2023

Resumen

Esta investigación se aboca al análisis de un objeto de escritura usado en la escuela primaria en Buenos Aires como herramienta de evaluación del desempeño docente: el Cuaderno de Actuación Profesional. Este Cuaderno se ha escrito ininterrumpidamente desde 1931 hasta hoy. ¿Qué dicen esos textos? ¿Quién habla allí? ¿Qué pasó con la escritura a lo largo del tiempo? ¿Cómo la vida institucional afecta la configuración del texto?

El estudio utiliza dos fuentes primarias: un corpus de 22 Cuadernos originales fechados entre 1947 y 2021, y testimonios de directoras, supervisoras y maestras.

Sus objetivos son caracterizar el género discursivo en sus componentes estructural, temático y estilístico y, a partir del análisis genérico, reconstruir el *ethos* discursivo de la directora de escuela. Se adopta la perspectiva del análisis del discurso, abrevando en la sociología de la cultura y la historia de la educación.

Algunas conclusiones del análisis son que el Cuaderno configura un género discursivo singular, de alta estabilidad temporal, y que es posible reconstruir un *ethos* de la directora vinculado a la representación de la maestra modelo. Asimismo, se advierte la aparición de tensiones genéricas que buscan producir efectos discursivos novedosos dirigidos a conmovir la representación del enunciador.

Palabras clave

Cuaderno de Actuación Profesional Docente - género discursivo - *ethos* discursivo - escuela primaria - escritura - evaluación - directora - subjetividad

Agradecimientos

Muchas personas e instituciones colaboraron con esta investigación, agradezco a todas ellas.

En primer lugar, a las directoras, directores, vicedirectoras, secretarías, maestras, bibliotecarias, supervisoras y supervisores con quienes tuve la oportunidad de conversar, incluso durante la cuarentena por el Covid-19, que además me asistieron en la búsqueda de Cuadernos de Actuación. Especialmente a Margarita Contarelli y Viviana Chiesa.

A mi directora de tesis, la doctora Mariana di Stefano, por su guía tanto en la investigación y reflexión, como en la escritura.

A las instituciones que prestaron su tiempo para este trabajo. En primer lugar, a la Dirección de Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, especialmente a Mercedes Martínez por la asistencia metodológica, y al Equipo de Gestión de la Información por la provisión de datos. A Julián Falcone y a mis compañerxs de la Dirección por los intercambios. Al Centro Nacional de Información y Documentación Educativa (CeNIDE) y al Centro de Información y Documentación Educativa (CINDE) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires por el aporte de normativas no vigentes. Y finalmente, a todo el equipo del Proyecto Espacios de Memoria de la Escuela Normal Superior N.º 2 Mariano Acosta por la asistencia bibliográfica y documental, especialmente a Luz Ayuso y Pablo Pineau, también por las observaciones realizadas.

Si bien esta tesis empieza y termina en un plazo de cinco años, muchas preguntas sobre el lenguaje, la escritura y la escuela nacieron antes en el trabajo que venimos realizando en el equipo de Docencia e Investigación en Gestión Educativa que coordina Silvia Duschatzky en el marco del Programa Políticas, Lenguajes y Subjetividades en Educación (PLYSE) de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Agradezco a Silvia por abrir las puertas a ese espacio, por las oportunidades y por la invaluable formación recibida en estos años.

A mi compañera Paola Ramos, porque parte de aquellas preguntas tomaron forma con ella en nuestro querido curso “Clínica de situaciones en la escuela: escribir las prácticas, construir problemas e investigar modos de intervención” que dictamos juntas desde el año 2016 en FLACSO.

Para este trabajo fue indispensable ingresar en el campo de los estudios sobre la escritura y en el manejo de fuentes documentales. Para esto pude contar con la guía de Javier Vera Ocampo quien me asesoró en la materia, además de acercarme bibliografía preciosa para el análisis de las escrituras femeninas y asistirme en la búsqueda bibliográfica en general. Agradezco a Javier por esto, por su sensible escucha y por la infinita generosidad intelectual que se tradujeron en reflexiones centrales de esta tesis.

Por el acceso a las escuelas y a Cuadernos de Actuación, y por su tiempo, agradezco a Adriana Santos, Margarita Marturet, Mirna Zoff, Fernanda Riveros, Alejandra Villalba y Daniel Ferro. A Mariela Madeo, Natalia Borghini, Victoria Engels, Liliana Vidal, Carolina Nicora y Ana Izaguirre.

También quiero dar gracias especiales a Lucila Carbone, Ana María Vázquez Gamboa y Pablo Frisch por su confianza en el momento del inicio de este trabajo.

A Inés Rodríguez por la edición y corrección del documento final y a Bárbara Roitman por el apoyo bibliográfico.

A Mariana Álvarez Bros, Mariana Nóbile y Ana Abramowski.

A Florencia Arancibia y Mariana Martínez Liss.

A Juan Rot y a Alejandro Papadópulos un agradecimiento tardío en el tiempo, por recibirme en su escuela, allá por 2008, una experiencia entrañable que fue antesala de esta investigación.

Finalmente agradezco a mi familia por el apoyo siempre. Especialmente a mi viejo, por contagiarme la inquietud como manera de estar en la vida, y a mi mamá, por transmitirme siempre esa confianza en el buen devenir de las cosas.

Índice

Resumen	1
Agradecimientos	2
Introducción	6
Presentación del problema de investigación.....	6
Objetivos de la investigación	10
Marco teórico	11
Escrito por mujeres. Decisiones metodológicas sobre el recorte del corpus.....	20
Antecedentes	22
Relevancia de este estudio.....	26
Metodología y corpus	27
Estructura de la tesis.....	31
Sobre la colaboración de los docentes con esta investigación y el anonimato de los Cuadernos	32
Capítulo 1: El Cuaderno de Actuación Profesional Docente: contexto histórico de surgimiento, su rol en el Sistema de Clasificación docente, circulación y aspectos materiales del soporte.....	34
Contexto histórico de surgimiento del Cuaderno: el Estado moderno nacionalista y el Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal	34
El Cuaderno de Actuación en el Sistema de Clasificación docente	43
Primera instancia: evaluación y calificación dentro de la escuela.....	48
Segunda instancia: evaluación, calificación y clasificación fuera de la escuela	50
Circulación del Cuaderno y aspectos materiales del soporte	51
Circuito de circulación del Cuaderno	51
Fisonomía del Cuaderno de Actuación.....	53
Los asientos digitalizados durante la pandemia de COVID19: un paréntesis en la tradición del soporte.....	57
Capítulo 2: Análisis de la estructura del género discursivo	59
Estructura general del Cuaderno	59
Apertura	60
Cierre	67
Cuerpo de asientos y planillas	68
Los asientos	68
Disposición de los asientos en la estructura general según dos criterios: exterioridad o inmanencia en relación con el desempeño de la tarea.....	70

Las planillas: componentes estructurantes y estructurados	76
Capítulo 3: Análisis del tratamiento temático y contenido	84
La división en ejes: el orden clasificatorio	85
Los asuntos que debe atender un docente	96
Las condiciones personales y el mandato de ejemplaridad	97
Un modelo de maestra basado en la personalidad	102
Aptitudes disciplinarias.....	112
Digresión sobre el ser mujer y el modelo docente.....	117
La preparación técnica: método, resultados, calidad y eficiencia.....	119
El valor de la planificación: capacidad de anticipación, saber y dominio como virtudes docentes.....	125
El empoderamiento de la directora a través de la experticia técnica	132
Las efemérides.....	137
Capítulo 4: El análisis estilístico y la configuración de la subjetividad directiva en la escena de enunciación	151
El lenguaje técnico y el mandato de objetividad: el Cuaderno como prueba y la directora como escribana.....	152
El enunciador múltiple	168
El lenguaje argumental-afectivo: la directora como pedagoga	172
De algunas cosas no se habla: el lenguaje elíptico del Cuaderno.....	184
El tono solemne y protocolar.....	186
La grafía en los Cuadernos	190
Capítulo 5. Fuga del género, fuga del <i>ethos</i>: las tensiones y la cuestión del sentido en la escritura	203
Tinta verde, corazón rojo, “collage” y lenguaje inclusivo	204
La fuga política del género y el <i>ethos</i> : hacia el “hágalo usted misma”	215
Testimonios comentados sobre el sentido de la escritura del Cuaderno	225
Conclusiones	228
Caracterización del género del Cuaderno de Actuación Profesional y reconstrucción del <i>ethos</i> directivo en el discurso	228
El Cuaderno como instrumento de poder	236
¿Manuscrito o digital?	241
Referencias bibliográficas	245
Índice de figuras	254
Anexo documental.....	261

Introducción

Presentación del problema de investigación

La escuela es un lugar donde se lee y se escribe mucho. Y es el lugar que la modernidad occidental ha legitimado como espacio organizado para que la población aprenda a leer y escribir. La escuela además, está llena de textos: libros de cuentos, manuales, cuadernos de clase, reglas del “quemado” en la ventana del patio, actas, horarios del comedor colgados en cartelera, informes, notas del cuadernos de comunicaciones, mensajes de Whatsapp, reseñas de una feria de ciencias en un blog de la escuela, emails, grafitis en la puerta del baño, machetes escritos en el cuerpo, afiches.

Pero no todo eso que se escribe y que rellena armarios, mochilas, cajones, muros, lleva el mismo lenguaje, viaja en el mismo soporte, suena igual, tiene el mismo destinatario ni nace de la misma intención. Tampoco tienen todos los textos la misma visibilidad, son escritos con igual frecuencia o están reglamentados por ley en su forma de escritura. Algunos son oficiales, otros son más clandestinos.

Sin necesidad de un análisis profundo, rápidamente, distinguiríamos, por ejemplo, las palabras escritas por un niño de segundo grado del texto de un acta de reunión de padres o de un mensaje en cartelera. ¿En qué difieren? ¿Cómo afecta a ese lenguaje el hecho de que sean adultos quienes escriben, o niños? ¿En qué sentido el rol que cumplen estas personas en la escuela, su trabajo, sus compromisos, sus relaciones, tienen que ver con la escritura que producen? ¿Qué dicen esos textos?

Muchas cosas, por ejemplo las que se dicen hacia adentro de los equipos docentes “viajan” como comentarios de pasillo en el registro de la oralidad, incluso en un registro corporal sin lenguaje. Pero no se trata de las mismas cosas dichas cuando la comunicación pasa al papel, y menos aun cuando lleva una firma y un sello. El presente trabajo está motorizado por un interés específico en cómo funciona el lenguaje en las comunicaciones que se establecen entre los adultos de la escuela, específicamente, en el registro de la escritura.

En los inicios del trabajo de campo de esta investigación, en 2018, mantuve una conversación con miembros del equipo directivo de una escuela primaria de la Ciudad con la intención de lograr el acceso a algunos de los escritos en los que viaja

la comunicación institucional, preocupada por analizar de qué manera se hablaba allí y cómo se configuraban las subjetividades hablantes en esos intercambios. Entre los más de quince tipos de texto que conocí, uno de ellos me llamó la atención por no haber oído de él nunca en más de diez años de trabajo con docentes, ni en foros de debate de cursos virtuales, ni en trabajos prácticos, ni en la bibliografía consultada, ni en charlas informales: el Cuaderno de Actuación Profesional Docente.

El Cuaderno es un instrumento para *la evaluación anual del trabajo docente* en una escuela y es el soporte donde los equipos directivos, a cargo de la tarea, escriben las observaciones que son luego el fundamento para la calificación. Además, forma parte del conjunto de los textos de la escuela con estatus de “documento obligatorio”, cuyo uso está reglamentado por el Estatuto del Docente y el Reglamento de Escuelas¹. Su origen data del año 1931. Actualmente se utiliza en todas las provincias del país en el nivel primario del sector estatal, aunque los Estatutos del docente de las provincias se refieren a él con distintos nombres: “Legajo de Actuación Profesional”, “Legajo Personal”, “Libro de Actuación” o “Registro de Actuación”. Aun cuando gran parte de las comunicaciones institucionales se realizan actualmente por vía digital, y se conoce la intención de digitalizar el Cuaderno, este sigue confeccionándose al día de hoy de manera manuscrita. Cada maestro tiene un solo Cuaderno a lo largo de la vida y, mientras está trabajando en la escuela, ese cuaderno queda a cuidado de la Dirección.

Del trabajo realizado algunos años en espacios de formación y capacitación en ámbitos educativos, se observa que es común que en los testimonios de docentes y directivos aparezca el llenado de documentación obligatoria como uno de los principales obstáculos al éxito de la tarea cotidiana en la escuela. Generalmente, lo que se denomina “burocracia” se asocia con un supuesto “sin sentido”, pérdida de tiempo o un “como si”, por el cual la institución se evade de otros asuntos. La

¹ El Estatuto del Docente es la norma que determina deberes y derechos del personal docente que se desempeña en las diferentes áreas y niveles educativos de una jurisdicción. Para el caso de los docentes de la Ciudad de Buenos Aires, el Estatuto corresponde a la Ordenanza N.º 40.593 y sus modificaciones –reglamentada por el Decreto N.º 611/86. El Reglamento presenta las normas dentro de las cuales deben administrarse las instituciones escolares. Su versión vigente corresponde a la Resolución N.º 4776/MEGC/06 y modificatorias.

burocracia se presenta como un elemento residual de otra época, del cual la escuela podría y debería prescindir².

A su vez, el universo de los textos que vehiculizan las acciones de administración o gestión cotidiana de la escuela es considerado, generalmente, como un todo homogéneo en virtud de un estilo lexical común al que se le atribuye el carácter de “prescrito” (Rockwell, 1992), “escolar” (Duschatzky, 2017) o “guionado” (Erro, 2012). El Cuaderno podría considerarse un ejemplo de documentación burocrática, ya que su escritura está reglamentada por ley.

Desde la perspectiva de la enunciación desarrollada por Benveniste (1999) que se asume en este trabajo, este “todo homogéneo” no lo es tanto. Un Cuaderno de Actuación es diferenciable de un cuaderno de comunicaciones, un libro de actas o un informe de alumno. Se usan en situaciones distintas y tanto sus autores como sus destinatarios son otros. ¿Cuál es la especificidad de ese discurso?

Como lo señala Benveniste (1999), es en el lenguaje donde un sujeto dice “yo”, se expresa e instala una escena de diálogo con otro, de manera más o menos directa o explícita; es allí donde nos constituimos como sujetos. En virtud de ser un instrumento de evaluación, el Cuaderno de Actuación Docente, ese terreno donde la directora de escuela se pronuncia acerca de la maestra³ al mismo tiempo que sobre sí misma, se configura como un discurso muy singular. Es que una directora piensa muy detenidamente sus palabras antes de fijarlas en tinta sobre la hoja, toma en consideración muchas cosas, la normativa, las notas personales que registró durante sus visitas al aula, lo que se habló en las reuniones con el equipo docente, en las charlas con sus compañeras de la Dirección, evoca textos literarios, ideas sobre la pedagogía, sus propias expectativas sobre la escuela... ¿Qué dice y qué calla al tomar la lapicera? ¿Qué de su visión del mundo queda representada allí? ¿Qué elige mostrar de sí misma? ¿Qué se filtra? ¿En qué medida el hecho de que sea un discurso escrito

² Se recogen estas conclusiones del desarrollo de un curso codictado junto con Paola Ramos y bajo la coordinación de Silvia Duschatzky en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) entre los años 2006 y 2022 en el área de Educación, bajo el título “Clínica de situaciones en la escuela: Escribir las prácticas, construir problemas, investigar modos de intervención”, en el que se trabaja, entre otras cosas, la relación con la escritura de las comunicaciones entre adultos que produce la escuela.

³ En este trabajo, se optó por referirse a “la maestra” y “la directora”, ya que el corpus se restringe a escrituras de directoras mujeres acerca del desempeño de maestras mujeres, excluyendo a directores y docentes varones. En el apartado “Escrito por mujeres: Decisiones metodológicas sobre el recorte del corpus” se justifica esta decisión.

condiciona su lenguaje? ¿A quién le habla? ¿En qué medida las prácticas pedagógicas y las relaciones sociales en la escuela configuran discursivamente al Cuaderno para que resulte funcional? ¿Y funcional a qué? ¿Cuál es, finalmente, el efecto discursivo de esa escritura?

Esta tesis pretende dar respuesta a esos interrogantes, entre otros, a modo de aporte para pensar qué es posible hacer con el lenguaje en la escuela, cuáles son sus límites, qué factores juegan cuando se toma la palabra y se pone por escrito, y cómo las subjetividades se expresan y hablan de sí mismas dentro de los límites discursivos, límites que constituyen condicionamientos no sólo en el orden del texto, sino también institucionales, sociales, culturales. Cómo la directora se representa en uno de los planos de expresividad –la escritura– habla de cómo se concibe a sí misma y de cómo se presenta hacia los otros, y ese plano simbólico *juega*, construye interlocución, aporta a la construcción de las subjetividades con las que dialoga e irradia hacia las relaciones “por fuera” de lo discursivo.

Este trabajo se propone además aportar información acerca de las prácticas de evaluación docente dentro de la escuela, que son parte de una instancia mayor, el Sistema de Clasificación y Calificación Docente.

Dos hipótesis se pondrán en juego: La primera es que el lenguaje en el Cuaderno de Actuación configura un género discursivo singular y este género expresa un “*ethos* discursivo” particular (o imagen de sí del narrador), que encarna la directora de escuela. La segunda hipótesis es que el género expone tensiones que se dirimen entre dos tendencias del discurso, una centrípeta, por la cual tiende a la conservación de sus características en el tiempo –para lo cual asegura su estabilidad– y un movimiento hacia su propia transformación, tendencia centrífuga del discurso.

La puesta a prueba de dichas hipótesis se enlazará con un proceso a través del cual se irá dando respuesta a interrogantes específicos:

¿Qué características tiene el género discursivo que el Cuaderno configura, en sus tres componentes, tema, estilo y estructura?

¿En qué sentido los tributos del soporte y materialidad del Cuaderno afectan la escritura y, por lo tanto, el discurso?

*¿De qué manera el género viabiliza la configuración de un *ethos*?*

¿De qué está hecha esa subjetividad discursiva?

¿Cuánto se mueve a través del tiempo?

¿Qué vínculos hay entre las características del discurso y las prácticas sociales implicadas en su escritura?

¿De qué manera las tensiones dentro del género repercuten en la representación que el enunciador hace de sí?

¿Para quién se escriben los Cuadernos?

¿Qué hace este discurso además de evaluar?

Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Este trabajo tiene un objetivo general desdoblado en dos:

- 1 Caracterizar y analizar el género discursivo del Cuaderno de Actuación Profesional docente en el nivel primario, en sus componentes estructural, temático y estilístico, describiendo regularidades y tensiones al interior del género.
- 2 Con sustento en el análisis genérico, reconstruir el *ethos* discursivo de quien escribe el Cuaderno, la directora de escuela.

Objetivos específicos:

- 1 Describir la función del Cuaderno de Actuación en el Sistema de Clasificación Docente y caracterizar el Cuaderno en cuanto objeto, desde el punto de vista de su materialidad y fisonomía.
- 2 Analizar y caracterizar estructura, composición y tratamiento temático y estilo de escritura de los Cuadernos que conforman el corpus documental.
- 3 Investigar y caracterizar, con mirada histórica, el *ethos* discursivo que el género configura, a través de la reconstrucción de la escena de enunciación.
- 4 Explorar e identificar regularidades y variaciones en el tiempo en los distintos componentes del género.
- 5 Analizar las tensiones en el discurso que expresan una tendencia a la fuga del género y las repercusiones en la configuración de la subjetividad discursiva.

Marco teórico

Como quedó presentado, los objetivos de esta investigación requieren prestar atención no solamente al plano textual, sino también a los componentes contextuales en los cuales el discurso del Cuaderno de Actuación se produce. Para esto, se articularán enfoques diversos que configurarán una perspectiva multidisciplinaria de análisis del discurso, con un eje central en las ciencias del lenguaje. El aporte de distintas disciplinas lingüísticas está pensado de manera que permita analizar, por un lado, el plano textual; y, por otro lado, de qué manera esa textualidad configura un discurso que busca producir efectos en sus destinatarios, más allá de su literalidad, atendiendo al contexto de la situación social en que funciona. El análisis se fortalecerá con aportes del campo de los estudios sociales y culturales.

Como se trabaja con un discurso escrito, se han considerado las contribuciones de la Historia de la cultura escrita para analizar las materialidades en que se plasmó la escritura, que establecen una comunicación visual (desde el formato cuaderno, sus dimensiones, su material, hasta la distribución en página y la cuestión de la grafía, entre otras). Los aportes de la historia de la educación y la sociología de la cultura permitirán un ingreso en esos planos, atendiendo a la temporalidad y localización concreta en que funciona el género, que es el ámbito de la escuela pública primaria argentina entre la década de 1930 –momento de creación del Cuaderno– y la actualidad⁴.

Es insoslayable el hecho de que la implementación del Cuaderno como instrumento de evaluación procede de una decisión gubernamental en el marco de una política pública educativa diseñada por el Estado. Formalmente, el objeto se propone aportar al registro de la evaluación del personal docente –instancia necesaria para la movilidad dentro de un sistema de empleo organizado con escalafones.

En la actualidad, esta herramienta se supone debe funcionar, además, como instrumento de orientación del desempeño docente. Se verá más adelante, en el análisis del género, que el Cuaderno constituye, a su vez, un vehículo de disciplinamiento docente, en el refuerzo de una identidad nacional que el Estado busca consolidar, a través de los circuitos del sistema educativo –tanto en el nivel de

⁴ Nótese que, si bien el corpus documental abarca solamente de 1947 a 2021, se tomarán en cuenta las características que se le atribuyen al Cuaderno en el momento de su creación, muchas de las cuales se mantienen, y a las que se accede a través de las normativas oficiales.

la formación básica como en el de la formación docente—, en parte, en continuidad con el modelo normalista desplegado a fines del siglo XIX.

En virtud de lo anterior, el Cuaderno se configura como soporte de un discurso que condensa una suerte de “cultura superior”, en cuanto conjunto de componentes oficialmente seleccionados para conformar un cuerpo docente apto y a la altura de la política educativa que se proponía configurar el Estado, a través de la escuela; una amalgama social que neutralizara la diversidad poblacional, cultural y lingüística, aportada por la inmigración del siglo XIX, que, para la década de 1880 – según los datos que presenta Carli (2000)– conformaba el 80% de la población.

El Cuaderno de Actuación es un documento obligatorio, de valor legal y oficialmente reglamentado. Además, funciona en un esquema de relaciones jerárquicas, como lo es la estructura del personal docente de una escuela, y como parte de un sistema de evaluación al que se articula la carrera docente. La mirada de Oszlak (2007, p. 117) desde la sociología política sirve como punto de amarre de esta premisa para comprender la impronta del Cuaderno. La noción de Estado aparece en su obra definida como “la instancia política que articula un sistema de dominación social. Su manifestación material es un conjunto interdependiente de instituciones que conforman el aparato en el que se condensa el poder y los recursos de la dominación política”. La manera en que se escribe y cómo las directoras configuran una voz en el marco del género discursivo del Cuaderno debe ser leído, entonces, recordando que estamos frente a un objeto que funciona atado a los hilos de una estructura jerárquica.

Para el análisis del discurso en relación con un orden hegemónico, se abrevará en los aportes de la sociología postestructuralista de raigambre marxista de Bourdieu y Passeron (2019) porque cierto comportamiento conservador del discurso del Cuaderno a lo largo del tiempo puede leerse desde la perspectiva de la escuela como institución reproductiva del orden social dominante, tal como la caracterizaron estos autores, y teniendo en cuenta la construcción de la legitimidad de un discurso desde un lugar de autoridad. Su tesis sostenía que, en el proceso de educar a los niños, transmitiendo un conjunto de contenidos socialmente considerados valiosos y con la pretensión liberal de educar a todos por igual, la institución escolar despliega procedimientos de selección y validación que tienden a promover la continuidad en el sistema de algunos alumnos en desmedro de otros, reproduciendo la desigualdad

social que antecede al ingreso al sistema educativo. Y esto es posible porque la escuela está sostenida por lo que Bourdieu (1993) llamó “espíritus de Estado” que operan conservando las reglas y los esquemas de percepción (*habitus*) requeridos para su supervivencia. La teoría es que triunfan en ella quienes ya portan esos *habitus* por su propia inscripción en ciertos estratos sociales y ambientes culturales. El Cuaderno, en su calidad de documento oficial, podría ser leído como un vehículo de refuerzo de ese conjunto de valores y criterios, a través de la palabra de la directora.

Pero el análisis sería limitado si solo se buscara encontrar en el Cuaderno las muestras de la cultura dominante. ¿No hay huella acaso de algún desvío en el corpus de más de 2500 asientos escritos a lo largo de 70 años? Complementa este enfoque la perspectiva que desarrolla Foucault sobre el discurso y el método que él presenta como modo de investigar la construcción de los dominios del saber y el funcionamiento de las prácticas discursivas en la sociedad. Se considera, entonces, el discurso como práctica social y el Cuaderno de Actuación, en particular, como ejemplar de un “archivo” constituido por “un número limitado de enunciados por los cuales se puede definir un conjunto de condiciones de existencia” (Foucault, 1999). Estas “condiciones de existencia” son consideradas el escenario de fuerzas capaz de producir las reglas por las cuales un conjunto enunciativo se configura como tal. El procedimiento foucaultiano de la *arqueología*, que se adopta en este trabajo, una singular manera de mirar la historia y de dirigirse a los documentos pasados, requiere analizar las discursividades “locales” como prácticas y las condiciones históricas que las hacen posible (Castro, 2004). La investigación del Cuaderno como instrumento oficial y de sus usos particulares que se desvían de la tradición irá tras esta búsqueda.

Al ser una expresión de la consolidación de un orden político, el análisis del género discursivo requiere una mirada que pueda desnaturalizar las perspectivas reproductivas del orden dominante, distanciarse de ellas para acceder al conflicto de poder que late por detrás de todo sistema jurídico, la “guerra en la filigrana de la paz”, como la llamó Foucault (1996) en aquellas conferencias del año 1976, en las que presentaba su búsqueda de reconstruir la genealogía del racismo en la sociedad occidental. Si, como él dice, “el discurso y la técnica del derecho han tenido esencialmente la función de disolver dentro del poder el hecho histórico de la dominación y de hacer aparecer en su lugar los derechos legítimos de la soberanía y

la obligación legal de la obediencia” (p. 29), será imprescindible contar con una concepción de cultura que pueda recuperar las expresiones singulares, clandestinas, dispersas y heterodoxas a esta mirada oficial. No interesará estudiar la escritura como ejemplar cultural, sino en la medida que puedan exponerse los mecanismos de poder que llevan a su confección y su estabilidad en el tiempo, así como los que exhiben las llamadas “fugas” del género, expresión de prácticas de escritura que se sitúan en cierta relación conflictiva con el orden tanto legal como legítimo.

Además del análisis discursivo de los Cuadernos que componen el corpus documental, se consideran también los testimonios de un conjunto de personas entrevistadas, que fueron seleccionadas por su involucramiento con el uso cotidiano de los Cuadernos. Se recuperarán las experiencias de las directoras que los escriben, así como las de maestras, supervisoras, asesoras, y se las analizará al calor del contexto institucional y epocal. Aquí, el enfoque se nutrirá de la perspectiva antropológica de Geertz (2003), quien considera lo social como una instancia dotada de sentido, sentido que es construcción del individuo y, como tal, lo que se impone para comprenderla es un abordaje que busque claves para interpretar ese mosaico de significaciones. Este nivel de exploración rodeará el análisis del género del Cuaderno de Actuación y aportará a la comprensión de cómo operan los discursos en la configuración de la realidad y cómo las prácticas y relaciones cotidianas que se entablan en la escuela, a su vez, aportan sentidos que tensionan su escritura.

Este marco teórico comprende también nociones relacionadas con la Historia de la práctica escritural en la modernidad y su lugar en la configuración del Estado moderno. Comprender el discurso de un objeto como el Cuaderno remite a la distinción que desde los estudios culturales hacen De Certeau (2003) y Ong (1987) entre escritura y oralidad. Para De Certeau, la cultura occidental está demarcada por ese enfrentamiento de registros, donde la primera ha sido prestigiada frente a la segunda:

La práctica escrituraria ha asumido un valor mítico estos últimos cuatro siglos al reorganizar poco a poco todos los dominios donde se extendía la ambición occidental de hacer su historia y, así, hacer la historia. Entiendo por mito un discurso fragmentado que se articula con base en las prácticas heterogéneas

de una sociedad y que las articula simbólicamente. En el Occidente moderno, ya no es un discurso recibido el que desempeña este papel, sino un andar que sustituye una práctica: escribir. El origen ya no es lo que se cuenta, sino la actividad multiforme y murmurante de producir el texto y de producir la sociedad como texto. El "progreso" es de tipo escriturario. (pp. 147-148)

De esta manera, el análisis del Cuaderno requiere considerar las significaciones construidas en torno del discurso escrito y su relación con el progreso entendido como palabra legitimada en relación con prácticas sociales determinadas (en este caso, las escolares, las de evaluación) desde un orden político.

Ong (1987) agrega otro costado al análisis: considerada una “tecnología” que es producto y, a la vez, ha moldeado la conciencia del hombre desde sus inicios – alrededor del año 3500 a.c.–, la escritura asoma como algo exterior al ser humano. Esto implica, por un lado, analizar la palabra de la directora como texto que viaja en un soporte determinado, en este caso físico no efímero, y cuya configuración como objeto cultural en el tiempo también asume ciertas características que lo hacen ser lo que es. Por otro lado, implica poner la mirada sobre las condiciones sociales de producción del discurso. Se concebirá a quienes la producen como sujetos situados históricamente y a las prácticas sociales de esa producción como no naturales, no necesarias ni producto de un esencialismo dado, por ejemplo, por la pertenencia territorial o a un sexo. No se estudiará el discurso de las directoras en los Cuadernos buscando algún tipo de fuente explicativa dada por el hecho de ser mujeres; en todo caso, que sean mujeres interesará en la medida en que esa peculiaridad está atada a condicionantes de género históricamente constituidos. La investigación sobre el discurso tomará en cuenta las características y las implicancias de la praxis social a la que está vinculado.

De los estudios del lenguaje, se tomarán aportes de diversas corrientes para explorar la dimensión textual y su relación con una situación social determinada (aquella dada por la función evaluativa del Cuaderno y que transcurre en la escuela). Se considera un punto de amarre principal la noción de *discurso* definida desde la

perspectiva de la enunciación como “organización textual en un lugar social determinado” (Chareaudeau y Maingueneau, 2005).

La noción de *género discursivo* es otro de los pilares conceptuales de este planteo, ya que enhebra el plano del lenguaje con el emplazamiento situacional en que el discurso funciona. Para su abordaje, se seguirá la perspectiva estructuralista de Bajtín (1999) sobre los géneros, que él define como “tipos relativamente estables de enunciados”. Los géneros aportan reglas y funciones que hacen de marco a los intercambios de las diferentes esferas de nuestra vida cotidiana; los hay simples y complejos, de allí la distinción entre primarios, cuya expresión más pura es el diálogo oral cotidiano, y secundarios, dentro de los cuales se incluye el Cuaderno de Actuación. Se caracterizará el género discursivo del Cuaderno en los tres planos indisolublemente vinculados que distingue Bajtín: la estructura (o composición), el estilo (o los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales) y el contenido y su tratamiento temático (el objeto del discurso). Solo a los fines del análisis, se destinará un capítulo para cada uno de los tres niveles, forzando una división entre ellos. Se explorará en qué medida el género constituye un factor estructural del movimiento del discurso a lo largo del tiempo.

En lo que respecta al estudio de la subjetividad en el discurso, se hará pie en la noción de *ethos discursivo*, cuya reconstrucción constituye el segundo objetivo general de este trabajo. El punto de partida será la retórica antigua. Considerada “arte de la palabra”, es el primer estudio sobre el discurso y se origina en Grecia, en el siglo V a.c. (Barthes, 1982), en torno de una preocupación principal: cómo el discurso logra producir una buena impresión en el auditorio de manera tal de producir ciertos efectos⁵.

⁵ Técnica y arte, enseñanza, protociencia, moral, práctica social y práctica lúdica, todo esto es la retórica para Barthes (1982). Su surgimiento se explica por una disputa en torno de la propiedad de la tierra que él relata de la siguiente manera: “Hacia el año 485 a. c., dos tiranos sicilianos, Gelon y Hieron decretaron deportaciones, traslados de población y expropiaciones para poblar Siracusa y adjudican lotes a los mercenarios; cuando fueron destituidos por un levantamiento democrático y se quiso volver al *ante quo*, hubo innumerables procesos pues los derechos de propiedad estaban confusos. Estos procesos eran de un tipo nuevo: movilizaban grandes jurados populares ante los cuales, para convencer, había que ser *elocuente*. Esta elocuencia, que participaba a la vez de la democracia y de la demagogia, de lo judicial y de lo público (lo que luego se llamó lo deliberativo), se constituyó rápidamente en objeto de enseñanza”.

Ethos deriva del griego y tiene varias acepciones, según la etimología⁶. Para Aristóteles, es un componente del lenguaje que, junto con el *pathos* y el *logos*, constituye uno de los “medios de prueba” por el cual el discurso pone en acto su poder persuasivo: 1) El *pathos* reúne las pasiones, aquello que “mueve” y que corresponde a los atributos del auditorio, 2) el *logos* refiere a los argumentos, y 3) el *ethos*, la presentación que hace de sí quien pronuncia el discurso. A lo largo del análisis de los tres componentes del género discursivo, se visitarán estos aspectos centrales de la retórica aristotélica.

En el conjunto de los antiguos estudiosos de la retórica, el *ethos* aparece usualmente atrapado en el siguiente dilema: ¿es el *ethos* una imagen totalmente discursiva o depende de factores extratextuales? ¿Influye en él la persona real del orador, sus características personales, su historia o reputación, su moralidad, y todo lo que el auditorio puede saber de aquel? ¿Es, por ejemplo, la moral del orador una producción del discurso o solo un verificable en los hechos fuera de él? La preocupación por la influencia de los factores no verbales en el plano del lenguaje atravesará en forma recurrente el estudio del *ethos* en todas sus reencarnaciones (Bermúdez, 2007).

Si en Aristóteles el *ethos* queda conceptualizado como imagen del discurso y no de la persona real, esto será consagrado desde la teoría de la enunciación, para la que la noción de *ethos* nombra el modo en que se construye a sí mismo el sujeto de la enunciación en el enunciado. La teoría de la enunciación de Benveniste (1999) es un corpus conceptual central para esta investigación, ya que constituye la puerta de entrada al estudio de la subjetividad en el lenguaje.

El lenguaje se considera en este enfoque como una acción “cuya significación depende no sólo de las relaciones estructurales entre sus elementos, sino también de los interlocutores implicados y sus circunstancias espacio-temporales” (Filinich, 1998). Para reconstruir la subjetividad en el lenguaje importa recordar que, aunque se realice con palabras, no se encontrará en la literalidad de las frases dichas como un “tema”. El *ethos* es considerado un “efecto” del discurso, por lo tanto, se trata de

⁶ La primera acepción en griego significa ‘personaje’. Se han encontrado otras en la etimología: *ēthos* (con eta, o e larga) se refiere a inicialmente ‘guarida’, ‘morada’, ‘habitación’, pero también ‘carácter’, ‘costumbre’, ‘temperamento’ o ‘modo de ser’. Por otro lado, *ēthos* (con épsilon, o e breve) remite a las costumbres, los hábitos, el uso, el acostumbamiento, la repetición y la ‘domesticación’, y se inscribe en una lógica colectiva y no meramente individual” (Montero, 2012).

reconstruirlo a partir de las relaciones entre el comportamiento no verbal y el comportamiento verbal, relaciones entre un sujeto que, mientras habla, dice “yo” hacia un “tú” más o menos explícito, y lo hace en las coordenadas de esa situación comunicativa situada espacio-temporalmente. El *ethos* se define, entonces, como la manera en que se presenta el sujeto de la enunciación. La enunciación es el contexto en que los enunciados toman sentido.

Retomando el desarrollo de Benveniste sobre la subjetividad en el discurso, Ducrot vuelve operacionalizable el concepto de *ethos* desde un abordaje pragmático e introduce una distinción: hay un “hablante L” –el hablante apprehendido como enunciador– y un “hablante I” –el hablante apprehendido como ser del mundo–; el *ethos* corresponde a “L”, el ser como enunciador, y no a “I” (Maingueneau, 2010). El *ethos* es “todo aquello que en la enunciación discursiva contribuye a proyectar una imagen del orador destinada al auditorio. Tono de voz, modo de hablar, selección de las palabras y argumentos, gestos, mímica, mirada, postura, atavío, etcétera; son los signos, elocutorios y oratorios, de vestimenta y simbólicos, mediante los cuales el orador ofrece de sí mismo una imagen psicológica y sociológica (Maingueneau, 2010). Aquellos rasgos físicos, el cuerpo del hablante, su vida, su manera de ser, de estar, harán aparición no como elementos extradiscursivos, sino condensados en una imagen que el lenguaje mismo transmite como mundo *ethico*. Barthes (1982) dirá que el *ethos* no habla del “ser”, sino del “parecer”, poco importa la sinceridad de un discurso, lo que importa es lo que se muestra efectivamente, la representación que el hablante hace de sí como efecto del discurso. ¿Qué imagen proyecta la directora en esos escritos del Cuaderno? ¿Cómo se muestra a sí misma? ¿Qué efectos produce en esta autopresentación?

Pecheux (Kerbrat-Orecchioni, 1987, p. 28) aporta claridad a la noción de *ethos* con la diferenciación de cuatro imágenes en el discurso que él traduce en las siguientes preguntas.

Habidos dos interlocutores A y B:

Ia (A) (Imagen de A para A): "¿quién soy yo para hablarle así?"

Ia (B) (Imagen de B para A): "¿quién es él para que yo le hable así?"

Ib (B) (Imagen de B para B): "¿quién soy yo para que él me hable así?"

Ib (A) (Imagen de A para B): "¿quién es él para que él me hable así?"

Estas preguntas permiten extraer el conjunto de representaciones e imágenes que el *ethos* pone a circular, imágenes del orador que, a su vez, suponen un cierto destinatario (o múltiples), sobre el cual debe presentarse como autoridad legítima, legitimada en su palabra. Maingueneau (2010) incorpora la noción de *garante* para nombrar el universo de imágenes que está en el origen como "instancia subjetiva encarnada" para legitimar al hablante como enunciador. El *ethos* se dibuja, entonces, como una combinación de lo verbal más un conjunto de las determinaciones físicas y psíquicas asociadas al "garante", a través de representaciones colectivas estereotipadas que el discurso evoca. "No hay una entidad interna del yo que elige su carácter. El yo refleja más bien el carácter particular de fuerzas sociales más vastas que determinan su naturaleza y su dinámica" (Amossy, 2010).

Si para la definición aristotélica el *ethos* es fundamentalmente un medio de persuasión de un destinatario (o, dicho de otra forma, la persuasión del auditorio también se logra a través de proyectar una imagen de sí de quien habla, y así activar la empatía y la escucha), el abordaje de Benveniste no nos permite reducir el *ethos* a un producto *diseñado* por el locutor. Situar el *ethos* en un estudio de la enunciación significa reconocer que no depende solamente de una voluntad (la de persuadir, convencer), sino que es un producto hecho de componentes más o menos conscientes. Es imposible, dice Maingueneau (2010), definir una frontera clara entre lo "dicho" sugerido y lo puramente "mostrado" por la enunciación. El *ethos* es en sí algo "envolvente e invisible", no decodificable, se llega a través de la escucha de un "tono" en el discurso, una cierta "vocalidad".

Ahora bien, en la configuración de la imagen del narrador también juega un papel el destinatario, el tú de la enunciación. En el caso de la comunicación escrita, ese tú –aunque haya una persona real a quien se le escriba– siempre es un destinatario ausente, dado que la comunicación ocurre en asincronía, la escritura no tiene la posibilidad del intercambio que tiene la oralidad. El lenguaje ya en el papel se desvincula del contexto del momento exacto en que se escribe. Como dice Ong (1987): "El público del escritor siempre es imaginario. La articulación hablada sólo es producida por los vivos. Los que han escrito ya no son, a quienes les han escrito

tampoco” (p. 89). Sea que el narrador aparezca de manera más explícita o no, o que el destinatario sea evocado con un perfil más o menos definido, todo discurso en la medida en que siempre cuenta con un sujeto que dice “yo”, produce como efecto la presentación de una subjetividad que toma la palabra.

No se llegará al *ethos* como quien encuentra un tesoro escondido, pero se procurará una reconstrucción de los rasgos a través de los cuales se expresa. Esta búsqueda requerirá de la identificación de la *escena de enunciación* –lo que constituye la “puesta en escena del yo”– y la caracterización del *género discursivo* que el Cuaderno de Actuación configura en cuanto *contexto enunciativo*.

Además, se tendrán en cuenta tanto la función del discurso como su relación con el tiempo y el espacio reales, lo que significará no soltar la mirada histórica y, con esto, “el vínculo del lenguaje con la vida” (Bajtín, 1999), en este caso, el mundo de la escuela.

A partir de los conceptos de *heterogeneidad discursiva, mostrada y constitutiva*, que di Stefano y Pereira (2015) recuperan de Jacqueline Authier-Revuz y los aportes de los estudios de Ducrot (1984), se explorará en qué medida la polifonía contribuye a la consolidación del *ethos* como garante del discurso. La aparición novedosa de voces activa una intertextualidad que opera como fuerza centrífuga del género, tensionándolo hacia lugares donde la subjetividad discursiva se empodera a través de nuevos rasgos. Para esto último, se tomarán los aportes de Adam y Heidmann (2004) sobre los “efectos de genericidad” que esta polifonía habilita.

Escrito por mujeres. Decisiones metodológicas sobre el recorte del corpus

El artículo 75 del Reglamento Escolar establece que, cuando no es la directora o el director quien está presente en la escuela, un miembro del equipo de conducción puede asumir el rol de conducción, haciéndose cargo de las funciones en su lugar. Asimismo, los artículos 95 y 96 de este reglamento establecen obligaciones para el cargo de vicedirección y secretaría respectivamente, que se relacionan con la escritura de los Cuadernos de Actuación.

Según informaron las directoras entrevistadas, puede ocurrir que la tarea de escritura de los Cuadernos se comparta con el resto del equipo directivo, bajo el aval

o el previo acuerdo con la máxima autoridad. Se encontraron en el corpus documental asientos firmados (sello y firma van juntos y corresponden a la misma persona) por la directora, el director, la vicedirectora y la maestra secretaria.

Se establecieron como punto de partida dos decisiones metodológicas:

- Se opta por considerar solo los asientos escritos por directoras, vicedirectoras y maestras secretarias mujeres. Quedan para otra investigación los asientos escritos por directores varones. Si bien en una lectura superficial se nota una aparente coincidencia estilística y temática entre unos y otros escritos, se distinguen diferencias y yuxtaposiciones que podrían atribuirse al género. Algunas de ellas serán mencionadas, pero no habrá un análisis exhaustivo y comparativo, el cual se considera más que interesante para aportar más densidad a la comprensión del *ethos* directivo en una perspectiva histórica. En esta decisión, pesó la cuestión de las diferencias en la genealogía del oficio entre los dos géneros y la predominancia de las mujeres en la población docente. Según el último Censo Nacional de Personal Docente y No Docente de establecimientos educativos realizado por la Dirección Nacional de Información y Estadística del Ministerio de Educación de la Nación (2014), el 75,5% del personal educativo en actividad del país son mujeres. Si se pesquiza, además, cómo ha estado distribuido el personal docente según sexo, se observa, por ejemplo, que, durante muchas décadas, quienes cumplían el rol de inspección en la Capital eran en su mayoría varones. Quedan por investigar las implicancias de una medida como la creación del Cuaderno que considere esta división sexual del trabajo.
- No se hará distinción analítica entre asientos escritos por directoras, vicedirectoras y maestras secretarias, ya que se considera que la diferencia de cargo entre vicedirectora y directora no afecta significativamente el *ethos* a la hora de realizar la escritura del Cuaderno, tomando en cuenta sobre todo que, por la normativa, se delega el poder de una a otra en caso de ausencia. Se hablará en todos los casos de *ethos directivo* o *ethos de la directora*.

Antecedentes

Se mencionan seis trabajos de investigación que se consideran de relevancia como antecedentes a este. Dos son específicos sobre el Cuaderno de Actuación y el Sistema de Clasificación Docente: el de Graciela Batallán (2000), titulado *Lógicas contradictorias en la construcción social del trabajo docente en Argentina: Etnografía del Cuaderno de Actuación Profesional*, y el de Alejandro Morduchowicz y Atilio Marcón (1996), con el nombre *La carrera profesional docente o la estrategia de una ilusión*. Además, se considerará el trabajo sobre actas escolares de Silvia Erro (2012), el de Andrea Baronzini (2015) dedicado al análisis del *ethos* docente en los Informes de Alumnos del Nivel Inicial, y la investigación sobre el cuaderno de clase de Silvina Gvirtz (1996). Finalmente, el estudio desarrollado por Tiziana Plebani (2022) sobre las escrituras no canónicas realizadas por mujeres entre los siglos XIII y XX será recuperado para orientar el análisis de la relación entre prácticas de escritura, deseo de escribir y género en perspectiva histórica.

El trabajo de Graciela Batallán (2000) explora desde un enfoque antropológico de qué manera las prácticas de uso del Cuaderno como herramienta de evaluación se vinculan a la configuración identitaria del trabajo docente en Argentina. Uno de los argumentos centrales es que esa identidad se dirime en los propios docentes como una contradicción entre asumirse como funcionarios dependientes del Estado –lo que les vale el término de *trabajadores* y, con ello, su participación en la lucha sindical por las condiciones laborales– o considerarse *profesionales*, que es igual a autónomos e independientes respecto del Estado.

El estudio de los textos de los Cuadernos de Actuación se justifica porque es allí donde surge la primera negociación por los sentidos atribuidos al trabajo. A través de los Cuadernos y su lenguaje, la autora piensa al docente e investiga, entre otras cosas, cómo el lenguaje que describe como *semicoloquial* pone a la luz el carácter doblemente político y familiar de la escuela (Batallán, 2000, p. 34). El estudio abarca el período de 1954 a 1989; considera, además de los Cuadernos como fuente documental, las políticas educativas a lo largo del siglo XX y la legislación del trabajo docente, sobre todo, los estatutos docentes.

La presente investigación complementa la problematización iniciada por Batallán sobre la evaluación docente aportando otro enfoque y, a la vez, revisa algunas de sus hipótesis. Sin abrir discusión acerca del carácter contradictorio o no

del sistema de evaluación, se dialogará con este trabajo antecedente, volviendo sobre esa pregunta acerca de cómo el discurso cristaliza representaciones sobre la docencia, específicamente sobre la figura directiva que tiene a cargo la escritura.

En la línea del estudio de la evaluación del trabajo docente, aspecto insoslayable en el análisis del Cuaderno, se destaca como segundo antecedente la investigación realizada por Morduchowicz y Marcón (1996) desde la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa del Ministerio de Cultura y Educación, sobre la carrera docente y el sistema de calificación y evaluación en el nivel primario, en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires. Sobre la base de testimonios de directoras de escuela, maestras de grado, maestras secretarias, miembros la Comisión Permanente de Anexo de Títulos y Cursos, de las Juntas de clasificación y documentos legales, los autores analizan dos instrumentos, el Cuaderno de Actuación Profesional y el Informe de Calificación, pero no desde el punto de vista del género discursivo, sino de su conformación formal y las implicancias políticas de su uso. A través de los testimonios, exhiben contradicciones y sinsentidos en la lógica de funcionamiento del sistema de evaluación, denunciando la arbitrariedad en la toma de decisiones. Estos elementos se ven cristalizados luego en una invalidación de una evaluación genuina, acorde al grado de profesionalización, resaltando el hecho de que reproduce un patrón de evaluación que es el que corresponde a la tradición normalizadora-disciplinadora en la formación de los maestros. Se accedió a algunas de las contradicciones que este trabajo exhibe en relación con el sistema de evaluación y clasificación y que lleva a los autores a definirlo como la estrategia de una “ilusión” al momento de contrastar el corpus documental de esta tesis con los testimonios recogidos en el trabajo de campo acerca de cómo se escriben los Cuadernos. Lejos de haber una solución de continuidad, se advirtió efectivamente la puesta en práctica de decisiones estratégicas en la escritura del Cuaderno deslindadas tanto de su función original como, en algunos casos, de las normativas que regulan el uso. El análisis discursivo que esta investigación despliega confirma, además, la persistencia de la matriz disciplinaria en el discurso evaluativo, tal como los autores observan.

La tesis de Maestría de Silvia Erro (2012) titulada *Las actas escolares: Un análisis acerca de las funciones pedagógicas y los sentidos de los textos legales en la escuela primaria* es un antecedente que será tomado en cuenta, ya que se dedica, como esta tesis, a estudiar un ejemplar de la documentación escolar. Las actas tienen

algunos puntos en común con los Cuadernos de Actuación: pertenecen a la cultura material de la escuela, son objetos escriturarios, tienen valor legal y su existencia está prescrita desde la normativa escolar. De manera que el trabajo aporta a la comprensión del sentido que tiene lo escrito en las instituciones, y específicamente lo escrito reglamentado.

Así y todo, no es posible identificar totalmente actas con Cuadernos, ya que difieren en formato, emisor, receptor, circuitos de uso y, fundamentalmente, función. Los Cuadernos se ubican en una constelación de factores relacionales totalmente diferente, solo es posible comprenderlos en la medida en que se los concibe como instrumentos de un sistema más amplio que los abarca, que no es solamente el circuito jurídico que recorre otra documentación, sino uno donde el equipo docente es objeto de procedimientos de observación, evaluación y calificación, de los cuales depende su situación de carrera y, por lo tanto, de condiciones laborales (lugar de trabajo, cargo, rol, etc.). Al permitir acceder a la caracterización de las actas escolares en cuanto documento burocrático y contrastarlas con los Cuadernos de Actuación, esta investigación ayudó a la definición y comprensión de su especificidad.

En la línea de los estudios que exploran el *ethos discursivo* en el universo escolar, seleccionamos el trabajo de Baronzini (2015) titulado *Ethos docente en Informes de Alumno de Nivel Inicial*, presentado como trabajo final de la Especialización en Procesos de Lectura y Escritura en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Este trabajo guarda similitud con esta investigación en sus objetivos dado que se dedica a indagar en la conformación del *ethos docente* a través del análisis del discurso de los Informes de Alumnos en el Nivel Inicial, un tipo de texto que se incluye dentro de la documentación obligatoria elaborada por adultos docentes de la escuela. Podríamos considerar el Informe de Alumno como una especie de Cuaderno de Actuación del alumno que, en lugar de ser escrito por la directora, es escrito por la maestra. El trabajo, entonces, aportó hallazgos que abrieron preguntas ricas, en una suerte de contrapunto, para el análisis del *ethos* directivo en los Cuadernos de actuación, así como también del género discursivo. Esta investigación, planteada desde el análisis del discurso, permitió también observar metodologías de análisis del *ethos*, tanto dicho como mostrado.

Otro antecedente importante para este estudio es la tesis de Silvina Gvirtz (1996) titulada *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970*. Dicho trabajo toma como objeto los cuadernos de clase del alumno, donde se plasma la escritura sistemática como registro de las actividades desarrolladas diariamente en la escuela. La tesis considera la predominancia que tiene frente a otros el cuaderno como “recurso de escrituración” durante el período estudiado y analiza su estructura, la dinámica de uso y los efectos que tiene como dispositivo productor de discurso.

Si bien Cuaderno de Actuación y cuaderno de clase tienen funciones diferentes, por lo que se insertan en circuitos y prácticas discursivas distintas, es posible establecer puentes entre ambos. En primer lugar, comparten el soporte material, lo cual ha ayudado a la definición del Cuaderno de Actuación, sus características y las implicancias de estas en la confección de la escritura, componente de relevancia para una mayor comprensión del género que aquí se analiza. Luego, se observa que, en cuanto dispositivos discursivos, ambos cuadernos configuran a través de su uso dinámicas sociales dentro de la escuela. Finalmente, ambos presentan una escritura de fuerte tono normativo.

Finalmente, en la genealogía de estudios sobre la escritura, esta tesis tiene como referencia la investigación de Tiziana Plebani (2022) sistematizada en su libro *El canon ignorado: La escritura de las mujeres en Europa (s. XIII-XX)*. “¿Podemos hablar de ‘escritura femenina’?”, se pregunta la autora. La respuesta es no. La relación entre el manejo de la pluma por las mujeres y la producción escrita no puede atribuirse a una esencia del género, así como tampoco a una evolución lineal ligada a la alfabetización, que expresaría un enfoque civilizatorio de la historia de la escritura. Tiziana Plebani propone una mirada alternativa: revisar, a través de la teoría de los vasos comunicantes y de un riguroso análisis documental histórico, sociológico, cultural, económico y político, la relación entre dos universos: el de las escrituras literarias o el mundo de las “escritoras” y el de las “mujeres capaces de emplear la pluma”, el conjunto de las escrituras corrientes, para echar luz sobre las conexiones dinámicas entre ambos, los momentos de fluidez y los de “bloqueo energético”, donde deseos y búsquedas personales o colectivas se chocan con condiciones sociales y materiales a veces habilitantes, a veces obstaculizantes.

Esta obra resultó de máxima utilidad para desarrollar una gimnasia en el trabajo con fuentes documentales y para dar con el significado y las implicancias históricas de la práctica de la escritura en el universo femenino (plagado no sólo de textos literarios que ingresaron a los circuitos comerciales comúnmente ocupados por hombres, sino también de los que ella denomina “comunes”, textos cotidianos ligados a distintas funciones sociales). La relación escritura-género es retomada en la presente tesis a partir de la decisión de acotar el universo de los cuadernos escritos a los realizados únicamente por directoras mujeres para maestras mujeres. Hay resonancias entre esa obra y los hallazgos de esta investigación, sobre todo en la aparición del “deseo de escribir”, que se encuentra en algunos ejemplares contemporáneos del corpus.

Pese a que las prácticas de escritura en el espacio escolar han sido objeto de múltiples investigaciones en los más diversos enfoques, los Cuadernos de Actuación Docente no han sido suficientemente estudiados y, en particular, no han sido abordados desde una perspectiva teórica que articule los estudios del género discursivo y el *ethos* de la directora de escuela primaria desde la perspectiva del análisis del discurso.

Relevancia de este estudio

Esta investigación constituye un aporte relevante en tres sentidos. El primero, para el campo del análisis del discurso, ya que, por un lado, presenta una caracterización de un género discursivo único, nunca anteriormente analizado en profundidad, que sigue produciéndose de manera regular en la escuela primaria y tiene 90 años de vida; por otro, porque se enfoca en el *ethos* directivo, tampoco analizado previamente a partir de documentos escolares. De los trabajos presentados que anteceden esta tesis, esta se distingue de los que se abocan al Cuaderno de Actuación Profesional docente (Batallán, 2000; Morduchowicz y Marcón, 1996) en que ellos no analizan el Cuaderno desde la perspectiva teórica del análisis del discurso o bien no lo hacen con la profundidad y amplitud que acá se pretende; y del trabajo dedicado a la documentación legal en la escuela (Erro, 2012), en que este no se dedica a este objeto de escritura. De esta manera, esta tesis se hace cargo de

problemas y preguntas sobre el lenguaje y la escritura en la escuela todavía no explorados.

En segundo lugar, constituye un aporte para el campo de la educación, ya que aporta información sobre uno de los vehículos en que tiene lugar el diálogo institucional entre los equipos de conducción y los docentes en la escuela primaria y también sobre la concepción que tienen los directores de la escuela, tanto de sí como de los docentes a quienes les escriben.

Finalmente, porque aporta a conocer aspectos del sistema de evaluación docente y de cómo los actores lo conciben y operan en él.

Metodología y corpus

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo con perspectiva interdisciplinaria, que combina el análisis del discurso con la sociología de la cultura y la historia de la educación.

El corpus sobre el cual se basa esta investigación es una fuente documental primaria que se compone de 22 Cuadernos de Actuación Profesional Docente aportados por docentes y directoras que abarcan un período de 74 años de escritura. Los Cuadernos pertenecen a maestras mujeres (en ejercicio o retiradas a la hora de la lectura del Cuaderno) que ejercen o ejercieron en distintos años del nivel primario en distintas escuelas de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Nuclear en total, sin contar planillas, 2878 asientos. El más antiguo de ellos data del año 1947, y el más reciente, del año 2021. Dado que los Cuadernos acompañan a la trayectoria docente por todas las instituciones donde la maestra se desempeña, y las maestras propietarias de los Cuadernos del corpus mostraron movilidad entre escuelas, no es posible adjudicar un ejemplar a una escuela en particular.

Para acceder a Cuadernos se utilizaron distintos medios: algunos fueron provistos por supervisoras o directoras retiradas que compartieron sus Cuadernos personales, otros fueron habilitados por autoridades de escuelas en servicio, bajo compromiso formal de cuidar el anonimato tanto de la institución como de los docentes a quienes correspondían los Cuadernos, dado que constituyen documentos

de permanencia obligatoria en la escuela⁷. También se accedió a Cuadernos prestados por amigas, pertenecientes a sus madres o suegras.

Una vez constituido el corpus finalmente usado y sabiendo por una consulta documental que el surgimiento del Cuaderno data de 1931, se buscaron Cuadernos con fecha anterior a 1947, de modo que el corpus cubriera el ciclo de vida del Cuaderno en el sistema. Para esto se hizo una consulta por correo electrónico tanto a las supervisiones de Nivel Primario de los 21 distritos la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como a todas las escuelas primarias de gestión estatal de la jurisdicción que reportaran, en el Relevamiento Anual del Ministerio de Educación de la Nación⁸, una fecha de nacimiento institucional previa a 1947. Este universo se conformó de 326 escuelas. No se encontraron hasta hoy Cuadernos anteriores a esa fecha en poder de las escuelas consultadas.

Composición del corpus documental:



⁷ Veremos más adelante que este requisito no es siempre respetado, se conoció que en algunas escuelas la tradición es que el Cuaderno se lo lleve la maestra cuando se jubila, y esto responde o a que no tienen espacio en la escuela para archivar material o al afecto construido en torno de ese objeto –problema que queda por fuera del alcance de esta tesis. Esta tradición no oficializada se consolida entonces como regla institucional.

⁸ El Relevamiento Anual es un operativo de recolección de información del sistema educativo de las 24 jurisdicciones del país (23 provincias y CABA), que se realiza desde el año 1996 en Argentina, en el marco del Sistema Federal de Información Educativa, bajo la coordinación del Ministerio de Educación de la Nación a través de su Dirección de Información Educativa. El relevamiento es de carácter censal (abarca todas las escuelas del país), su unidad de relevamiento y análisis son las unidades educativas (similar a “escuelas”) y comprende los niveles inicial, primario, secundario y superior no universitario, en todas las modalidades. Para más información sobre el RA, consultar: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/relevamiento-anual-ra>

A lo largo de la tesis y a modo de ejemplo, se van a usar capturas fotográficas de asientos encontrados en los Cuadernos acompañados de las transcripciones. Todos los nombres propios, tanto de las directoras, miembros del equipo directivo o maestras, así como número de escuela y de Distrito Escolar fueron borrados para preservar el anonimato.

A continuación, se muestran fotos de las tapas de los Cuadernos que componen el corpus con la fecha de primero y último asiento. En algunos casos, corresponden a docentes o en ejercicio⁹, y en otros, ya retiradas¹⁰.

En la Figura 1 se presentan fotografías de la tapa de los Cuadernos y los años que abarca cada uno:



⁹ En el caso de docentes todavía en actividad, la fecha del último asiento corresponde al último al momento de lectura del Cuaderno, que luego ha de ser escrito con nuevos asientos.

¹⁰ En todos los casos, quien ha sido directora (o parte del equipo de conducción) o supervisora fue maestra con anterioridad, dado que este es un requisito de la carrera docente. De modo que todo Cuaderno perteneciente a una persona con alguno de esos cargos, debería tener asientos iniciales referidos al desempeño como maestra. Además de Cuadernos de docentes, se encontraron en las escuelas visitadas Cuadernos de Actuación de bibliotecarias, caseras y operarios, aunque no son incluidos en este corpus.



Figura 1. Tapas de los 22 Cuadernos de Actuación Profesional Docente que componen el corpus.

Otras fuentes de consulta: entrevistas y normativa

Además de los Cuadernos que representan el corpus principal para el análisis del género discursivo, la investigación abrevará en otras dos fuentes primarias: entrevistas y documentos oficiales vigentes y caducos.

A lo largo del proceso de investigación, se hicieron 16 entrevistas a personal docente de escuelas y del sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se entrevistó a:

- 5 directoras (2 recientemente jubiladas)
- 3 vicedirectoras (equipo directivo) (1 recientemente jubilada)
- 2 secretarias (equipo directivo)
- 1 maestra de grado
- 1 maestra de educación física (“curricular”)
- 1 bibliotecaria (recientemente jubilada)
- 1 exsupervisora (jubilada)

- 1 asesora pedagógica
- 1 exdirectora de escuela (jubilada), miembro de Junta de Clasificación y responsable de asesoría legal en la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE).

Las entrevistadas fueron mujeres que se desempeñaban o habían desempeñado en escuelas primarias de gestión estatal de la Ciudad de los Distritos Escolares 2, 4, 5, 6, 14, 16 y 19. Las entrevistas se realizaron entre octubre de 2019 y octubre de 2022 de manera presencial y por videollamada, al situarse gran parte del trabajo de campo en el período de la pandemia de COVID-19. El trabajo de relevamiento de información testimonial significó la obtención de datos empíricos directamente de actores de la escuela que están involucrados en el uso de los Cuadernos de Actuación, cualquiera sea el uso y el nivel de participación. La mayoría fueron entrevistas en profundidad, con registro de audio, y unas pocas, conversaciones informales. Algunos de esos encuentros fueron en ocasión de que se ofrecieran a prestar sus Cuadernos de Actuación personales o de sus madres, al encontrarse ya percibiendo la jubilación, Cuadernos que fueron incorporados al corpus.

Estas conversaciones aportaron valiosa información para comprender el discurso del Cuaderno de Actuación, de modo que algunos fragmentos serán tomados como insumo de análisis para apoyar la interpretación, aunque no de forma exhaustiva o sistemática.

Además de las entrevistas, se consultó documentación oficial y normativa del sistema educativo que se cita a lo largo del texto y se lista al final del trabajo.

Estructura de la tesis

La tesis se estructura en cinco capítulos y conclusiones:

Capítulo 1: Desde una perspectiva que articula el análisis del discurso con la historia de la cultura escrita, se presenta el soporte del discurso a través de la descripción fisonómica y material del Cuaderno, ya que la escritura es una comunicación no sólo verbal, sino también visual, que se plasma en materialidades específicas que son también portadoras de significación. Se contextualiza el momento histórico de surgimiento del Cuaderno de Actuación Profesional y se da

cuenta del marco institucional en el cual es utilizado y su función para la introducción en el universo del Cuaderno, antes de ingresar al análisis del género.

Capítulo 2: Con este se inicia la caracterización del género discursivo a través del análisis de su aspecto estructural, que significa identificar los componentes del texto y la relación entre ellos dentro del esquema total. Los rasgos de la estructura aportarán algunos datos que serán sustento para la reconstrucción del *ethos* discursivo.

Capítulo 3: En este apartado, se continúa con la caracterización del género, analizando el tratamiento temático y el contenido del Cuaderno, que se encuentra vinculado a la estructura del texto. De esta lectura, será posible reconstruir nuevos rasgos del *ethos* directivo.

Capítulo 4: El análisis y la descripción del estilo de escritura del Cuaderno se realiza en este capítulo, en la búsqueda de distinguir este discurso en su especificidad genérica y en comparación con otros textos legales de la escuela. Recogiendo las observaciones realizadas en los capítulos precedentes y desde el análisis de la enunciación, se profundizará en el análisis del *ethos* discursivo.

Capítulo 5: Habiéndose caracterizado el *ethos* y el género en sus tres niveles, se abre como último capítulo un análisis de las tensiones que exhibe la enunciación en la búsqueda de lograr “efectos de genericidad” a través de recursos que tienden a la fuga de las regularidades y homogeneidades del género.

Conclusiones: Se presentan como un apartado de cierre junto a los principales hallazgos de los capítulos precedentes con relación al género y al *ethos* discursivo del Cuaderno de Actuación. Aquí también se dejan planteadas algunas preguntas que se desprendieron del proceso y que quedan abiertas como posibles zonas de investigación futura.

Sobre la colaboración de los docentes con esta investigación y el anonimato de los Cuadernos

El Cuaderno de Actuación parece ser un secreto que todos, desde equipos directivos hasta docentes, pasando por otras autoridades de la jerarquía del Sistema Educativo, sin querer o queriendo, procuran guardar. Ya se ha mencionado que, si

bien es parte de la documentación oficial y lleva 90 años en el sistema, no se encuentra en los museos ni archivos documentales más importantes, tampoco es un instrumento que se cite regularmente o cuyo uso aparezca criticado negativamente o elogiado fuera de los límites de la cotidianeidad escolar. Simplemente, de eso no se habla.

En el operativo de consulta por correo electrónico hecho a las más de 300 escuelas nacidas antes de 1947 en CABA, buscando Cuadernos de Actuación en desuso, una gran cantidad de respuestas consistió en recordar que es un documento privado del docente y que, por lo tanto, no se puede mostrar, aun cuando el maestro ya esté jubilado o incluso haya fallecido, incluso a pesar de que se enfatizaba que el interés en el Cuaderno era solamente histórico y para el análisis del discurso y que se cuidarían los datos personales del docente y de la escuela.

Dada esta condición en la que se mueve el objeto, llamó la atención la enorme y cálida colaboración que mostraron muchas directoras y directores, maestras jubiladas que me acercaron sus Cuadernos personales, o el de sus madres, suegras o amigas. Algunas sin conocerme dieron su tiempo para encontrarnos, llamaron a conocidos para conseguir nuevos ejemplares, postearon convocatorias en las redes, sacaron fotos para que yo usara, o me prestaron los Cuadernos propios para llevarlos a mi casa y así hacer yo las capturas fotográficas que necesitaba para usarlos como fuentes documentales. Conocí personas entrañables por este motivo, tuvimos largas charlas, con algunas de ellas por Zoom durante la pandemia del Covid, con otras, en cafés de Buenos Aires o en la vereda misma.

Más allá del agradecimiento por esto, llama la atención las vibraciones afectivas que este Cuaderno suscita, o por rechazo, o porque activa la memoria de toda una vida, con arrepentimientos, orgullo, amor, nostalgia. Evidentemente, hay un costado relacionado con la escritura que viaja en este objeto que se despegaba en un momento de la tormenta de la evaluación docente y pasa a otra dimensión. Parte de eso también se intentará recuperar en esta tesis.

Capítulo 1: El Cuaderno de Actuación Profesional Docente: contexto histórico de surgimiento, su rol en el Sistema de Clasificación docente, circulación y aspectos materiales del soporte.

Contexto histórico de surgimiento del Cuaderno: el Estado moderno nacionalista y el Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal

El Cuaderno de Actuación Profesional Docente se creó en el año 1931 bajo el gobierno dictatorial de José Félix Uriburu, que asume con un golpe de Estado en lo que fue la primera toma del poder por las armas con interrupción del sistema democrático desde la sanción de la constitución en 1853.

La catástrofe económica que trajo la crisis de la Bolsa de Wall Street de 1929, antesala de la llamada Gran Depresión, significó para los países centrales e industrializados altas tasas de desempleo, caída de la producción, caída de los precios internacionales, contracción del comercio. En las economías dependientes latinoamericanas como Argentina, produjo la alteración de los términos del intercambio en que se sostenían por ser economías exportadoras y, en muchos casos, la caída de las fórmulas políticas que habían alcanzado el gobierno.

La crisis fue leída como el fracaso del programa liberal. Las principales potencias abandonaron el patrón oro e ingresaron en un período de proteccionismo de los mercados nacionales y de intervencionismo del Estado, factores que dieron paso en los Estados Unidos al “Estado de Bienestar” (en Europa, esto llegaría luego de la Segunda Guerra Mundial), un modelo sostenido sobre la política keynesiana del pleno empleo y la inclusión por medio del consumo interno como solución tanto a los problemas económicos como a las amenazas de conflicto social.

En el caso de la Argentina, el sostenimiento del modelo agroexportador durante los primeros años del siglo ya había producido un efecto virtuoso de incipiente industrialización, producto de la ampliación de la demanda interna. Así como se recibe el sacudón de la crisis financiera, el país es afectado también por las vibraciones de la implementación de políticas estatales en los países centrales destinadas a paliar sus efectos, que se tradujeron en una expansión de las funciones

del Estado en el manejo de la economía¹¹. La industrialización emergió como elemento esencial de la reactivación y el intervencionismo del Estado fue tolerado. El Gobierno intervino en la situación económica, laboral y social con un programa “dirigista” destinado, entre otras cosas, a contener a los sectores afectados por las bajas en la exportación y el alto desempleo, una de cuyas expresiones fue el notable incremento de la obra pública y la inversión en infraestructura estatal. Este es el escenario económico internacional al momento del Golpe de Estado, y antecede a un cierto florecimiento económico y productivo que tomaría cuerpo en Argentina más cerca del fin de la década.

En 1931 –año de creación del Cuaderno de Actuación–, en el plano educativo se asiste a un Sistema de Instrucción Pública ya conformado como algo centralizado y estatal. Las leyes y normativas fundamentales que hicieron de base para un sistema de proyección *nacional* se habían sancionado entre 1853 y 1910¹². Para el año 1930, se habían creado además una cantidad considerable de Escuelas Normales para la formación de los docentes que debían hacerse cargo de la educación de los niños por escolarizar¹³. Fiorucci (2014) señala que, en la época, para el Gobierno nacional constituía un logro que desde 1912 no hubiera habido ningún docente en la capital sin título oficial normal y que ese número hubiera también disminuido en general en el resto del país. Esto grafica el papel del Estado frente a la política de escolarización y el interés por la oficialización del magisterio bajo su control centralizado.

Vale mencionar que los países centrales europeos y Estados Unidos ya contaban para el momento con sus propios sistemas de educación pública, con una

¹¹ Eric Hobsbawm (2001) destaca la importancia que tuvo internacionalmente que la economía soviética se hubiera visto tan poco afectada por la crisis del 29 y la atribución de este éxito a la existencia de los Planes quinquenales de Rusia. Esto promueve en los países centrales una inclinación por la idea de una *Sociedad planificada* y la aplicación de planes económicos.

¹² El período de conformación legal del Sistema se considera entre 1853 y 1910: la Constitución de 1853 es un hito en esta historia, ya que establece la potestad de las autoridades jurisdiccionales y nacionales sobre la educación primaria gratuita; luego suceden la Ley N.º 888 de la Provincia de Buenos Aires en 1875, que establece la educación gratuita y obligatoria, la creación del Consejo Nacional de Educación y la organización del Primer Congreso Pedagógico en 1881. En 1884 se promulga la Ley de Educación N.º 1420 con el mismo sentido que aquella ley provincial, pero para la Capital, y los llamados “territorios”, en 1886 la Ley Avellaneda y en 1905 la Ley Láinez (Arata y Mariño, 2013). Esta última permitió la fundación de escuelas nacionales en los sitios del país donde fuera requerido y se dictó considerando la escasa disponibilidad de centros formativos para el objetivo de escolarización de la población infantil para principio de siglo.

¹³ Hasta 1884 eran 19 las escuelas fundadas. En las tres décadas subsiguientes a la ley, el Estado creó 81 escuelas normales en distintos lugares (Fiorucci, 2014). Para 1920, eran aproximadamente 100 las instituciones fundadas.

escolarización y organización del cuerpo magisterial centralista, estatal, pública y gratuita, que se habían montado durante la primera mitad del siglo XIX. La escuela se consolidaba aquí y allá como forma hegemónica para la tarea social pedagógica y la educación como instrumento para el progreso nacional. Los sistemas educativos modernos eran concebidos como un engranaje dentro del aparato institucional estatal que el modelo de producción capitalista requería para su desarrollo.

El paradigma que rigió el funcionamiento de las instituciones educativas en estos sistemas públicos fue el *normalismo*, un modelo que enlazaba instituciones y aparato judicial, procedimientos disciplinadores y discursos científicos, y configuró lo que Foucault (2007) llamó una “sociedad de normalización”. La escuela, la fábrica, el ejército, la cárcel, el hospital eran los espacios por donde los individuos transitaban las distintas etapas de su vida, de acuerdo a cada “condición” (enfermo, anormal, delincuente...), regulados por un “poder disciplinario” que los torneaba como sujetos dóciles y útiles al sistema productivo y social. Este poder constaba de un conjunto de métodos que permitían no solo el control minucioso de los cuerpos (y por eso la necesidad muy propia de las instituciones modernas de cuadrar el tiempo y el espacio en compartimentos claros y observables), sino también la extracción de conocimientos sobre ellos, la producción de “saberes disciplinares” (Foucault, 1996)¹⁴.

El normalismo se valió del positivismo, corriente vertebradora del pensamiento moderno, que postula el método científico (de las ciencias naturales) como única forma legítima de conocimiento del mundo. Gracias a él fue posible hacer nacer una nueva categoría de clasificación humana, una tercera dimensión que atender al momento de la evaluación de los comportamientos sociales por fuera de los binomios salud-enfermedad y legalidad-delincuencia (Foucault, 2007): lo *normal*. En distintos ámbitos institucionales se torna uno de los grandes instrumentos de poder:

¹⁴ A diferencia de los métodos de apropiación del cuerpo, como la esclavitud, o de otras relaciones de dominación del cuerpo, como la domesticidad, el vasallaje, o el ascetismo monástico, el poder disciplinario busca lograr la mayor cantidad de obediencia y utilidad con el menor costo posible. A través de una “microfísica del poder”, que se basa en la adscripción política y detallada del cuerpo, por medio de la distribución de los individuos en el espacio y el control de la actividad, el poder disciplinario tiene un principio fundamentalmente *económico*.

Lo *normal* se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas normales; se establece en el esfuerzo por organizar un cuerpo médico y un encuadramiento hospitalario de la nación capaces de hacer funcionar unas normas generales de salubridad; se establece en la regularización de los procedimientos y de los productos industriales. (p. 189)

En el campo social y político, el positivismo tuvo protagonismo fortaleciendo el ideario liberal a través de dos principios rectores: “orden y progreso”. A estos se les sumaban otras consignas que los gobiernos argentinos de 1880 en adelante se dedicaban a realizar, entre otras cosas, a través del proyecto de consolidación de la educación pública: “civilización o barbarie” y “gobernar es poblar”. Era esta una de las maneras de dar respuesta a la necesidad de configurar una sociedad nacional, cultural e idiomáticamente integrada y civilizada¹⁵; sociedad y Estado se conformaban en un proceso concomitante diseñado desde una perspectiva fundamentalmente liberal, centralista y capitalista.

Ahora bien, el proceso de conformación del sistema no fue sin intensos debates pedagógicos, algunos de los cuales perviven hasta el día de hoy. Alineados en su mayoría con los liberales o con los conservadores (antagonismo que organizó la política entre fines del siglo XIX y principios del XX), distintas perspectivas y propuestas confrontaron en el proceso de consolidación inicial del Sistema Educativo. El normalismo, paradigma adoptado como modelo hegemónico, era cuestionado por el comunismo, el socialismo y el anarquismo, identificados más claramente con movimientos políticos, por los conservadores, pero también por el *escolanovismo* o Movimiento de la Escuela Nueva, un movimiento ideológico estético-cultural y educativo. Estas miradas declamaban durante largos años cambios, soluciones y abordajes a diversos problemas que se suscitaban en el proceso de

¹⁵ Tanto la Constitución de 1853 como la Ley de Ciudadanía de 1869 habían significado un fomento a través de garantías y libertades de la inmigración al territorio nacional. Para 1880, el 80% de la población era inmigrante (Carli, 2000). Sus hijos junto con los descendientes de las oligarquías nacionales y de sectores portuarios constituían una población infantil culturalmente demasiado heterogénea como para constituir la base social del nuevo Estado en formación.

gestación del Sistema. Se discutían la educación “laica o libre” (que significaba definir el alcance de la autoridad estatal en la política educativa), pero también se discutía el perfil de docente requerido, las características de la educación media, la concepción de la infancia y la educación universitaria.

La creación del Cuaderno de Actuación ocurre a principios de la década de los 30, conocida como Década Infame, en el marco de un Gobierno que se propone la reversión de los procesos políticos y sociales de democratización que venían teniendo lugar con el Yrigoyenismo –sobre todo, desde la sanción de la Ley Sáenz Peña¹⁶– y la revisión del modelo educativo, con miras a disciplinar lo que se consideraba la base de la formación ideológica de la sociedad: la escuela. A cargo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública estaba Manuel María de Iriondo, abogado y, entre otras cosas, fundador de la organización fascista parapolicial conocida como la Liga Patriótica Argentina¹⁷, expresión del arraigo del fascismo que irradiaba Italia a partir de la toma del gobierno de Mussolini en el año 1922¹⁸. La versión argentina de este programa nacionalista se configuró como un intento de depuración políticamente excluyente, antiliberal, anticomunista, militarista, antisemita y católico (Arata y Mariño, 2013; Samper, 2008).

En el plano educativo, tomó cuerpo como imaginario *disciplinador* además de configurar una “nueva pedagogía hegemónica” e implicaba el barrido de las corrientes de pensamiento de izquierda, de algunos componentes del ideario normalista y una relación controvertida y de intenso debate (aunque no de rechazo total) con la corriente de la Nueva Escuela.

¹⁶ Al tomar el poder el gobierno golpista, declara el estado de sitio, proscribida la actividad huelguística, disuelve el Congreso, prohíbe al Partido Radical, elimina el sufragio libre y restituye el “fraude patriótico” como mecanismo electoral.

¹⁷ La LPA nació en 1919 en Buenos Aires, con el lema “Patria y orden”, como una organización de patrullas inspiradas en las camisas pardas del fascismo. Tuvo un papel central en la represión de los enfrentamientos entre la policía y obreros que manifestaban por mejores condiciones laborales (entre ellas, la reducción de la jornada a 8 horas), eventos trascendidos como “La semana trágica”. El papel de la Liga en los levantamientos fue clave para la desarticulación entre las masas y el movimiento obrero en la década previa al Golpe. Su programa consistía en la moralización social con base en los valores nacionales, la fe católica y la obediencia a la ley (Matías, 2013) con intención de disciplinar a los trabajadores y alejar a las ideologías de izquierda muy arraigadas entre los inmigrantes.

¹⁸ En la década anterior al golpe contra Yrigoyen, Argentina comienza a recibir radiaciones del fascismo italiano que crecía con Mussolini al poder a través de la configuración de los *fasci* (institucionalizados con estatuto propio en 1928), organizaciones diseñadas para la difusión del fascismo italiano en los países del exterior donde había inmigración italiana. La década de los 30 se considera una fecha propicia para la consolidación de la campaña de fascistización en el exterior –en la que Buenos Aires ingresa como destino elegido por Italia– por el avance que ya tenía el Régimen de Mussolini en su país (Grillo, 2003).

En el rastreo de las influencias que recibe la política educativa nacional, se destaca el de la reforma Fresco-Noble implementada en la Provincia de Buenos Aires en el año 1937¹⁹, que propone la construcción de la Escuela Nacionalista en respuesta a lo que se define como un momento de “crisis moral” de la nación. En su contenido, advertimos muchos de los componentes que tomaría el modelo educativo de la dictadura hasta 1943 y que está inspirado en el ideario de Gentile, *alma mater* de la política educativa de Mussolini. La reforma tiene como banderas el nacionalismo, el catolicismo y el culto al físico, y como enemigos, el internacionalismo, el intelectualismo, el academicismo y la duda. A continuación, un extracto del discurso proferido por el ministro Noble en ocasión de presentar el proyecto de Reforma bonaerense ante una asamblea de la Confederación de Maestros, en 1936, programa que teñirá la política docente a nivel nacional. Nótese de qué manera se inviste al maestro de un lugar social destacado en la vida del Estado, algo que se reconocerá también en el discurso de los Cuadernos:

Para realizar el vasto plan expuesto, este gobierno necesita la colaboración sincera la íntima compenetración y la eficiencia técnica de un elemento humano esencial cuya ausencia, vacilación o indiferencia puede perturbar su desarrollo y malograrlo. Este elemento es el maestro. Así como el éxito de la batalla descansa sobre la moral del Soldado, esta talla que emprendemos para la reforma y el enaltecimiento de la escuela descansa sobre la moral del maestro. El alto nivel de su disciplina y de su moral combativa determinará el alto nivel de la nueva escuela. Su misión participa de la abnegación del militar y de la austeridad del sacerdote, él es el depositario fiel del porvenir de la patria: sus responsabilidades son tremendas. Su tarea por lo tanto no es meramente intelectual. No ha de enseñar solo a leer, a escribir y a sumar. La mujer ha de poner en la empresa su ternura, el hombre su vigor. Por fortuna el

¹⁹ Pineau (1999) señala que la provincia de Buenos Aires puede considerarse una precursora de muchas de las políticas que luego se implementaron a nivel nacional. El caso de la Reforma Noble es ejemplo de ello.

glorioso maestro argentino ha estado siempre a la altura de su misión. Artífice silencioso y modesto de la nacionalidad, así como el resero abrió los caminos de la riqueza en la Pampa infinita, él ha abierto los surcos del espíritu en la perspectiva infinita de las generaciones. El resero anónimo ya tiene su estatua; también tendrá la suya el maestro y ella se ha de alzar seguramente en esta ciudad de La Plata, sede de la primera asamblea nacionalista de maestros. Y cuando los niños de esta generación escolar se hayan convertido en artesanos y labriegos laboriosos en soldados abnegados y las niñas en madres hacendosas, ellos irán en caravana interminable a rendir tributo a la memoria del primer maestro que encendió en su alma cándida el fuego inextinguible de la patria. Que así sea para asegurar la grandeza de ésta. Por los siglos de los siglos. (Reforma Educacional de Bs. As. 01/044/054 - 11, 1936)

Lo material, cuya sobreestimación es endilgada al positivismo, se ubica en el mismo plano que lo espiritual y queda la experiencia educativa y pedagógica en este último lado. Se desvincula así el conocimiento científico de la *educación*, que se distingue de la *instrucción*; la primera será lo que convierte al individuo en persona, en la medida en que mantenga fuerte su componente espiritual, digamos, moral (lo moral se rescata del normalismo, aunque desvinculado del laicismo). Como parte de la “reacción antipositivista”²⁰, se busca erradicar el intelectualismo y la duda, asociada a un intelectualismo pernicioso que debe ser contrarrestado con una promoción de la Educación Física. Se instalan el cuerpo y el alma como dos nuevas superficies que deben ser cultivables con igual importancia.

²⁰ Reacción promovida por Italia y Alemania y tomada por gran parte de la sociedad argentina en esa década, cuando el modelo económico del orden y el progreso lineal del liberalismo se ve deslegitimado por la crisis de la Bolsa de Nueva York 1929, modelo que habían tomado potencias como Inglaterra, Estados Unidos y Francia (Gvirtz, 1991).

La preocupación del Estado porque la empresa de la educación de los niños estuviera encausada por los carriles correctos en términos ideológicos también era un desvelo por controlar el ejército de docentes que, gracias al modelo normalista (por el cual el nivel secundario engendraba docentes), venía creciendo considerablemente. Este es recuperado y fomentado para que matrice con la intención disciplinadora del nuevo gobierno. Significaba no sólo la normalización y sujeción de los niños, sino también del docente como fuerza de trabajo.

El programa educativo de los 30, de declarada afinidad con el fascismo, tuvo un vínculo ambivalente con la corriente de la “Escuela nueva”²¹, de hecho, parte de sus seguidores simpatizaron con el régimen en Italia. De ella se rescató el espiritualismo y se lo viró hacia una versión religiosa católica. Su componente democratizador antiautoritario fue descartado en un contexto de polarización de la discusión pedagógica en torno al modelo político fascista o comunista, donde el gobierno se inclinaba por el primero. Para la política de formación docente y, por lo tanto, en la evaluación de los maestros, esto significó un refuerzo de la autoridad disciplinaria y moral, la abolición del puerocentrismo y la religazón del niño-alumno a la trascendencia representada por la patria.

En sus versiones más extremas, la nación (o alternativamente, la patria) fue mentada como tutora de la infancia en su calidad de autoridad suprafamiliar y

²¹ El escolanovismo o corriente de la Nueva Escuela surgió en Europa y Norteamérica y profundizó su presencia en Argentina a partir de 1916 con el triunfo de Yrigoyen en el poder. Su búsqueda se dirigía a diferenciarse del modelo normalista-positivista que adoptaba el proyecto de escolarización desde el Estado, argumentando acerca de la necesidad de la democratización pedagógica del sistema educativo escolar y la relación niño-adulto, a través de una concepción de la infancia como estadio con necesidades y requerimientos propios, merecedor de una mirada particular (Carli, 2000). Esta tradición –que reunía, a su vez, distintas versiones– recogía resabios del pensamiento anarquista que paulatinamente iban menguando al calor del avance de la centralización estatal y que habían pervivido entre ámbitos educativos no aún circunscriptos al Estado. En relación con la infancia, la Escuela Nueva se diferenciaba del proyecto dirigido al tratamiento jurídico-social de la infancia con el “discurso de la minoridad” (que separaba a los niños de sectores “medios” –escolarizables– de los “menores”, de sectores bajos, enviando a los segundos a instituciones de control social). Entre Normalismo y Escuela Nueva, las oposiciones se dibujaron como puerocentrismo vs. puerocentrismo, enseñanza vs. aprendizaje, disciplina escolar vs. autogobierno infantil. El modelo de infancia escolanovista significaba, en contraste con el nacionalismo y normalismo positivista, otro lugar para el docente y un sentido diferente de la educación, lejos del refuerzo de la autoridad docente, la moralización y el disciplinamiento. Asimismo, el espiritualismo de esa corriente hizo que fuera retomada por corrientes que proponían la religión para la educación pública, en notorio contraste con el laicismo del modelo normalista.

supraescolar, que requería la formación de la *identidad guerrera, militar o moral del niño* en el espacio educativo. (Carli, 2000, p. 233)

Si se presta atención a las políticas de regulación del trabajo docente, se ve que hasta el año 1937 los requisitos de ingreso a la carrera docente en las escuelas normales respondían a la necesidad de la robustización de una fuerza de trabajo capacitada lo suficientemente amplia como para contener la escolarización de los niños estimulada por el Estado (ya desde fines del siglo XIX). Por esa razón, los requisitos de ingreso eran pocos. En 1937, se observa la intención de limitar el número de ingresantes, cuando se agrega un examen de ingreso en medio de la formación (quienes obtuvieran los mejores puntajes, luego de un ciclo de bachiller, podrían ingresar a un segundo ciclo de formación “profesional” docente). Una formación específicamente docente se distingue por primera vez del trayecto educativo que inicia con la primaria. Esta reorganización de la carrera también expresa intenciones de un mayor control de la fuerza de trabajo docente, coherente con el ideario moralista y disciplinario propulsado en la década.

Aun si el objetivo de la dictadura militar de los 30 fue borrar del programa educativo tradiciones de pensamiento anteriores para instalar nuevas, no faltan autoras que aseguran que el borramiento no se realizó cabalmente, sino que hay componentes que, como capas geológicas, se encuentran todavía nutriendo el universo simbólico de la docencia hasta hoy (Davini, 2005; Carli, 2000). A ellas, además, se sumarán otros elementos que los distintos programas de formación docente y paradigmas de evaluación irán dejando. El corpus documental con que se cuenta para esta investigación carece de ejemplares de la década de los 30, siendo el más cercano a ella un ejemplar que data de 15 años más tarde (1947). Uno de los intereses del análisis estará en bucear qué impronta ha dejado como huella este momento en la superficie del discurso y en qué medida pueden encontrarse ecos con ese ideario que lo hizo nacer.

Junto con sopesar la impronta de este programa pedagógico, no se puede soslayar el impulso que constituyó para el Sistema Educativo argentino la influencia del programa fascista desde el punto de vista de la centralidad del Estado en la gestión de la política educativa y social y de la capacidad de control que detentaba en pleno vigor de la modernidad. Alimentado por la corriente higienista fuertemente

impulsada por Mussolini en Italia y, en general, por muchos modelos educativos europeos en la época, en Argentina el Estado desplegó acciones de diversa índole destinadas a mejorar el estado de salud y la calidad de vida de la población. Esto incluyó, en el ámbito escolar, el relevamiento permanente de las enfermedades de los alumnos, la provisión de atención médica, la inclusión en el currículum escolar de contenidos y actividades especialmente destinadas a la enseñanza de prácticas de higienización para la prevención de enfermedades, el diseño de menús especiales para niños, la capacitación a agentes escolares, la sensibilización en la comunidad docente sobre el cuidado personal, la construcción de infraestructura destinada al esparcimiento y al baño, entre otras cosas. Esta mención vale para dimensionar en qué paradigma estatal el Cuaderno nace, en el marco de qué agenda política y cuál era la mirada sobre el rol del Estado en la vida de la población.

El Cuaderno de Actuación en el Sistema de Clasificación docente

El Cuaderno se crea por una resolución del Consejo Nacional de Educación del año 1931 bajo el nombre “Libro de Actuación Profesional”²². Se presenta de la siguiente manera:

²² El Consejo Nacional de Educación fue el organismo del poder ejecutivo de gobierno de las escuelas públicas primarias desde 1881, cuando se realiza la federalización de la Ciudad de Buenos Aires y la centralización a nivel nacional de todas las instituciones públicas. El acta de surgimiento del Cuaderno de Actuación corresponde a la Sesión N.º 130a del Consejo, del día 2 de diciembre de 1931 (en el Anexo se incluye el escaneado del libro de actas original). El Consejo contaba con una publicación mensual llamada *El Monitor de la Educación Común*, que funcionó con interrupciones hasta 1976, donde se reunían, por un lado, artículos de interés educativo, y por otro, en una sección aparte, copias de las actas de las sesiones regulares del organismo. Fruto de la investigación documental en el *Monitor* es posible deducir que antes de la creación del Cuaderno las observaciones generales sobre desempeño docente –así como designaciones de cargos, traslados de docentes de una escuela a otra, habilitación de obras en edificios escolares, permisos para alumnos, entre otras comunicaciones– quedaban asentadas en libros de actas del Consejo, y el mecanismo de la evaluación docente estaba a cargo de los inspectores de distrito de una manera más superficial. Véanse como ejemplo las actas de las sesiones 79 del año 1916 y 62 del 1932. Antes de 1931, no se encontraron menciones a un Libro de actuación, ni testimonios escritos por la Dirección de la escuela similares a los que aparecen en los Cuadernos que componen el corpus. Téngase en cuenta, además, que el objeto “cuaderno” (el mismo que usan los chicos y los maestros hasta la actualidad para las clases) aparece recién en 1920; un aporte de la corriente de la Escuela Nueva que resultaba una herramienta útil para controlar el trabajo escolar de los alumnos, ya que reunía en un mismo lugar toda la producción de un solo individuo.

CAPÍTULO VII

ANTECEDENTES DE ACTUACIÓN

PROFESIONAL

Art. 90 - Créase el Libro de Actuación Profesional para cada docente:

- a) En él constará, con conocimiento previo del interesado, todo antecedente profesional sobre hechos concretos fácilmente comprobables.
- b) Estará bajo la custodia del Director o del Inspector según el caso.
- e) Pasará con el docente en los casos de cambio de escuela o de cargo.
- d) Si se produjere el cese en la actividad profesional, se archivará en la Inspección General, volviendo a poder del docente en caso de reincorporación.

Art. 91 - Los directores e Inspectores son responsables directos de los Libros de Actuación Profesional y arbitrarán los medios para estar en condiciones de rehacerlos en cualquier momento.

Art. 92 - Antes del 30 de noviembre de cada año se elevarán a la Inspección Técnica General, por intermedio de los Inspectores respectivos y previa visación y rubricación de los mismos duplicados de toda constancia en los Libros de Actuación Profesional, los que se archivarán en carpetas personales.

Los conceptos profesionales existentes entrarán a formar parte de estas carpetas a partir de los años de 1918, quedando anulados todos los anteriores.

Art. 93 - Las constancias a que se refiere el Art. 90°, comprenderán: Las informaciones formuladas por la Dirección de la escuela y la Inspección Técnica; así como las originadas por disposiciones del H. Consejo Nacional o del Consejo Escolar respectivo.

Art. 94 - Dichas constancias –relativas a hechos comprobables– durante el curso de cada año se referirán a las siguientes cuestiones:

- a) Asistencia y puntualidad (datos numéricos).
- b) Función administrativa.
- c) Función instructiva y educativa.
- ch) Condiciones personales.
- d) Función directiva (para el personal directivo).

Art. 95 - El concepto profesional será formulado por el Director y llevará la apreciación sintética correspondiente, pero no la calificación numérica y será ratificado o rectificado por el Inspector Seccional. Corresponde a las Juntas Calificadoras la adjudicación del valor numérico a que se refiere el Art. 84.

Art. 96 - Al formular los Inspectores Seccionales los conceptos de los directores tendrán en cuenta no sólo los puntos establecidos en el Art. 94, sino también las aptitudes demostradas para conceptuar al personal a sus órdenes. Estos conceptos llevarán, además de los juicios que constituyan el texto, la apreciación sintética correspondiente.

Las Juntas Calificadoras adjudicarán el valor numérico pertinente.

Art. 97 - La Junta Calificadora procederá a calificar oportunamente, a los docentes, teniendo a la vista todos los elementos acumulados en las carpetas personales y de acuerdo con lo establecido en las disposiciones correspondientes.

Art. 98 - Producida la calificación el docente se notificará en su mismo Libro de Actuación Profesional.

Art. 99 - Las Juntas Calificadoras iniciarán sus tareas el 1° de marzo. El personal directivo y docente que las integre quedará relevado en el cargo cuya representación invista. (Escalafón del Magisterio de Escuelas de la Capital, 1932, p. 15).

El Cuaderno es un instrumento de evaluación y, como tal, un engranaje del Sistema de Clasificación Docente, el conjunto de instancias e instituciones dedicadas a la evaluación, calificación y clasificación de los docentes por parte del Estado. Cuando un docente toma un cargo en una escuela estatal, ingresa en la “carrera docente”. Esto significa su inserción en un proceso de evaluación que se realiza en forma permanente tanto de su trabajo como de sus antecedentes de formación. De esta evaluación (y posterior calificación) depende su ascenso o la selección de nuevos puestos en otras escuelas²³.

²³ Se la considera una “carrera”, ya que a lo largo del tiempo el docente va acumulando puntos y el puntaje obtenido es lo que lo va a ubicar en un orden de mérito, según el cual se habilitará o no la movilidad entre cargos. Dicho sucintamente, en caso de tener calificaciones positivas, se asciende y, así, se accede a una mejor posición en el orden de mérito, lo que resulta en más margen para la elección de cargos, de escuelas, horarios, zonas geográficas, etc. Este sistema rige para el ámbito público de la docencia, no para el ejercicio en escuelas privadas. Puede verse una explicación sintética de cómo funciona actualmente el proceso de ingreso a la docencia en el siguiente enlace:

<https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/ingreso-la-docencia>

La normativa oficial principal que regula la carrera docente en nuestro país es el Estatuto del Docente. Las jurisdicciones tienen sus propios estatutos. Para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires rige el estatuto correspondiente a la Ordenanza N.º 40.593 (texto consolidado por Ley N.º 6.017) y sus modificaciones, reglamentada por el Decreto N.º 611 del año 1986 y sus modificaciones posteriores.

La evaluación al docente constituye la situación comunicativa en la que el Cuaderno se inscribe, a la cual referiremos repetidamente, ya que hace de contexto que da sentido al discurso. Como señala Bajtín (1999), lo que se dice siempre “va dirigido a alguien, está provocado por algo, tiene alguna finalidad, es decir, viene a ser un eslabón real en la cadena de la comunicación discursiva dentro de alguna esfera determinada de la realidad cotidiana del hombre” (p. 273). El texto no debe leerse como agrupaciones de palabras aisladas, sino enunciados "en situación".

Actualmente, la evaluación se hace en cada jurisdicción dentro del país a través de procedimientos que concluyen en la adjudicación de un puntaje para cada maestro y la realización de concursos públicos para la obtención de cargos. Este sistema rige en todo el territorio nacional, aunque con diferencias hacia adentro de las jurisdicciones, de acuerdo a sus propias normativas²⁴. El sistema tuvo transformaciones a lo largo del tiempo, en virtud de las políticas públicas educativas que, a su vez, se tensionan y dialogan con las luchas sociales llevadas adelante por las organizaciones sindicales docentes²⁵.

²⁴ Para conocer más del funcionamiento del sistema de calificación y clasificación y algunas de sus consideradas “contradicciones internas”, ver Morduchowicz y Marcón (1996). Para una aproximación a las distintas etapas en la historia del Sistema, se recomienda el análisis realizado por Batallán (2000).

²⁵ El surgimiento del magisterio como actor social reconocido por el Estado naciente, como sujeto de obligaciones y derechos, es concomitante con la institucionalización del nivel primario en Argentina a fines del siglo XIX y la consolidación de la escuela como forma hegemónica para impartir la educación de los niños (Pineau, 2005). Desde entonces, se registran asociaciones docentes organizadas que, abrevando en tradiciones liberales, sindicales y revolucionarias, irían tomando distinta forma y banderas para la lucha política a lo largo del siglo XX. Una cristalización de los resultados de sus luchas puede advertirse en los distintos estatutos que regulan la profesión y definen el alcance de sus derechos y obligaciones. Un primer mojón normativo lo constituye la Ley N.º 1420, que institucionaliza la educación como asunto y materia pública, y que establece además de obligaciones a la comunidad y al gobierno, derechos y deberes sobre el personal docente, los lineamientos sobre su formación, sanciones y las condiciones para el retiro. Un segundo mojón se encuentra en la presidencia de Perón en el período 1945-1955, cuando incrementa considerablemente el salario docente y se avanza en la reglamentación de la carrera magisterial, a través de la formulación de dos estatutos: el Estatuto del Personal Docente de Establecimientos Privados de Enseñanza (Ley 13047) y el Estatuto Profesional del Docente del General Perón (decretado por el Poder Ejecutivo para el magisterio de todo el país). En este último, están contempladas, entre otras cosas, el sueldo, la jubilación, la estabilidad en el cargo, la asistencia social, las vacaciones, el derecho de agremiación, las medidas disciplinarias aplicables a docentes, el concepto profesional y la participación de representantes docentes en las Juntas de clasificación para regular la movilidad en los cargos. Esas dos normas constituyen el antecedente del Estatuto sancionado en 1958 durante la presidencia de Arturo Frondizi (Ley 14473), el cual establece “las principales coordenadas que estructurarán por décadas al trabajo docente en la Argentina” (Perazza, 2013). Entre el estatuto peronista y este otro, hay una diferencia sustancial que es la eliminación, por parte del último, de la exigencia de lealtad a los principios partidarios del justicialismo (art. 5) (Estatuto del Docente - Ley 14.473, 1958). Si bien el primero crea la carrera docente y aporta estabilidad a la profesión, la no autonomía respecto del poder político generó oportunamente una reacción de movilización del

¿En qué consiste la evaluación docente?

El proceso de evaluación, calificación y clasificación comprende un conjunto de procedimientos que en sucesivas etapas desarrollan distintos organismos e instituciones. Inicia con las observaciones del director del trabajo de un maestro dentro del aula o en la escuela (que se plasma en el Cuaderno) y termina con la distribución de todos los docentes de una jurisdicción en un *ranking* (los conocidos “listados”) establecido por el puntaje que cada uno obtiene del trabajo de un año. Distintas instituciones participan de esas etapas, las principales son: las escuelas (a través de sus equipos directivos), la Comisión de Registro y Evaluación de Antecedentes Profesionales (COREAP) dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, las Juntas de Clasificación y Seguimiento de Concursos Docentes, las Juntas de Disciplina y la Comisión Permanente de Anexo de Títulos y Cursos.

El proceso tiene dos momentos:

1. uno dentro de la escuela y a cargo del equipo directivo.
2. otro fuera de la escuela a cargo de las Juntas de Clasificación y la COREAP.

A continuación, se explican con profundidad estas dos instancias, el Cuaderno de Actuación se utiliza en la primera.

Primera instancia: evaluación y calificación dentro de la escuela

La evaluación del docente empieza en la escuela y está a cargo de lo que se conoce como “superior jerárquico”, en el caso de esta investigación, la directora;

colectivo docente por la recuperación del marco liberal establecido por la Ley 1420. Además de concretar derechos laborales, el Estatuto de 1958 consagra la independencia del cuerpo docente respecto de la política partidaria, lo cual va a ser un condicionante de las transformaciones vividas hacia adentro del movimiento sindical docente en las décadas posteriores (Nardacchione, 2014). Las luchas sociales y demandas de los docentes a lo largo del tiempo tuvieron distintos momentos, en algunos se dirimieron más en torno de reclamos pedagógicos, y en otros, más referidos a las condiciones laborales. La profesionalización de los maestros, que incluye asuntos como la definición de los requerimientos de formación, las instituciones que deben impartirla, las modalidades, los mecanismos de selección de personal, se constituyó con el tiempo en uno de los reclamos y núcleos polémicos centrales de la lucha docente y del campo de debates sobre política educativa. La evaluación profesional docente, de la cual el Cuaderno de Actuación constituye un vehículo, se presenta allí como una de las “puntas de lanza” de la exigencia de profesionalización.

como máxima autoridad institucional es responsable de la evaluación de los docentes de su escuela por debajo de su rango: vicedirector, maestro secretario, maestro de grado, maestro bibliotecario, maestros de materias especiales o “curriculares”. Los directores, a su vez, son evaluados por su propio superior que, en el caso de CABA, se llama supervisor, desde la Supervisión del distrito escolar al que corresponde. El equipo directivo debe evaluar lo que hacen los maestros, cómo lo hacen, y hacer “asientos” (observaciones) en el Cuaderno. Luego, al terminar el año, califica a cada uno elaborando el llamado “concepto anual”. El Cuaderno es el soporte donde debe escribirse el fundamento de lo que luego será ese concepto o calificación final. Esto está mencionado indirectamente en el Estatuto (reglamentación del art. 23) y explícitamente en el Reglamento de Escuelas (art. 94) como parte de las obligaciones del director:

Realizar frecuentes visitas técnicas a las clases, para orientar y estimular la labor del maestro, evaluar la tarea cumplida y dejar las constancias que permitan una calificación ecuaníme del mismo. El resultado de las visitas será asentado en el cuaderno de actuación profesional en forma clara y concisa siguiendo los ejes del instrumento de evaluación del desempeño profesional docente. Los directores ampliarán verbalmente todos los puntos que juzgaren necesario explicar en el momento en que el maestro sea llamado para notificarse.

Desde 1931 el Cuaderno tiene la función de ser soporte de constancias de evaluación, y en las normativas actuales se agrega la función de “orientación”. Si bien debe ser escrito obligatoriamente por el equipo directivo de la escuela, está contemplado que, a fin de año y antes de la calificación final, los directores amplíen verbalmente las observaciones y se haga una autoevaluación del desempeño por parte del propio docente, que luego se conversa con la Dirección. De modo que la calificación final es definida en complementariedad con el diálogo verbal oral que

sucede a la escritura del Cuaderno²⁶. Una vez completado el Informe final de todos los docentes, la Dirección de la escuela lo envía (actualmente, se carga *on line*) a las Juntas de Clasificación. Cargada esta, se pasa a la segunda instancia del proceso.

Segunda instancia: evaluación, calificación y clasificación fuera de la escuela

Fuera de la escuela, toma la posta del procedimiento la COREAP (Ministerio de Educación) en conjunto con las Juntas de Clasificación. Las Juntas son por definición órganos estatales colegiados de regulación y control de la transparencia de la carrera docente²⁷.

En Buenos Aires, se crean junto con el Cuaderno mediante sanción del Consejo de Educación (Escalafón del Magisterio de Escuelas de La Capital, 1932). Tienen las siguientes funciones a su cargo: custodia de los legajos del personal docente; inscripción, clasificación y confección de listados para interinos y suplentes; confección de listados de orden de mérito para los movimientos anuales (traslados, permutas, acrecentamiento y titularización); evaluación de pertinencia de títulos, evaluación de títulos y antecedentes (control de la veracidad de la información); proposición y/o integración de jurados para los concursos de oposición; operativización de los llamados a concurso; resolución de recursos; comunicación de los listados de orden de mérito, de los llamados a concurso y de sus resultados; pronunciamiento sobre pedidos de becas y licencias para perfeccionamiento (DiNIECE, 2014).

En esta instancia se realiza la inscripción, clasificación e instrumentación de los concursos para cargos titulares, interinos y suplentes. Tomando en cuenta la calificación anual docente puesta por la escuela, se adjudica el puntaje en “otros rubros” (Títulos, Cursos aprobados o dictados y Otros títulos), se arman los listados

²⁶ Según cuentan las entrevistadas, previamente a la calificación final es común que haya una instancia de conversación donde docentes y directivos discuten la posible calificación.

²⁷ Cada nivel educativo tiene su Junta y, en algunos casos, puede tener más de una. Las juntas funcionan en las 24 jurisdicciones del país con similares funciones, pero muchas diferencias en cuanto a su composición, modelo de organización, cantidad, requisitos de membresía, etc. Para acceder a un análisis de las diferencias y similitudes entre las Juntas en las distintas jurisdicciones, se recomienda el Documento de Trabajo elaborado por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) del Ministerio de Educación de la Nación N.º 4 de la serie “La educación en debate”.

de orden de mérito y se organiza el “concurso de antecedentes”. Los concursos son anuales y las adjudicaciones de cargos se realizan finalmente por acto público.

Cabe tener en cuenta que la evaluación del docente de la que el Cuaderno es soporte incide no directamente en el salario, que es regulado por convenio colectivo, sino en la posibilidad de movilidad dentro del sistema, de aplicar a cargos de más alto rango o en otras instituciones, lo que, de alguna manera, significa, de todas formas, condiciones laborales.

Circulación del Cuaderno y aspectos materiales del soporte

Circuito de circulación del Cuaderno

Como se dijo, el Cuaderno se inaugura con el ingreso al primer trabajo en una escuela cuando el maestro debe adquirir uno y entregarlo a la Dirección para iniciar su evaluación. Este Cuaderno permanecerá a cargo suyo a lo largo de todo el tiempo que el docente trabaje en la institución. El Reglamento de Escuelas, normativa que rige el uso, cuidado y confección del Cuaderno, lo define como un “documento de uso obligatorio” y “de permanencia definitiva” de los establecimientos escolares²⁸.

Cuando el docente cambia de institución, el Cuaderno debe trasladarse a la nueva, es decir, el Cuaderno viaja de escuela en escuela (el envío se hace o bien por solicitud de la Dirección del distrito escolar de la nueva escuela, o porque la Dirección de la escuela anterior se encarga de mandarlo directamente; los testimonios de las entrevistadas de esta investigación dicen que el sistema de envíos del Cuaderno cambió a lo largo del tiempo). Entonces, salvo que cambie de ámbito de trabajo –público o privado– o de rol –de maestra a bibliotecaria, por ejemplo–, una maestra debería tener a lo largo de su vida un solo Cuaderno de Actuación que reúne todos los asientos de su recorrido laboral, incluso cuando ha ascendido a cargos jerárquicos (maestra secretaria, vicedirectora, directora). En caso de que se

²⁸ Existen 52 documentos de uso obligatorio que el Reglamento clasifica, según el criterio de *caducidad y permanencia*. Los documentos se dividen en los que caducan inmediatamente y los que permanecen. Los primeros son, por ejemplo, formularios en blanco fuera de uso, notas y comunicaciones fuera de actualidad. Entre los que permanecen, hay tres subconjuntos de acuerdo a la extensión de tiempo que deben ser conservados: de 1 año, 2 años, 5 años y de permanencia definitiva. El Reglamento indica esto en el cap. III, “Archivo, Conservación y Clasificación de la Documentación de los Establecimientos” (artículos 20, 21 y 22, respectivamente) (Resolución N.º 4776/MEGC/06 y modificatorias, 2019).

desempeñe en dos turnos en instituciones distintas, tendrá dos Cuadernos, uno para cada turno. Es común que, dado que todos los años se hacen asientos en forma regular, al llegar al final de la carrera docente, un docente tenga un Cuaderno de Actuación bien tupido, con varios cuadernos pegados entre sí, conformando un bloque.

En cuanto a su lugar de conservación o archivo, fue curioso descubrir que los Cuadernos de Actuación siguen un derrotero diferente al resto de la documentación en la escuela. Al principio del trabajo de campo, y con cierta ignorancia todavía sobre el objeto, la búsqueda de Cuadernos para constituir el corpus se dirigió a las bibliotecas nacionales –como la Biblioteca Nacional o la Biblioteca de Maestros–, a las bibliotecas de las escuelas normales más importante del país, a los archivos históricos y a museos. En ninguno de esos espacios había ejemplares de Cuadernos o legajos docentes, aunque sí legajos de alumnos. En conversaciones con directoras y otros miembros de equipos directivos, se descubrió que los Cuadernos no se guardan en archivos institucionales o bibliotecas, sino en la Dirección de la escuela. En las instituciones visitadas, los Cuadernos de docentes jubiladas se encontraron en oficinas en desuso destinadas al archivo, en cuartos de guardado de artículos de limpieza o en otros espacios de depósito. Los de maestros o maestras en ejercicio, guardados bajo llave en la oficina de la Dirección, que es donde la normativa dice que deben tenerse.

Ya fue comentado que, si bien la normativa indica que los Cuadernos deben permanecer en las escuelas para siempre porque son “de permanencia definitiva”, en el relevamiento realizado a través del envío de correos electrónicos a las escuelas de CABA y en las entrevistas, informaron que en muchísimos casos –algunos hablaban de esto como una norma– los Cuadernos se entregan o bien a las direcciones de distrito, o bien a los docentes cuando se jubilan, sosteniendo tradiciones escolares no oficializadas. Se ignora si se trata, en este caso, de desconocimiento de la normativa o de su desestimación, motivo de una decisión tomada desde un rol de gestión del establecimiento y avalada luego por todos los actores, donde, entre otras cosas, debe resolverse el problema del espacio, que escasea en muchos casos. La falta de espacio para el archivo de los Cuadernos también se acompañó del argumento de que “junta

ratas”. En este sentido, las prácticas institucionales de archivo se divorcian de las prescripciones normativas y se impone un pragmatismo construido por tradición.

El hecho de que se haya instalado como norma esa costumbre parece indicar que, en cuanto termina la carrera docente, el Cuaderno pierde toda utilidad, incluso como documento de consulta. En la medida en que deja de estar vigente el sistema de hilos que condiciona la escritura y el uso del Cuaderno, ya no tiene el poder de condicionar prácticas o vínculos y, entonces, el objeto pasa instantáneamente a ser una reliquia, puro contenido simbólico deslindado de un poder real. Esto sugiere también que el acatamiento a la normativa no es indiferente a las prácticas sociales reales.

Por otra parte, el hecho de que no aparezca en museos puede o bien estar relacionado con que la reglamentación indica que debe guardarse en la escuela para siempre –el Estado no gestiona los traslados de material de archivo porque las normativas no lo habilitan– o bien que la información que contiene es lo suficientemente sensible –aunque ya no esté en juego como un capital que se disputa– como para que no se permita su circulación por fuera de la institución. Podría pensarse que pasados 30 o 40 años de fallecido un docente, el Cuaderno tiene solamente valor documental o afectivo.

Cuando se hizo la consulta por correo electrónico a las escuelas sobre la posibilidad de consultar Cuadernos anteriores a 1950, llamó la atención que la mayoría de las respuestas fueran que son documentos privados de los docentes. Más allá de la preservación del anonimato que estaba garantizada, ¿qué importancia tendría conocer asuntos del desempeño docente de alguien que “ya no habita este plano”, como dijo una directora? En este punto, el Cuaderno muestra sus hilos con el poder y el sistema de evaluación los suyos también, esos que arman una trama de estrategias compleja y contradictoria, como la definen Morduchowicz y Marcón (1996).

Fisonomía del Cuaderno de Actuación

El Cuaderno hasta el día de hoy se mantiene en un soporte físico, también llamado analógico (por no-digital). Integra, junto a otra documentación, el Legajo Único

Docente (LUD), una base de datos documental que tiene una parte en papel y otra digitalizada, que acumula la historia de la carrera profesional del maestro²⁹.

En cuanto a su materialidad, el Cuaderno es un objeto con forma de libro, tapas de cartón, por lo general blandas, y hojas blancas de papel rayadas en su interior y atadas entre sí (no removibles). Es el mismo objeto que usa un alumno como cuaderno de clase.

Dado que se trata de un objeto pensado originalmente para ser usado por los alumnos, es común encontrar entre sus páginas representaciones educativas incluidas “de fábrica” entre las páginas en blanco. Mapas, letras de himnos nacionales, canciones populares, ilustraciones de héroes patrios, reseñas sobre acontecimientos o lugares de valor simbólico, recursos didácticos, insignias nacionales, entre otras cosas. Se muestran como ejemplo en la Figura 2 escarapelas, una ilustración de Sarmiento con leyenda y una ilustración de Belgrano con la bandera nacional, halladas en un Cuaderno de 1950:

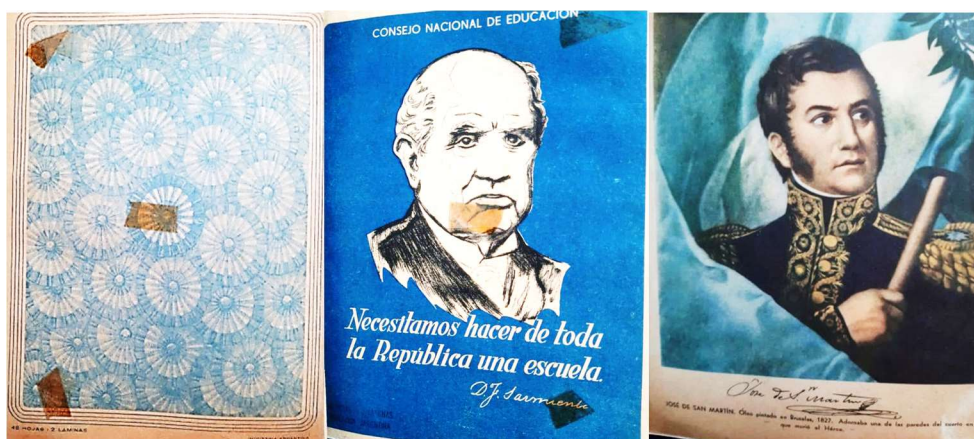


Figura 2. Representaciones de escarapelas, rostro de Sarmiento y rostro de Manuel Belgrano junto a la bandera argentina en Cuadernos de Actuación de 1950.

²⁹ El artículo 23 del Estatuto y su reglamentación dan el marco para la conformación y administración del legajo. Este contiene: a) un registro de actuación profesional (el Cuaderno) b) los conceptos anuales e informes de los superiores jerárquicos que visitan las escuelas de cada área de la educación; c) las sanciones disciplinarias; ch) las iniciativas que el docente hubiera presentado a sus superiores y las respuestas a estas; d) las notas –o copias de ellas– cursadas por sus superiores y las respuestas del interesado y; e) todo antecedente que se estime necesario para la calificación. Hoy toda la información de los documentos en papel que está en poder de la Dirección de la escuela debe volcarse anualmente al legajo digital que está en Internet y al que se accede con usuario y contraseña. De la información del Cuaderno, solo se vuelca en Internet el informe de calificación final, mientras quedan los asientos como antecedentes a esta, dentro del Cuaderno.

En la Figura 3 se observan dos representaciones encontradas en cuadernos de 1980 y 1990, un texto sobre la Patria junto a una ilustración del Cabildo y otro sobre las Patricias Argentinas, también ilustrado. A su lado, un recurso didáctico constituido por un alfabeto de un cuaderno de 2010.



Figura 3. Representaciones del Cabildo con texto adjunto y de las Patricias Argentinas con texto adjunto, y alfabeto con mayúsculas y minúsculas en Cuadernos de actuación de 1980, 1990 y 2010, respectivamente.

Si no fuera por estas representaciones de fábrica, el Cuaderno sería solo un libro de notas con hojas rayadas, sin huella temática o referencia institucional. A lo largo de la lectura de esta tesis, podrá vincularse esta presencia con el sentido que tiene dentro del discurso que se va configurando. Como refuerzo de un enunciador que habla en nombre de una institucionalidad, como elemento que enfatiza la endoreferencialidad de la escuela, donde todo se vierte hacia adentro y todo siempre debe tener sentido pedagógico. Los héroes patrios, mapas, himnos, alfabetos y tablas de aritmética mechados con la evaluación directiva operan de refuerzo del discurso.

Cabe dejar planteada una inquietud en relación con que la evaluación docente se haga en el mismo soporte de escritura en que los chicos de primero, segundo, tercer grado aprenden a leer y a escribir. ¿Por qué no se usa otro cuaderno para los adultos, que ya conocen a Sarmiento y, teóricamente –porque son quienes lo enseñan–, saben del mapa de Argentina, las tablas y la letra del himno? ¿Qué fuerza lleva a no comprar cuadernos “de adultos”, aquellos que se usan, por ejemplo, en oficinas, universidades y otros espacios de trabajo? Poner en el mismo plano a alumnos y docentes, a niños y adultos significa de alguna manera que maestros y

alumnos son evaluados por igual por el sistema. Se equipara el salto niño-docente al que hay entre docente y director, replicándose la verticalidad de la primera relación en la segunda. Se verá a lo largo del análisis discursivo cómo este componente produce efectos discursivos en la configuración del ethos directivo y de la subjetividad docente.

En cuanto a las marcas de cuadernos, se pudieron identificar en el corpus: Laprida, Rivadavia y Éxito. La aparición de representaciones y recursos didácticos de fábrica responde a la marca y el año de encuadernación. Es característico de este objeto el “papel fantasía” que se usa de forro a los cuadernos, que cubre las tapas del primero al último ejemplar del corpus. Algunos con el papel araña típico del cuaderno de clase, otros con un papel decorativo, escocés, floreado, a lunares y, a veces, con motivos infantiles como Sarah Kay.

El tipo de material del soporte que es el papel denota una intención de escritura no efímera, es decir, con voluntad de dejar rastro, en un doble sentido: por un lado, por ser un soporte estático (comparado, por ejemplo, con la escritura contemporánea digital en redes sociales o la escritura en una “mesa de arena”³⁰), y por otro, por pertenecer al régimen escriturario no oral (como puede ser un diálogo en la calle o un audio enviado por Whatsapp).

A esto se agrega que la superficie de hojas de papel permite la absorción de tintas, que son las que se indican para la escritura del Cuaderno y que tienen el atributo de no borrarse fácilmente, como podría ocurrir con un texto escrito en lápiz que, ante el rozamiento de las hojas o en el contacto con las manos, se difumina. Esto garantiza la permanencia en el tiempo, lo cual condice con su carácter de “documento permanente” de la escuela, tal como se denomina al Cuaderno en el Reglamento de escuelas. Efectivamente, la exigencia de duración aplicada a este objeto se ve cumplida en el hecho de haber podido encontrar en las direcciones de distintas escuelas de Buenos Aires, cuadernos que datan hasta del año 1947, en estado de perfecta legibilidad.

³⁰ La mesa de arena es una herramienta usada didácticamente como medio audiovisual y para la alfabetización, que tiene la forma de una mesa cuya tapa superior es una caja, no profunda, llena de arena, donde los alumnos hacen formas y escriben con la posibilidad de borrar y reescribir fácilmente. El cajón de arena, por su bajo costo y su posibilidad de uso repetido, se utilizó como instrumento de escritura para los alumnos en la escuela antes de la incorporación masiva del cuaderno de hojas de papel (Gvirtz, 1996).

Además del hecho de que el Cuaderno sea una pieza de escritura manuscrita y no impresa (hoy es la única parte del legajo docente que no está digitalizada), es un objeto que no se replica ni se difunde, funciona en tanto es único. Como no está digitalizado, a su vez, si se pierde, no puede recuperarse.

Se analizará, a continuación, en qué medida la función del Cuaderno que se ha presentado, inserta en un sistema complejo que lo abarca y las características que tiene el soporte material de la escritura guardan consistencia con la constitución de un género discursivo singular. A su vez, esos atributos del texto ligados a prácticas de composición, circulación y transmisión dirán mucho acerca de cómo se configura no sólo el discurso, sino el sujeto que toma la palabra en él, al que nos referiremos a través de la noción de *ethos directivo*. Finalmente, se verá también cómo los aspectos materiales del soporte interactúan con las prácticas de uso y de escritura del Cuaderno.

Los asientos digitalizados durante la pandemia de COVID19: un paréntesis en la tradición del soporte

El fenómeno del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) implementado desde el Poder Ejecutivo Nacional por el Decreto 297 en marzo de 2020 con motivo de la Pandemia de COVID19 significó la interrupción de la asistencia a la escuela y la adopción de un programa de “continuidad pedagógica” con clases virtuales desde los hogares.

Durante ese año entero se modificó la forma de confeccionar los asientos, pasando de una escritura manuscrita a asientos tipeados e impresos en computadora y pegados o abrochados a las hojas del Cuaderno, interrumpiendo la continuidad material del objeto. En entrevistas con las directoras, contaron que, entre toda la documentación que debieron llevarse a sus casas para hacer, estaban los Cuadernos de Actuación. En algunos casos, se repartieron ejemplares entre los miembros del equipo directivo.

Es notable que, al terminar el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio y volver las clases presenciales en escuelas, la escritura manual de los Cuadernos se retoma y continúa hasta el día de hoy, sosteniendo las características anteriores. Así como la virtualidad fue acompañada de un discurso de “continuidad pedagógica” y la

vuelta a las clases presenciales se enunció desde el discurso oficial como una “vuelta” a la normalidad, el Cuaderno mostró también –en consistencia con la tendencia institucional– su regreso a la lógica previa.

Se verá que los asientos en ese soporte traen nuevas palabras, evidenciando, como ocurre en otros momentos de uso del Cuaderno, la inserción social de la escuela: se mencionan las “burbujas” (sistemas de organización de los alumnos para el regreso a la presencialidad por tandas, garantizando el distanciamiento social) y los “protocolos” establecidos como parte de la estrategia sanitaria para la prevención del contagio del coronavirus.

Es importante señalar que el hecho de que el texto sea manuscrito o impreso condiciona el discurso, dado que sobre la forma de su confección está apoyado mucho de su carácter legal. La huella de la letra opera como índice de un cuerpo que testimonia un hecho. Pero además, la escritura manuscrita requiere otro tiempo y, por esto, da lugar a otra relación tanto con el texto como con el hecho de escribir, y esto condiciona no sólo qué se escribe, sino cómo el propio sujeto de la enunciación, quien dice “yo”, aparece en el discurso. Se retomará esto con mayor profundidad en los próximos capítulos, donde directamente se aborda el carácter manuscrito del texto y la configuración del *ethos* discursivo ligado al estilo de la escritura.

Capítulo 2: Análisis de la estructura del género discursivo

Para el análisis de la estructura del discurso, se prestará atención primero a la estructura general, identificando las partes principales del Cuaderno y su disposición; y luego, en una lectura con más detalle, se analizarán hacia el interior las microestructuras, qué elementos las componen y cómo se relacionan entre sí. Se evoca para este inicio lo que señala Bajtín (1999) sobre los enunciados de un discurso, que reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada esfera de la praxis social donde acontecen, “ante todo, por su composición y estructuración” (p. 248), y la definición de estructura de Adam (1992):

Una red relacional jerárquica: dimensión que se puede descomponer en partes ligadas entre sí y ligadas al todo que constituyen y una entidad relativamente autónoma, dotada de una organización interna que le es propia, y por lo tanto, en relación de dependencia/independencia con el conjunto más amplio del que forma parte. (p. 11)

Deberá considerarse la estructura del género recordando que el Cuaderno tiene una función evaluativa y de orientación de la práctica docente, mientras ella se desarrolla. Esto permitirá luego una mejor comprensión de la subjetividad del enunciador en el discurso.

Estructura general del Cuaderno

Como descripción general, se observa que el Cuaderno de Actuación es un compilado de asientos manuscritos y planillas volcados sobre hojas numeradas de manera correlativa que contienen, mayormente, texto, sellos y tablas.

En el plano general y con una mirada secuencial de principio a fin, la estructura del Cuaderno es la siguiente:

APERTURA Carátula/Hoja de datos personales	CUERPO DE ASIENTOS Y PLANILLAS	CIERRE
--	--------------------------------	--------

Se analizará primero la apertura y el cierre del Cuaderno, y luego el cuerpo de asientos y planillas.

Apertura

Carátula de datos personales

Los Cuadernos del corpus se inician en su mayoría con una carátula –con o sin datos personales– y, en algunos casos, directamente con un asiento de “apertura de Cuaderno”.

Dado que se trata de una herramienta de evaluación diseñada para acompañar al docente a lo largo de toda su vida profesional, salvo que se pierda en el camino, el Cuaderno es uno hasta la jubilación. Lo que ocurre, en términos de su estructura para acompañar esta condición, es que cada Cuaderno tiene solo un inicio. Incluso en los casos en que se adjuntan al primer ejemplar de Cuaderno, otros ejemplares, de manera de sumar hojas para escribir, la apertura no se repite a lo largo del texto.

La carátula (tenga o no datos personales) presenta una estructura que difiere tanto de los asientos como de las planillas que le siguen, es una microestructura única que no se repite a lo largo del Cuaderno. Se encontraron ejemplares que carecen de carátula y tienen, en su lugar, página de datos personales o, directamente, asiento de apertura de Cuaderno sin carátula.

Cuando tiene datos personales, la carátula es un listado de información sobre la persona del docente propietario que, en general, incluye: nombre y apellido, documento de identidad, domicilio, fecha y lugar de nacimiento. En algunos Cuadernos se incluyen, además, antecedentes docentes como título, fecha de ingreso a la docencia, escuela de proveniencia o monto del sueldo docente. También se encontraron datos sobre inscripciones institucionales del maestro en ámbitos no educativos: carnet de afiliación al Partido Justicialista, número de la caja de seguridad, del seguro de vida o fecha de jura de la Constitución Argentina. Puede ser que un Cuaderno tenga carátula con la leyenda “Cuaderno de Actuación” (o sus variantes) sin datos personales o con pocos. No se encontraron normativas que indicaran cómo debe escribirse la carátula de datos personales del Cuaderno, se asume que, al igual que pasa con la escritura general del Cuaderno, el saber cómo escribirlas responde a un aprendizaje dado por el uso durante el trabajo como

docentes o por la adecuación a la tradición de la escuela o del propio Cuaderno. En las siguientes fotografías, se muestran carátulas sin y con datos personales de Cuadernos de distintos momentos históricos:

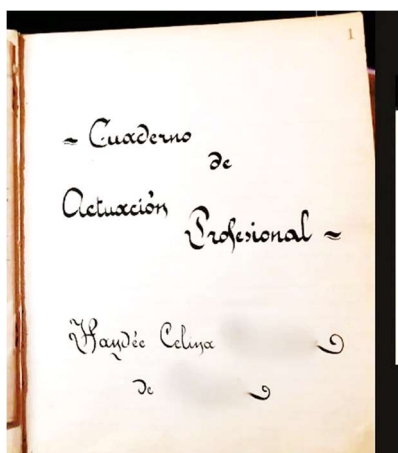


Figura 4. Carátula de Cuaderno de Actuación. Año 1950. “Cuaderno de Actuación Profesional”.

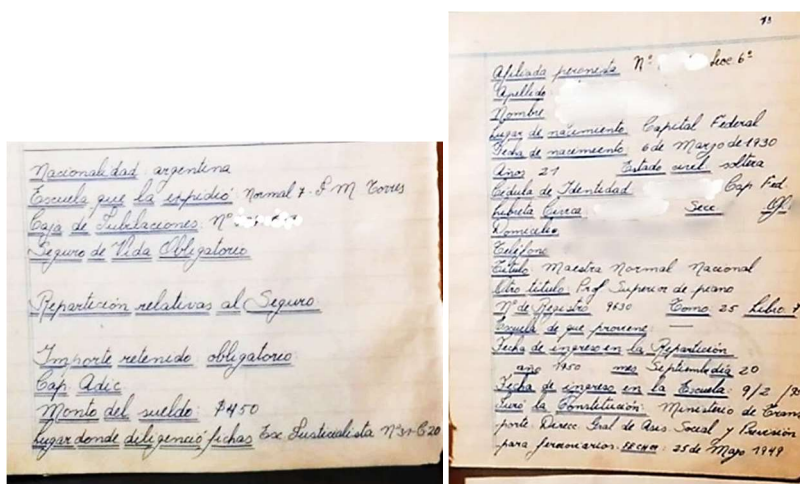


Figura 5. Carátula de Cuaderno de Actuación con datos personales. Año 1950. Se presentan los siguientes datos: Nacionalidad - Escuela que la expidió - Caja de jubilaciones - Seguro de vida obligatorio - Repartición relativas al Seguro - Importe retenido obligatorio - Cap. Adic. - Monto del sueldo - Lugar donde diligenció fichas - Afiliada peronista - Apellido - Nombre - Lugar de nacimiento - Fecha de nacimiento - Años - Estado civil - Cédula de identidad - Libreta cívica - Secc. - Domicilio - Teléfono - Título - N.º de registro - Tomo - Libro - Escuela de que proviene - Fecha de ingreso en la Repartición - Año - mes - día - Fecha de ingreso en la escuela - Juró la constitución - Fecha.

Escuela N.º: _____ D. Escolar: _____

~ Año 1955 ~

Apellido y nombre: _____

Fecha de nacimiento: _____ día - mes - año 1950

Lugar de nacimiento: _____ Nación: _____ Provincia: _____

Estado civil: _____

Cédula de identidad N.º: _____ día - mes - año

Libreta Cívica N.º: _____

Registro Pers. Civil de la Adm. Nac. N.º: _____

Afiliación Caja Pens. y Jub. N.º: _____

Libreta sanitaria: _____

Grupo sanguíneo: _____

Título profesional: Maestra Normal Nacional

Registrado en Direcc. de Pers. y Est. N.º: _____ Tomo: _____ Libro: _____

Otros títulos: Profesora de Lengua, Historia y Geografía (habilitada)

Fecha de ingreso en la carrera: 20 de setiembre de 1950

Con qué cargo: maestra de grado

Fecha del primer nombramiento: 1950

Prestó servicios en esta escuela desde: _____ D. Escolar: _____

Prestó servicios en esta escuela desde: 8 de Julio de 1958

Domicilio A. _____ 6.º piso (Barrio Guapalque)

Teléfono: _____

Cargo actual: maestra de grado

Firma: _____

Figura 6. Carátula de Cuaderno de Actuación con datos personales. Año 1955. Se presentan los siguientes datos: Apellido y nombre - Fecha de nacimiento - Día - Mes - Año - Lugar de nacimiento - Nación - Provincia - Estado civil - Cédula de identidad - Libreta cívica - Lic. Empadr. - Registro Pers. Civil de la Adm. Nac. N.º - Afiliación Caja Pens. y Jub. N.º - Libreta sanitaria - Grupo sanguíneo - Título profesional - Registrado en Direcc. de Pers. y Est. N.º - Tomo - Libro - Otros títulos - Fecha de ingreso en la carrera - Con qué cargo - Fecha de primer nombramiento - Fecha de primer nombramiento - Prestó servicios en esta escuela desde - Domicilio - Teléfono - Cargo actual - Firma.

Escuela N.º: _____ D. E.: _____

Cuaderno de Actuación
Profesional.
de la señorita
Nélida Mercedes _____




Figura 7. Carátula de Cuaderno de Actuación con sello de la escuela. Año 1957. “Escuela N.º; D.E.; Cuaderno de Actuación Profesional de la señorita Nélida Mercedes...”

2

APELLIDO Y NOMBRE: [redacted] na María

NACIONALIDAD: Argentina

FECHA DE NACIMIENTO: 10/12/55 - Cap. Fed.

ESTADO CIVIL: Soltera

CÉDULA DE IDENTIDAD: [redacted]

LIBRETA CÍVICA: [redacted]

TÍTULOS: M.N. NACIONAL Y PROF. PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA

REGISTRADOS EN DIRECCIÓN DE PERSONAL Y ESTADÍSTICA: N.º [redacted] - E. A. [redacted]

ANTIGÜEDAD:

CERTIFICADO DE APTITUD:

Figura 8. Carátula de Cuaderno de Actuación con datos personales. Año 1975. Se presentan los siguientes datos: Apellido y nombre - Nacionalidad - Fecha de nacimiento - Estado civil - Cédula de identidad - Libreta cívica – Títulos - Registrados en Dirección de Personal y Estadística N.º - Antigüedad - Certificado de aptitud.

CUADERNO DE ACTUACION

del

Profesora [redacted]

Título: **PROFESOR DE ENSEÑANZA PRIMARIA**

D.N.I. N.º [redacted] Ficha Municipal N.º [redacted]

N.º de Orden en Listado [redacted]

C.U.I.L. N.º 27 [redacted] Puntaje [redacted]

Domicilio: Moreno [redacted] (1094) Capital Federal

Teléfono: [redacted]

DISTRITO ESCOLAR N.º 19

Figura 9. Carátula de Cuaderno de Actuación con datos personales. Año 2002. “CUADERNO DE ACTUACION del Profesora..... Título: PROFESOR DE ENSEÑANZA PRIMARIA. DNI N.º..... Ficha Municipal N.º..... N.º de Orden en listado..... C.U.I.L. N.º... Puntaje..... Domicilio: Moreno..... (1094) Capital Federal. DISTRITO ESCOLAR N.º 19”.

Patricia Carolina
DNI
Nizcorre 7e 1491
Inicio docente: años 2002
Título: Profesora E.C.B. 1 y 2
Cuil: 27 7

Se trata de una carátula de un cuaderno de actuación con datos personales. El formulario está dividido en líneas horizontales. En la parte superior derecha hay un sello circular con el número '01' y el texto 'SECRETARÍA DE EDUCACIÓN'. Los datos están escritos a mano en tinta oscura.

Figura 10. Carátula de Cuaderno de Actuación con datos personales. Año 2006. Se presentan los siguientes datos: Nombre y apellido - DNI - Domicilio - Teléfono - Inicio docente - Título - Cuil.

Cabe preguntarse por qué no hay información más “blanda” al inicio del Cuaderno, como podría ser una referencia personal o un rasgo de la manera en que la maestra trata a los chicos –elementos que sí se encuentran y de manera profusa dentro del Cuaderno– o por qué no se encuentra ahí, por ejemplo, un dibujo o una poesía –que aparecen más adelante entre los asientos que las directoras escriben y estarían expresando sin duda algo de su propietario, el docente, conformando una representación de su persona.

Si algo así podría encontrarse en un cuaderno de notas o un diario personal, no pasa lo mismo con la documentación legal de las instituciones. Tratándose de un ejemplar de esta, cuya confección y manipulación está prescrita por el Reglamento General de Escuelas, no sorprende que cada texto esté sin excepción iniciado con un encabezado altamente estandarizado, compuesto por datos codificados. Nombre, apellido y número de documento son los datos mínimos que encabezan todos los Cuadernos. En algunos casos, la cantidad de información es mucho mayor y hay datos referidos a la formación profesional o al historial en relación con la carrera como títulos, capacitaciones realizadas, situación de revista.

Este componente de inicio del texto da cuenta de dos cosas. Por un lado, de que el contenido de las hojas que siguen pertenece a una persona y no a una institución, a diferencia de lo que ocurre, por ejemplo, con un libro de actas. Eso permite un registro y seguimiento personalizado del accionar del maestro, independientemente de la escuela donde se desempeñe, que es lo necesario para la evaluación docente. Y los datos profesionales o de carrera agregan información sobre

la pertenencia a un régimen de carrera docente. Por otro lado, ese criterio de inicialización del texto con información codificada indica una correspondencia con una persona que es única, identificada e identificable, inscrita en un sistema de registros oficiales tanto educativos como de otros ámbitos del Estado. El contenido de datos personales que no es producto –como ocurre con el resto del Cuaderno– de la mirada del equipo directivo, sino que han sido definidos por instituciones que anteceden a la presencia del docente en la escuela. Los datos están en relación de intertextualidad con otros sistemas de registros, lo que se evidencia en la presencia de números o códigos como documento de identidad, número de libreta sanitaria, carnet de afiliación a un partido, domicilio, CUIL, registro en la Dirección de Personal de la Administración Nacional, número de historia clínica.

Este componente del Cuaderno que se sostiene a lo largo de todo el corpus da marco a la estructura general e informa a todo destinatario de qué se trata ese texto y en qué economía discursiva y de relaciones se inscribe. Se verá más adelante cómo la estructura del género, en este punto, hace organicidad tanto con la composición temática como con los rasgos estilísticos del texto. Por uno y otro lado, las características de la presentación de la información personal aseguran el tratamiento del objeto como documento legal institucional.

El dato de la filiación política sólo aparece como afiliación al Partido Justicialista en una carátula de un Cuaderno del año 1950. Tiene sentido este dato en la primera hoja, dado que ella oficia como una suerte de carta de presentación del docente, y la afiliación partidaria fue una obligación de todo docente establecido por el Estatuto del Docente del General Perón durante el tiempo que se extendieron sus dos presidencias (1945-1955). A su vez, esta información en la carátula se corresponde con menciones en el interior del texto, como el aniversario de la muerte de Evita en 1954, que se presentaban como celebraciones mandatorias en esos años. En el corpus no se observan otras menciones de afiliaciones partidarias que no sea esta; de hecho, el Estatuto que sucede al peronista, promulgado en el año 1958 por Frondizi durante el período de proscripción del peronismo (1955-1973) elimina la obligatoriedad para los docentes de suscribir al movimiento y su corpus ideológico. La aparición de esa información es muestra del carácter legal del instrumento de evaluación y de las ligazones de su escritura con las normativas oficiales que regulan el trabajo docente.

Si se adopta una mirada longitudinal en el tiempo, se advierte que los ejemplares más nuevos presentan menos datos personales de inicio del Cuaderno, lo cual merece una interpretación. Si se piensa en su estatus legal actual, tanto la normativa como los testimonios de las entrevistadas dan cuenta de la total vigencia del Cuaderno en la Ciudad de Buenos Aires, lo que ayuda a desestimar la idea de que el hecho de que aparezcan menos datos va ligado a un desuso del instrumento. En cambio, sí podría interpretarse la reducción gradual de la información como la expresión de dos fenómenos: un mayor desarrollo del sistema de registro de información sobre el cuerpo docente por parte del Estado (paralelo al desarrollo del Sistema de Evaluación y Clasificación docente) y una complejización de los sistemas de gestión del personal estatal, lo que exime a los docentes de tener que presentar en el Cuaderno tantos datos sobre su carrera o persona, como por ejemplo la fecha de ingreso a la docencia; O una falta de tiempo dedicado a la confección de los documentos legales de la escuela, punto sobre el cual se volverá más adelante; o bien la combinación de ambos.

Asiento de apertura

Es común encontrar en este texto un asiento de apertura de Cuaderno donde se deja constancia expresa del acto de inauguración de registro y se menciona la cantidad de hojas foliadas que presenta el Cuaderno. Al igual que la carátula, puede no encontrarse en todos los ejemplares, pero, a diferencia de ella, tiene una estructura de asiento convencional. Es entonces el único asiento con ese contenido temático y se ubica siempre en la primera hoja de asientos. Junto con la carátula y la hoja de datos personales, componen el módulo de inicio del Cuaderno.

Al igual que con la carátula, no se encontró documentación normativa que indicara la obligatoriedad de incluir ni asiento de apertura, ni carátula, lo que se aplica a otras variaciones en la confección de los Cuadernos. De nuevo, esta variabilidad se relaciona con diferencias en los hábitos de escritura de los Cuadernos, los que pueden responder a preferencias personales de sus autoras, a las propias experiencias como docentes cuyos Cuadernos han sido escritos alguna vez de una cierta manera, tradiciones institucionales o inercias de la estructura del propio ejemplar que tienen las directoras en sus manos a la hora de escribir.

Sea con una u otra forma, la presencia de un componente que da inicio al texto muestra la necesidad de representar ese acto inaugural, lo que refuerza cierto valor de verdad del Cuaderno, indispensable para su legalidad. Ya nos encontramos ante la puesta en escena de una voz que testimonia algo que ocurre, que da fe de la verdad de lo que se está escribiendo como si fuera un registro objetivo de lo que acontece. Esta apertura nos introduce en un *mundo ethico* (Maingueneau, 2010), el de una voz asociada a una verdad y a la función de su preservación ante el sistema legal. Una voz que escribe obligada por ese sistema, por eso su regularidad.

Cierre

Al analizar los cierres del Cuaderno, la mirada se dirige a la última página. Como sí ocurre con la apertura, no es posible encontrar un módulo o estructura específicamente destinada a la conclusión del texto. Se encontraron distintas versiones de lo que, de hecho, constituye un posible cierre. Se trata o bien de un asiento que informa el retiro o toma de licencia del docente, o una planilla que finaliza un ciclo, y luego hojas en blanco. Hay Cuadernos del corpus que, por su fecha reciente, se deduce que no están aún cerrados, por lo que su último asiento es uno más del corpus de asientos intermedios. En un ejemplar, se encontró una página cruzada con una línea en diagonal, como última página escrita. En el próximo apartado sobre tipos de asientos se describirán los hallados al final de los Cuadernos, a lo largo del corpus.

En relación con el cierre, es notablemente diferente la situación respecto de la apertura. En este punto, la vinculación con la situación de carrera de la docente es central. Mientras la toma del primer cargo es un momento de apersonificación de la maestra en la escuela, donde pasa a estar a cargo de la conducción de la directora escribiente del Cuaderno, lo cual la compromete directamente, el cierre se corresponde con situaciones no siempre explicitadas por el maestro en la escuela y, además, ligadas a una ausencia: o bien retiro, o bien licencia, o bien jubilación, o bien “abandono” (pérdida adrede) del Cuaderno. Este silencio del cierre también es un silencio del *ethos*; distinta es la aparición del enunciador cuando hay un evidente asiento de cierre, como se mostrará en el apartado a continuación.

Cuerpo de asientos y planillas

Las microestructuras que componen el cuerpo medio del Cuaderno, entre la apertura y el cierre, son los asientos y las planillas, que las hay de distinto tipo (de calificación anual, de asistencias/inasistencias, de licencias). Cada asiento y planilla se ubica en una secuencia de sucesión temporal en relación con los demás, en correspondencia con la relación de correlatividad que establece tanto el calendario como el foliado de las hojas, el cual es obligatorio y está establecido por el Reglamento Escolar para la confección de documentación de la escuela (art. 21) (aunque en algunos Cuadernos antiguos no se encontró).

A continuación, se describe la estructura interna de un asiento y las posiciones posibles en que pueden ubicarse los asientos, de acuerdo con la estructura general del Cuaderno.

Los asientos

Un asiento es un texto de extensión variable que tiene una estructura similar a la de una carta. La Figura 11 muestra la distribución de los componentes en la estructura de un asiento genérico:

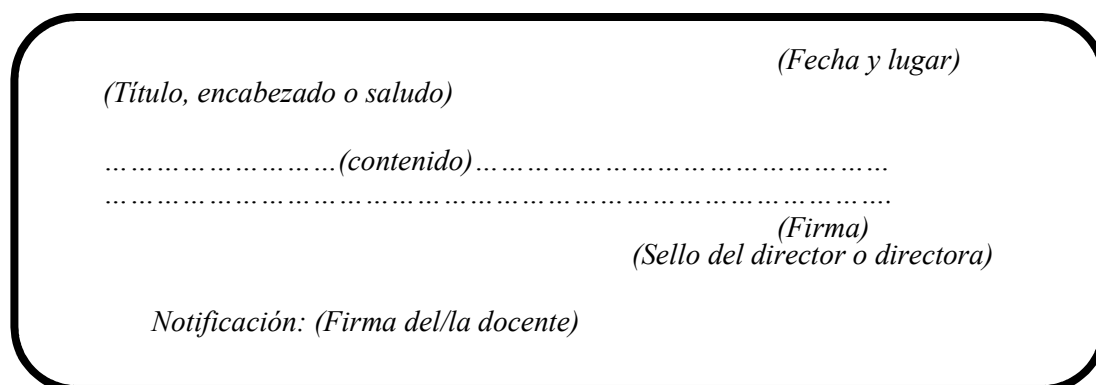


Figura 11. Estructura genérica de un asiento.

Un asiento abre con la fecha en la parte superior y cierra con firma y sello del director o directora de la escuela del lado inferior derecho, y notificación del docente –que es su firma– del lado inferior izquierdo.

A lo largo del corpus hay elementos que aparecen de manera uniforme y regular y otros elementos que, al comparar asientos al interior de un mismo

Cuaderno, o entre asientos de diferentes Cuadernos, aparecen y desaparecen. Cuatro elementos no faltan nunca en asientos que componen el corpus: la fecha del día en que se escribe, el cuerpo del asiento (contenido propiamente dicho), la firma de la directora (autora del texto) y la firma de notificación del docente propietario del Cuaderno (destinatario).

El sello de la directora que escribe es algo común, por lo general, aunque en los Cuadernos más antiguos (décadas de los 40 y 50) puede no aparecer y, en su lugar, aparece una aclaración manuscrita debajo de la firma –por ejemplo, “Directora”. En otros Cuadernos, se encontraron asientos con la firma de la directora sin sello ni aclaración del cargo.

El sello aparece con distintos formatos a lo largo del corpus. En los Cuadernos más recientes, el sello pertenece a la directora, incluye nombre y apellido, título del cargo (directora, vicedirectora), número de la escuela y número de distrito escolar. En algunos casos, también se detalla “Ministerio de Educación” o “Secretaría de Educación”. En asientos de la década de los 50 y 60, es común encontrar sellos que no certifican nombre de la directora, sino de la escuela. Estos llevan, en general, el escudo nacional en distintas versiones y con el nombre de la institución y el distrito. En un sello de la década de 1950 incluso aparece la leyenda "Justicialista". Se muestran, a continuación, ejemplos de sellos institucionales:



Figura 12. Sellos encontrados en un Cuaderno con asientos fechados entre 1950 y 1970.

La ausencia de sellos es atípica y es un componente importante para el género discursivo. Incluso, en algunos Cuadernos se encontraron sellos por fuera de la firma de las directoras estampados al margen de cada hoja, más de una vez.

En cuanto a la firma de notificación del docente, no suele acompañarse de ningún texto *ad hoc* y no lleva sello, lo cual responde a las indicaciones de

realización del Cuaderno, según el Estatuto del docente³¹. En algunos casos, lleva fecha de firma.

En un Cuaderno, se encontró una carta de respuesta de una maestra a la directora, en la que expresa su disenso con respecto a la evaluación obtenida. Esto está permitido y recuerda el carácter de “legajo” que tiene el Cuaderno. Todo documento de valor que se relacione con el desempeño cotidiano suele adjuntarse al Cuaderno. No es común, pero también pueden encontrarse certificados de cursos realizados pegados a las hojas del Cuaderno.

Como título, encabezado o saludo de los asientos se encontraron variantes, pero, por lo general, o bien mencionan el tema del contenido del asiento, o bien mencionan el nombre de la persona propietaria del Cuaderno. Algunos ejemplos de encabezado que adelantan el asunto de que trata el texto son: “Sobre la presentación”, “Matemáticas: Números romanos; División por dos cifras”, “De mis visitas al grado”, “Asunto: Sobre ambiente histórico de su salón”, “Revisión de cuadernos de los alumnos”, “S/Tacto y ascendiente”. Algunos ejemplos de presentación con saludo al destinatario siguen las siguientes fórmulas: “Srta. Maestra”, “Sra. Fernández”, “Sra. de García”. Los asientos pueden variar también en cómo se pone la fecha y en qué parte de la hoja, en si el asiento está numerado o no, cosa que se agrega al margen de la hoja, o en si llevan título o no.

Disposición de los asientos en la estructura general según dos criterios: exterioridad o inmanencia en relación con el desempeño de la tarea

Además de la estructura interna de cada asiento y de la general del Cuaderno, puede haber diferencias en las posiciones que cada uno de los diferentes asientos ocupa dentro del texto total si se presta atención a su contenido temático. Si bien hay un capítulo dedicado específicamente a ese aspecto del género, es preciso prestarle atención de manera de poder ver la disposición de los distintos tipos de asiento dentro de la estructura general del texto.

³¹ El artículo 24 establece: “El docente calificado deberá ser fehacientemente notificado y en ese mismo acto se le informará de la posibilidad de interponer los recursos administrativos y judiciales pertinentes”.

Los asientos pueden ordenarse dentro del Cuaderno según los siguientes criterios:

- a) Si responden a exigencias de la estructura del género trascendiendo el trabajo docente que se evalúa.
- b) Si guardan relación de inmanencia con el desarrollo de la tarea docente.

El meta-asiento: relación de exterioridad con la tarea

El asiento de apertura es el único que obedece al primer criterio (a). Este inaugura el compilado de asientos que le siguen, y su existencia se explica porque responde a las exigencias de la estructura del texto total. Se encuentra en relación de exterioridad con respecto a los que siguen, lo que lo vuelve un “meta-asiento”. Junto con la carátula de datos personales da consistencia estructural al género de la documentación burocrático administrativa.

Para comprender por qué este asiento se distingue del resto, además de atender a su ubicación en la estructura total, se debe acudir indefectiblemente a su contenido temático, si bien este aspecto será abordado en profundidad en el próximo capítulo. El asiento de apertura menciona dos cosas: inaugura literalmente el Cuaderno y dice cuántas hojas “foliadas” o “útiles” tiene. Este es un rasgo propio de la documentación escolar, y así está pautado en el art. 21 del Reglamento Escolar:

4. Apertura: Corresponde al Director/a, Rector/a efectuarla en la contratapa con el siguiente texto: “A partir de día de la fecha el Libro N.º se destina a (Registro General de Calificaciones, Libro de Actas de Exámenes de Alumnos Libres o Libro de Actas de Exámenes de Alumnos Regulares), que consta de (números y letras) folios útiles”. “Buenos Aires, (día, mes y año) ...” “Firma y sello del/la Director/a, Rector/a y sello del establecimiento” (Resolución N.º 4776/MEGC/06 y modificatorias, 2019, p. 8).

Es decir, este asiento tiene una función dentro de la estructura que lo ubica en relación de exterioridad con los otros, por lo cual constituye en sí una unidad

diferente. Las figuras 13, 14 y 15 muestran tres ejemplos de asiento de apertura de acuerdo de los años 1952, 1984 y 2010:

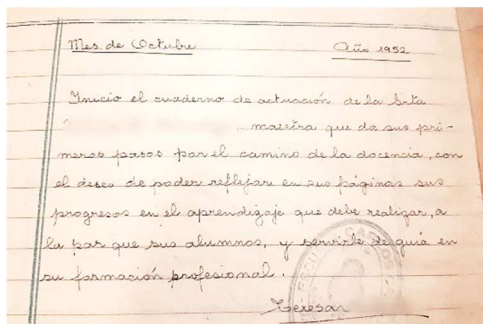


Figura 13. Asiento de apertura de Cuaderno de Actuación. Año 1952. “Mes de octubre. Año 1952. Inicio el cuaderno de actuación de la Srta.... maestra que da sus primeros pasos por el camino de la docencia, con el deseo de poder reflejar en sus páginas sus progresos en el aprendizaje que debe realizar, a la par que sus alumnas y servirle de guía en su formación profesional”. (firma y sello)

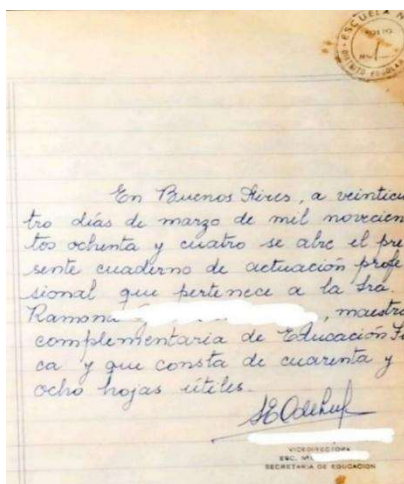


Figura 14. Asiento de apertura de Cuaderno de Actuación. Año 1984. “En Buenos Aires, a veinticuatro días de marzo de mil novecientos ochenta y cuatro se abre el presente cuaderno de actuación profesional que pertenece a la Sra. Ramona..., maestra complementaria de Educación Física y que consta de cuarenta y ocho hojas útiles”. (firma y sello)

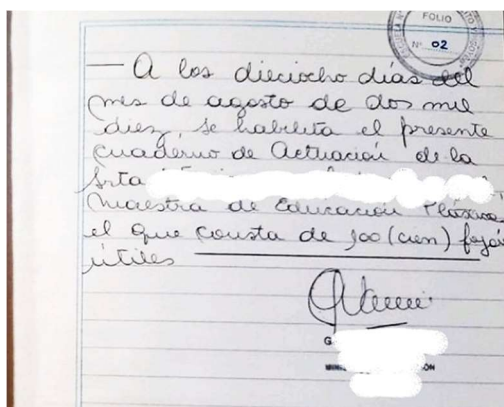


Figura 15. Asiento de apertura de Cuaderno de Actuación. Año 2010. “A los dieciocho días del mes de agosto de dos mil diez, se habilita el presente Cuaderno de Actuación de la

Srta... Maestra de Educación Plástica, el que consta de 100 (cien) fojas útiles". (firma y sello)

En cuanto al asiento en posición de cierre del Cuaderno, no existe un meta-asiento específico de interrupción de la escritura, como sí ocurre con el de inauguración. Como se dijo, lo que define el cierre de un Cuaderno puede ser un contenido del último asiento que refiera o bien al retiro, al cese del cargo o a la toma de licencia, o simplemente la repentina aparición de hojas en blanco, que *ex post*, permiten determinar su estatus de texto final. Los asientos de despedida o que mencionan el retiro son claramente asientos finales porque son los últimos escritos, pero no se distinguen como asientos regulados por una función dentro de la estructura del Cuaderno.

Asientos en relación de inmanencia con el desarrollo de la tarea docente. Doble eje temporal.

Respondiendo al segundo criterio (b) –que supone una temporalidad exterior al texto e inmanente al desarrollo de la tarea docente–, los asientos pueden clasificarse de manera distinta, según si se alinean con la duración del ciclo lectivo (un año) o con la duración del cargo, siguiendo un eje temporal desdoblado:

Eje I) Hay un tiempo que corresponde al ciclo lectivo, que, para los docentes, en general, inicia en febrero y culmina en diciembre. Hay asientos que aparecen sistemáticamente cada año, en los mismos momentos del ciclo lectivo, por ejemplo: los asientos de presentación del docente en la escuela aparecen en el mes de febrero, el de presentación de la planificación, en general, en el mes de febrero o marzo (en algunos casos, más tarde), el de cierre del año en noviembre, y los asientos referidos a las efemérides, cada uno en su fecha correspondiente.

Eje II) Hay otro tiempo marcado por la duración del cargo del docente en la escuela que puede romper con la continuidad que establece el eje anterior. Entonces, pueden encontrarse varios asientos de toma de licencias, de cese y toma de cargo, dentro de un mismo ciclo lectivo.

Estos son dos ejes que no siempre coinciden. El siguiente esquema (Figura 16) pretende graficar dos ejemplos en que puede darse la duración del cargo en relación con la duración de un ciclo lectivo genérico:

feb	mar	abril	mayo	junio	julio	agosto	sept	oct	nov	dic
Toma de cargo	Desarrollo de la tarea en el cargo									Cese o cierre de ciclo
Toma de cargo	Desarrollo de la tarea	Cese del cargo	Toma de cargo	Desarrollo de la tarea en el cargo	Cese o cierre de ciclo					

Figura 16. Relación entre duración en cargo y duración de ciclo lectivo genérico. Se excluye el mes de enero que corresponde a las vacaciones de verano.

Es importante una aclaración: la docencia en la Argentina puede ser ejercida en condición de “titular”, “interino” o “suplente”. Una suplencia está supeditada al tiempo que dura la licencia del docente que es reemplazado o puede también terminar por propia decisión del docente que la toma. Es así que, a veces, a lo largo de un año, un mismo curso está tomado por muchos docentes suplentes. Cuando la maestra se desempeña desde el principio hasta fin de año en una misma escuela, durante ese año tendrá un asiento de inicio del trabajo del año en febrero, asientos intermedios y uno de cierre del año en diciembre. Ese sería un ejemplo donde los dos ejes temporales coinciden. Cuando, en cambio, hace una suplencia, puede ser que tenga asientos de inicio o cierre que no coincidan con el principio o fin del ciclo lectivo³².

Dentro del desarrollo del cargo docente en la escuela, se distinguen tres tipos de asientos, según el momento en el tiempo, que se ubican en relación secuencial unos con respecto a otros: asiento de toma del cargo, asientos escritos durante el desarrollo del trabajo en la escuela y asientos de cese en el cargo. La estructura de estos tipos de asientos es la misma; lo que, en general, se modifica es su dimensión, lo que depende del contenido de los asientos.

Los **asientos de inicio de ciclo** son los que informan sobre la toma de cargo, el inicio de las tareas o la incorporación de un docente a una escuela, y se ubican al principio de un ciclo. Una reincorporación luego de la licencia (por ejemplo, por

³² Según lo establece el Estatuto Docente, sólo corresponde hacer asientos desde los tres meses en adelante de ejercicio en un cargo.

maternidad o enfermedad) también se puede considerar de inicio, ya que marca una “re-toma de cargo” (se supone que, entre el alta y la baja de la licencia, otro maestro ocupó su rol). Este último tipo de asientos se ubica aleatoriamente dentro de la secuencia de asientos correspondientes a un ciclo de trabajo, y están en relación con los asientos de toma de licencias.

Los **asientos intermedios** se escriben durante el desempeño del cargo, entre los asientos iniciales o de toma del cargo, y los de cierre o cese de tareas. Son los que estrictamente dan cuenta del desempeño pedagógico del docente, y dan la razón de ser al Cuaderno de Actuación. Dado que, generalmente, no son meramente informativos –como ocurre con los asientos de inicio o de toma de licencias– esta categoría de asientos es la que suele presentar más variedad en cuanto a su dimensión y suele ser el tipo de asientos más extenso.

No obstante su centralidad, hay Cuadernos con profusos asientos intermedios, y otros, con casi ningún asiento intermedio a lo largo de un ciclo lectivo. A su vez, los asientos intermedios no se dan de manera regular a lo largo del corpus, puede haber un año en que se escriben muchos, y otro, pocos o más cortos. Como la dimensión de los asientos intermedios varía mucho, de ellos depende mayormente la del Cuaderno, aunque también influye en esto el movimiento del docente por el sistema (los cambios de cargos o de escuela). La alta movilidad se asocia al hecho de realizar suplencias que suelen ser más cortas que un ciclo lectivo. En algunos Cuadernos, se advierte que los desempeños realizados por suplentes se acompañan de asientos intermedios más cortos o ausentes, lo cual puede deberse a la falta de tiempo para la escritura, una menos estrecha relación entre equipo directivo y docente –lo cual estimula menos la intención de decir–, por un rasgo de la escritura directiva o por factores anecdóticos no explicitados.

La extensión del asiento no modifica el lugar de los elementos en la estructura del asiento ni del Cuaderno en general; ella se vuelve un factor más elocuente si se la analiza por el contenido temático o por aspectos estilísticos de la escritura, puntos que se tratarán en los capítulos que vienen.

Por último, existen los **asientos de cierre de ciclo**, que mencionan el cese de un cargo (sea por licencia, por pase a otra escuela, por cambio de cargo o por renuncia) o el final de un ciclo lectivo. Los asientos de cese de cargo son asientos

cortos que marcan un punto en la secuencia de asientos de desarrollo de un cargo y, en su mayoría, sólo informan sobre ese asunto.

A continuación, se presentan ejemplos de asientos de cese de cargo del año 1982 y 2002:

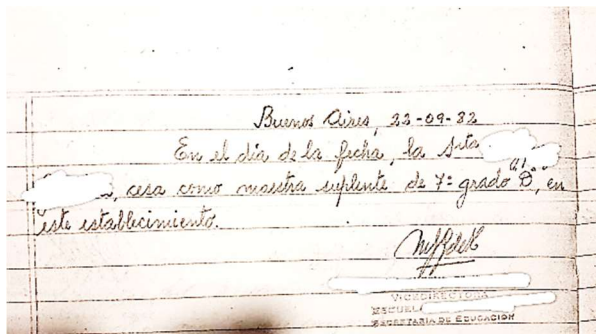


Figura 17. Asiento de cese de cargo. Año 1982. “Buenos Aires, 22-09-82. En el día de la fecha, la Srta. ... cesa como maestra suplente de 7º grado D, en este establecimiento”. (firma y sello)

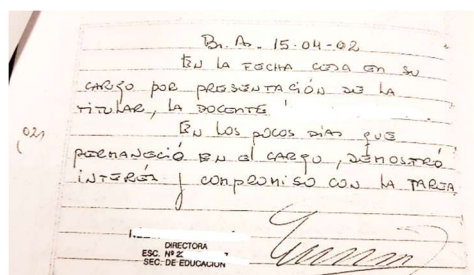


Figura 18. Asiento de cese de cargo. Año 2002. “Bs. As., 15-04-02. En la fecha, cesa en su cargo por presentación de la titular, la docente... En los pocos días que permaneció en el cargo, demostró interés y compromiso con la tarea”. (firma y sello).

También existen asientos de cierre que informan sobre una toma de licencia, que, de alguna manera, expresa una interrupción de la tarea; y otros que mencionan el fin de la carrera docente a través de la jubilación o retiro. Todos estos asientos mantienen la misma estructura que el resto y se distinguen por ubicarse al final de una secuencia.

Las planillas: componentes estructurantes y estructurados

Según lo establece la normativa del sistema de evaluación, cuando llega fin de año y el cierre del ciclo lectivo en una escuela, el Cuaderno debe cargarse con la

calificación y un informe de síntesis final de desempeño del docente. Es así que, entre los asientos manuscritos, aparecen cada tanto dentro del texto, intercaladas, planillas adheridas o abrochadas a las hojas del Cuaderno que corresponden a Informes finales de calificación (lo que se conoce comúnmente como “Hoja de concepto”), e informes de asistencias, inasistencias y licencias.

Las planillas son estructuras diferentes a un asiento, incluyen información sintética dentro de tablas y suelen tener datos personales, números o rúbricas. A lo largo del tiempo, su estructura cambia ligeramente. En algún momento, se presentaban planillas separadas, por ejemplo, para las asistencias y las calificaciones. En los Cuadernos más antiguos puede verse esa información directamente volcada en resúmenes redactados en prosa o tablas manuscritas sobre la hoja.

Las planillas aparecen siguiendo el orden cronológico en que se escriben; al igual que los asientos, llevan firma y sello de la directora. En el corpus, se encontraron las siguientes planillas como hojas abrochadas y adheridas: **1) “Hoja de concepto” o Informe anual de calificación, 2) planillas de asistencias, inasistencias y licencias, y 3) la síntesis del concepto**³³. En pocos Cuadernos se encontró, además, una **planilla de autoevaluación**.

Las planillas tienen como contenido tablas con filas y columnas, algunas con la leyenda “Copia”, por lo cual se las supone copia de una planilla entregada en otra instancia a la Dirección o a la Supervisión. Actualmente, la única planilla que se adjunta a los asientos dentro del Cuaderno es el Informe de Calificación Final, hoja que reúne tanto la síntesis del concepto como la calificación final anual del desempeño docente, como asistencias, inasistencias y licencias.

La primera planilla encontrada en el corpus como una estructura separada, impresa y adherida a las hojas del Cuaderno es del año 1962 y lleva el título “Hoja de concepto final”.

La **Hoja de Concepto o Informe de Calificación** contiene la calificación final o “concepto” realizado por el equipo directivo sobre la base de la evaluación del

³³ Según lo establece el Reglamento Escolar (2019), actualmente las planillas son las siguientes: Hoja de Concepto y Calificación Anual, Planilla Individual Anual de Asistencia Diaria, Planilla de Solicitud de Justificación de Inasistencias.

trabajo anual del docente³⁴. Así establece su elaboración el Estatuto del docente en su artículo 23:

La calificación y el concepto serán anuales, apreciarán las condiciones y aptitudes del docente, se basarán en las constancias objetivas del legajo y se ajustarán a una escala de conceptos y su valoración numérica correlativa. La calificación y el concepto surgirán de la evaluación del docente y de su superior jerárquico. El docente calificado deberá ser fehacientemente notificado y en ese mismo acto se le informará de la posibilidad de interponer los recursos administrativos y judiciales pertinentes. (Estatuto del Docente de CABA, 2019, p. 41)

La Hoja de concepto recibió distintos nombres a lo largo del tiempo; en el corpus se identificaron los siguientes: “Concepto profesional”, “Hoja de concepto profesional para el personal que dirige o imparte enseñanza”, “Copia del concepto”, “Informe de calificación de personal de ejecución”. Actualmente, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se denomina: “Informe de evaluación del desempeño del personal docente”.

Cuando el concepto o calificación final se presenta escrito a mano, hay algunas diferencias en cómo están confeccionadas las tablas. El modelo se estandariza por completo cuando las planillas aparecen en formato papel, impresas y adheridas a la hoja³⁵. Las versiones impresas y adjuntas que aparecen en el corpus son

³⁴ Actualmente, allí figura la calificación de concepto de los últimos tres años. Se solicitan los últimos tres dado que, de darse ciertas condiciones de calificación repetidas durante ese período, el docente tiene beneficios, según el Estatuto. Por ejemplo, puede concursar para cargos jerárquicos siempre y cuando haya obtenido un concepto no inferior a “Muy bueno” en los últimos TRES (3) años en que haya sido calificado en el cargo en que revista como titular o en cargos jerárquicos superiores a este (Art. 27, inciso b); por cada concepto "Sobresaliente" obtenido en los tres (3) últimos años en los que hubiera sido calificado, se le otorga un (1) punto por año (reglamentación del Art. 28); puede ser readmitido a tareas activas si acredita concepto “Bueno” en los últimos tres años en los que el docente hubiera sido calificado (reglamentación del Art. 32). Mientras que los docentes son evaluados y calificados por el director, el director es evaluado por su superior jerárquico, el supervisor del Nivel Primario del distrito donde se desempeña.

³⁵ Actualmente, el responsable de proveer el instrumento que se utiliza para realizar el reporte de calificación final, lo que se llama “Informe de calificación”, es el Ministerio de Educación de CABA, tal como lo establece el Estatuto del Docente: “El Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de la Ciudad de Buenos Aires proveerá un instrumento adecuado a las distintas jerarquías de la enseñanza, a los efectos de la calificación numérica y conceptual de los docentes. El concepto se

mecanografiadas y fotocopiadas, copiadas en mimeógrafo o impresas en computadora. La Figura 19 muestra un ejemplo de Hoja de Concepto manuscrita, y en el Anexo se presentan los modelos oficiales (no manuscritos) de Hoja de Concepto que se encontraron en el Cuaderno oficiales:

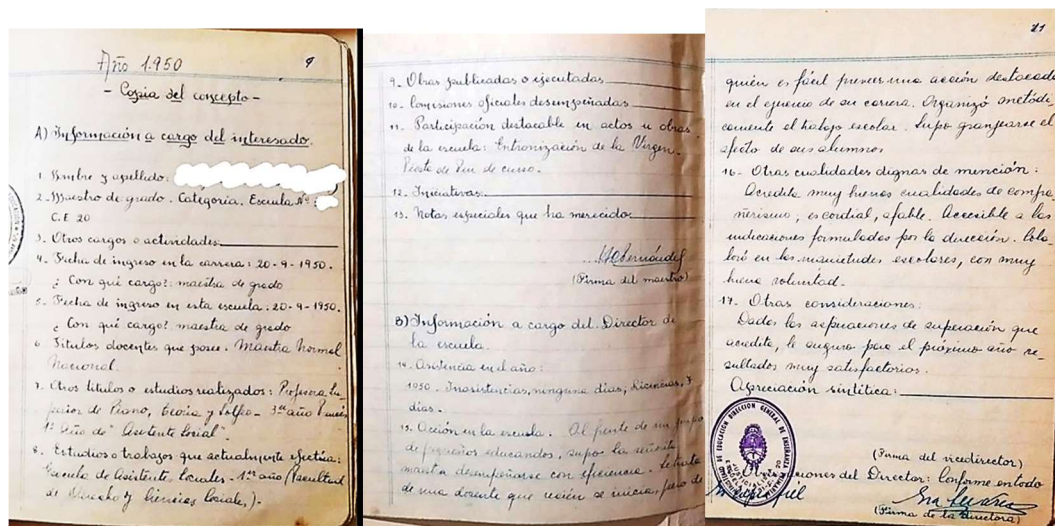


Figura 19. Copia manuscrita de la Hoja de Concepto Anual. Año 1950. “Copia del concepto. 1950. A) Información a cargo del interesado. 1. Nombre y apellido. 2. Maestro de grado. Categoría. Escuela N.º... CE 20. 3. Otros cargos y actividades. 4. Fecha de ingreso en la carrera: 20-9-1950. 5. Fecha de ingreso en esta escuela: 20-9-1950. ¿Con qué cargo? Maestra de grado. 6. Títulos docentes que posee: Maestra normal nacional. 7. Otros títulos o estudios realizados: Profesora, lajeador de piano, teoría y solfeo - 3º año Francés. 1º año de Asistente Social. 8. Estudios o trabajos que actualmente efectúa: Escuela de Asistentes Sociales 1º año (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales). 9. Obras publicadas o ejecutadas:----- 10. Comisiones oficiales desempeñadas:----- 11. Participación destacable en actos u obras de la escuela: Entronización de la virgen, Fiesta de fin de curso. 12. Iniciativas: ----- 13. Notas especiales que ha merecido: ----- B) Información a cargo del Director de la escuela. 14) Asistencia en el año 1950. Inasistencias ninguna. Días. Licencias 7. 15) Acción en la escuela: Al frente de un grupo de pequeños educandos supo la señorita maestra desempeñarse con eficiencia. Se trata de una docente que recién se inicia, pero de quien es fácil prever una acción destacada en el ejercicio de su carrera. Organizó metódicamente el trabajo escolar. Supo granjearse el afecto de sus alumnos. 16) Otras cualidades dignas de mención: Acredita muy buenas cualidades de compañerismo, es cordial, afable. Accesible a las indicaciones formuladas por la dirección. Colabora en las inquietudes escolares, con muy buena voluntad. 17) Otras consideraciones: Dadas las aspiraciones de superación que acredita, le auguro para el próximo año resultados muy satisfactorios. Apreciación sintética: ----- Es copia fiel”.

Tal como se mencionó, la Hoja de Concepto hoy se llama Informe de Evaluación del Desempeño del Personal Docente y se completa en formato digital en

ajustará a la siguiente escala: Sobresaliente; Muy bueno; Bueno; Regular; Deficiente” (Estatuto del Docente de CABA, 2019, p. 42).

el sitio web del Ministerio de Educación de CABA³⁶, para luego imprimirse e incluirse en el Cuaderno de Actuación Profesional.

La Planilla de asistencias, inasistencias y licencias también aparece de manera manuscrita en los Cuadernos más antiguos del corpus. En algunos casos, cuando se cierra el ciclo de trabajo del docente en la escuela, en otros casos, con el cierre de año, y en otros como informe de síntesis de las asistencias e inasistencias y licencias de un mes determinado, en el medio del ciclo lectivo. En las Figuras 20, 21 y 22 se muestran ejemplos de planilla de asistencia manuscrita:

Mes	Días	Asistencia puntual		Licencias		Absencias
		Pres.	Faltas	Pres.	Faltas	
Enero	31					
Febrero	29					
Marzo	31					
Abril	30					
Mayo	31					
Junio	30					
Julio	31					
Agosto	31					
Septiembre	30					
Octubre	31					
Noviembre	30					
Diciembre	31					
	167					

Asistencia perfecta

Figura 20. Planilla anual de asistencias, licencias y faltas a la puntualidad, con mención de Asistencia perfecta. Año 1961.

³⁶ El Informe debe completarse por triplicado, siendo la primera copia la que debe adjuntarse impresa al Cuaderno de Actuación. Las otras dos se completan en línea, en el Sistema de Gestión Educativa del Gobierno de la CABA. La Dirección de la escuela es la encargada de completar esta planilla al final del ciclo lectivo. Estos informes de evaluación son diferentes, de acuerdo a si corresponden a cargos de base, cargos directivos o de supervisor. En este estudio, se considera solamente aquel correspondiente a docentes en cargos de base, es decir, los no correspondientes a funciones directivas o de supervisión.

Nº 13 Asistencia mensual - Julio

Total de días que debió concurrir 16
 Total de días que concurrió 16
 Inasistencias -
 Licencias -
 Faltas de puntualidad -

Notificada: *[Signature]*

[Signature]
 DIRECTOR ABO. Nº. DE 9

Figura 21. Tabla mensual de asistencias, licencias y faltas a la puntualidad. Año 1969.

... destinada a los soldados de la patria. En mayo de 1812, como quedó narrado, en la casa de doña Tomasa de la Quintana de Escalada se realizó una asamblea plenaria de la que surgió la decisión de contribuir a la compra de fusiles. La enumeración sería extensa, aunque justa. Veamos un solo ejemplo, el de don Gregorio Pérez, quien ofreció todos sus bienes a Manuel Belgrano cuando este marchaba rumbo al Paraguay. Y en Mendoza también estuvieron presentes muchas...

... se trata de ayudar al Ejército de los Andes en la formación o destino de la bandera que marchase a su frente y fuese en los campos de batalla. A todos, sin distinguir ni condición social ni cantidad de aporte, hoy las recuerda la República y las llama las Patricias Argentinas.

1994		INASISTENCIA		FALTAS DE PUNTUALIDAD		TOTAL		TOTAL	
DIAS	ASISTENCIA	INASISTENCIA	FALTAS DE PUNTUALIDAD	ASISTENCIA	INASISTENCIA	FALTAS DE PUNTUALIDAD	ASISTENCIA	INASISTENCIA	FALTAS DE PUNTUALIDAD
Enero									
Febrero									
Marzo	17	14	10				26	30	6
Abril	14	14	10				26	29	3
Mayo	17	14	10				26	29	7
Junio	14	14	10				26	29	7
Julio	14	14	10				26	29	7
Agosto	14	14	10				26	29	7
Septiembre	14	14	10				26	29	7
Octubre	14	14	10				26	29	7

Figura 22. Tabla de asistencias e inasistencias. Año 1994.

En la Hoja de concepto o Informe de evaluación en su formato actual (disponible en el Anexo), las asistencias, inasistencias y licencias están integradas a ella.

En cuando a la composición de las planillas, presentan subestructuras que también se repiten y se sostienen en el tiempo, van modificándose por etapas: estas subestructuras o partes son los “ejes” o “rubros” que organizan la calificación, las dimensiones sobre las cuales el docente será observado y evaluado. Esta organización de la información está delimitada por la normativa desde el surgimiento del Cuaderno en 1931 y, si bien cambia en su contenido, aparece como esquema estructurador tanto de los asientos como del contenido de las planillas en todo el corpus. Incluso en los casos en que las planillas aparecen manuscritas, se sostiene la división del texto por rubros.

En cuanto a la planilla de asistencias y licencias, la estructura de la

información se divide en estos campos: asistencias, inasistencias y licencias. En algunos Cuadernos aparecen también las “faltas a la puntualidad” y la “asistencia perfecta” como campos que completar.

La estructura de las planillas es más fija y estandarizada que el contenido de los asientos, que puede variar en extensión. La aparición de estas es sistemática, se da de manera regular y no es posible advertir en su confección la “mano propia” del equipo directivo. Los espacios de escritura de las planillas son fijos, están predeterminados y tienen una extensión limitada, factores que hacen de la planilla el componente más rígido del Cuaderno, donde, a su vez, se encuentra la información más codificada y sintética.

Como conclusión, se observa que estamos frente a un discurso cuya estructura se mantiene como algo regular tanto entre ejemplares (Cuadernos) como entre directoras. Esto contribuye a reforzar el carácter oficial de esta escritura y alerta sobre cualquier mirada del Cuaderno como si fuera un texto ordinario o personal. Quien escribe está muy atento tanto a los tiempos en que ese debe ser completado, como a los criterios en que la información debe organizarse en la hoja. Lo más regular resulta la presencia de firmas y sellos, fechas y planillas o tablas de calificación final, asistencias e inasistencias. Esto le da una identidad propia al género, que lo ubica dentro del universo de los documentos de valor legal y se mantiene a lo largo del tiempo, aunque cambien algunos pequeños componentes. Podría decirse que su función anclada al sistema de movilidad docente le da poco margen para ondular con el viento.

Algo que no se presenta de manera tan homogénea y regular en el tiempo es la forma de las planillas y el foliado de hojas. El foliado está ausente en dos ejemplares de la década de los 50 y aparece masivamente en los Cuadernos de fechas posteriores. En algunos más recientes, el foliado se hace con un sello especial para numerar la hoja (en los más viejos se hace sin sello). Luego, se advierte que las planillas se rigidizan con el tiempo, sobre todo cuando se vuelven impresas, hecho que codifica la información en mayor grado.

Estos dos componentes que hablarían de una mayor estructuración del discurso a medida que pasa el tiempo podrían explicarse por el advenimiento de dos paradigmas sucesivos en la historia del Sistema de Evaluación Docente que Batallán (2000) denomina “la transición técnico profesionalista” (1958 a 1975) y “la

consolidación tecnocrática” (1975 a 1983). Estos pueden haber resultado en medidas sobre los procedimientos de evaluación que “ajustaron” también las formas de confeccionar los instrumentos legales del sistema, que se volvieron más estandarizados, formales y sujetos a parámetros definidos.

Este análisis estructural aporta información sobre la fuerte connotación legal de este género, que, tal como se verá más adelante, hace a su singularidad y se vincula a la manera en que es manipulado, usado. Además, se verá que uno de los costados identitarios que asume la subjetividad del enunciador en el discurso está dada por el hecho de asumir una posición de “voz oficial”, que lo es no solamente porque reproduce un sistema simbólico (de firmas, datos, formas, sellos), sino también porque se muestra totalmente involucrada en el sostenimiento de ese mecanismo complejo y temporalmente articulado que es la escuela.

Capítulo 3: Análisis del tratamiento temático y contenido

Habiendo hecho el recorrido caracterológico por la estructura del discurso, en este capítulo se analizará el tratamiento y la composición temática y, a partir de esto, se identificarán rasgos del *ethos* directivo.

En un nivel general, el objeto del discurso es el docente en cuanto trabajador de una escuela, lo que significa que el Cuaderno reúne información de una persona, en un rol particular, en un espacio institucional determinado. Esto constituye una delimitación temática del género que se relaciona directamente con la función del Cuaderno como herramienta de evaluación.

El docente importará como asunto de observación tanto en lo que refiere a su accionar en las tareas propiamente pedagógicas, en acciones sociales o civiles que tienen a la escuela como ámbito, y también en lo referido a los atributos de la persona del docente. A su vez, aparecerán en el texto otros actores mencionados, alumnos, padres, familias. Cuando lo hacen, siempre es para denotar algo en relación con el accionar o la persona del maestro. De la actividad estrictamente áulica se pueden ver distintos planos, cómo sucede el dictado de contenidos de tal o cual materia, cómo se llevan adelante las clases con sus actividades, cómo el docente explica antes dudas o preguntas de los alumnos, cómo ocurren los exámenes, cuántos alumnos aprueban y cuántos no, el uso de materiales didácticos, el carácter graduado de la enseñanza, la adecuación a los alumnos “atrasados”, entre otras cosas. También pueden verse mencionadas actividades que no corresponden con el trabajo dentro del aula, sino con salidas fuera de la escuela, por ejemplo, la visita a una fábrica de fideos, o el trabajo con proyectos especiales, tales como la realización de una revista escolar o una feria de ciencias. También aparece como contenido temático la participación en acciones sociales o acontecimientos históricos nacionales por parte de la maestra; ejemplos de ello son la asistencia en una campaña de vacunación contra la poliomielitis y la participación en el Censo de población y vivienda.

Ahora bien, todo este universo de lo observado, evaluado, calificado y escrito en el Cuaderno, sea que ocurra dentro de las paredes del aula, de la escuela, se refiera a la tarea pedagógica o a la participación ciudadana de la maestra, a sus licencias, a la movilidad o a su actitud personal, no se encuentra en el texto disperso o alternado con otros asuntos, sino agrupado y distribuido en categorías específicas que se

sostienen en todos los ejemplares y a lo largo del tiempo. Estas categorías o “rubros” son establecidos por la normativa sobre evaluación docente que rige al sistema educativo, siendo esta una particularidad del género discursivo: su composición temática como contenido *clasificado*.

La división en ejes: el orden clasificatorio

La Real Academia Española define “clasificar” como ‘ordenar o disponer por clases algo’. En el corpus de Cuadernos podemos observar que la información respeta una disposición, está agrupada por subtemas bajo títulos que, a su vez, se repiten a lo largo de ciertos períodos: estos subtemas configuran los “ejes de evaluación”. La organización en rubros del contenido del Cuaderno y su relación con la calificación final (concepto anual) está explicitada tanto en el Estatuto del Docente de CABA en el artículo 24 como en el Reglamento Escolar en el artículo 94 y tiene que ver con la función del Cuaderno:

VI. El concepto anual deberá estar reflejado en el legajo o cuaderno de actuación profesional del docente (...). ((Estatuto Del Docente de CABA, 2019))

Obligaciones del/la Director/Directora:

4. Realizar frecuentes visitas técnicas a las clases, para orientar y estimular la labor del maestro, evaluar la tarea cumplida y dejar las constancias que permitan una calificación ecuánime del mismo. El resultado de las visitas será asentado en el cuaderno de actuación profesional en forma clara y concisa **siguiendo los ejes del instrumento de evaluación del desempeño profesional docente**. Los directores ampliarán verbalmente todos los puntos que juzgaren necesario explicar en el

momento en que el maestro sea llamado para notificarse. (Reglamento Escolar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires³⁷)

Lo que una directora debe observar y evaluar, lo que se redacta como asiento y lo que se califica de manera más estructurada y sintética en las planillas sigue ese listado de ejes que, a su vez, funcionan como “indicadores” del desempeño. Es así que encontramos asientos en Cuadernos escritos por distintas directoras en diferentes momentos, con los mismos títulos, como por ejemplo, “Sobre el tacto y ascendiente”, “Didáctica”, “Sobre la Presentación”, “Acción en la escuela”, etc.

Cuando se crea el Cuaderno de Actuación en diciembre de 1931, los rubros sobre los que se evaluaba al docente eran los siguientes:

- a) Asistencia y puntualidad (datos numéricos).
- b) Función administrativa.
- c) Función instructiva y educativa.
- ch) Condiciones personales.
- d) Función directiva (para el personal directivo). (Escala Del Magisterio de Escuelas de La Capital, 1932, p. 16)

Cuatro ejes organizaban la información, siendo cinco cuando se trataba de la actuación de directivos.

Actualmente, rige en la Ciudad de Buenos Aires el sistema de ejes establecido en 2004 a través de la Resolución 270. La cantidad de rubros es mayor, la evaluación se divide en dos grandes conjuntos de ejes que observar (el trabajo realizado en el ciclo lectivo y las condiciones y aptitudes docentes), las cuales, a su vez, se subdividen en dimensiones³⁸:

- PUNTO “A”: Trabajo realizado en el ciclo lectivo

³⁷ El Reglamento corresponde a la Resolución N.º 4776/MEGC/06 y modificatorias. El resaltado gris es agregado.

³⁸ Acá solo se listan los ejes, en el Anexo se presenta copia del documento original, donde, además de los ejes, están las dimensiones que los componen.

Eje 1: La participación en la construcción del Proyecto institucional, la integración de recursos y la realización de ajustes en el transcurso del año

Eje 2: El conocimiento e implementación de los documentos curriculares

Eje 3: La adecuación de la propuesta pedagógica al grupo de alumnos

Eje 4: La promoción en la escuela de los valores vinculados con un estilo de vida democrático

Eje 5: El trabajo con la diversidad

Eje 6: La comunicación con los distintos actores de la comunidad escolar

Eje 7: La organización y participación en actividades articuladas con las familias y la comunidad

· PUNTO “B”: Condiciones y aptitudes docentes

Eje 8: La conciencia del carácter social de la educación y su centralidad en el logro de la equidad educativa

Eje 9: La disposición a la autocrítica y la reflexión sobre la tarea pedagógica

Eje 10: La apertura para las innovaciones, la actualización y su transferencia a la tarea cotidiana

Eje 11: La responsabilidad y el compromiso en el ejercicio del cargo
(Resolución 270 de CABA)

Entre el primero y el segundo esquema de ejes (de 1931 y actual), transcurrieron 90 años y varios modelos. La siguiente tabla (Figura 23) muestra los que fueron utilizados a lo largo del tiempo: el primero –de 1931– es tomado de la normativa (modelo usado en el origen del Cuaderno), ya que no se disponen de Cuadernos de esa época; el resto de los modelos es tomado de las páginas de los Cuadernos del corpus escritos por las directoras, en algunos casos apareciendo como tablas reproducidas a mano, en otros, como planillas adheridas a la hoja³⁹.

³⁹ La periodización histórica que acá se presenta se rige por las diferencias encontradas en los Cuadernos, pero no ha sido producto de un análisis histórico sistemático. Se requeriría una investigación más profunda que indagara en los condicionantes sociopolíticos y los cambios en la política educativa y de evaluación docente, concomitantes con aquellas modificaciones.

1932	1947-1961	1951-1960	1963-1971	1961-1977
a) Asistencia y puntualidad	Acción en la escuela	1) Condiciones personales	1- Espíritu profesional	PARTE B (Apreciación del calificador) ⁴⁰ 1) Cultura general y profesional a) Preparación general b) Preparación profesional relacionada con la función específica (científica, técnica, artística) c) Preparación didáctica
b) Función administrativa	Otras cualidades dignas de mención	2) Espíritu profesional	2- Cultura general	2) Aptitudes docentes y directivas a) Capacidad para transmitir conocimientos, desarrollar aptitudes y crear hábitos o asesorar y controlar al personal b) Aptitudes disciplinarias c) Eficiencia d) Presentación e) Ascendiente y tacto
c) Función instructiva y educativa	Otras consideraciones	3) Cultura general	3- Preparación técnica	3) Laboriosidad y Espíritu de colaboración a) Participación en la obra social y cultural, escolar y extraescolar b) Espíritu de iniciativa
Ch) Condiciones personales	Apreciación sintética	4) Preparación técnica	4- Organización del trabajo	4) Asistencia y puntualidad a) Total de días que debió concurrir b) Total de inasistencias y faltas de puntualidad c) Total de días de asistencias
d) Función directiva (para el personal directivo)		5) Dirección y fiscalización del trabajo	5- Solidaridad docente	Calificación asignada Cociente de calificación ¿Tuvo asistencia perfecta en el año?

⁴⁰ Pudo constatarse esta clasificación encontrada en los Cuadernos con los rubros de calificación que se publican en *El Monitor de la Educación Común* N.º 942 de 1972 (Consejo Nacional de Educación, 1972, p. 90).

		6) Asistencia y puntualidad	6- Condiciones personales	
		7) Relación con los padres y los maestros y las autoridades	7- Vinculación con los padres	
		8) Acción social	8- Resultados de la actividad educacional	
			Nota promedio Asistencia Inasistencia Puntaje	

1967-1970	1979-2003	2004-actualidad
1- Condiciones personales	1- Responsabilidad	A: TRABAJO REALIZADO EN EL CICLO LECTIVO 1- La participación en la construcción del Proyecto institucional, la integración de recursos y la realización de ajustes en el transcurso del año
2- Espíritu profesional	2- Conocimientos	2- El conocimiento e implementación de los documentos curriculares
3- Cultura general	3- Resultados	3- La adecuación de la propuesta pedagógica al grupo de alumnos
4- Preparación técnica	4- Iniciativa	4- La promoción en la escuela de los valores vinculados con un estilo de vida democrático

5- Dirección y fiscalización del trabajo en el turno que tiene a su cargo	5- Criterio	5- El trabajo con la diversidad
6- Asistencia y puntualidad	6- Calidad	6- La comunicación con los distintos actores de la comunidad escolar
7- Relación con los padres, los maestros y las autoridades	7- Personalidad	7- La organización y participación en actividades articuladas con las familias y la comunidad
8- Acción social	8- Laboriosidad	B: CONDICIONES Y APTITUDES DOCENTES
9- Nota promedio	9- Cooperación	8- La conciencia del carácter social de la educación y su centralidad en el logro de la equidad educativa
Asistencia	10- Corrección personal	9- La disposición a la autocrítica y la reflexión sobre la tarea pedagógica
Inasistencia	11- Parcial Inasistencias y Licencias Concepto final del año	Eje 10: La apertura para las innovaciones, la actualización y su transferencia a la tarea cotidiana
		Eje 11: La responsabilidad y el compromiso en el ejercicio del cargo

Figura 23. Tabla de modelos de clasificación en ejes encontrados en los Cuadernos que componen el corpus.⁴¹

⁴¹ En el Anexo se presenta copia de algunos de los modelos; no fue posible identificar en todos los casos en qué normativa se oficializaron estos modelos encontrados.

Si se asume una mirada longitudinal por el corpus más allá de los cambios en el contenido de los ejes en el tiempo, la constante principal es que sostiene inalterada la lógica de clasificación. El trabajo docente está configurado como sistema escalafonario, por lo que el criterio que se asume para la asignación de cargos y el movimiento es también clasificatorio: cada maestro puede ocupar un lugar, de acuerdo a si cumple o no determinados requisitos que le corresponden. Esta lógica rige todo el sistema de evaluación docente, desde la observación que le toca a un director de escuela (y la escritura en el Cuaderno) hasta la evaluación de las Juntas de Clasificación de los legajos y la conformación de los “órdenes de mérito”. Es lo que hace encastrar el desempeño profesional en la escuela con la carrera docente en el sistema. Y no solamente. La escolaridad entera se encuentra compartimentada en niveles, que, a su vez, nuclean edades, el contenido áulico mismo se distribuye en materias separadas y repartidas, según nivel, los saberes enseñados son clasificados, evaluados y calificados en pruebas y exámenes. El tiempo escolar está dividido y reagrupado en correspondencia con materias y ciclos vitales. Los espacios que se habitan en la escuela se encuentran clasificados para distintos usos y la experiencia en ellos también responde a grillas temporales y de contenidos. Los docentes se forman asimismo en programas organizados en tiempos, espacios y asignaturas, con actividades sometidas a sistemas de evaluación y calificación. La escuela está atravesada de punta a punta por la clasificación.

Recordemos también la noción de “clase” tan presente en la realidad escolar, tanto para nombrar el momento de enseñanza de una asignatura o materia –clase de lengua, de matemática, de música– como para nombrar el grado o grupo de alumnos, primero A, segundo B, tercero C. Este orden es coherente con la compartimentalización del mundo que la modernidad ha implementado en Occidente, y que el Estado Moderno, en este caso a través de la escuela, ha asumido como forma de organización. De hecho, es la escritura como tecnología de comunicación la que hizo posible la esquematización del mundo de esa manera. Las palabras de Ong (1987) aportan claridad para comprender este rasgo de la escritura en contraste con la oralidad:

Las personas cuya visión del mundo ha sido moldeada por un grado elevado de escolarización tienen que recordar que en las culturas funcionalmente

orales el pasado no se considera como un terreno categorizado, acribillado con "hechos" o partes de información cuestionables y verificables. El pasado es dominio de los antepasados, fuente resonante de una conciencia renovadora de la existencia actual, que en sí misma tampoco constituye un terreno categorizado. El lenguaje oral no conoce las listas, las gráficas ni las ilustraciones. (p. 85)

El lenguaje opera por separación con el solo hecho de nombrar el mundo, pero el lenguaje escrito, además, por su cualidad de permanencia y su tendencia a tabulado (que emula el cuerpo humano, asimilando cabeza a encabezado, coda a cola, etc.), configura "partes de información" ordenadas y manipulables⁴². El alfabeto mismo, "este reductor despiadadamente eficaz del sonido al espacio" (Ong, 1987), es producto de una distribución de vocales y consonantes siguiendo un orden.

Entonces, en un principio, las cosas nombradas, ordenadas, separadas, algunas ubicadas junto a otras, en oposición, discriminadas. *Separación y objetivización* son atributos que se hallan al principio de todo sistema clasificatorio (a su vez, se apoyan en los principios de la lógica aristotélica de identidad, no contradicción y tercero excluido). Son además los cimientos sobre los que se apoya, según Weber (1998), el sistema mismo de administración del Estado moderno, del cual las instituciones escolares son parte, ya que su ejercicio como sistema de poder requiere de la conformación de un cuerpo especializado burocrático de funcionarios distinguidos tanto de "los medios administrativos" como de todo componente "personal" en la selección del personal y el ejercicio del trabajo.

La compartimentalización –producto y vehículo de la clasificación– se enlaza, entonces, tanto con la racionalización de la administración como con el ejercicio del poder en la modernidad. En la presentación de contexto de surgimiento del Cuaderno realizada anteriormente, se mencionó cómo, a través del dispositivo

⁴² Ong trae a la luz para graficar este sesgo sobre la representación y el pensamiento que tiene la escritura las investigaciones de Goody sobre los estudios antropológicos de los mitos. En ellas, la escritura hecha por antropólogos aparece alterando la lógica relacional de los componentes hallados en los análisis: si la configuración de los mitos se basa en una disposición de constelación de factores en relación no sucesiva, es la lógica de la escritura –que opera con "listas" – la que revierte el criterio de relación entre las partes y modifica su sentido total.

institucional disciplinario que Foucault describe como basado en un principio económico de utilidad de los cuerpos y de extracción y producción de saberes sobre ellos, se desplegó el normalismo, una de las corrientes político epistemológicas hegemónicas en la fundación del Sistema de Instrucción Pública argentino. El “buen encauzamiento de los cuerpos”, propósito del conjunto institucional que estaba configurando el Estado moderno capitalista allá por el siglo XVIII y se extendería hasta el siglo XX, utilizaba cinco operaciones básicas:

Referir los actos, los hechos extraordinarios, las conductas similares a un conjunto que es a la vez campo de comparación, espacio de diferenciación y principio de una regla a seguir. Diferenciar a los individuos unos respecto de otros y en función de esa regla de conjunto –se la haga funcionar como umbral mínimo, como término medio que respetar o como grado óptimo al que hay que acercarse. Medir en términos cuantitativos y jerarquizar en términos de valor las capacidades, el nivel, la “naturaleza” de los individuos. Hacer que juegue a través de esta medida “valorizante”, la coacción de una conformidad que realizar. En fin, trazar el límite que habrá que definir la diferencia respecto de todas las diferencias, la frontera exterior de lo anormal (la “clase vergonzosa” de la Escuela militar). (Foucault, 1996, p. 187)

La delimitación de un “conjunto cerrado y cercado” es una de las condiciones para la clasificación y se corresponde con el principio de clausura institucional en tanto “lugar heterogéneo a todos los demás y cerrado sobre sí mismo” (Foucault, 2000, p. 145). Pineau (2005) también lo evoca cuando explica el triunfo de la escuela como modelo de educación hegemónico y su naturalización en la sociedad. Él identifica los siguientes factores como aquellos que hacen a la clausura y separación de la institución escolar:

a) la homología entre la escolarización y otros procesos educativos, b) la matriz eclesiástica, c) la regulación artificial, d) el uso específico del espacio

y el tiempo, e) la pertenencia a un sistema mayor, f) la condición de fenómeno colectivo, g) la constitución del campo pedagógico y su reducción a lo escolar, h) la formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas, i) el docente como ejemplo de conducta, j) una especial definición de la infancia, k) el establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno, l) la generación de dispositivos específicos de disciplinamiento, m) la conformación de currículos y prácticas universales y uniformes, n) el ordenamiento de los contenidos; ñ) la descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar, o) la creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar, p) la generación de una oferta y demanda impresa específica. (Pineau, 2005, p. 31)

La clausura funciona junto con el *principio de los emplazamientos funcionales* (Foucault, 1996): a cada individuo su lugar, y en cada emplazamiento un individuo. División del espacio y de las funciones, distribución de tareas y de tiempos, transformación en tiempo y espacio útiles. Ese “arte de las distribuciones” (Foucault, 1996) es lo que permite la observación y la objetivación del mundo de la vida como algo separado y clasificable, y entonces, organizable como conjunto disciplinar. Y la escritura contribuye, en ese sentido. Así lo explica Ong (1987), citando a Havelock: “mediante la separación del conocedor y lo conocido (Havelock, 1963), la escritura posibilita una introspección cada vez más articulada, lo cual abre la psique como nunca antes, no sólo frente al mundo objetivo externo (bastante distinto de ella misma), sino también ante el yo interior, al cual se contraponen el mundo objetivo” (p. 91). Separación, objetivación, clasificación, medición y evaluación quedan implicados entre sí en el entrecruzamiento de los dispositivos de saber-poder que se arraigan en las instituciones modernas.

En relación con el *ethos* discursivo, es posible establecer una correspondencia entre esta clasificación del contenido que impone el género y la imagen que

finalmente se expresa de quien escribe. La exigencia de evaluación y calificación en ejes y grados para clasificar el trabajo docente promueve la mirada clasificatoria del mundo. La normativa exige una subjetividad capaz de esto y el *ethos* lo confirma. El enunciador aparece dividiendo y organizando el universo que observa, las acciones, las actitudes, de los gestos. Si una mirada humana puede ir más allá –o más acá– de categorías y compartimentos, y aprehender el mundo como continuidad, el orden clasificatorio pide la objetivación y la división del universo de lo observado que finalmente queda restringida a él.

La otra cara de la luna, no necesariamente oscura, recuerda la potencia de la clasificación y su importancia en la gestión de sistemas complejos, como es la administración de una institución; por eso, el desarrollo paralelo de una creciente especialización del conocimiento con la complejización del Estado como aparato burocrático.

Ahora bien, la clasificación no solo significa división y orden, sino un parámetro moral, una concepción de bien y mal encarnada a nivel institucional, y cristalizada en leyes y normativas, así como también en prácticas sociales. La ley indica acciones, prescribe modos, establece prioridades y también proscribire. En lo que al género en cuestión respecta, es la normativa la que indica justamente lo que hay que observar y escribir en el Cuaderno y lo que es importante que un docente haga o tenga, el juicio moral queda expuesto.

El protagonismo de lo normativo en la escritura del género hace a este segundo rasgo *ethico* del enunciador: se presenta como una subjetividad ordenada y respetuosa de la ley y, en cuanto obediente, se refuerza como agente estatal, orgánico a un sistema. Asimismo, naturaliza la percepción del mundo a partir de las categorías provistas por la clasificación y su *ethos* directivo se engrandece en la medida en que puede analizar la adecuación del caso particular (docente por evaluar) a la norma deseable o legítima.

Los asuntos que debe atender un docente

Si se deja de lado el carácter clasificado del contenido y se miran los asuntos que aborda el Cuaderno, se encuentran, por un lado, un conjunto de atributos de los

que un docente debe dar cuenta y por los cuales es evaluado, y, por otro lado, un universo de temas que son aquellos sobre los que el currículum escolar versa.

En cuanto a los primeros, se analizarán en este capítulo dos conjuntos: las condiciones personales y la preparación técnica. Hay que tener en cuenta que, así como se ha puesto énfasis en estos dos, la evaluación docente está dirigida a muchos otros aspectos por los que un docente es evaluado que quedarán por fuera de este análisis. Se menciona a lo largo del tiempo la comunicación con las familias, la participación en los proyectos de la escuela, la acción social y comunitaria, la participación en la cooperadora, la relación de padrinazgo con escuelas vecinas, entre otras cosas. Además de los atributos personales y aptitudes técnicas, se considerarán las efemérides, un contenido omnipresente en el discurso del Cuaderno.

En relación con los contenidos curriculares (es decir, lo que los alumnos deben aprender), excede los alcances de esta investigación hacer el inventario de temas del diseño curricular del nivel primario. Se accede, no obstante, a algunos de ellos a través del análisis de los tres aspectos mencionados.

Las condiciones personales y el mandato de ejemplaridad

Dentro de la lógica clasificatoria, se advierten a lo largo del tiempo ejes temáticos que se mantienen constantes y otros que se modifican. Las denominadas “condiciones personales” del maestro, un conjunto de características que se consideran requisito fundamental para el trabajo, aparecen como eje ya en el surgimiento mismo del Cuaderno y se mantienen hasta la década de los 2000, durante más de 70 años⁴³.

La siguiente tabla (Figura 24) muestra las distintas nominaciones que tuvo a lo largo del tiempo:

⁴³ Se considera acá todo el período de existencia del Cuaderno, por más de que este componente no aparezca siempre clasificado de la misma forma.

Año/Período	Nombre del eje	Encontrado en:
1931-... ⁴⁴	Ch) Condiciones personales	Resolución del CNE ⁴⁵
1947-1960:	Eje 1. Condiciones personales	Corpus documental
1961-1977	5) Aptitudes docentes y directivas f) Capacidad para transmitir conocimientos, desarrollar aptitudes y crear hábitos o asesorar y controlar al personal g) Aptitudes disciplinarias h) Eficiencia i) Presentación j) Ascendiente y tacto	Corpus documental
1963-1971:	Eje 6. Condiciones personales	Corpus documental
1967-1970:	Eje 1. Condiciones personales	Corpus documental
1979-2003:	Eje 7. Personalidad Eje 10. Corrección personal	Corpus documental
2004-...	-	

Figura 24. Nominaciones a lo largo del tiempo del eje “condiciones personales” del maestro.

Tal como puede observarse desde el punto de vista de la clasificación oficial de los rubros por evaluar, este componente aparece de manera sostenida con un eje propio “condiciones personales” o “personalidad” hasta el año 2004. En ese año, a través de la Resolución 270, la Secretaría de Educación de CABA resuelve una modificación integral al esquema de ejes de evaluación⁴⁶. Esto implica, entre otras cosas, que desaparece la personalidad como ítem a evaluar de los documentos oficiales, aunque no aparecen como rasgos dentro de la escritura de las directoras.

⁴⁴ No se cuenta en el corpus con Cuadernos de este período, por lo cual se toma como año de referencia el año de la Resolución de creación del Cuaderno.

⁴⁵ Correspondiente a la Sesión 130.^a del Consejo Nacional de Educación del día 2 de diciembre de 1931.

⁴⁶ En el documento “Calificación de docentes en las Normas Estatutarias”, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2009) llama la atención sobre el proceso paulatino de transformación del sistema de evaluación que puede advertirse en la modificación de los estatutos docentes desde el año 1958 a esta parte. Dicho sistema pasaría de un modelo basado en la “calificación” a uno con foco en la “evaluación”, éste último abrevando en un modelo constructivista. Esto quedaría condensado en las modificaciones introducidas por las ordenanzas del año 1979 y 1985. En el año 2004, meses después de la Resolución que modifica los ejes, el Gobierno de la Ciudad publica un documento de apoyo llamado “Propuestas orientadoras”, de la Serie “Ideas Pedagógicas para Reflexionar”, donde se expresa la importancia de que la evaluación docente sea realizada en contexto y en relación con el Proyecto Institucional, y no de manera aislada. Estos datos abonan a la idea de una intención de hacer un giro significativo en la manera acostumbrada de evaluar al docente que se cristaliza en el cambio de ejes.

En este apartado, se exploran los componentes personales tal como aparecen en el cuerpo de los asientos y no como componente de las planillas oficiales, y que expresan las apropiaciones que las escribientes hacen de esos elementos.

Desde la perspectiva del análisis del discurso hay una larga reflexión sobre los modos en que los discursos hablan de las personas. Ya el autor de una de las Retóricas latinas más importantes, Marco Quintiliano (1911), presentaba el oficio del orador como un arte que requería de las buenas costumbres. Lo que se analiza aquí como “aspectos personales” son para él esos “lugares de la argumentación” que hacen de “punto de apoyo del discurso”. Este trabajo acude a su extensa obra *Instituciones oratorias* (1911) –del siglo I d.c.– donde propone una didáctica para la enseñanza de la retórica y, en el Capítulo X del Libro V, titulado “De los argumentos o pruebas”, da a conocer su clasificación sobre los “lugares” de donde se pueden extraer estas pruebas para una eficaz argumentación.

En primer lugar, Quintiliano distingue los “accidentes de la persona” de los “accidentes de las cosas” (por qué se hizo algo, dónde, en qué tiempo, de qué modo, o por quiénes). En segundo lugar, propone una tipología de circunstancias personales y las explica de la siguiente manera:

- El **linaje**: la primera circunstancia de donde se toman las pruebas para argumentar es la ascendencia de la persona. El proceder de unos puede ser explicado por el proceder de sus antecesores. Dice Quintiliano, “suelen tomar las semillas primeras o para la virtud o para el vicio”. “De tal palo tal astilla” es una expresión corriente que sintetiza esto.
- La **nación y la patria**: si bien no son lo mismo, cada una significa costumbres, estilos, opiniones distintas para quien las habita.
- El **sexo**: cada sexo está asociado a un tipo de delito o falta; resulta más verosímil en tiempos de Quintiliano que una mujer asesinara por dar veneno que un hombre, mientras que a él se lo relaciona con el fraude o el hurto. El sexismo por el cual se asocian acciones (o delitos) al sexo de la persona pervive hasta nuestros días. En el caso del corpus discursivo de esta investigación, este rasgo es evocado en el Cuaderno cuando son varones los que escriben sobre mujeres.
- La **edad**: cada cosa para el momento de la vida que le corresponde, en función de esto, la mención de los años de la persona puede resultar un fortalecedor del discurso. Por ejemplo, puede pensarse que una maestra jardinera

en sala de deambuladores (niños que recién aprenden a caminar) no es recomendable para una maestra de 60 años. A su vez, la juventud no sería un factor recomendable para alguien de quien se espera experiencia (es decir, años), como una supervisora; así, la edad puede ser argumento a favor o en contra, según el caso.

- La **educación y la enseñanza**: significa qué maestros y qué crianza ha tenido la persona; esto en el Cuaderno es un punto fuerte representado por la formación que tuvo el docente que es evaluado.
- La **forma del cuerpo y complexión**: “por cuanto de la hermosura se saca argumento de liviandad, y de la robustez y firmeza, de desvergüenza del sujeto, o se funda argumento en contrario de la complexión contraria”. Depende de la situación, de qué se está argumentando, con qué auditorio y a propósito de qué causa, una apariencia bella, delgada, de piel suave y cuerpo torneado pueden resultar un punto en contra o a favor. Sabemos de la asociación entre fealdad y culpabilidad, y su contrario, entre belleza (lo que el canon reconoce como tal) y virtud que operan en nuestras representaciones, y cómo los medios de comunicación trabajan muy minuciosamente este lugar de la argumentación para construir adhesión o rechazo, según la ocasión.
- La **fortuna**: una cosa no se hace igualmente probable en el rico que en el pobre, por sus relaciones, por sus contactos, por sus amigos y enemigos, parientes, deudos. Este también es un factor manipulado en el discurso mediático, por ejemplo, a sabiendas de que hay un lugar común donde pobreza y culpabilidad están emparentados y a la riqueza se la presume “merecida”.
- La **condición y estado**: refiere tanto a la condición de clase como al estado civil, pero también a ser ciudadano o esclavo. Y cada una de esas condiciones, combinadas, configura tipos de persona más propensos a ciertas cosas que a otras. Dirá Quintiliano que no es lo mismo ser padre de familia y ciudadano, libre, y trabajar en el empleo público, que ser esclavo, soltero, extranjero y trabajar por su cuenta.
- La **índole**: incluye un universo de rasgos personales que Quintiliano resume así: “el ser avaro, iracundo, misericordioso, cruel y riguroso por lo común, o prueban o hacen increíble la cosa. Asimismo, el trato en comer y vestir, como si es frugal, parco o rústico”. Aquí se habla de los modales, los modos, las actitudes

hacia los demás y la manera de estar en sociedad. Este es un factor en el que este análisis hará hincapié, ya que constituye uno de los puntos más presentes en la argumentación usada para la evaluación directiva de los docentes.

- Los **estudios y profesiones**: cada profesión y formación vendrá acompañada de distintas formas de pensar y de sentir.
- **“El pie del que cada uno cojea”**: de qué presume alguien y qué aparenta.
- Los **procedimientos y dichos de la vida pasada**: por lo que ha pasado alguien, se sacan argumentos de lo que hace actualmente (los “antecedentes” o “prontuario”).
- y finalmente, pero con menor importancia, la **etimología** del nombre que le cupo al orador. Rara vez puede sacarse argumento de esto, dice Quintiliano, aunque, en algunos casos, el accionar honra el nombre. Entonces, el nombre opera de refuerzo a algo que se prueba por otra razón (Quintiliano, 1911, p. 103).

La reflexión de Quintiliano revela la importancia que reviste la argumentación sobre la persona para la cultura de Occidente, a la vez que esta se juega o se define a partir de pocas variables, pero, al parecer, decisivas. Luego de ver de qué trata cada una, se comprende que, por lo general, operan combinadas, se potencian unas a otras y adquieren su sentido en esta asociación.

Algunas de estas circunstancias de la persona se evocan en el discurso del Cuaderno. El énfasis en la “la educación y la enseñanza” aparece en los asientos como “conocimientos” de los docentes, “formación” o “experiencia”. A su vez, en las carátulas está destacada la educación en la forma de diplomas recibidos, junto con otros datos personales de la maestra. Los “procedimientos y dichos de la vida pasada” aparecen en ocasiones, cuando se pone en valor la “trayectoria” y la “coherencia” en el accionar docente. En algún caso, también se vio la mención a la edad, valorando la combinación entre el “ser joven” y una llamativa “experiencia” dada la poca edad. El lugar protagónico lo ocupa la “índole” de la maestra y a esto se dedica el apartado a continuación, que cerrará con una observación final sobre el uso del “sexo” como lugar argumentativo, cuando son directivos varones los que escriben.

Un modelo de maestra basado en la personalidad

Sobre lo que Quintiliano llama “índole”, que serían los modales, el trato en general, y los modos en que la maestra se maneja socialmente o para con el trabajo aparecen menciones a distintos atributos, algunos de los cuales están presentes a lo largo de todo el corpus como una constante atemporal, y otros que se hacen más presentes en algunos Cuadernos. Dada la pequeña dimensión de la muestra que el corpus constituye, la extensión del tiempo que ha existido el Cuaderno como instrumento de evaluación –90 años– y que el corpus no cubre su totalidad, sino parte de ella –74 años–, no es posible extrapolar los hallazgos de uno o dos ejemplares del corpus a todo el universo de Cuadernos, de manera de poder hacer una periodización.

Por otra parte, en la escritura de este documento intervienen, además de las normativas regulatorias, diversos factores como la tradición institucional, las decisiones personales y subjetividad de cada directora, el momento en que la escuela se encuentre, la relación entre directivo y docente, entre otros, de manera que no es posible decir con seguridad a cuál de todos esos factores responde que se encuentre uno u otro elemento temático en un Cuaderno. Por esta razón, no se hará un análisis cuantitativo lexical a la manera que podría hacerse un trabajo de procesamiento de *Big data* si los Cuadernos estuvieran digitalizados completamente como textos; en cambio, se decide hacer hincapié en los rasgos que aparecen sostenidamente a lo largo del tiempo y que configuran una subjetividad docente definida como *modélica*. De manera accesoria, se harán menciones a algunos componentes que se encontraron únicamente en algunos Cuadernos o incluso por única vez que, de todas maneras, contribuyen a esa representación.

Se hizo un relevamiento de las palabras que las directoras usaron para hablar del componente personal o personalidad del maestro a lo largo de los 22 Cuadernos del corpus y se los agrupó por década. Algunas palabras se encuentran sin interrupción a lo largo del tiempo y otras desaparecen dejando lugar a nuevas, a veces manteniéndose el sentido; tal es el caso de la “laboriosidad”, que aparece hasta cierto momento y luego es reemplazada por “dedicación”. A continuación, se muestra la lista de los atributos que se encuentran mencionados en el corpus sobre la persona de la maestra:

discreta

responsable

medurada
respetuosa
comprometida, dedicada, vertida sobre la tarea, con entrega
laboriosa, diligente
disciplinada
cumplidora
asidua
de espíritu colaborativo
que tiene criterio
que muestra equilibrio
que tiene firmeza
que muestra dulzura
que tiene sentido del humor
correcta, de presentación personal impecable
de modales adecuados
cordial hacia otros docentes, solidaria con sus compañeros, lo que es “ser persona”
de vocación, amor por la enseñanza, con fervor docente
de tono de voz suave
activa, animosa, entusiasta
de sencillez
de lenguaje sencillo, de pulido lenguaje
prolija
clara
franca
reflexiva
inquieta
confiable
creativa
puntual
abierta a las sugerencias
comprensiva con los niños
empática con los niños

afectuosa
simpática

De los rasgos listados, la discreción, el compromiso, el criterio, la responsabilidad y la colaboración son los más comunes que aparecen, además, desde un principio hasta hoy. En las imágenes siguientes, se presentan algunas muestras del corpus donde es posible ver cómo aparecen resaltados en el texto algunos de estos rasgos en distintos momentos en la historia.

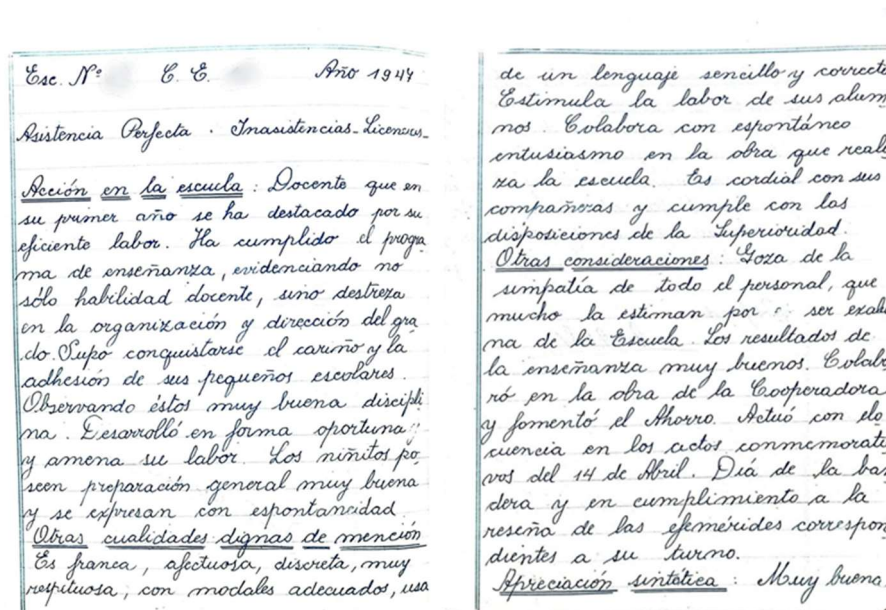


Figura 25. Asiento de concepto anual. Año 1947. “Esc. N° ... D. E. ... Año 1947. Asistencia perfecta. Inasistencias. Licencias. Acción en la escuela. Docente que en su primer año se ha destacado por su eficiente labor. Ha cumplido el programa de enseñanza, evidenciando no sólo habilidad docente, sino destreza en la organización y dirección del grado. Supo conquistarse el cariño y la adhesión de sus pequeños escolares. Observando éstos muy buena disciplina. Desarrolló en forma oportuna y amena su labor. Los niños poseen preparación general muy buena y se expresan con espontaneidad. Otras cualidades dignas de mención. Es franca, afectuosa, discreta, muy respetuosa, con modales adecuados, usa de un lenguaje sencillo y correcto. Estimula la labor de sus alumnos. Colabora con espontáneo entusiasmo en la obra que realiza la escuela. Es cordial con sus compañeras y cumple con las disposiciones de la superioridad. Otras consideraciones: Goza de la simpatía de todo el personal, que mucho la estima por ser exalumna de la escuela. Los resultados de la enseñanza muy buenos. Colaboró en la obra de la Cooperadora y fomentó el Ahorro. Actuó con elocuencia en los actos conmemorativos del 14 de abril Día de la Bandera y en cumplimiento a la reseña de las efemérides correspondientes a su turno. Apreciación sintética: Muy buena”.

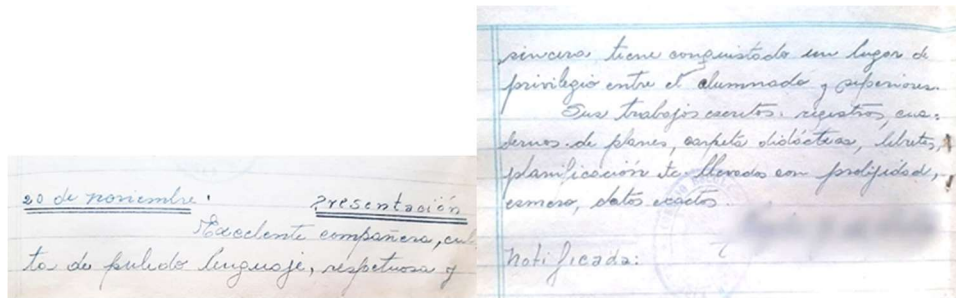


Figura 26. Asiento sobre “Presentación”. Año 1961. “20 de noviembre. Presentación. Excelente compañera, culta de pulido lenguaje, respetuosa y sincera, tiene conquistado un lugar de privilegio entre el alumnado y superiores. Sus trabajos escritos, registros, cuadernos de planes, carpeta didáctica, libretas, planificación etc., llevados con prolijidad, esmero, datos exactos. (Firma) Notificada:”.

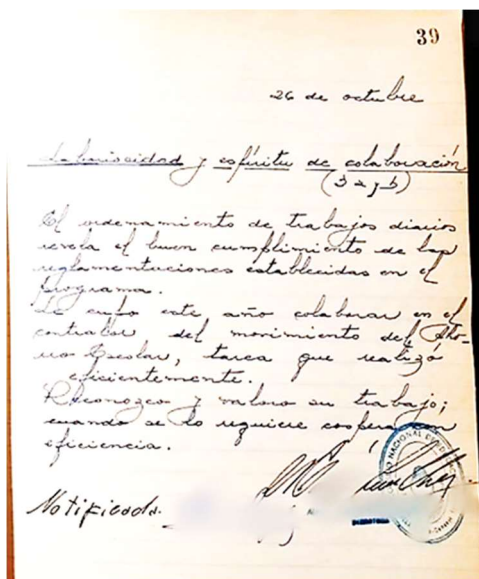


Figura 27. Asiento sobre “Laboriosidad y espíritu de colaboración”. Año 1961. “26 de octubre. Laboriosidad y espíritu de colaboración. (3a y b). El ordenamiento de trabajos diarios revela el buen cumplimiento de las reglamentaciones establecidas en el programa. Le cupo este año colaborar en el contralor del movimiento del ahorro escolar, tarea que realizó eficientemente. Reconozco y valoro su trabajo; cuando se lo requiere coopera con eficiencia. Notificada”.

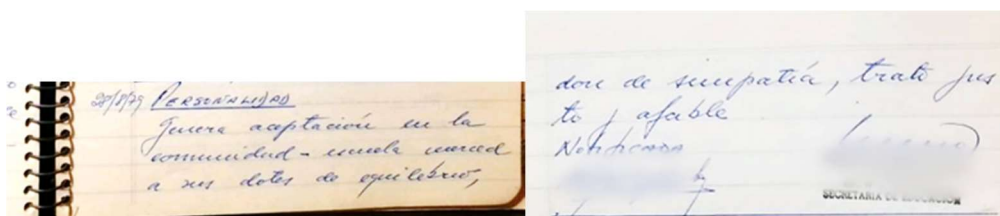


Figura 28. Asiento sobre “Personalidad”. Año 1979. “28/8/79 Personalidad. Genera adaptación en la comunidad escuela merced a sus dotes de equilibrio, don de simpatía, trato justo y afable. Notificada:”.

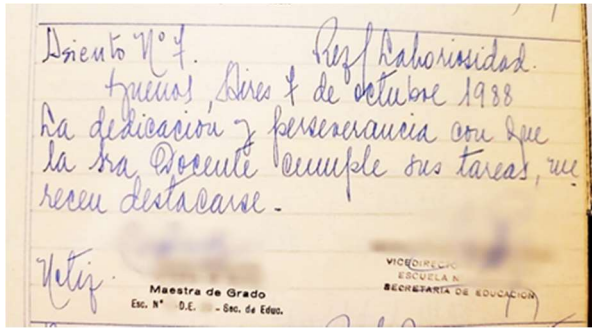


Figura 29. Asiento sobre “Laboriosidad”. Año 1988. “N.º 7. Ref. Laboriosidad. Buenos Aires 7 de octubre 1988. La dedicación y perseverancia con que la Sra. Docente cumple sus tareas, merecen destacarse. Notif.”.

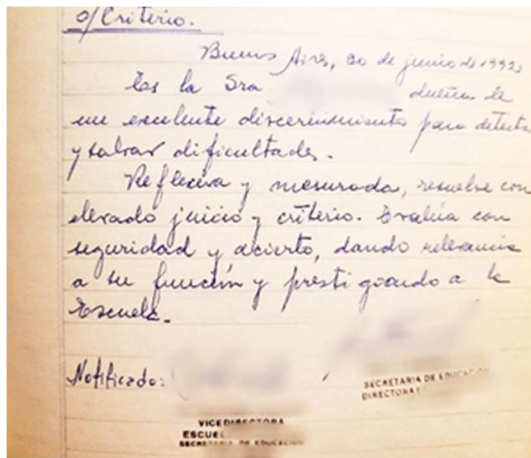


Figura 30. Asiento sobre “Criterio”. Año 1992. “S/ Criterio. Buenos Aires, 30 de junio de 1992. Es la Sra. ... dueña de un excelente discernimiento para detectar y salvar dificultades. Reflexiva y mesurada, resuelve con elevado juicio y criterio. Evalúa con seguridad y acierto, dando relevancia a su función y prestigiando a la Escuela. Notificado”.

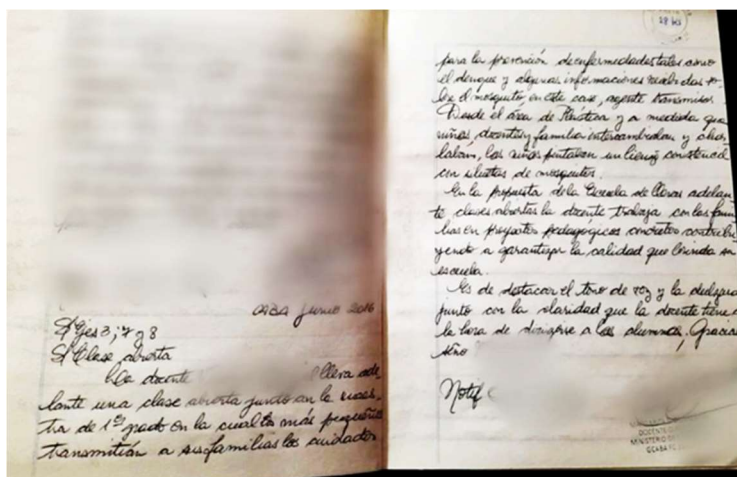


Figura 31. Asiento sobre “Clase abierta” donde se menciona el tono de voz, la dulzura y la claridad. Año 2016. “CABA Junio 2016. S/ Ejes 3, 7 y 8. S/ Clase abierta. La docente ... lleva adelante una clase abierta junto con la maestra de 1er grado en la cual los más pequeños transmitían a sus familias los cuidados para la prevención de enfermedades tales

como el dengue y algunas informaciones (...) sobre el mosquito, en este caso, agente transmisor. Desde el área de Plástica y a medida que niñas, docentes y familia intercambiaban y charlaban, los niños pintaban un lienzo con siluetas de mosquitos. En la propuesta de la escuela de llevar adelante clases abiertas la docente trabaja con las familias en proyectos pedagógicos concretos contribuyendo a garantizar la calidad que brinda la escuela. Es de destacar el tono de voz y la dulzura junto con la claridad que la docente tiene a la hora de dirigirse a los alumnos. ¡Gracias Señó ...! Notif:”.



Figura 32. Asiento sobre “Ejes 3, 5 y 8” donde se menciona el respeto y la discreción. Año 2017. “CABA, agosto de 2017. S/ Ejes 3, 5 y 8: ... es una docente con actitudes de respeto para con los demás y sumamente discreta. Transfiriendo, constantemente a sus alumnos sus normas de conducta profesional y personal. Después de un año de labor intensa esta Dirección valora contar con ella en la Institución. Notificada:”.

En cuanto al modo de referirse a las cualidades docentes, se percibe una estabilidad discursiva en el género. Aun cuando las condiciones personales dejan de tener un eje propio llamado así –y esto ocurre a partir del año 2004–, siguen siendo un componente del discurso de las directoras a la hora de evaluar a una maestra. Esta presencia temática que se repite permite advertir una impronta en el contenido del Cuaderno: su discurso porta una fuerte valoración moral sobre lo que el docente debe ser. Hay un estándar oficial y hacia allí se dirige no sólo la formación, sino también la evaluación en servicio. La directora en este juego opera de auditora de ese modelo oficial.

Pero es importante la observancia hacia lo que la docente muestra porque hay un convencimiento de parte de la institución de que los resultados educativos de eso dependen. Este conjunto de rasgos listados más arriba gusta a los directivos porque se atribuye a eso un efecto positivo sobre los niños. En relación con el discurso sobre los niños, aquí la niñez se caracteriza por estar en situación de heteronomía respecto

del adulto, los niños ocupan un lugar que requiere de especial atención, de cuidado y de un ambiente alegre y estimulante. A veces, el lenguaje recurre a los diminutivos y se habla de “niñitos”. Es notable el resaltado que las directoras hacen de su estado de alegría en asientos donde, por ejemplo, se visita el aula o se presencia algún acto. La representación de la infancia aparece como tema que complementa la representación de la subjetividad docente⁴⁷.

También se destaca el clima de trabajo tranquilo, calmo y agradable, y la referencia al tono de voz suave y al “control de los decibeles” como un gesto hacia los niños⁴⁸. El Cuaderno actúa como prueba de que la escuela ofrece una representación de mundo apacible, armonioso, acogedor, que es necesario para la experiencia de los alumnos, y que está relacionado con el progreso y el buen curso de la empresa educativa, progreso que estaba enlazado con el progreso general de la nación.

Es por esta razón también que el modelo docente, además de establecer una forma única y estandarizada de serlo, indica que esta forma debe extenderse uniformemente entre todos los maestros. La búsqueda de uniformidad en el magisterio es considerada necesaria para la normalización de la población infantil en un sistema educativo centralizado y totalizador (así se presenta, más allá de a quiénes comprendía ese “total”).

La importancia dada a la capacidad del maestro de influir en los niños a su cargo tiene expresión en un eje de evaluación que estuvo presente a lo largo de varias décadas y que se llamó “Tacto y ascendiente”. Los directivos tuvieron durante muchos años la obligación de evaluar en qué medida el maestro tenía ese poder. Las figuras 33, 34 y 35 contienen, abarcando 50 años, comentarios sobre el ascendiente:

⁴⁷ Con respecto a la noción de infancia, la historia muestra movimientos. Las distintas corrientes de pensamiento sobre la educación sostuvieron su propia concepción de qué tipo de sujetos eran los niños y qué educación merecían. En la escuela argentina, que nació normalista y disciplinadora, se sostuvo una concepción de infancia como debilidad e incompletud en una relación de heteronomía respecto del adulto (sustentada, además, en el marco de la Ley de Patronato de menores que rigió desde 1919 hasta 2006 cuando se sancionó la Ley de Derechos de Niños, niñas y adolescentes).

⁴⁸ Sobre cómo se valora la voz, es curioso observar en material de archivo de la década de los 40 cómo aparece la exigencia de “voz de mando” cuando se trata de evaluar la actuación de profesores varones de educación física en el nivel secundario, como un contraste con la representación de las maestras mujeres que trabajan con niños chiquitos (Boletín de la Secretaría de Educación de la Nación, Año I, N.º 4 1948).

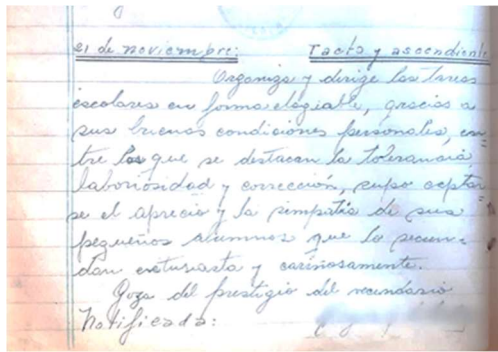


Figura 33. Asiento sobre “Tacto y ascendiente”. Año 1961. “21 de noviembre. Tacto y ascendiente. Organiza y dirige las tareas escolares en forma elogiada, gracias a sus buenas condiciones personales, entre los que se destacan la tolerancia, laboriosidad y corrección, supo captar el aprecio y simpatía de sus pequeños alumnos que lo secundan entusiasta y cariñosamente. Goza del prestigio del vecindario. (Firma) Notificada”.

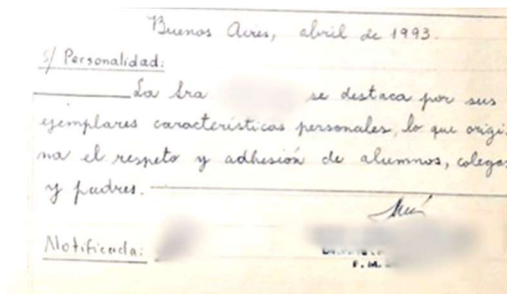


Figura 34. Asiento sobre “Personalidad”. Año 1993. “Buenos Aires, abril de 1993. S/ Personalidad. La Sra. ... se destaca por sus ejemplares características personales lo que origina el respeto y adhesión de alumnos, colegas y padres. Notificada.”.

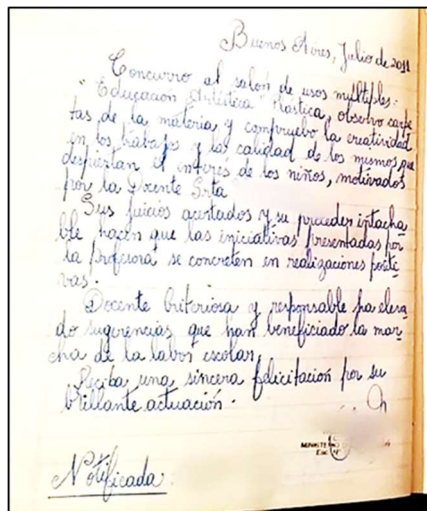


Figura 35. Asiento sobre carpetas de alumnos que hace mención a atributos de criterio y responsabilidad de la docente. Año 2011. “Buenos Aires, julio de 2011. Concurro al salón de usos múltiples “Educación artística” Plástica, observo carpetas de la materia y compruebo la creatividad en los trabajos y la calidad de los mismos que despiertan el interés de los niños, motivados por la Docente Srta. ... Sus juicios acertados y su proceder intachable hacen que las iniciativas presentadas por la profesora se concreten en realizaciones positivas. Docente

críteriosa y responsable ha elevado sugerencias que han beneficiado la marcha de la labor escolar. Reciba una sincera felicitación por su brillante actuación. Notificada:”.

La docente no puede ser una persona que no despierte nada en los otros, es guía, es referente, es un otro con la capacidad de producir una impronta en sus alumnos. La exigencia de ejemplaridad se presume como algo que redundará en beneficios tanto para los alumnos como para los docentes pares, para los padres, para toda la comunidad –dentro y fuera de la escuela. Y por eso, la maestra debe ser ejemplo a tiempo completo.

Esto ancla fuertemente en tres atributos de la institución escolar: por un lado, la clausura institucional (la escuela como un espacio donde la experiencia y los contenidos por aprender están especialmente cuidados y controlados, y está separado de las influencias del exterior que pueden alterar o contaminar el curso de lo planificado).

Segundo, en la condición de la escuela como “espacio educativo total”, que significa que todos los hechos que se desarrollan en su interior (aula, patio, pasillo, sala de música, comedor) son al menos potencialmente educativos (Lerena, 1984, citado por Pineau, 2005). Así como todo debe tener sentido pedagógico hacia adentro, todos allí dentro o bien son sujetos docentes o bien son sujetos en proceso de aprendizaje; la relación educativa marca las relaciones. Todos los adultos y, sobre todo, los docentes son fuente de ejemplo.

Y tercero, con la impronta pastoral de la docencia, que ubica al docente como “sacerdote laico” y a la escuela como espacio sagrado (Dubet, 2005) que, a su vez, está garantizado por la clausura. Junto con la idea de mundo ideal abstraído del mundo, la escuela, producto del proceso de secularización paralelo a la creación de los Estados modernos, nace como espacio de reserva de los fundamentos “sagrados laicos” de la nación, los principios trascendentes y universales de ciudadanía, razón y ciencia. Así como la iglesia lo hacía con sus valores cristianos, la escuela se monta sobre ellos, se aleja de la relación de inmanencia con el mundo, se cierra sobre sí misma y deviene “templo del saber”. Un espacio recortado del resto del mundo exterior, protegido de sus pasiones y de los intereses particulares de la vida común, regido por una disciplina que puede juzgarse sólo desde sí misma, ya que no responde más que a necesidades institucionales, y un programa curricular

autovalidante, no pensado para su aplicación en la vida fuera de la escuela. La maestra debe ser quien porta esa superioridad con respecto al resto de las personas; el espacio delimitado, cerrado y sagrado de la escuela queda custodiado por personal apto para ensalzar los valores que allí dentro se practican.

El *ethos* directivo se presenta en este punto reforzando ese lugar que el docente está destinado a ocupar como una obligación, pero también como una misión. La representación de sí de la directora abona a esa misión total de la escuela. Ella, en cuanto auditora de la realización del maestro ejemplar, cumple con su lugar en ese proyecto total. El tono épico que puede notarse en los comentarios que hablan de la ascendencia de los maestros y del fruto del ejemplo enlazan con ese lugar subjetivo destinado a la directora. Asimismo, podría decirse que esta manera de mirar al docente, que busca la correspondencia con los elementos que componen el modelo esperado, nos sugiere una subjetividad directiva que se empodera en el acto de afirmar un discurso oficial, y a la vez en hacerlo propio, ya que, a la hora de mencionar los rasgos, lejos de aparecer una suerte de lista de chequeo de requisitos cumplidos, el texto gana en un estilo elocuente y florido, que hace pensar que hay un orgullo en confirmar esa caracterización del docente evaluado. La autorepresentación que hace la directora en calidad de enunciador dedicado a ensalzar estos rasgos personales, y que nos aporta información sobre cómo este aspecto temático del género abona a la configuración del *ethos* del enunciador, se afirma entonces sobre esa subjetividad docente que se va armando como rompecabezas en cada asiento y que el estilo de escritura se encarga de hacer notar.

Cabe agregar que la idea de que todo lo que se muestra, de alguna manera, opera *enseñando, influyendo, despertando adhesión* se monta sobre un principio previo que es la autoridad de la que la maestra estaba investida por el solo hecho de ocupar su rol, autoridad sostenida en un Estado contenedor. El mandato de ejemplaridad tenía sentido en el marco de un soporte institucional legitimador que, a su vez, promovía la apreciación social de la figura del maestro. Mandato y reconocimiento social y estatal eran engranajes del proyecto de un sistema moderno de instrucción pública. La sociedad diseñaba a sus maestros, los construía, controlaba, evaluaba, garantizaba su calidad, pero a su vez, los reconocía como parte necesaria de un progreso de todos.

La erosión que las instituciones públicas y el Estado vienen soportando desde

el desembarco del modelo neoliberal que tiene como mojón representativo la Reforma educativa de la década de los 90, tiene como correlato la devaluación de la figura del docente y el debilitamiento de su autoridad moral. No obstante, los rasgos que componen la subjetividad docente ideal siguen estando presentes en el Cuaderno de Actuación sin interrupción hasta el día de hoy. Esto sugiere que este instrumento opera todavía como vehículo de transmisión de un deber ser.

Aptitudes disciplinarias

El modelo docente contiene una impronta disciplinaria que aflora en el texto de manera transversal y también como “contenido curricular”. De hecho, la disciplina aparece en los Estatutos docentes⁴⁹ y también como un rubro que evaluar en el Cuaderno en algunos períodos explícitamente. Uno de los esquemas clasificatorios que se encontró de 1970 tiene un eje “aptitudes disciplinarias” y consiste en “conocer y cumplir las reglamentaciones”. En los asientos, la disciplina aparece a veces directamente nombrada, otras, a través de expresiones como “cumplir con lo indicado”, “aplicar reglamentaciones”.

Otros atributos completan esta cualidad, como la asistencia y la puntualidad, dos elementos que hacen al sistema disciplinario compartimentado en tiempos, espacios y contenidos que rigen en la escuela para todos, alumnos y docentes. La consideración de la asistencia perfecta, elemento que se tiene en cuenta para la calificación hasta el año 1970, era un ítem obligatorio que consignar como síntesis del registro de asistencias y licencias tomadas por el docente a lo largo del año y significa no haber faltado nunca a lo largo del año lectivo⁵⁰. Aun cuando se dio de baja esta obligación, la asistencia sigue siendo algo valorado por los directivos hasta hoy.

Además de la disciplina propia que la maestra es capaz de probar, se evalúa

⁴⁹ En el Estatuto del Docente Argentino del Gral. Perón (1954), el apartado “De la Disciplina” corresponde al Título VI y allí se consignan, sobre todo, sanciones; en el Estatuto del año 1958, Ley 14.473, se dedican a la disciplina los artículos 54 al 61; y en el Estatuto actual, en los capítulos XVIII y XIX, fundamentalmente.

⁵⁰ Las modificaciones al Estatuto del Docente del año 1970, presentes en la Ley N° 18613/70 indican indirectamente que deja de computarse la asistencia perfecta para la calificación final (Consejo Nacional de Educación, 1972).

en ella la capacidad de impartir la disciplina hacia los alumnos, también nombrado como “capacidad de gobierno”. Los siguientes asientos son ejemplos de esta mención de los años 1952, 1962, 1969 y 2003:

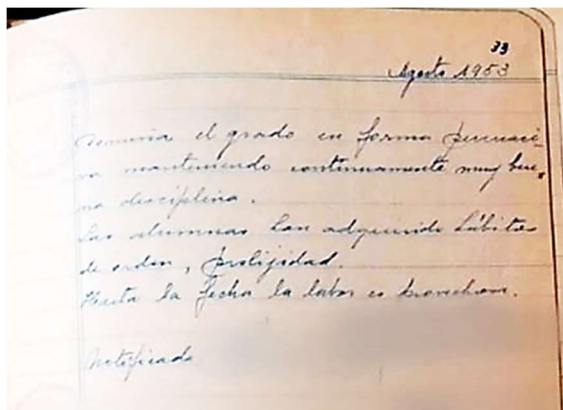


Figura 36. Asiento acerca de la disciplina. Año 1952. “Agosto 1953. Domina el grado en forma persuasiva manteniendo continuamente muy buena disciplina. Los alumnos han adquirido hábitos de orden, prolijidad. Hasta la fecha la labor es provechosa. Notificada:”.

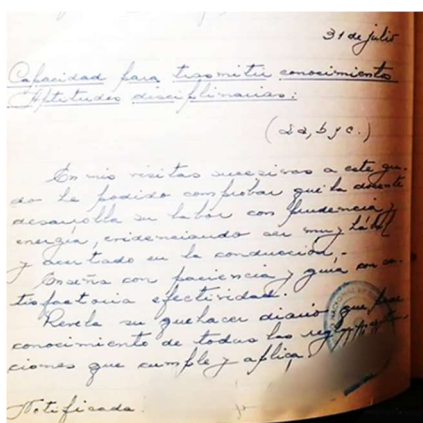


Figura 37. Asiento sobre “Capacidad para transmitir conocimientos. Aptitudes disciplinarias” Año 1962. “31 de julio. Capacidad para transmitir conocimientos. Aptitudes disciplinarias. (2 a, b y c). En mis visitas sucesivas a este grado he podido comprobar que la docente desarrolla su labor con prudencia y energía, evidenciando ser muy hábil y acertado en la conducción. Enseña con paciencia y guía con satisfactoria efectividad. Revela su quehacer diario que posee conocimiento de todas las reglamentaciones que cumple y aplica. Notificada”.

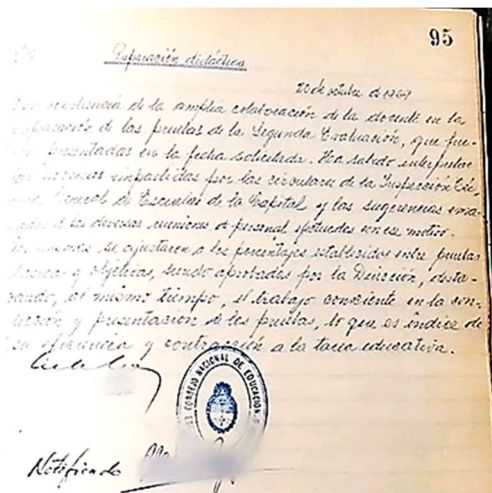


Figura 38. Asiento sobre “Preparación didáctica” que menciona la correcta interpretación de las normas. Año 1969. Preparación didáctica. 20 de octubre de 1969. Dejo constancia de la amplia colaboración de la docente en la preparación de las pruebas de la Segunda Evaluación, que fueron presentadas en la fecha solicitada. Ha sabido interpretar las normas impartidas por las circulares de la Inspección Técnica de Escuelas de la Capital y las sugerencias emanadas de las diversas reuniones de personal efectuadas con ese motivo. Las mismas se ajustaron a los porcentajes establecidos entre pautas básicas y objetivas, siendo aprobadas por la Dirección, destacando al mismo tiempo, el trabajo consciente en la confección y presentación de las pruebas, lo que es índice de su eficiencia y contracción a la tarea educativa”.

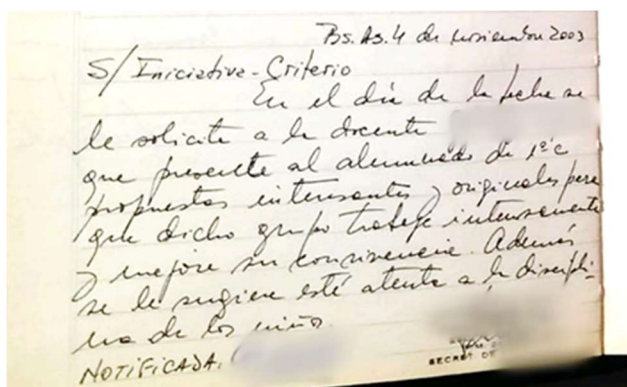


Figura 39. Asiento sobre “Iniciativa – Criterio” donde se sugiere atención a la disciplina de los niños. Año 2003. “Bs. As. 4 de noviembre de 2003. S/ Iniciativa – Criterio. En el día de la fecha se le solicita a la docente que presente al alumnado de 1.º C propuestas interesantes y originales para que dicho grupo trabaje intensamente y mejore su convivencia. Además se le sugiere esté atenta a la disciplina de los niños. Notificada:”.

Hay una exaltación propia de la disciplina como método. Ahora bien, nótese que la disciplina aparece desde el lado del control hacia los niños y también como autodisciplina del maestro. Buena maestra no es sólo quien cumple, quien trabaja a “reglamento”, sino quien busca la autosuperación *motu proprio*. El mandato de sujeción al orden que se aplica sobre la maestra y de exigencia de cuidar la disciplina

entre los alumnos se complementa en el discurso del Cuaderno con la exaltación de atributos como la entrega, la dedicación, el compromiso y los deseos de superación, lo que significa un deber ser que se valora cuando es apropiado. La obediencia asimilada como voluntad. Ya lo decía Foucault (1996), que el poder disciplinario opera sobre los comportamientos corporales y, sobre todo, en el “alma” como una introyección. Véanse los siguientes asientos de 1992 y 2014:

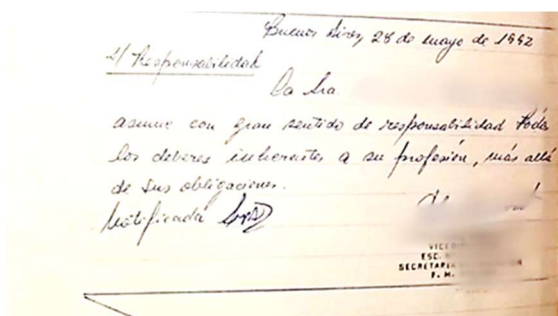


Figura 40. Asiento sobre responsabilidad de la maestra “más allá de sus obligaciones”. Año 1992. “Buenos Aires, 28 de mayo de 1992. S/ Responsabilidad. La Sra. ... asume con gran sentido de responsabilidad todos los deberes inherentes a su profesión, más allá de sus obligaciones. Notificada:”.

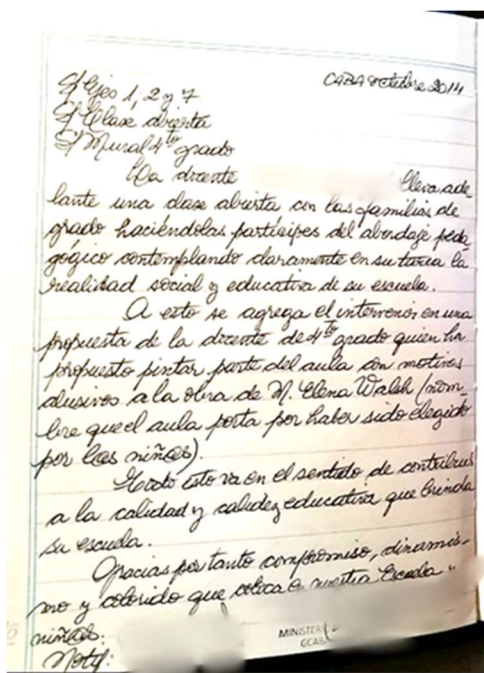


Figura 41. Asiento sobre el compromiso con motivo de una “Clase abierta”. Año 2014. “CABA Octubre 2014. S/ Ejes 1,2 y 7. S/Clase abierta. S/Mural 4to grado. La docente ... lleva adelante una clase abierta con las familias de grado haciéndolas partícipes del abordaje pedagógico contemplando claramente en su tarea la realidad social y educativa de la escuela. A esto se agrega al intervenir en una propuesta de la docente de 4to grado quien ha propuesto pintar parte del aula con motivos alusivos a la obra de M. Elena Walsh (nombre que el aula porta por haber sido elegido por los niños). Todo esto va en el sentido de contribuir a la

calidad y calidez educativa que brinda su escuela. Gracias por tanto compromiso, dinamismo y colorido que coloca en nuestra Escuela y los niñ@s. Notif:”.

Una de las cualidades destacadas por la Dirección que condensa ese carácter “espiritual” de la disciplina como introyección de una relación de dominación en el “alma” es la noción de *vocación*, omnipresente en el universo representacional de la docencia argentina. El siguiente asiento de 1963 (Figura 42) muestra cómo aparece enlazada con la responsabilidad, el ritmo intensivo, las condiciones técnicas, la preocupación de la docente y el desempeño de los alumnos:

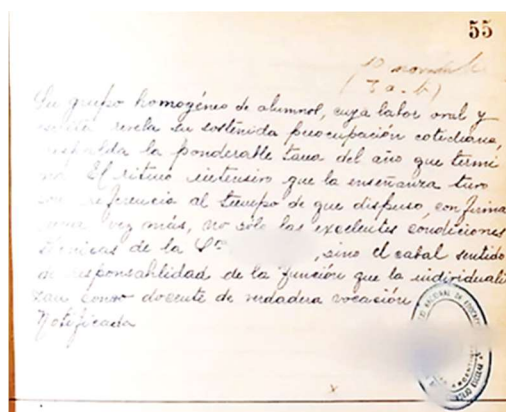


Figura 42. Asiento de evaluación de fin de año que menciona la vocación docente. Año 1963. “10 de noviembre (3 a-b). Un grupo homogéneo de alumnos, cuya labor oral y escrita revela su sostenida preocupación cotidiana respalda la ponderable tarea del año que termina. El ritmo intensivo que la enseñanza tuvo con referencia al tiempo de que dispuso confirma una vez más, no solo las excelentes condiciones técnicas de la Sra. ..., sino el cabal sentido de responsabilidad de la función que la individualizan como docente de verdadera vocación. Notificada”.

La vocación sería una especie de don que porta el maestro y que lo hace digno de ese rótulo. Según Dubet (2005), esto se hereda de la tradición religiosa, su supervivencia en el ámbito pedagógico está vinculado con el carácter sagrado que la educación moderna conserva como legado y la concepción de la escuela como templo:

Desde el momento en que el proyecto escolar es concebido como trascendente, los profesionales de la educación deben ser definidos por su vocación más que por su oficio. Aquí también es preciso seguir la comparación con el catolicismo en el cual el sacerdote es concebido como un

mediador entre Dios y los hombres, como el que encarna la presencia divina entre los hombres en la medida en que él tiene fe. Si el cura cree, los fieles creerán en su creencia. Lo mismo sucede con el maestro de escuela que primero debe creer en los valores de la ciencia, de la cultura, de la razón, de la nación, a fin de que los alumnos crean en sus creencias y en sus valores. (p. 65)

La vocación –“forzada”, según Morgade (Pineau, 2005)– es una expresión que hace de soporte discursivo del maestro modélico, sobre el que se edifica el sistema normal de formación de docentes y condensa todos esos atributos personales que se mencionaron más arriba (Davini, 2005). A su vez, es un elemento recurrentemente cuestionado y tensionado en los debates en torno de la profesionalización docente, en lo que respecta a su contenido, su impronta y su papel en la erosión de una concepción más profesionalista de los maestros.

Todo ese universo de componentes sacros asociados al mundo escolar puede considerarse recogido como “*ethos* pre-discursivo” (Maingueneau, 2010), un conjunto de representaciones que se asocian a la figura de la directora y que circulan en el universo educativo antes incluso de la puesta en discurso. La mención del *ethos* directivo que el género va exhibiendo recoge los rasgos de ese *ethos* pre-discursivo, los encarna y los refuerza, y esa subjetividad aparece no sólo como portadora de una misión educativa nacional –la de salvaguardar los valores allí condensados y asegurarse de que se impartan–, sino, además, como ejemplo moral ella misma, alineada con aquel ideal docente.

Digresión sobre el ser mujer y el modelo docente

Si bien este trabajo ha dejado de lado la escritura de los Cuadernos cuando sus autores son directores varones, vale la digresión sobre cómo se pone en valor el sexo de las maestras y los atributos tejidos alrededor en la configuración de esa subjetividad docente que el discurso del Cuaderno realiza.

A continuación, se muestra un asiento de 1969 donde el sexo opera como

lugar de argumentación, expresándose como “toque femenino” (Figura 43).

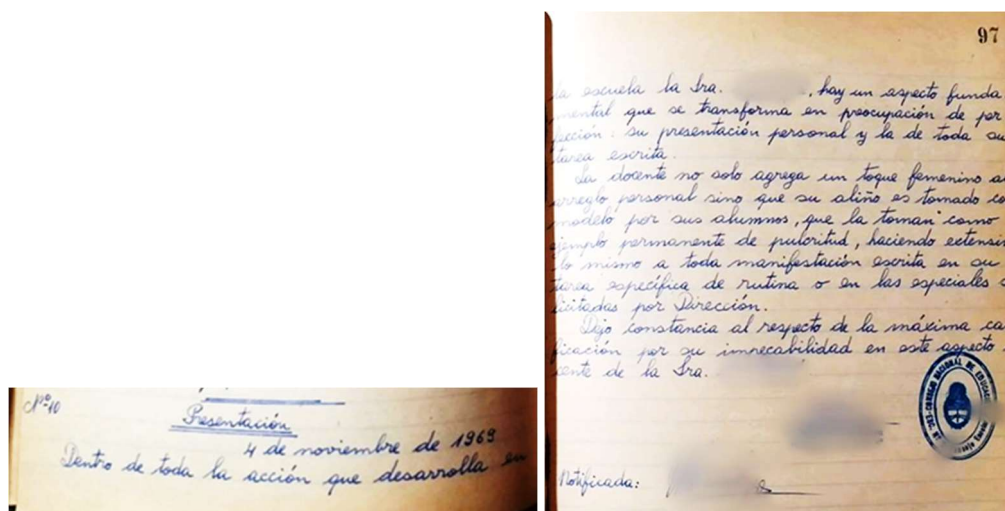


Figura 43. Asiento sobre “Presentación” escrito por un Director varón, que hace mención al “toque femenino” y la ejemplaridad de la maestra. Año 1969. “Presentación. 4 de noviembre de 1969. Dentro de toda la acción que desarrolla en la escuela la Srta. de Martínez, hay un aspecto fundamental que se transforma en preocupación de perfección: su presentación personal y la de toda su tarea escrita. La docente no solo agrega un toque femenino al arreglo personal sino que su aliño es tomado como modelo por sus alumnos, que la toman como ejemplo permanente de pulcritud, haciendo extensivo lo mismo a toda manifestación escrita en su tarea específica de rutina o en las especiales solicitadas por Dirección. Dejo constancia al respecto de la máxima calificación por su impecabilidad en este aspecto docente de la Sra. de Martínez. (Firma). (Sello). Notificada: (Firma)”.

Ser mujer influye positivamente en el carácter docente a los ojos de la Dirección y aporta un componente personal más a la figura modélica magisterial. Revisando los componentes personales que hacían a esa representación, ser mujer queda adherido a la discreción, responsabilidad, buen trato, dulzura, compromiso, suavidad, medida, etcétera. El discurso del Cuaderno aparece reforzando una mirada sexista del mundo. Si, además de todo eso, la maestra es mujer, todos esos atributos se ven potenciados porque parecería que es la mujer quien mejor sabe llevar esos atributos; la expresión “toque femenino” y “femeneidad” traen consigo mucho más que el sexo biológico.

La feminización del cuerpo docente es una realidad que se confirma en los datos estadísticos: según el último Censo Docente (Ministerio de Educación y Deportes, 2014), el 70% de la población docente en actividad del país son mujeres. Se lo considera uno de los factores condicionantes, por un lado, de los bajos salarios docentes, en el marco de un sistema patriarcal de división sexual del trabajo y

distribución desigual de los salarios (Davini, 2005). Por otro, uno de los elementos que abona a la infantilización de la figura docente que conspira contra la profesionalización de la tarea. La representación social de la mujer como sexo “menor”, necesitado de la tutela masculina, primero paterna, luego conyugal⁵¹, es arrastrado primero a su rol de alumnas en formación (por la identificación niño-alumno), luego, hacia su desempeño como maestras.

La centralidad de la disciplina y el modelo estandarizado para los maestros configuran lo que Alliaud (2011) llama una “pedagogía del modelo”, que articula la puesta en valor de rasgos personales y componentes técnicos, y consiste en una tipificación de prácticas, modos y conductas que se imponen como patrón de organización de la mirada evaluatoria. Esto se conecta perfectamente con el abordaje clasificatorio de la información que organiza todo el contenido temático del discurso.

En relación con esta manera de considerar los modelos en el proceso educativo, Alliaud recupera la riqueza del aprendizaje a partir de ellos y señala como obstáculo que en la escuela argentina se haya impuesto una concepción del modelo como práctica de imposición desde una relación de poder, donde el ejemplo era algo para imitar y devenía de lo que la maestra mostraba.

La preparación técnica: método, resultados, calidad y eficiencia

Otro de los subtemas que ocupa gran parte del corpus textual es todo lo que se refiere a la aptitud docente para “dar clase”. A este plano, las directoras acceden a través de observaciones de actividades en el aula, de actos realizados por la maestra, o por medio del visado de cuadernos o pruebas de los alumnos y, generalmente, se vuelca en asientos extensos.

El conjunto de saberes o aptitudes relacionados con esto tiene un eje propio en el esquema oficial de rubros de evaluación y se llama “Preparación técnica”, aunque ha recibido distintos nombres a lo largo del tiempo. La siguiente tabla (Figura 44) muestra las distintas maneras en que se lo nombró:

⁵¹ Señalan Birgin y Pineau (1999) que en el Código Civil Argentino vigente en el año 1871 se restringen los derechos legales de las mujeres: la mujer permanecía bajo la tutela de su padre hasta los 22 años o hasta casarse. Las casadas no podían involucrarse en asuntos comerciales o legales sin el consentimiento de su esposo. Esta medida fue reformada recién en 1926. Su acceso a la ciudadanía se obtuvo tardíamente en 1947, y la patria potestad de sus hijos, en 1988.

Año	Nombre del eje	Observado en:
1931-...	Ch) Función instructiva y educativa	Resolución del CNE
1947-1960:	Eje 2: Espíritu profesional Eje 4. Preparación técnica	Corpus documental
1963-1971:	Eje 3. Preparación técnica Eje 8: Resultados de la actividad educativa	Corpus documental
1967-1970:	Eje 4. Preparación técnica	Corpus documental
1961-1977	1) Cultura General y Profesional d) Preparación general e) Preparación profesional relacionada con la función específica (científica, técnica, artística) f) Preparación didáctica 2) Aptitudes docentes y directivas a. Capacidad para transmitir conocimientos, desarrollar aptitudes y crear hábitos o asesorar y controlar al personal	Corpus documental
1967-1970	4- Preparación técnica	Corpus documental
1979-2003:	Eje 2. Conocimientos Eje 3. Resultados Eje 5. Criterio Eje 6. Calidad	Corpus documental
2004-act.	1- La participación en la construcción del Proyecto institucional, la integración de recursos y la realización de ajustes en el transcurso del año 2- El conocimiento e implementación de los documentos curriculares 3- La adecuación de la propuesta pedagógica al grupo de alumnos	Corpus documental

Figura 44. Nominaciones a lo largo del tiempo del eje “Preparación técnica” del maestro.

Como sucede con las condiciones personales, las menciones referidas a la aptitud docente o preparación técnica aparecen diseminadas entre los asientos, independientemente de la ocasión: visado de cuadernos, visita al aula, proyecto especial, acto, etc. Es común que este rasgo se resalte discursivamente a través de

nociones como los resultados observables y los métodos aplicados, y se vinculen a la “calidad” y a la “eficiencia” como valores.

En los siguientes asientos de 1953, 1956 y 1990 aparece el componente técnico a través de los resultados y el método:

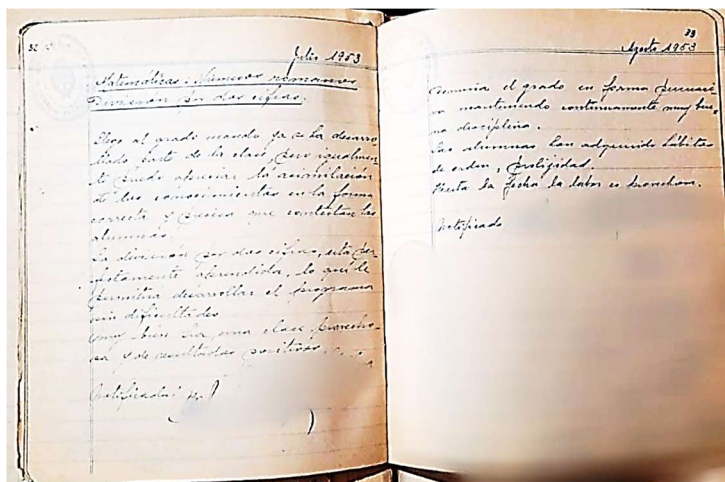


Figura 45. Asiento que menciona los resultados de una clase de “Matemáticas”. Año 1953. “Julio 1953. Matemáticas. Números romanos. División por dos cifras. Llego al grado cuando se ha desarrollado parte de la clase pero igual puedo apreciar la asimilación de los conocimientos en la forma correcta y precisa que contestan los alumnos. La división por dos cifras está perfectamente aprendida lo que le permitirá desarrollar el programa sin dificultades. Muy bien Sra. Una clase provechosa y de resultados positivos. Notificada:”.

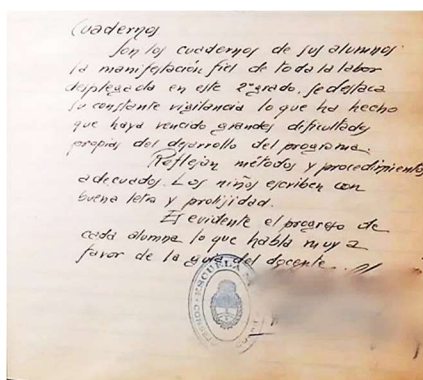


Figura 46. Asiento sobre cuadernos de clase de los alumnos que hace mención a métodos y procedimientos. Año 1956. “Cuadernos. Son los cuadernos de sus alumnos la manifestación fiel de toda la labor desplegada en este 2º grado, se destaca la constante vigilancia lo que ha hecho que haya vencido grandes dificultades propias del desarrollo del programa. Reflejan métodos y procedimientos adecuados. Los niños escriben con buena letra y prolijidad. Es evidente el progreso de cada alumna lo que habla muy a favor de la guía del docente”.

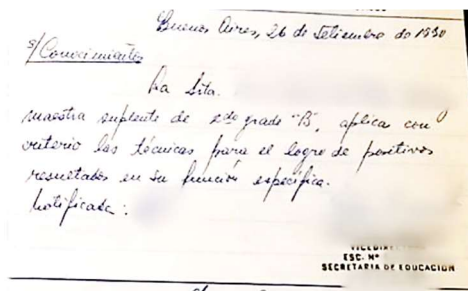


Figura 47. Asiento sobre “Conocimiento” donde se resalta la relación entre técnicas y resultados. Año 1990. “Buenos Aires, 26 de septiembre de 1990. S/ Conocimiento. La Srta. ... maestra suplente de 2do grado “B”, aplica con criterio las técnicas para el logro de positivos resultados en su función específica. Notificada:”.

Junto con los resultados, aparecen las nociones de “calidad” y “eficiencia”, que se encuentran en distintas épocas. Aquí se presentan asientos de 1971, 1979, 1987, 2011 y 2014 que mencionan la calidad, la eficiencia y muestran cómo se mantiene regular el uso de estas nociones articuladas a la evaluación técnica:

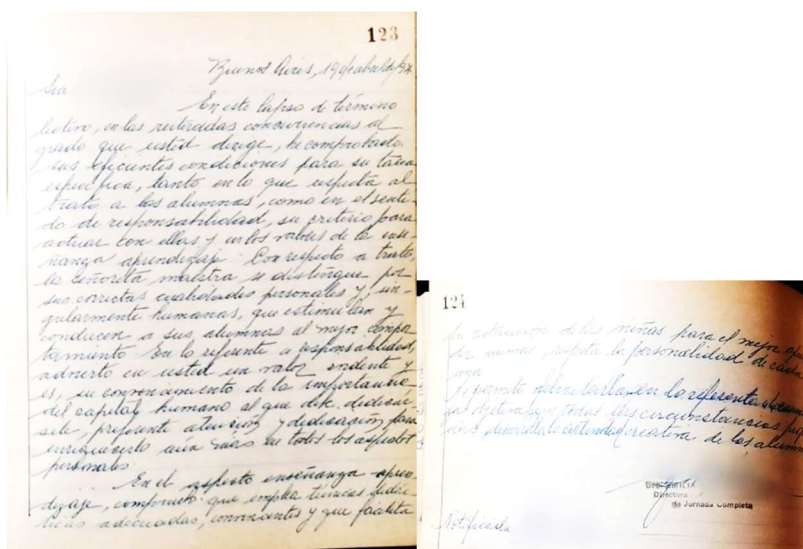


Figura 48. Asiento de evaluación de aptitudes docentes con mención a “condiciones eficientes para la tarea”. Año 1971. “Buenos Aires, 19 de abril de 1971. Sra ... En este lapso de término lectivo, en las reiteradas concurrencias al grado que usted dirige, he comprobado sus eficientes condiciones para su tarea específica, tanto en lo que respecta al trato a las alumnas, como en el sentido de responsabilidad, su criterio para actuar con ellas y con los valores de la enseñanza aprendizaje. Con respecto al trato, la señorita maestra se distingue por sus correctas cualidades personales y singularmente humanas, que estimulan y conducen a sus alumnas al mejor comportamiento. En lo referente a responsabilidad advierto en usted un valor ... y es, su convencimiento de la importancia del capital humano al que debe dedicársele, preferente atención y dedicación para enriquecerlo aún más en todos los aspectos personales. En el aspecto enseñanza aprendizaje, compruebo que emplea técnicas didácticas adecuadas, convincentes y que facilita la actuación de las niñas para el mejor aprender, además, respeta la personalidad de cada una. Me permito felicitarla en lo referente

a la enseñanza objetiva en todas las circunstancias, desarrolla la actividad creativa de las alumnas. Notificada:”.

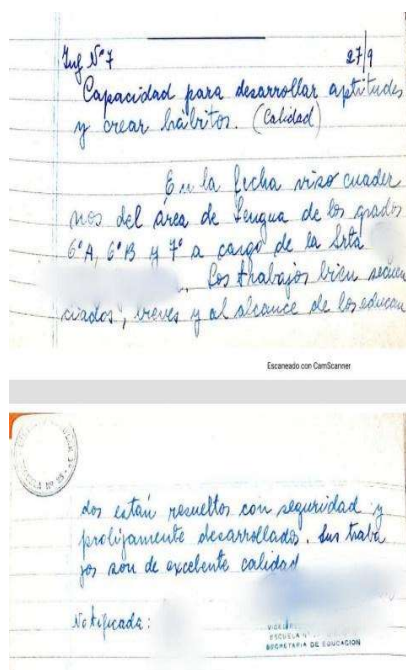


Figura 49. Asiento sobre “Capacidad para desarrollar aptitudes y crear hábitos (calidad)”. Año 1979. “27/9. Inf N° 7. Capacidad para desarrollar aptitudes y crear hábitos (calidad). En la fecha viso cuadernos del área de Lengua de los grados 6° A, 6° B y 7° a cargo de la Srta. ... Los trabajos bien secuenciados, breves y al alcance de los educandos están resueltos con seguridad y prolijamente desarrollados. Sus trabajos son de excelente calidad. Notificada:”.

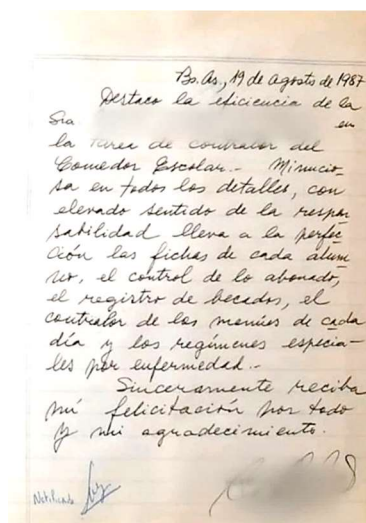


Figura 50. Asiento sobre el control eficiente del comedor escolar. Año 1987. “Destaco la eficiencia de la Sra... en la tarea de controlar el comedor escolar. Minuciosamente en todos los detalles, con elevado sentido de la responsabilidad lleva a la perfección las fichas de cada alumno, el control de lo abonado, el registro de becados, el controlador de los menús de cada día y los regímenes especiales por enfermedad. Sinceramente reciba mi felicitación por todo y por mi agradecimiento”.

Buenos Aires, mayo de 2011

La Srta.
que se encuentra en la escuela en el tiempo
do ante esta Dirección su responsabilidad
ante sus obligaciones docentes.
Su participación en la escuela adquiere
relieve por la forma cabal de asumir sus
obligaciones cumpliendo con gran eficiencia,
que es fundamental para el desarrollo de
la escuela.

¡¡Gracias Profesora por pertenecer al
cuerpo docente de este establecimiento!!

Notificada

Figura 51. Asiento sobre eficiencia en el cumplimiento de obligaciones docentes. Año 2011. “Buenos Aires, mayo de 2011. La Srta. ... en el tiempo que se encuentra en la escuela ha demostrado ante esta Dirección su responsabilidad ante sus obligaciones docentes. Su participación en la escuela adquiere relieve por la forma cabal de asumir sus obligaciones cumpliendo con gran eficiencia que es fundamental para el desarrollo de la escuela. ¡¡Gracias Profesora por pertenecer al cuerpo docente de este establecimiento!! Notificada”.

Ejes 1, 2 y 7
Clase abierta
Mural 4to grado
La docente
lleva adelante una clase abierta con las familias de
grado haciéndolas partícipes del abordaje pedagógico
contemplando claramente en su tarea la realidad social y educativa de su escuela.
A esto se agrega el intervenir en una
propuesta de la docente de 4to grado quien ha
propuesto pintar parte del aula con motivos
alusivos a la obra de M. Elena Walsh (nombre
que el aula porta por haber sido elegido por los niños
por los niños).
Todo esto va en el sentido de contribuir
a la calidad y calidez educativa que brinda
su escuela.
Gracias por tanto compromiso, dinamismo
y colorido que coloca en nuestra Escuela.

Notif.

Figura 52. Asiento que hace mención a la “calidad y calidez” en una “Clase abierta”. Año 2014. “CABA Octubre 2014. S/ Ejes 1,2 y 7. S/Clase abierta. S/Mural 4to grado. La docente ... lleva adelante una clase abierta con las familias de grado haciéndolas partícipes del abordaje pedagógico contemplando claramente en su tarea la realidad social y educativa de la escuela. A esto se agrega al intervenir en una propuesta de la docente de 4to grado quien ha propuesto pintar parte del aula con motivos alusivos a la obra de M. Elena Walsh (nombre que el aula porta por haber sido elegido por los niños). Todo esto va en el sentido de contribuir a la calidad y calidez educativa que brinda su escuela. Gracias por tanto compromiso, dinamismo y colorido que coloca en nuestra Escuela y los niñ@s. Notif:”.

La regularidad y estabilidad con que se mencionan las aptitudes técnicas se fundamenta en la función que tiene el Cuaderno de ser soporte de la evaluación del desempeño docente que servirá de argumento para una calificación que luego será usada o bien como resorte o bien como obstáculo para la movilidad en el mercado laboral docente. El argumento técnico es necesario en este discurso que sostiene decisiones institucionales relativas al trabajo docente.

A su vez, la importancia regular dada a los “resultados” a lo largo del tiempo nos habla de un sistema preocupado por el desenlace de las acciones que desde el Estado son diseñadas, financiadas, coordinadas, controladas, auditadas a través de la Dirección. La evaluación docente se presenta como en función de la educación de los niños, este último producto debe confirmarse para que todo el sistema encuentre su razón de ser. El discurso de las directoras entrevistadas expresa de hecho esa idea de que el sentido de todo está dado porque “los chicos se lleven la mejor tajada”. El discurso debe ser garante de que quien habla tiene esa preocupación y la atención por el desempeño técnico funciona positivamente en este sentido.

Luego, la centralidad de la constancia de los hechos observables que significa este resultadismo supone dejar a un lado todo elemento subjetivo en la evaluación y da cuenta de cierta impronta positivista presente en el Cuaderno. El carácter de “observable” aparece ya en su acta de nacimiento, se lo describe como algo que debe portar “constancias relativas a hechos comprobables durante el curso de cada año” (Escalafón del Magisterio de Escuelas de La Capital, 1932) y se sostiene, incluso hasta hoy, como prescripción. La observación de la directora opera como atestiguamiento y el texto como prueba, asunto sobre el cual se profundizará en el siguiente capítulo, viendo cómo el estilo de escritura de los asientos acompaña esa función del discurso.

El valor de la planificación: capacidad de anticipación, saber y dominio como virtudes docentes

Ligada a la capacidad técnica, el método, los resultados, la calidad y la eficiencia aparece uno de los valores más ensalzados del hacer docente desde los asientos más antiguos hasta los últimos: la planificación. Esto significa tener saber o claridad sobre a dónde se quiere llegar y cómo, lo contrario de la improvisación.

Buen docente es quien planifica. Esta capacidad se comprueba o bien en la presentación del proyecto del año para una materia, por el desarrollo de una clase (la planificación, entonces, se observa en el paso a paso) o a través del “visado” de cuadernos de los alumnos.

Además de la planificación, se valora que esta se adecúe a los contenidos pautados por el Diseño Curricular⁵², lo que significa que, además de que el docente debe tener un control sobre lo que va a suceder (para eso se planifica), la institución debe constatar que ese suceder de los acontecimientos va a ocurrir también en concordancia con una planificación anterior, que es la de los lineamientos oficiales pautados para cada asignatura, área o nivel, y la directora es responsable de la vigilancia de esa “subalternidad política” (Batallán, 2000) de cada docente en relación con el Estado.

Véase (Figura 53) cómo aparece a lo largo del tiempo (1954, 1979, 1984, 2010 y 2019) la planificación valorada junto con el acatamiento al diseño curricular, el saber, el dominio y la conciencia:

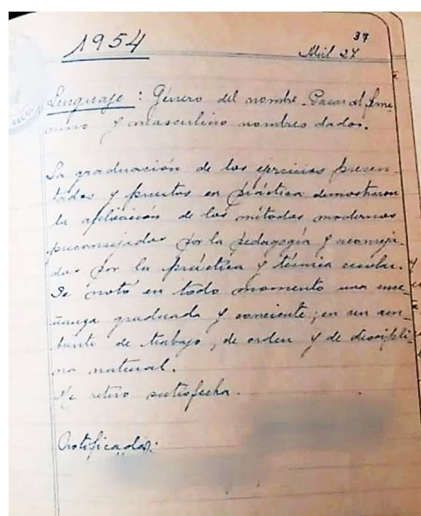


Figura 53. Asiento sobre “Lenguaje” con mención a la enseñanza graduada y consciente y el uso de métodos preconsegados. Año 1954. “1954. Abril 27. Lenguaje: Género del nombre. Pasar al femenino y masculino nombres dados. La graduación de los ejercicios presentados y puestos en práctica demostraron la aplicación de los métodos modernos preconsegados por la pedagogía y aconsejados por la práctica y técnica escolar. Se notó en todo momento una enseñanza graduada y consciente; en su ambiente de trabajo, de orden y de disciplina natural. Me retiro satisfecha. Notificada:”.

⁵² El Diseño curricular es el documento que reúne los contenidos y el enfoque didáctico-pedagógico correspondiente a cada nivel o ciclo de la educación. Es una elaboración oficial que rige para las escuelas. En los asientos, aparece mencionado el Diseño Curricular o “DC”, aunque también aparece la “adecuación a los contenidos”, sin mencionarse exactamente este documento.

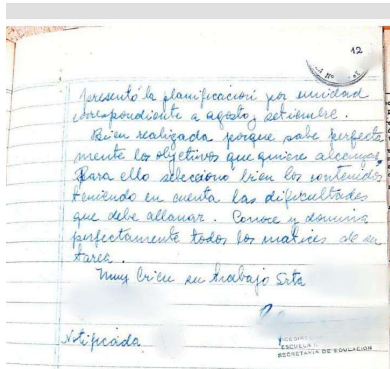


Figura 54. Asiento sobre “Conocimientos” que hace mención de la presentación de la planificación y el conocimiento de los objetivos a alcanzar. Año 1979. “Inf. N.º 2. 31/7/79. Conocimientos. La Srta. ... presentó la planificación por unidad correspondiente a agosto y septiembre. Bien realizada porque sabe perfectamente los objetivos que quiere alcanzar. Para ello seleccionó bien los contenidos teniendo en cuenta las dificultades que debe allanar. Conoce y domina perfectamente todos los matices de su tarea. Muy bien su trabajo Srta. ... Notificada”.

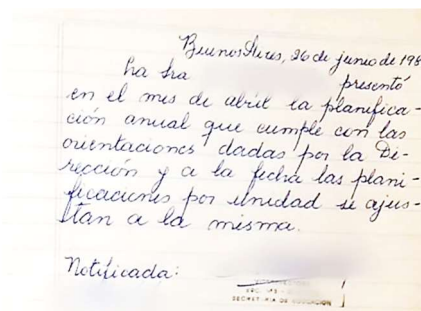


Figura 55. Asiento sobre presentación de la planificación anual. Año 1984. “Buenos Aires, 26 de junio de 1984. La Sra. ... presentó en el mes de abril la planificación anual que cumple con las orientaciones dadas por la Dirección y a la fecha las planificaciones por unidad se ajustan a la misma. Notificada:”.

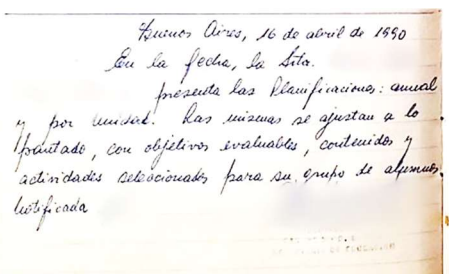


Figura 56. Asiento sobre presentación de planificaciones anual y por unidad. Año 1990. “Buenos Aires, 16 de abril de 1990. En la fecha, la Srta. ... presenta las Planificaciones: anual y por unidad. Las mismas se ajustan a lo pautado, con objetivos evaluables, contenidos y actividades seleccionadas para su grupo de alumnos. Notificada:”.

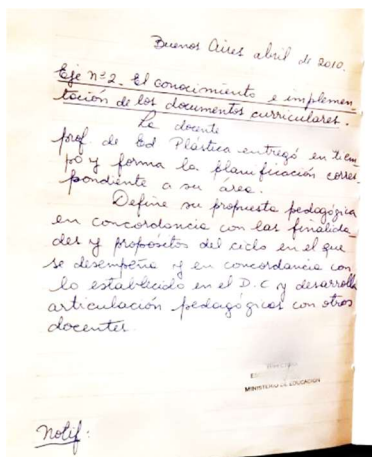


Figura 57. Asiento sobre “El conocimiento e implementación de los documentos curriculares”. Año 2010. “Buenos Aires abril de 2010. Eje 2: El conocimiento e implementación de los documentos curriculares. La docente ... prof. de Ed. Plástica entregó en tiempo y forma la planificación correspondiente a su área. Define su propuesta pedagógica en concordancia con las finalidades y propósitos del ciclo en el que se desempeña y en concordancia con lo establecido en D.C. y desarrolla articulación pedagógica con otros docentes. Notif:”.

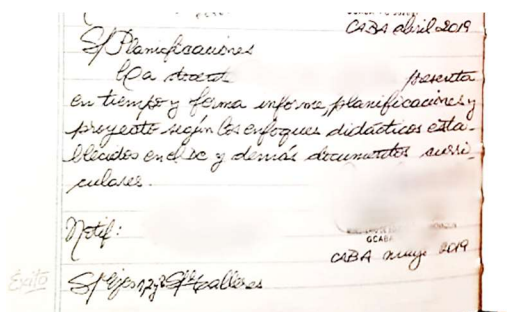


Figura 58. Asiento sobre “Planificaciones”. Año 2019. “CABA abril 2019. S/ Planificaciones. La docente presenta en tiempo y forma informe, planificaciones y proyecto según los enfoques didácticos establecidos en el DC y demás documentos curriculares. Notif:”.

A través del refuerzo de la planificación, la escuela construye la idea de que todos son agentes de un mismo programa y que ese programa responde a un modelo científico. Un programa bien confeccionado viene con la identificación de una población destinataria, un diagnóstico, objetivos y métodos adecuados. La planificación para el aula es el correlato de la planificación de la política pública educativa, un diseño llevado adelante desde un “centro” que es la cartera educativa del Estado, el Ministerio. Nada es puro azar. Buen docente es quien planifica, porque buen Estado es el que planifica su educación.

La aptitud docente de saber relacionar estos factores y volcarlos a un proyecto es valorada como una virtud porque realiza lo que la institución se plantea para sí misma. El Cuaderno, así, aparece vehiculizando un discurso que fortalece la unicidad del sistema educativo y refuerza el lugar de enunciación de la directora en relación con ese núcleo de sentido, la re-liga con un todo del que es parte y, a través de ella, se busca re-ligar al docente.

A su vez, la idea de que es posible planificar la enseñanza es consecuente con una idea de control de los procesos. Es buen docente quien sabe (a donde llegar y cómo) y puede adelantarse al curso de los acontecimientos, los puede prever. Quiere decir que “docente” es quien está en control. Esta concepción de educación es coherente con lo que la modernidad construyó como noción del tiempo, una temporalidad sucesiva y lineal, algo que la crisis de la modernidad alteró, pero, sin embargo, pervive en el discurso escolar organizando acciones y subjetividades. Junto a esa idea de tiempo, una idea de progreso que marca el norte de todas las acciones, tanto estatales como, fundamentalmente, educativas. Si educación implica transformación, este discurso en manos de la directora está mostrando que la transformación tiene una dirección y que no sólo esta es conocida por los agentes que la tienen a su cargo, sino que la dominan.

Además, puede vislumbrarse en este énfasis puesto en el mandato de saber y de dominar una resonancia de la impronta que el programa nacionalista disciplinario de la década de los 30 tuvo sobre este instrumento de evaluación y que, entre otras cosas, se proponía combatir la “duda” porque la creía una amenaza para la educación. Recordemos el discurso del ministro de la provincia de Buenos Aires presentando la reforma provincial en 1936: “La educación del niño, necesariamente, debe tener cierta base dogmática. Porque la sensibilidad y la razón infantiles no están preparadas para recibir la duda. La duda mata el alma del niño y aniquila en germen su espíritu” (Reforma educacional de Buenos Aires 01/044/054). Ideas que abrevaban en el ideario fascista italiano y que Argentina tomaba en sus programas educativos.

En cuanto a la configuración del *ethos* directivo, la puesta en valor de la planificación en el accionar docente opera reforzando tanto ese valor en sí mismo y lo que él arrastra, como también la idea de que acatar un modelo es algo positivo. Quien escribe, la directora, se presenta aquí como garante, por un lado, de un orden

legal que trasciende. Por otro lado, de los contenidos de ese corpus seleccionado oficialmente. El siguiente testimonio, fruto de una conversación sobre la escritura del Cuaderno, expresa la importancia que las directoras le dan al cumplimiento del deber:

Aunque esto me traiga dolores de cabeza, no me importa, me gusta que se haga bien. Y aquel que se deja acompañar, ¿viste?, si se deja acompañar, siempre le digo, “vos mirame que soy tu paralela, podemos ir creciendo juntas”. El (docente) que se deja acompañar, buenísimo, ahí le doy con todo y aprendo. El que no, bueno, voy como buscando a las chicas, que me acompañen. A veces, la mirada que tiene uno no está bien. Uno dice “bueno no, andá por este lado”, así que no, a mí me parece que tiene que registrarse ahí. Aunque te traiga dolores de cabeza, como yo les digo a las chicas, forma parte del rol, del cargo. Cuando yo compré el cargo de directora, lo asumí con todo, con todo el combo junto. (Directora en funciones)

A veces, cuando se trata de ciertos riesgos, yo lo escribo, a mí no me importa. Es parte de mi trabajo. Hay gente que no se compromete en la escritura. Yo sí, porque trabajo en serio, pero dentro del compromiso, también tenés que ver las palabras, porque si no después (los docentes) te dicen que los perseguís. Y no, uno hace una observación, porque el objetivo siempre son los pibes, no hay otro. (Directora en funciones)

La responsabilidad para la directora también incluye, por ejemplo, asegurarse de que ese Cuaderno de Actuación llegue a la escuela donde un docente se ha trasladado. Las palabras de una directora dan cuenta de cómo se valora ese objeto y la responsabilidad en relación con su uso, ya que el Cuaderno, como se dijo, es un documento de uso oficial y forma parte del legajo docente:

Yo me presenté (en el distrito) y dije que la docente había perdido el Cuaderno, y que era una pena que perdiera parte de su trayectoria, y que había un seguimiento a conciencia, que para mí era importante que lo tuviera. Y le mandé el Cuaderno. Porque es importante. La idea no es joder, porque ella está jodiendo a los pibes. Ella tiene que aprender si quiere ser maestra. (Directora en funciones)

Hay que tener en cuenta en esta representación que las directoras hacen de su rol la influencia de las denuncias que, sobre todo en la actualidad, la escuela recibe por parte de padres o familiares de los alumnos. En conversación con una exdirectora y asesora de un sindicato docente, se pudo dimensionar en qué medida la directora de una escuela está expuesta a esta práctica. La que recibe las denuncias sobre sus docentes, en general, es la directora, máxima responsable institucional, según la ley. En casos donde la denuncia llega a un juzgado, el Cuaderno puede ser solicitado como prueba o se aconseja a la maestra que lo presente para sustentar una defensa. Así lo dice la directora:

En casos de abuso, por ejemplo, la denuncia suele ser a la directora.

Entonces, cuando uno hace el descargo del docente, se usa el Cuaderno. Yo les digo “sacá fotocopia del Cuaderno y mostralo para que vean que nunca hubo ningún tipo de denuncia en 5 años, 10 años, 20 años”. La mayoría de las veces que hemos intervenido en primaria e inicial son cosas que les pasaron en la casa, y es muy difícil para un chico decir que fue su familia, entonces, cuando tienen que decir algo, dicen, “la maestra”, “el maestro de música”. Suele ser así... Muy pocos docentes en todos los años en que yo estuve en esto fueron encontrados realmente en eso. Inicial y primaria te hablo. Secundaria es muy distinto. La denuncia va a la comisaría, llega al juzgado y el juzgado pide documentación. En algunos casos pide el Cuaderno...

Además de afirmarse como subjetividad que lleva a cabo su rol auditor de una tarea de otro, y de garante de que esa tarea se haga siguiendo un programa oficial, el valor dado a la correspondencia entre planificación, contenidos dictados y diseño curricular del nivel muestra una subjetividad directiva autorizada en materia pedagógica, una voz experta que se empodera en el acto de mostrar ese saber.

El empoderamiento de la directora a través de la experticia técnica

El autoempoderamiento de la directora como subjetividad en el discurso tiene oportunidad de realizarse cuando se dedica a evaluar el desempeño didáctico pedagógico de la maestra, y esto ocurre de dos maneras. Una es con la escritura de “orientación”, cuando la directora encuentra un mal manejo de la didáctica o se observa que algo no arroja buenos resultados. Entonces, aparece un discurso lleno de correcciones o sugerencias sobre cómo mejorar o qué modificar. Esto puede leerse en la Figura 59, un asiento de 1957:

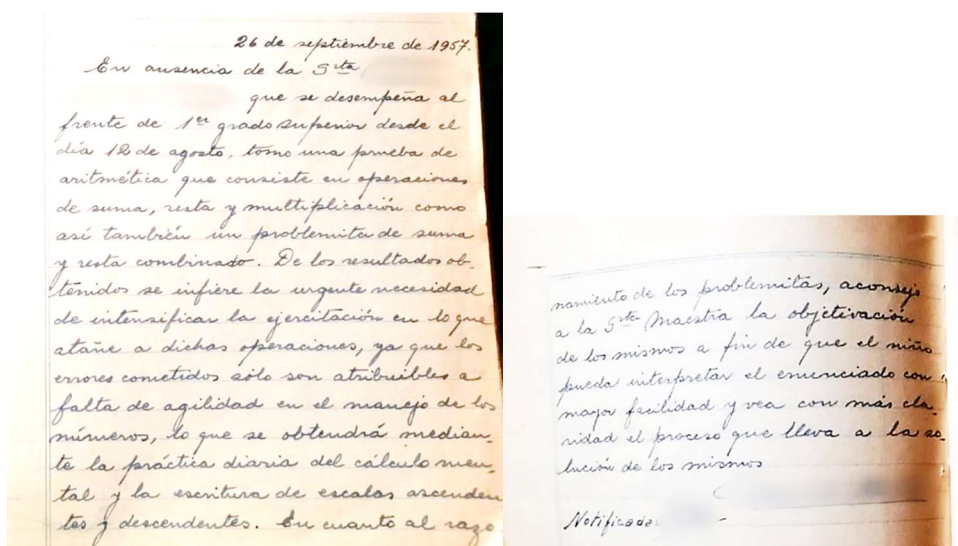


Figura 59. Asiento sobre una prueba de aritmética con consejos a la maestra. Año 1957. “26 de septiembre de 1957. En ausencia de la Srta. ... que se desempeña al frente de 1er grado superior desde el día 12 de agosto, tomo una prueba de aritmética, que consiste en operaciones de suma, resta y multiplicación como así también un problemita de suma y resta combinado. De los resultados obtenidos se infiere la urgente necesidad de intensificar la ejercitación en lo que atañe a dichas operaciones, ya que los errores cometidos solo son atribuibles a falta de agilidad en el manejo de los números, lo que se obtendrá mediante la

práctica diaria del cálculo mental y la escritura de escalas ascendentes y descendentes. En cuanto al razonamiento de los problemitas, aconsejo a la Srta. Maestra la objetivación de los mismos a fin de que el niño pueda interpretar el enunciado con mayor facilidad y vea con más claridad el proceso que lleva a la solución de los mismos. Notificada:”.

Otra ocasión donde se realiza el empoderamiento del enunciador a través de la mirada técnica es en los relatos del “paso a paso”: textos que muestran con detalle la secuencia didáctica que compone una clase, un acto o un proyecto realizado por la maestra como argumento de una felicitación. Sirven como muestra de este tipo de relato los siguientes asientos (Figuras 60 y 61) realizados luego de las observaciones de una clase de Geografía de 1962 y una de Ortografía de 1965.

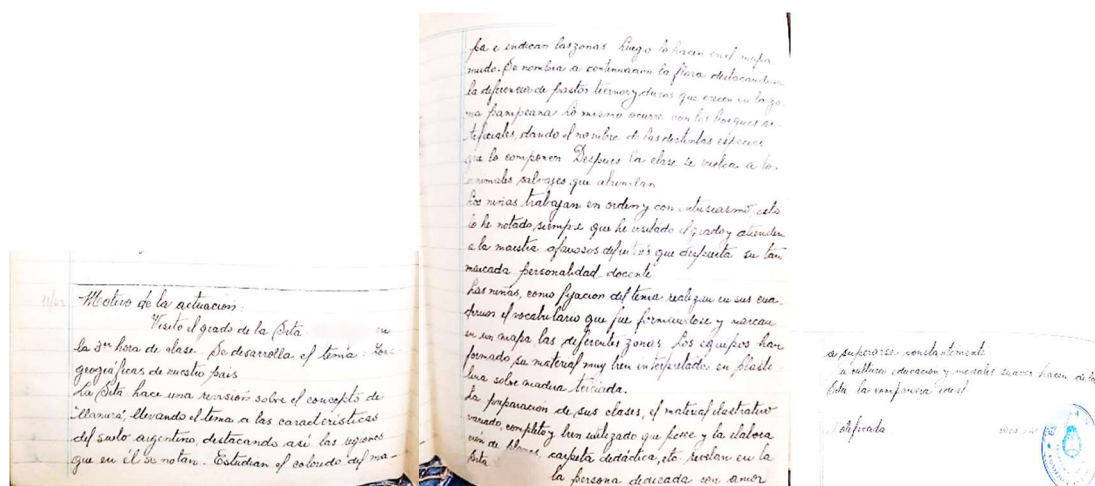


Figura 60. Asiento sobre clase de geografía con relato en forma de “paso a paso”. Año 1962. “Motivo de la actuación. Visito el grado de la Srta. ... en la 3era hora de clase. Se desarrolla el tema: Zonas geográficas de nuestro país. La Srta. hace una revisión sobre el concepto de “llanura”, llevando el tema a las características del suelo argentino destacando así las regiones que en él se notan. Estudian el colorido del mapa e indican las zonas. Luego lo hacen en el mapa mudo. Se nombra a continuación la flora destacándose la diferencia de pastos tiernos y duros que crecen en la zona pampeana. Lo mismo ocurre con los bosques artificiales, dando el nombre de las distintas especies que lo componen. Después la clase se vuelca a los animales salvajes que abundan. Los niños trabajan en orden y con entusiasmo; esto lo he notado siempre que he visitado el grado, y atienden a la maestra afanosos del interés que despierta su tan marcada personalidad docente. Las niñas, como fijación del tema, realizan en sus cuadernos el vocabulario que fue formándose y marcan en el mapa las diferentes zonas. Los equipos han formado su material muy bien interpretado en plastilina sobre madera terciada. La preparación de sus clases, el material ilustrativo variado, completo y bien utilizado que posee y la elaboración de planes, carpeta didáctica, etc. Revelan en la Srta ... la persona dedicada con amor a superarse constantemente. Su cultura, educación y modales suaves hacen de la Srta. la compañera ideal. Notificada:”.

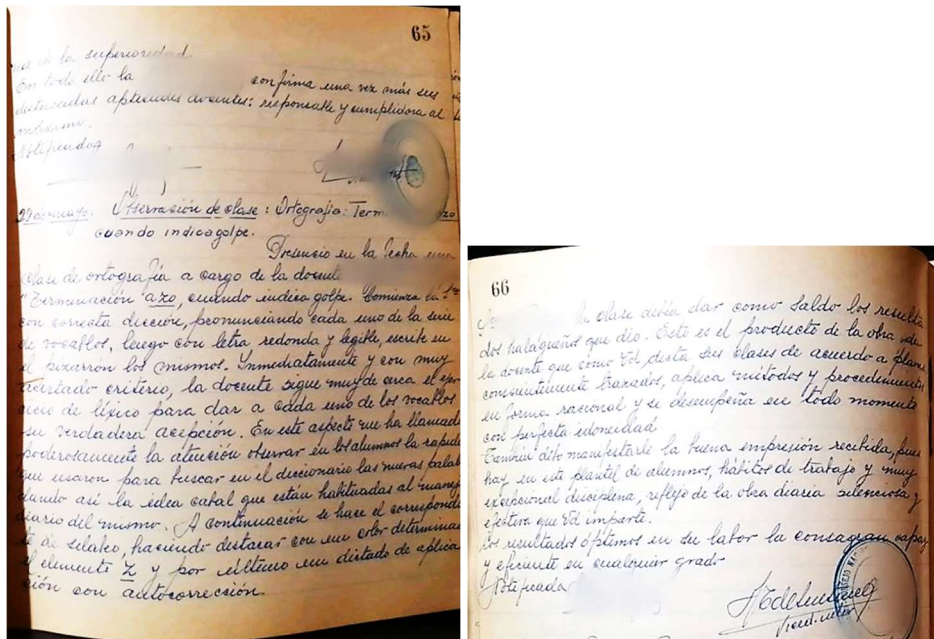


Figura 61. Asiento sobre “Observación de clase: Ortografía” con relato en forma de “paso a paso”. Año 1965. “22 de mayo. Observación de clase: Ortografía. Terminación azo cuando indica golpe. Presencio en la fecha una clase de ortografía a cargo de la docente ...: Terminación azo, cuando indica golpe. Comienza la 1era con correcta dicción, pronunciando cada uno de la serie de vocablos, luego con letra redonda y legible escribe en el pizarrón los mismos. Inmediatamente y con muy orientado criterio, la docente sigue muy de cerca el ejercicio léxico para dar a cada uno de los vocablos su verdadera acepción. En este aspecto me ha llamado poderosamente la atención observar en los alumnos la rapidez que usaron para buscar en el diccionario las nuevas palabras dando así la idea cabal que están habituados al manejo diario del mismo. A continuación se hace el correspondiente silabeo, haciendo destacar con un color determinado el elemento z y por último un dictado de aplicación con autocorrección. Sra. ... la clase debía dar como saldo los resultados halagueños que dio, esto es el producto de la obra de la docente que como ud. dicta sus clases de acuerdo a los planes conscientemente trazados, aplica métodos y procedimientos en forma racional y se desempeña en todo momento con perfecta idoneidad. También debo manifestarle la buena impresión recibida, pues hay en este plantel de alumnos hábitos de trabajo y muy excepcional disciplina, reflejo de la obra diaria silenciosa y efectiva que ud. imparte. Los resultados óptimos en su labor la consagran capaz y eficiente en cualquier grado. Notificada:”.

Los extensos relatos revelan un narrador que sabe sobre aquello que evalúa, muestra relaciones, vincula, resalta. En general, son textos escritos con tiempo, el tiempo del paso a paso implica mostrar una cosa después de la otra, sin atajos; el llamado de atención requiere el tiempo de la argumentación. Son asientos extensos y de una prolijidad sostenida. En este punto, la pluma parece cómoda. ¿De qué se trata esa comodidad?

Pareciera que esta subjetividad enunciativa se encuentra distendida porque se sabe autoridad experta en la materia sobre la cual habla (el “dar clase”). El lenguaje

que porta un saber didáctico hace de garante para esa imagen. Asimismo, muestra un placer por ejercer el lugar del reconocimiento hacia otro de una tarea bien hecha. La prosa gana en detalles, ejemplos e imágenes, lo cual significa que se buscan las palabras que estén a la altura de lo que se pone en valor, como si allí se jugara el reconocimiento hacia su destinatario, la maestra. Tres testimonios de directoras entrevistadas actualmente trabajando, sugieren que la escritura tiene un sentido de llevar reconocimiento al docente:

Me hago cargo. ¿Que lo pienso? sí, pero lo pienso porque es el otro, porque primero quiero que el otro aprenda, que entienda, en estos tiempos difíciles, sí... lo pienso. Con lápiz no. Te lo escribo con birrome, pienso la palabra que voy a escribir. Antes de escribir el asiento lo pienso, a veces hasta hago borrador. Y, a veces, hasta ese borrador lo consulto, con las chicas, con el equipo. (Directora en funciones)

Yo les doy el Cuaderno y, en ese momento, se produce la lectura; y, a partir de ahí, todo el intercambio. En general, tiene que ver con dar ánimo frente a un acierto que han tenido (...). Lo que sí me ha dado una linda gratificación es que, cuando han leído esos registros, muchos me han dicho, “¡Ay!, mirá lo que registraste”, porque no lo tenían presente... porque yo hablo todo el tiempo con maestros y maestras. Por ahí, creían que no era suficiente crédito o mérito como para que apareciera en el Cuaderno, o proyectos que se olvidaron, porque la vorágine de maestros y maestras que trabajan tan a destajo... (Directora en funciones)

Lo puede leerse como la aparición de un gusto por la escritura, no obstante, no llega a exponer un texto descontrolado, donde la voz se deje llevar por vericuetos imprevistos, personalismos, arrebatos expresivos. El texto sigue mostrando una escritura en control, más expandida, más cómoda, pero siempre contenida. Sobre el

placer y la escritura se volverá más adelante, cuando se analicen los intentos de fuga de las constricciones que el género discursivo impone.

Si la necesidad de dar cuenta de la didáctica bien aplicada del maestro lleva a textos más extensos, en los asientos meramente informativos, donde el rol pedagógico del enunciador queda en segundo plano, la escritura se vuelve más breve, como se observa en los siguientes asientos (Figuras 61, 62, 63 y 64), que corresponden a una toma de cargo de 1963, un cese de suplencia de 1975, la presentación de una planificación de 1980 y una toma de cargo de 1997:

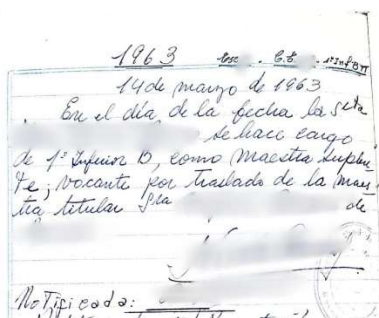


Figura 62. Asiento de toma de cargo. Año 1963. “1963. Esc... DE... 1 Inf B TT. 14 de marzo de 1963. En el día de la fecha la Srta. de ... se hace cargo de 1º inferior B, como maestra suplente, vacante por traslado de la maestra titular Sra. ... Notificada:”.

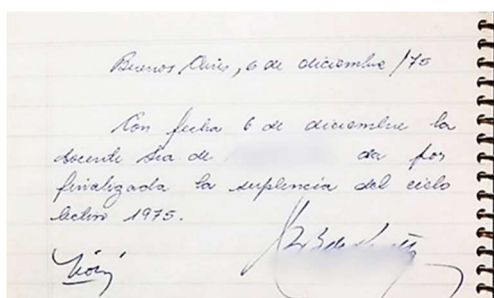


Figura 63. Asiento de finalización de suplencia. Año 1975. “Buenos Aires, 6 de diciembre / 75. Con fecha 6 de diciembre la docente Sra. de ... da por finalizada la suplencia del ciclo lectivo 1975”.

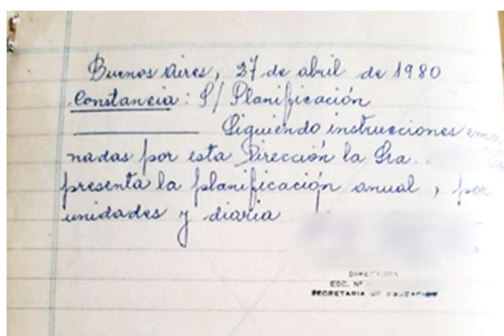


Figura 64. Asiento sobre “Planificación”. Año 1980. “Buenos Aires, 27 de abril de 1980. Constancia: S/Planificación. Siguiendo instrucciones emanadas por esta dirección la Sra. ... presenta la planificación anual, por unidades y diaria”.

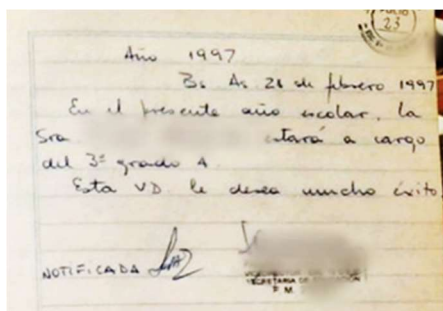


Figura 65. Asiento sobre toma de cargo. Año 1997. “Año 1997. Bs. As. 21 de febrero 1997. En el presente año escolar, la Sra... estará a cargo del 3er grado A. Está VD le desea mucho éxito”.

Lo recientemente mencionado da cuenta de la inevitable imbricación de los aspectos constitutivos de un género discursivo, estructura (en su dimensión), tema, estilo y también función del Cuaderno.

Las efemérides

De manera aleatoria aunque repetida en el texto, de acuerdo a fechas del calendario, aparecen las efemérides, un conjunto de acontecimientos evocados en el discurso ocurridos en una misma fecha en años anteriores. Por lo general, se vinculan a la historia de la conformación del Estado Argentino, pero también algunas están ligadas a la familia, a la escuela en particular o a los ciclos de la naturaleza.

Según queda escrito en el Cuaderno, se celebran a través de distintas actividades: algunas en el aula, como trabajos relacionados con asignaturas específicas, o como proyectos más amplios ligados a un contenido curricular, a través de actos que incluyen a toda la escuela, más allá de si el momento histórico a que está ligado la efeméride es o no parte del contenido de todos los cursos. La mención ocurre, generalmente, cuando la maestra propietaria del Cuaderno participó de alguna forma en la organización de la actividad. Lo más común para el festejo de una efeméride es un acto.

Acerca de los actos, actualmente, el Reglamento Escolar de CABA en su apartado “Ceremonial y protocolo”, señala:

Los "Actos Escolares" son aquellas conmemoraciones especificadas anualmente por la Agenda Educativa, los que se realizarán de acuerdo con lo prescripto al respecto. Los actos contarán con la colaboración de la

Asociación Cooperadora y la comunidad educativa en general conforme la organización dispuesta por la Dirección del Establecimiento. 1. Los "Actos Escolares" previstos en la Agenda Educativa se clasificarán en:

1. Actos solemnes (Forma I).
2. Actos celebratorios (Forma II).
3. Actos especiales (Formas I y II según corresponda).

1.1. Se consideran Actos Solemnes (Forma I) los de carácter patriótico previstos con motivo del aniversario de la Revolución de Mayo (25 de Mayo), el Día de la Bandera (20 de Junio), el aniversario de la Declaración de la Independencia (9 de Julio) y el de la Muerte del General Don José de San Martín (17 de Agosto), los que se conmemorarán en la fecha indicada por la Agenda Educativa. Los Actos Solemnes se llevarán a cabo el día indicado en la Agenda Educativa con asistencia plena del personal. (...)

1.2. Tienen carácter de Actos Celebratorios (Forma II) aquellos previstos en la Agenda Educativa (2 de Abril, 11 de Septiembre, 12 de Octubre) que se realizan en cada turno y sin suspensión de las restantes actividades. En su desarrollo en general seguirá los lineamientos de los "Actos Solemnes". (...)

1.3. Se consideran "Actos Especiales" (Forma I y II) aquellos previstos en la Reglamentación vigente en estrecha relación con la actividad escolar, iniciación y término del período lectivo, homenaje al Patrono de la escuela o al país cuya nominación ostenta, celebración de los 25, 50, 75 años o centenario de la fundación del establecimiento, imposición del nombre a la escuela o a sus dependencias; cambio de Bandera de Ceremonia, muestras

dinámicas, exposiciones, etc. (Resolución N.º 4776/MEGC/06 y modificatorias, 2019, pp. 26-27).

Las efemérides son una constante en el corpus, sin interrupciones, desde los primeros asientos de 1950 hasta los de 2021. Se encontraron las siguientes, ordenadas de más frecuentes a menos:

1. Celebración o aniversario del Día del Patrono de la Escuela/Acto del Padrinazgo de la Escuela
2. 9 de julio – Independencia
3. Día de la Bandera – 19 de junio
4. Acto de Promesa a la Bandera
5. Acto de Cambio de la Bandera de Ceremonia
6. Revolución de Mayo – Semana de mayo – 25 de Mayo
7. Día de la Tradición
8. Acto de homenaje a Sarmiento
9. Día de la Raza
10. Aniversario de la Muerte de San Martín
11. 75.º Aniversario de la Ley 1420
12. Día del Himno Nacional
13. Sanción de la Constitución
14. Día de la Honradez - Recuerdo de Perón y su esposa
15. Conmemoración del Fallecimiento de Evita
16. Acto por la muerte de Carlos Fuentealba
17. Día de los Muertos por la Patria
18. Recordación de la Afirmación de los Derechos Argentinos
19. Día de las Malvinas /Soberanía de las Islas Malvinas
20. Día del Veterano y Caídos en Malvinas
21. Día del Sacrificio Voluntario
22. Día del Trabajo/Día del Trabajador
23. Día del Niño /Donación al Hospital Ramos Mejía
24. Día del Maestro
25. Día de la Madre
26. Día de la Primavera

27. Día de la Memoria, la verdad y la justicia

28. Día del Coraje Civil

Las efemérides relacionadas con la patria que el Reglamento actual clasifica como “Actos solemnes” y aparecen en todos los Cuadernos que componen el corpus son: Día de la Bandera (19 de junio), Día de la Independencia Nacional (9 de julio) y la Semana de Mayo, Constitución de la Junta Revolucionaria y Primer Gobierno Patrio (25 de mayo). Esta aparición repetida puede deberse a una mera coincidencia dada o bien porque justo esa maestra tuvo repetidas veces a cargo la celebración de una fecha patria, a una organización de la escuela sobre quién realiza los actos de este tipo, o a la importancia dada a las fechas celebradas. A continuación (figuras 66, 67, 68, 69, 70 y 71), se muestran asientos donde aparece la celebración de estas fechas en actos y otras actividades:

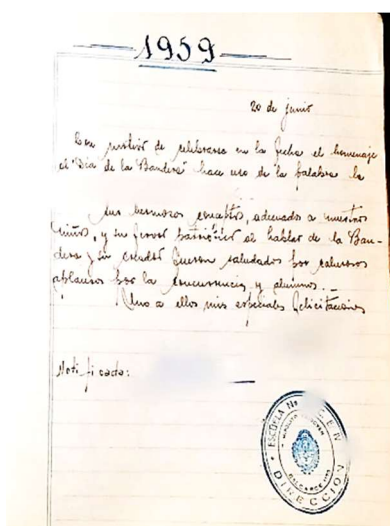


Figura 66. Asiento sobre participación en el Día de la Bandera. Año 1959. “1959. 20 de junio. Con motivo de celebrar en la fecha el homenaje al “Día de la Bandera” hace uso de la palabra la Sra. ... Sus hermosos conceptos, adecuados a nuestros niños, y su fervor patriótico al hablar de la Bandera y su creador fueron saludados por calurosos aplausos por la concurrencia y alumnos. Uno a ellos mis especiales felicitaciones. Notificada:”.

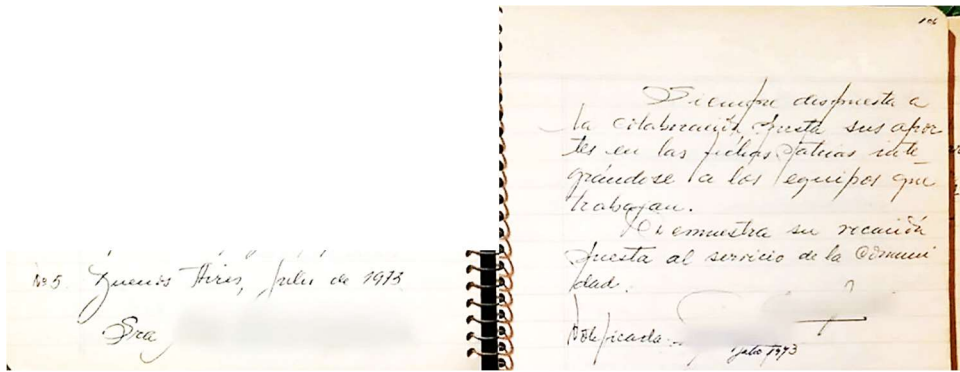


Figura 67. Asiento sobre colaboración en fechas patrias. Año 1973. “Buenos Aires, julio de 1973. Sra. de... Siempre dispuesta a la colaboración presta sus aportes en las fechas patrias integrándose a los equipos que trabajan. Demuestra su vocación puesta al servicio de la comunidad. Notificada:”.

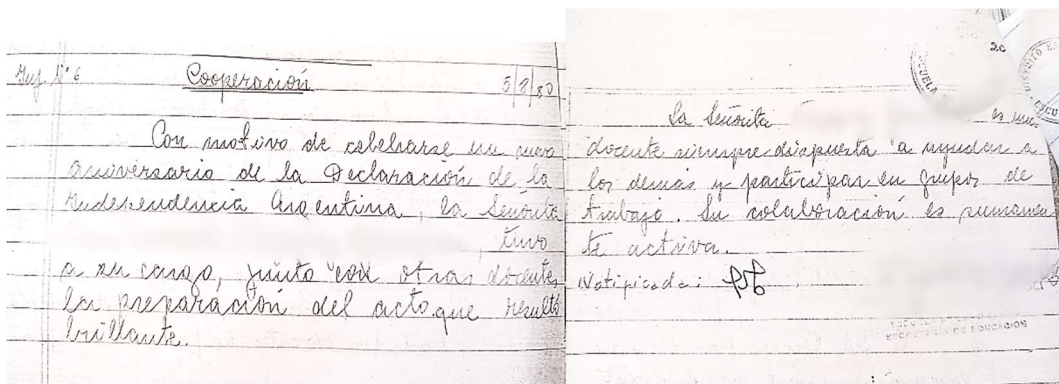


Figura 68. Asiento sobre “Cooperación” en el Aniversario de la Independencia. Año 1980. “5/8/80 Cooperación. Con motivo de celebrarse un nuevo aniversario de la Declaración de la Independencia Argentina, la Señorita tuvo a su cargo, junto con otras docentes la preparación del acto que resultó brillante. La Señorita es una docente siempre dispuesta a ayudar a los demás y a participar en grupos de trabajo. Su colaboración es sumamente activa. Notificada:”.

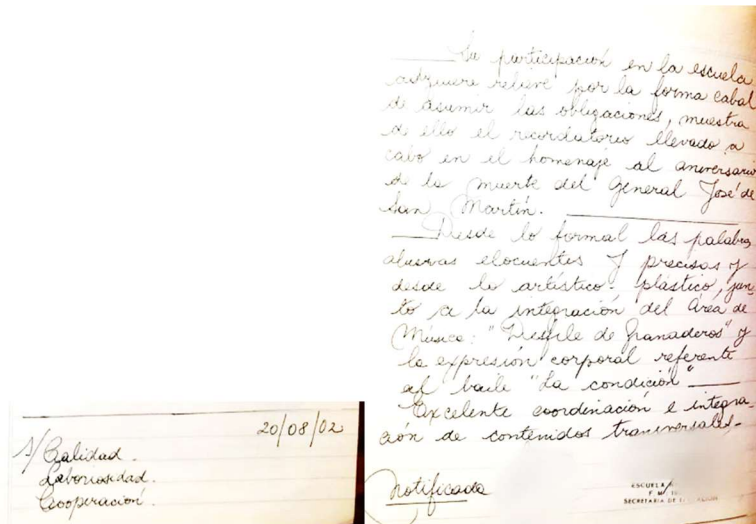


Figura 69. Asiento sobre "Calidad, laboriosidad y cooperación" en acto patrio. Año 2002. "20/08/02 S/ Calidad. Laboriosidad. Cooperación. Su participación en la escuela adquiere relieve por la forma cabal de asumir las obligaciones, muestra de ello el recordatorio llevado a cabo en el homenaje al aniversario de la muerte del Gral. José de San Martín. Desde lo formal las palabras alusivas elocuentes y preciosas y desde lo artístico-plástico, junto a la integración del Área de Música: "Desfile de Granaderos" y la expresión corporal referente al baile "La condición". Excelente coordinación e integración de contenidos transversales. Notificada".

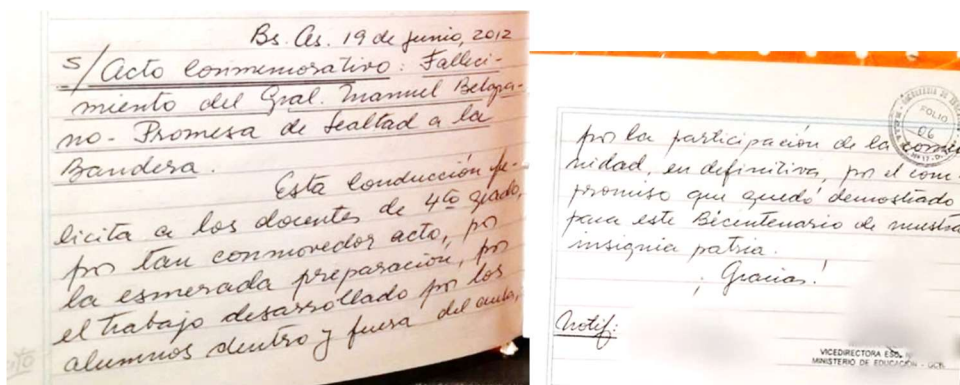


Figura 70. Asiento sobre "Acto conmemorativo". Año 2012. "Bs. As. 19 de junio, 2012. S/ Acto Conmemorativo: Fallecimiento del Gral. Manuel Belgrano-Promesa de Lealtad a la Bandera. Esta conducción felicita a los docentes de 4to grado por tan conmovedor acto, por la esmerada preparación, por el trabajo desarrollado por los alumnos dentro y fuera del aula, por la participación de la comunidad, en definitiva, por el compromiso que quedó demostrado para este Bicentenario de nuestra insignia patria. ¡Gracias! Notif:".

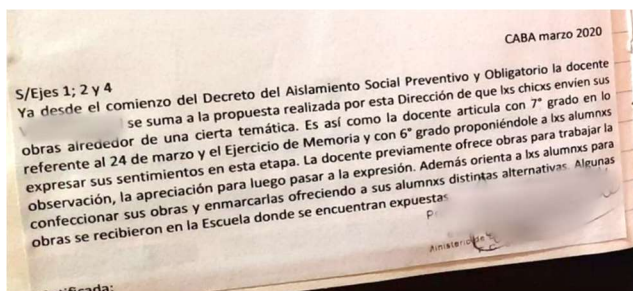


Figura 71. Asiento que hace mención del trabajo realizado con motivo del 24 de marzo en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Año 2020. “ CABA marzo 2020. S/ Ejes 1; 2 y 4. Ya desde el comienzo del Decreto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio la docente ... se suma a la propuesta realizada por esta Dirección de que lxs chicxs envíen sus obras alrededor de una cierta temática. Es así como la docente articula con 7° grado en lo referente al 24 de marzo y el Ejercicio de Memoria y con 6° grado proponiéndole a lxs alumnx expresas sus sentimientos en esa etapa. La docente previamente ofrece obras para trabajar la observación, la apreciación para luego pasar a la expresión. Además orienta a lxs alumnx para confeccionar sus obras y enmarcarlas ofreciendo a sus alumnx distintas alternativas. Algunas obras se recibieron en la Escuela donde se encuentran expuestas. (firma y sello) Notificada:”.

Un aniversario que aparece repetido en algunos Cuadernos, más allá del tiempo, es la Celebración de la Fiesta del Patrono que da nombre a la escuela/edificio, que el reglamento actual considera “Acto especial de la escuela”. Es llamativa la presencia protagónica del homenaje al Patrono en algunos Cuadernos. En relación con el proceso histórico de nominación de escuelas en la Ciudad de Buenos Aires, la investigación realizada por Montenegro (2018) refiere a este como un devenir fluctuante donde intervienen factores paradigmáticos, historiográficos y de doctrina religiosa o partidaria.

Historizando el proceso, se ve que la Independencia nacional de 1816 constituye un primer mojón fundacional en la historia de la nominación porque allí se inicia una incipiente separación funcional de los edificios dedicados a la función educativa (hasta entonces impartida en iglesias, conventos y cabildos) y de la iconografía. La Ley de Educación Común N.º 1420 de 1884 constituye un nuevo punto de inflexión, ya que, además de instalar la educación “obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene” para el nivel primario (de 6 a 14 años), realiza modificaciones en la administración de la educación pública y la cuestión del patronímico⁵³. La ley impulsa un proceso que privilegia la función –

⁵³ Esto reconoce como antecedente significativo el hecho de que Domingo F. Sarmiento organizó anteriormente y sobre la demarcación parroquial (jurisdicciones dadas por una parroquia, especie de

educativa– y la representación –estatal y pública– buscando dejar en un segundo plano el nombre del Patrono parroquial y la nominación basada en los santos de la iglesia. En el marco del Estado liberal en proceso de organización, los patronos se resignifican como figuras dirigidas a reforzar la estatidad.

La ley 1420 establece asignar el nombre de la institución a “personas fallecidas y reconocidas por la historia”. A fines del siglo XIX, se funda una tradición de nombrar educadores o funcionarios, la cual será contrapesada a principios del XX con el protagonismo dado a los “patriotas”, considerados constructores de la “génesis de la nación” (presidentes, constitucionalistas, héroes de la independencia). Tres “impregnaciones” definen tipos estratégicos de nominación, según el trabajo citado: de lo público-laico con lo religioso, de lo democrático con lo dictatorial y de lo partidario sobre lo público. Las fuerzas religiosas, pero también las corrientes de pensamiento y tradiciones historiográficas, las fuerzas militares y los partidos políticos se encuentran a lo largo del tiempo disputándose, dentro del Estado, la legitimidad en este proceso de nominación de las instituciones educativas.

En las Figuras 72 y 73, se presentan dos asientos a modo ilustrativo que mencionan al Patrono escolar:

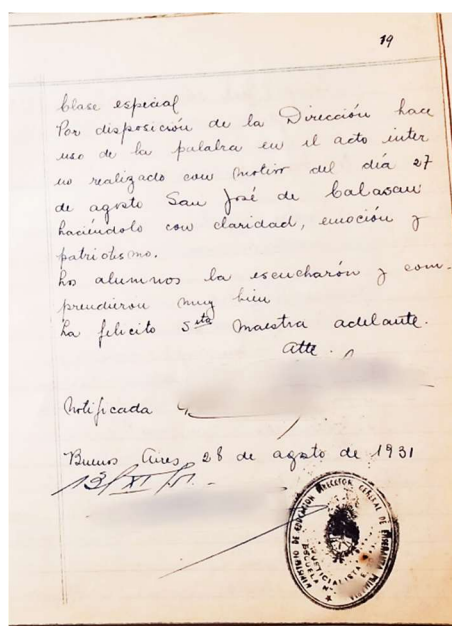


Figura 72. Asiento sobre “Clase especial” por el día del Patrono escolar. Año 1931. “Clase especial. Por disposición de la Dirección hace uso de la palabra en el acto interno realizado con motivo del día 27 de agosto San José de Calasanz haciéndolo con claridad, emoción y

“barrios”), consejos escolares vecinales, subcripciones para edificar escuelas, en pos de generar conciencia sobre lo público como bien común y desplazar así el imaginario colonial.

patriotismo. Los alumnos la escucharon y comprendieron muy bien. La felicito Srta. Maestra adelante. Atte. Buenos Aires 28 de agosto de 1951”.

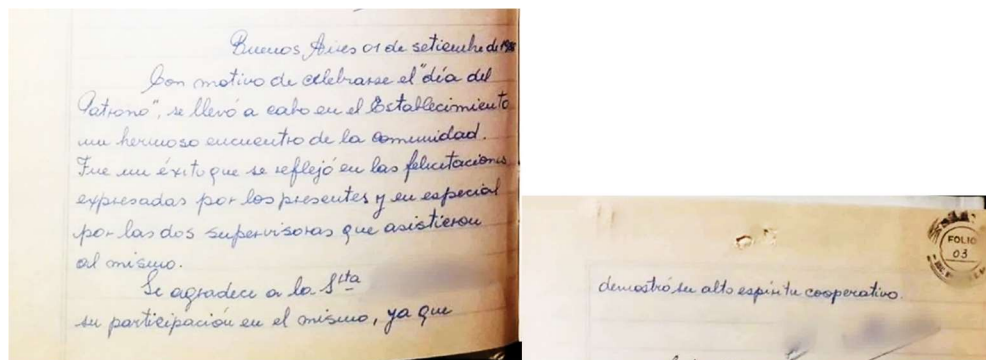


Figura 73. Asiento sobre el Día del Patrono. Año 1988. “Buenos Aires 01 de setiembre de 1988. Con motivo de celebrarse el “Día del Patrono”, se llevó a cabo en el establecimiento un hermoso encuentro de la comunidad. Fue un éxito que se reflejó en las felicitaciones expresadas por los presentes y en especial por las dos supervisoras que asistieron al mismo. Se agradece a la Srta. ... su participación en el mismo, ya que demostró un alto espíritu cooperativo”.

Las efemérides forman parte del conjunto de valores, representaciones y narrativas sobre la historia nacional e institucional que la sociedad, a través del Estado nación, delimita y selecciona para su transmisión a las generaciones en formación. Su sostenimiento es un componente de la agenda escolar.

Como pudo verse, las definiciones de las fechas ocurren a distintos niveles, hay fechas patrias que se festejan a través de “actos solemnes” y fechas de relevancia para cada escuela, en particular, que se consideran “actos especiales”. Ese “arbitrario cultural” (Bourdieu y Passeron, 2019) tiene un componente nacionalista fuerte que, en el momento de surgimiento del Cuaderno (1931), es reimpulsado por el gobierno militar como parte de un proyecto que tenía como resorte la profundización de la educación moral y disciplinaria de los niños (aspecto que se introdujo en la contextualización del surgimiento del Cuaderno y que se señaló en el análisis de las aptitudes personales del docente) en la búsqueda de promover la reconexión –a través de la educación– del niño con la patria.

La apelación a la mitología de los héroes nacionales como modelo de identificación de los alumnos con esa totalidad trascendente que es la patria es una búsqueda que todavía la escuela sostiene, aunque se haya debilitado el énfasis puesto en la disciplina. Esto se advierte no sólo en que las efemérides de acontecimientos

patrios o aniversarios de la fundación de la nación aparecen mucho –ya que depende de qué actividad le toque a qué profesora–, sino que lo hacen de manera regular a lo largo del tiempo, como un goteo que no se detiene.

El nacionalismo constituye uno de los elementos genéticos del Cuaderno de Actuación y aparece como un componente discursivo que la subjetividad directiva toma a su cargo. No solamente el nacionalismo patriótico de los ideólogos del Cuaderno de la década de los 30 (luego reforzado durante el peronismo), sino también de lo que fue meta en el proyecto fundacional de la escuela moderna: la tracción de una urgente integridad social y la constitución de una argentinidad para una sociedad nacida como un mosaico de nacionalidades, lenguas, biografías y costumbres. La escritura deja ver un *ethos* directivo donde la subjetividad se concibe a sí misma como celebradora de esa función primordial. Es posible encontrar asientos que ensalzan el patriotismo de la maestra y la alusión a la argentinidad, como el de la Figura 74:

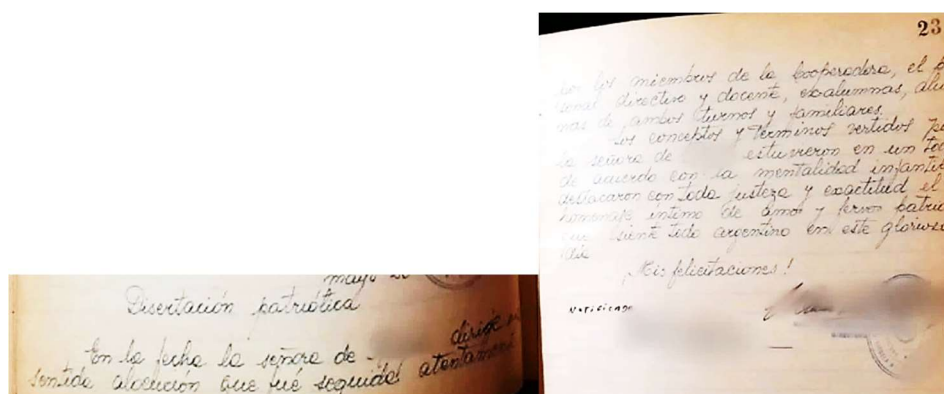


Figura 74. Asiento sobre “Disertación patriótica”. Año 1959.” Disertación patriótica. En la fecha la señora de ... dirige una sentida alocución que fue seguida atentamente por los miembros de la Cooperadora, el personal directivo y docente, exalumnos, alumnos de ambos turnos y familiares. Los conceptos y términos vertidos por la señora de ... estuvieron en un todo de acuerdo con la mentalidad infantil y destacaron con toda justeza y exactitud el homenaje íntimo de amor y fervor patrios que siente todo argentino en este glorioso día. ¡Mis felicitaciones! Notificada”.

Un asiento pone en escena a una figura que sobresale entre los héroes de la fundación de la nación: es el recordatorio del asesinato de Carlos Fuentealba – docente militante gremial– por parte de la policía de la provincia de Neuquén durante una manifestación en el año 2007.

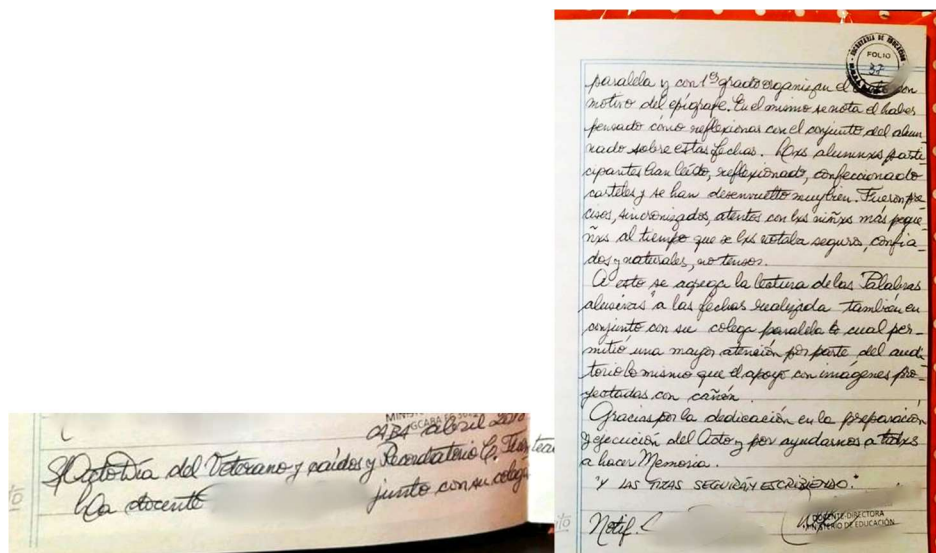


Figura 75. Asiento sobre “Acto Día del Veterano y caídos y Recordatorio C. Fuentealba”. Año 2018. “CABA Abril 2018. S/ Acto Día del Veterano y caídos y Recordatorio C. Fuentealba. La docente ... junto con su colega paralela y con 1er grado organizan el acto con motivo del epígrafe. En el mismo se nota el haber pensado cómo reflexionar con el conjunto del alumnado sobre estas fechas. Lxs alumnxs participantes han leído, reflexionado, confeccionado carteles y se han desenvuelto muy bien. Fueron precisos, sincronizados, atentos con lxs niñxs más pequeñxs al tiempo que se lxs notaba seguros, confiados y naturales, no tensos. A eso se agrega la lectura de las Palabras alusivas a las fechas realizada también en conjunto con su colega paralela lo cual permitió una mayor atención por parte del auditorio lo mismo que el apoyo con imágenes proyectadas con cañón. Gracias por la dedicación en la preparación y ejecución del Acto y por ayudarnos a todxs a hacer memoria. “Y LAS TIZAS SEGUIRÁN ESCRIBIENDO”. Notif.”.

Se atribuye la selección de esta fecha a la decisión particular del equipo directivo de la escuela de adherir a la lucha de la Confederación de Trabajadores del Estado de la República Argentina (CTERA) para reclamar justicia ante el hecho. Poner a Fuentealba en el lugar del héroe marca un contraste grande en el relato sobre sí mismo que enarbola el narrador en este discurso, aunque no constituye necesariamente una ruptura.

Estamos ya frente al *ethos* de una subjetividad directiva que se nombra a sí misma como politizada, no totalmente determinada en su relación de subordinación al Estado, sino al contrario, cuestionando ese lugar de enunciación tradicional con una voz de disonancia con cierto poder estatal, el representado por las fuerzas policiales que reprimieron. En el mismo acto de validar ese festejo se deja constancia de estar realizando la evaluación docente. La relación jerárquica docente-directivo, por un momento, parece difuminarse y se impone por sobre ella la identificación entre ellos como docentes más allá del cargo. La directora evoca un sentido

colectivo, creando un “nosotros” con la subjetividad de ese docente recordado y con todo el cuerpo de docentes, incluso el propietario del Cuaderno. Esto puede interpretarse como una búsqueda *ethica* que se desvía de la autorepresentación tradicional, punto al que se volverá más adelante, en un apartado específico sobre la fuga del género.

También puede leerse esta mención como una actualización de la construcción de la noción de *patria*, donde patria no es algo ya logrado y acabado sino un *work in progress*, una obra en permanente proceso de fabricación de sí misma, que todo el tiempo requiere del refuerzo de sus puntos de apoyo. De hecho, el propio Estatuto, al incluir la obligación de festejar las efemérides patrias, así lo considera. Fuentealba formaría parte de un revisionismo del discurso del poder desde el lugar que encarna una autoridad escolar.

Más allá de los circuitos de control y evaluación que están y forman parte de la cotidianeidad escolar, cada escuela tiene un margen de autonomía (dada, entre otras cosas, por la relación que mantiene con su supervisión) respecto de qué proyectos promover, qué decisiones tomar, qué héroes patrios homenajear.

En el corpus también hay menciones a efemérides ligadas a coyunturas políticas específicas. Se destaca la conmemoración de la muerte de Evita en 1954, que se ve en el asiento de la Figura 76, que aparece durante algunos años junto a la mención de las acciones sociales que ella llevó a cabo, del movimiento peronista, o de la afiliación al partido. La aparición limitada en el tiempo de esta efeméride se explica por la proscripción que tuvo el Peronismo entre 1955 y 1973.

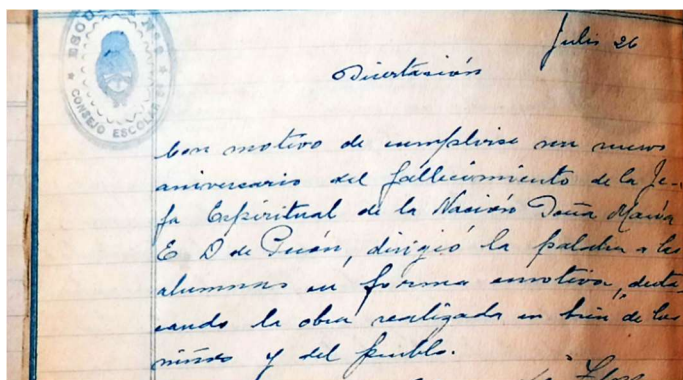


Figura 76. Asiento sobre “Disertación” con motivo del aniversario de la muerte de Eva Perón. Año 1954. “Julio 26. Disertación. Con motivo de cumplirse un nuevo aniversario del fallecimiento de la Jefa Espiritual de la Nación Doña María E. D. de Perón, dirigió la palabra a los alumnos en forma emotiva, destacando la obra realizada en bien de los niños y del pueblo”.

Vemos que las efemérides reflejan no sólo la historia consagrada, el canon, sino también el estado de situación de las luchas en el campo político y social. Por eso, es posible un asiento sobre Fuentealba conviviendo con fechas del calendario de la fundación de la nación y fechas que se van incorporando. En Cuadernos de los últimos treinta años, se encuentran efemérides relacionadas a la historia nacional más reciente, como la Conmemoración de la Guerra de Malvinas o del Golpe de Estado de 1976, fecha establecida como “Día de la Memoria, la Verdad y la Justicia” en el año 2006 (Ley N.º 26.085).

La vinculación de símbolos y sentidos con fechas históricas que representa la efeméride ancla el presente en un pasado, uno de los atributos de la escuela, la construcción del tiempo lineal, hacia atrás y hacia adelante, la memoria de la historia y la evocación de un futuro por venir. La vigilancia de la directora hacia la maestra relacionada con el cumplimiento de un programa curricular –que apareció en el análisis anterior sobre las aptitudes técnicas– se trama con la acción de salvaguarda de un conjunto de valores referidos al Estado, la nación, la patria y la lucha docente. La nación es una historia común, pero también una agenda hacia el futuro para todos, y la educación está a cargo de esa continuidad. La directora se presenta a sí misma afirmando un lugar de refuerzo de la identidad nacional a la que la escuela contribuye, y un lugar activo de transmisión y guarda de esa construcción simbólica. Efemérides como el Día de la Primavera, ligadas al ritmo de la naturaleza, evocan un tiempo cíclico en el que la escuela también se inscribe.

Ahora bien, no es obligatorio que la directora deje sentado en el Cuaderno la celebración de las efemérides, no hay una mención específica en el Reglamento o en el Estatuto de que esto deba ser mencionado. La aparición masiva en los Cuadernos del corpus, tanto de los héroes de la patria y las fechas relacionadas a su fundación, como de otras conmemoraciones, hablan, por un lado, del cumplimiento de esa tradición que sí es obligatoria (en ciertas fechas); por otro lado, de un consenso masivo por parte de las directoras sobre la importancia dada a la memoria de cierta historia y de la celebración de rituales en la escuela

Queda planteada la inquietud de por qué no aparecen más frecuentemente asuntos relacionados con la historia de las luchas docentes en los Cuadernos. Sería necesario contar con un corpus más extenso para poder afirmar algo en esta dirección, pero se podría adelantar que esto también es un dato que permite pensar en

el carácter normativo del Cuaderno, donde lo que se habilita es un discurso desde el poder que se presenta a sí mismo como cohesionado, sin fisuras y que oculta el carácter político del orden social.

Capítulo 4: El análisis estilístico y la configuración de la subjetividad directiva en la escena de enunciación

Se inicia este capítulo con dos aclaraciones sobre el concepto de *estilo* en el discurso:

El estilo está indisolublemente vinculado a determinadas unidades temáticas y, lo que es más importante, a determinadas unidades composicionales; el estilo tiene que ver con determinados tipos de estructuración de una totalidad, con los tipos de conclusión, con los tipos de relación que se establece entre el hablante y otros participantes de la comunicación discursiva (los oyentes o lectores, los compañeros, el discurso ajeno, etc.)". (Bajtín, 1999, p. 252)

Es inexacto, en efecto, representarse al emisor como alguien que para confeccionar su mensaje elige libremente tal o cual ítem léxico, tal o cual estructura sintáctica, tomándolos del stock de sus aptitudes lingüísticas y abreva en este inmenso depósito sin otra restricción que "lo que tiene que decir". Aparecen limitaciones suplementarias que funcionan como otros tantos filtros que restringen las posibilidades de elección (y orientan simétricamente la actividad de decodificación); filtros que dependen de dos tipos de factores: (1) las condiciones concretas de la comunicación; (2) los caracteres temáticos y retóricos del discurso, es decir *grosso modo*, las restricciones de "género". (Kerbrat-Orecchioni, 1987, p. 18)

La introducción de Kerbratt-Orecchioni recuerda la necesaria vinculación del texto con la situación comunicativa a la que Bajtín refiere en su definición de los géneros como tipos relativamente estables de enunciados ligados a esferas de la vida

social. La cita de Bajtín (1999) lleva a prestar atención a cómo el estilo se comprende a partir de reconstruir quiénes son los sujetos del discurso, quién habla a quién.

De la esfera de la comunicación discursiva en la que funciona el Cuaderno se sabe que pertenece al ámbito de la escuela primaria, un orden regulado por el Estado y sostenido por relaciones jerárquicas, y dentro de él, pertenece también al conjunto de instancias de evaluación del desempeño magisterial que hacen los directores, en el marco de un sistema de calificación que los incluye. El uso y la confección del Cuaderno está previsto que obedezcan a formas estandarizadas que son las que corresponden al código de la Administración Pública y al Reglamento Escolar. Este último se expide sobre cómo debe archivarse, conservarse y clasificarse, en qué tinta debe escribirse, que no debe presentar raspaduras, enmiendas o anotaciones, entre otros señalamientos. Reglamentadas algunas, otras cosas quedan por fuera de los marcos legales, y esto ocurre con el estilo de escritura, lo que configura el “tono” del texto. Qué características asume y de qué manera el género opera sobre él es uno de los objetivos de este capítulo.

Otro es la reconstrucción de la escena de *enunciación* con base en el marco conceptual de Benveniste, quien la considera la “puesta en funcionamiento de la lengua por un acto individual de utilización que él opone al *enunciado* como el acto se distingue de su producto” (Chareaudeau y Maingueneau, 2005); él hace pie en las personas gramaticales y asume como premisa que los pronombres personales “son el primer punto de apoyo para este salir a luz de la subjetividad” (Benveniste, 1999).

Las restricciones funcionales del Cuaderno de Actuación jugarán un papel primordial para comprender qué sentido asumen las decisiones léxicas, fraseológicas y gramaticales que el narrador ha tomado para la puesta en discurso, es decir, cuál es el “tono” del lenguaje del Cuaderno. A partir de esto, se irán identificando los rasgos del *ethos* discursivo de la directora.

El lenguaje técnico y el mandato de objetividad: el Cuaderno como prueba y la directora como escribana

Parte del lenguaje que circula en las instituciones hoy, con el que convivimos en mayor o menor medida desde que llegamos al mundo, es un lenguaje jurídico-

administrativo (De Miguel, 2000)⁵⁴, también llamado “burocrático” (Casabone, 2016). Formularios para la renovación del Documento Nacional de Identidad (DNI), contratos de alquiler, inscripciones a campañas de vacunación, actas de matrimonio, de nacimiento, fichas de inscripción a concursos públicos, resoluciones, reglamentos de uso del espacio público, declaraciones juradas... Los trámites que hacemos cotidianamente son viabilizados por documentación burocrática, la cual ha venido extendiéndose al calor del desarrollo y complejización de la Administración Pública durante la modernidad.

En la Argentina, se vive dentro de la forma Estado-nación desde hace más de un siglo y, desde entonces y a lo largo de la vida, habitamos instituciones; desde la escuela hasta el espacio público se ven tramados por el “sentido común estatal” (Bourdieu, 1993): maneras de decir y esquemas de pensamiento y percepción del mundo que se ponen en nuestras manos y bocas en forma reiterada, tanto para ser leídas como escritas y acatadas, que nos permiten recorrer esos espacios institucionales de una manera común, funcional y eficaz. Si bien sabemos que no es el único lenguaje usado –ya que, en los distintos ámbitos de la vida social, suelen convivir distintos registros tanto orales como escritos–, el jurídico administrativo es un tipo de texto del que ninguna institución prescinde para su organización.

Uno de los elementos distintivos del estilo de escritura del Cuaderno de Actuación que aparece a primera vista es efectivamente un tono burocrático que asume la manera de decir de las directoras. De Miguel (2000) caracteriza el lenguaje de los documentos jurídico-administrativos con tres propiedades:

- a) rigidez de estructura
- b) un esquema invariable establecido de antemano para cada modalidad (contrato, instancia, sentencia, etc.)
- c) un léxico conservador y tecnicista, fijado también de antemano a través de fórmulas y frases hechas ausentes, en muchos casos, de la lengua estándar.

⁵⁴ Según De Miguel (2000), los lenguajes jurídico y administrativo “suelen estudiarse de forma conjunta, decisión que parece sensata, puesto que comparten los recursos lingüísticos (gramaticales y léxicos) y coinciden también en los factores extralingüísticos que los caracterizan (el canal, el emisor, el receptor y la finalidad o intención comunicativa)”.

Tal como quedó explicitado en el capítulo 2, la estructura del género muestra un objeto escriturario único y distinto, pero asimilable en sus componentes con otra documentación legal de la escuela: cada asiento lleva fecha, firma y sello, firma de notificación, y se escribe en un cuaderno que, a su vez, tiene una carátula identificativa, datos personales y hojas foliadas. Un recorrido por el corpus advirtió una estructura altamente homogénea, así como estable en el tiempo, que permite definirla como rígida.

En el capítulo 3, por otra parte, se expuso cómo está estructurado el discurso sobre la base de un temario o conjunto de ejes que delimitan y organizan el contenido, el cual se rige por la lógica de una clasificación. Esto habilita a confirmar la segunda propiedad expuesta por De Miguel más arriba, la que se relaciona con el aspecto estructural: un esquema composicional que se repite en todos los ejemplares del corpus.

Para ingresar en el análisis estilístico, se recuerda que todo lo que atañe al funcionamiento de una escuela en el aspecto jurídico corresponde al Derecho administrativo, aquella rama del derecho público que regula la organización, funcionamiento, poderes y deberes de las instituciones que conforman el Estado. Si parte del lenguaje que circula en las instituciones comporta un tono burocrático es porque muchos de los intercambios, relaciones y eventos que ocurren entre ellas y su afuera están mediados o vehiculizados por lo que en el derecho notarial se conoce como “Instrumentos probatorios” (Erro, 2012).

Detengámonos sobre el nombre del objeto que da soporte al discurso: “Cuaderno de Actuación Profesional”. Remite indefectiblemente al universo de los procedimientos judiciales o administrativos por la palabra “actuación”. Según el vocabulario jurídico, es ‘una conducta o un proceder’, y también se llama así ‘a los pasos o partes de un procedimiento administrativo’. El *Glosario de términos del Derecho argentino en lenguaje claro* Wiki Ius⁵⁵ define las actuaciones como textos dentro de un expediente; por ejemplo, providencias, autos, sentencias, escritos presentados, pericias, etc. Un asiento –aquello de lo que se llena el Cuaderno– es

⁵⁵ Wiki Ius es un Glosario Jurídico con explicaciones fáciles construido en forma colaborativa. Es una iniciativa del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación Argentina para acercar el lenguaje de la justicia a la gente. Ver más en: <http://wiki.derechofacil.gob.ar>

‘una anotación oficial de algún hecho, suceso o contrato en algún libro o registro específico’ (Academia Judicial Puertorriqueña, 2015, pp. 102-103).

La “actuación” constituye el desempeño del maestro, el ‘acto’, ‘acción’ u ‘obra’ que constituye su trabajo y la que los directores observan, y sobre la cual escriben y, a la vez, es el acto de registrarla una actuación realizada por el directivo. De modo que, el Cuaderno es un registro de conducta que, en su mismo movimiento de ser producido, efectúa un *acto de estatuto legal* y el soporte de ese registro —el asiento— deviene una pieza documental de valor jurídico.

El Cuaderno se constituye como un compilado de pruebas de conducta. El elemento central que da el estatus de prueba es que los asientos deben basarse en una *observación* de los hechos y este es un elemento que se encuentra ya presente en la resolución que da origen al Cuaderno, donde se lee: “a) En él constará, con conocimiento previo del interesado, todo antecedente profesional sobre hechos concretos fácilmente comprobables” (Escalafón del Magisterio de Escuelas de La Capital, 1932). El Reglamento Escolar vigente hoy se pronuncia de la siguiente manera sobre esta relación entre hechos ocurridos y texto escrito:

Al/la Director/Directora le corresponde: (...) Asistir frecuentemente a las clases para **observar**, orientar y estimular la labor docente, **fiscalizando** el desarrollo de lo planificado, dando en cada caso, las indicaciones conducentes a la obtención de óptimos resultados. Lo **observado** en la visita será asentado en el cuaderno de actuación profesional en forma clara y concisa con miras a la evaluación de los ejes del Informe de Actuación Profesional. (Art. 94)⁵⁶

Esta exigencia dada por la normativa se refleja en el estilo de escritura del Cuaderno por una fuerte presencia de segmentos informativos a lo largo del corpus, aquellos que “dejan constancia de” o “certifican” que se realizaron ciertas acciones. Estas pueden ser: toma de cargo, cese de tareas, presentación en la escuela, presentación de la planificación, toma de licencia, visado de cuadernos de aula, visita a la clase, observación de una reunión de padres, entre otras. Los segmentos

⁵⁶ La negrita es propia.

informativos están presentes en todos los asientos con mayor o menor preponderancia. Esto confirma que el discurso tiene una función informativa, aunque no sea esta la única.

Dos fórmulas se reiteran incontables veces en el discurso: la observación o testificación de algo realizado, y el dejar constancia, certificar o dar fe de haberlo presenciado. Se observa en los siguientes asientos de los años 1953, 1968, 1978, 1994, 2004 y 2011 cómo la mención a esto aparece sostenidamente en el tiempo:

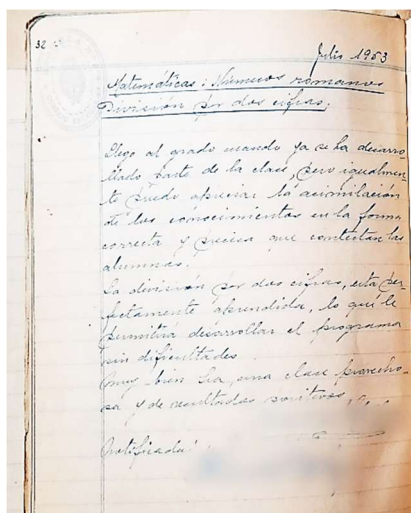


Figura 77. Asiento sobre observación de clase de “Matemáticas”. Año 1953. “Julio 1953. Matemáticas. Números romanos. División por dos cifras. Llego al grado cuando ya se ha desarrollado parte de la clase, pero igualmente puedo apreciar la asimilación de los conocimientos en la forma correcta y precisa que contestan los alumnos. La división por dos cifras, está perfectamente aprendida lo que le permitirá desarrollar el programa sin dificultades. Muy bien Sra., una clase provechosa y de resultados positivos. Notificada.”.

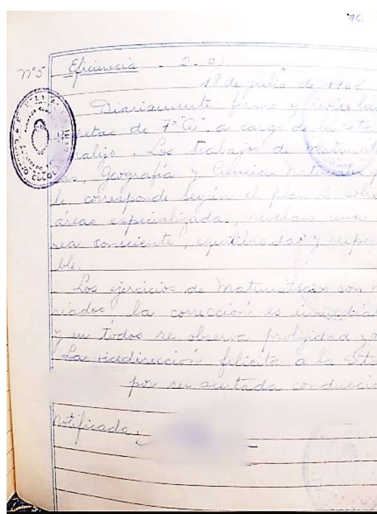


Figura 78. Asiento sobre “Eficiencia” con mención a trabajos revisados. Año 1968. “Eficiencia. 2 c) 18 de julio de 1968. Diariamente firmo y reviso las carpetas de 7° A, a

cargo de la Srta. ... Los trabajos de matemáticas, geografía y Ciencias Naturales que le corresponden según el plan sobre áreas especializadas, revelan una tarea consciente, equilibrada y responsable. Los ejercicios de Matemáticas son variados, la corrección es inmediata y en todos se observa prolijidad y orden. La dirección felicita a la Srta. ... por su acertada conducción”.

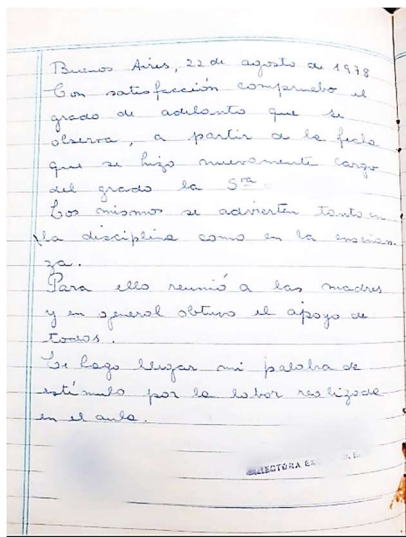


Figura 79. Asiento donde se deja constancia de comprobación de resultados. Año 1978. “Buenos Aires 22 de agosto de 1978. Con satisfacción compruebo el grado de adelanto que se observa, a partir de la fecha que se hizo nuevamente cargo del grado la Sra. de ... Los mismos se advierten tanto en la disciplina como en la enseñanza. Para ello reunió a las madres y en general obtuvo el apoyo de todas. Le hago llegar mi palabra de estímulo por la labor realizada en el aula”.

Marzo-Junio Laboriosidad.
 La Srta. ... ha tenido licencias
 fraccionadas por dificultades y en-
 fermedad de familiares. A pesar
 de ello durante el período que se ca-
 lifica se la observó concentrada en
 su tarea, organizando activida-
 des abundantes y variadas que
 contemplan la revalorización del
 error y las necesidades indivi-
 duales. Lo compruebo al visar los
 cuadernos de sus alumnos. Tiene
 la corrección al día.

Notificada

Figura 80. Asiento sobre “Laboriosidad” escrito a partir del visado de cuadernos de alumnos. Año 1994. “Marzo-Junio Laboriosidad. La Sra. ... ha tenido licencias fraccionadas por dificultades y enfermedad de familiares. A pesar de ello durante el período que se califica se la observó concentrada en su tarea, organizando actividades abundantes y variadas que contemplan la revalorización del error y las necesidades individuales. Lo compruebo al visar los cuadernos de sus alumnos. Tiene la corrección al día. Notificada”.

Buenos Aires 26/09/04
 S/ Presentación y cese:
 En el día de la fecha
 se hace constar, que la docente
 se desempeñó desde el
 20/09/04 hasta el 26/09/04 en reemplazo
 de la Srta. ... maestra
 de quinto grado “A” área Matemática
 y Ciencias Naturales, quien usufructuó
 Lic. art 70 k.
 Esta conducción agradece su colaboración.

Figura 81. Asiento sobre presentación y cese de cargo. Año 2004. “Buenos Aires, 26/09/04. S/ Presentación y Cese: En el día de la fecha se hace constar, que la docente ... se desempeñó desde el 20/09/04 hasta el 26/09/04 en reemplazo de la Sra. ... maestra de quinto grado “A” área Matemática y Ciencias Naturales, quien usufructuó Lic. art 70 k. Esta conducción agradece su colaboración”.

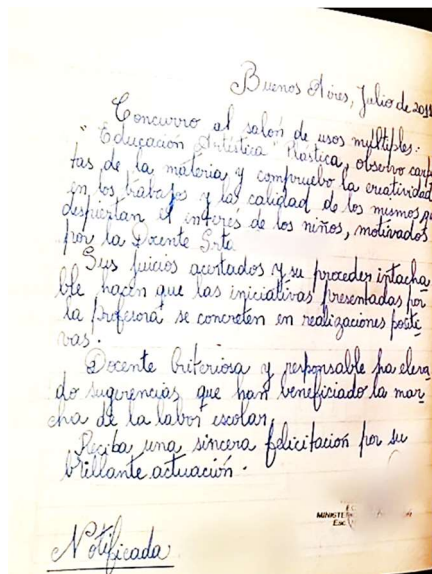


Figura 82. Asiento realizado a partir de observación de carpetas de clase de Educación Plástica. Año 2011. “Buenos Aires, Julio de 2011. Concurro al salón de usos múltiples: “Educación Artística” Plástica, observo carpetas de la materia y compruebo la creatividad en los trabajos y la calidad de los mismos que despiertan el interés de los niños, motivados por la Docente Srta. ... Sus juicios acertados y su proceder intachable hacen que las iniciativas presentadas por la profesora se concreten en realizaciones positivas. Docente Criteriosa y responsable ha elevado sugerencias que han beneficiado la marcha de la labor escolar. Reciba una sincera felicitación por su brillante actuación. Notificada”.

El acto de observación a nivel lexical se cristaliza en expresiones como “visar”, “revisar”, “visitar”, “apreciar”, “observar”, “presenciar”. Ahora bien, esta observación se asume desde una supuesta objetividad del punto de vista, que es orgánica con la función del Cuaderno de ser prueba que da sustento legal a una calificación, procedimiento regido por estatutos, reglamentos, normativas oficiales.

La objetividad del “yo” de quien enuncia requiere la necesidad de limpiar posibles ambigüedades o inexactitudes del lenguaje, lo que enraíza en la racionalidad institucional del Estado moderno. “La precisión, la rapidez, la univocidad, la oficialidad, la continuidad, la discreción, la uniformidad, la rigurosa subordinación, el ahorro de fricciones y de costas objetivas y personales” (Weber, 1998, p. 731) son las características que definen a la burocracia, esa máquina regida por lo que Weber ha denominado la “razón técnica”. Se recuerda que el Cuaderno es engranaje de un sistema de evaluación y clasificación y, a su vez, de la calificación dependen el puntaje y el acceso o la movilidad entre cargos. Además de ser inequívoco por una exigencia funcional, ya que debe suscitar la menor cantidad de obstáculos posible

para los circuitos administrativos, el modo de decir debe reflejar una relación de justicia con los hechos, de eso se trata la objetividad. El Estatuto del docente así lo plantea en su artículo 24:

La calificación y el concepto serán anuales, apreciarán las condiciones y aptitudes del docente, se basarán en las constancias objetivas del legajo y se ajustarán a una escala de conceptos y su valoración numérica correlativa.

Entre el hecho observado y la escritura, debe haber una relación directa y “limpia”, así queda expresado en este asiento del año 1960:

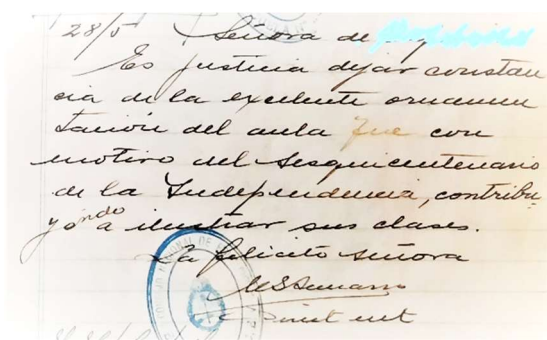


Figura 83. Asiento donde se deja constancia de la preparación del aula para acto patrio. Año 1960. “28/5 Señora de... Es justicia dejar constancia de la excelente ornamentación del aula que con motivo del Sesquicentenario de la Independencia, contribuyó a ilustrar sus clases. La felicito señora”.

La escritura “clara y concisa” pretendida por el Reglamento (Art. 94) para la documentación escolar y que se evidencia en la grafía predominante (se analizará más adelante como elemento que refuerza el discurso) abona a la necesidad de que los documentos funcionen como testificadores. Esta testificación, a su vez, debe probarse realizada por un ojo imparcial, despojado de contaminantes subjetivos. En la medida en que el lenguaje esté “presidido por las reglas de economía, seguridad y funcionalidad comunicativa” (Etxebarria, 1997), los documentos administrativo-jurídicos se evidencian eficaces para su función.

Esos rasgos mencionados sobre el estilo de escritura, sumados a la rigidez de la estructura son reforzados en el texto por los apoyos que hace el discurso en las normativas oficiales y sus correspondientes artículos. Aparecen nombrados el

Estatuto del Docente, el Diseño Curricular del nivel y el Reglamento Escolar. La más recurrente es la referencia a artículos del Estatuto para la toma de licencias. Vale de ejemplo este asiento del año 1997 (Figura 84):

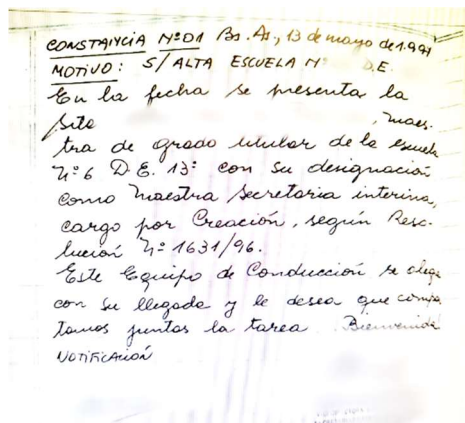


Figura 84. Asiento de toma de cargo que hace mención a una Resolución oficial. Año 1997. “Constancia N.º 01. Bs. As, 13 de mayo de 1997. Motivo: S/ Alta Escuela N.º ... DE... En la fecha se presenta la Srta. ... maestra de grado titular de la escuela N.º 6 DE 13 con su designación como maestra secretaria interina, cargo por Creación, según Resolución N.º 1631/96. Este Equipo de Conducción se alegra con su llegada y le desea que compartamos juntas la tarea. Bienvenida! Notificación”.

Es posible encontrar también, entre las menciones de normativas oficiales y a otros organismos, adosadas a la hoja piezas usadas por la docente en las clases o certificados de cursos realizados por ella. Entre ellos, seleccionamos el siguiente extracto de material didáctico pegado a un asiento de 1970, usado en una clase de matemática, que ilustra la propuesta didáctica de la maestra. Si bien no es parte de la documentación burocrática, opera como elemento de apoyo a la configuración de un discurso probatorio; el fragmento es prueba de haber estado ahí, prueba de lo que la directora dice que se hizo:



Figura 85. Muestra de material didáctico. Año 1970. “Aquí les presento, amiguitos, una pequeña lombriz, que de tanto dar vueltas, como un ocho quedó al fin. Ocho. 8”.

Escrito con lenguaje conciso y claro, con mención de otros documentos como apoyo, basado en hechos observables, atestiguados por quien suscribe como un acto de fe, en una estructura del discurso que sigue los lineamientos del régimen administrativo (sellos, foliado), el texto se presenta como prueba de las acciones docentes.

Hasta acá, se percibe una relación directa entre los condicionamientos funcionales del discurso y el estilo de escritura. Ahora bien, el Cuaderno no sólo funciona como prueba sobre las acciones docentes que será considerada a la hora de tomar las decisiones sobre la definición del concepto anual (calificación final), sino que también oficia de prueba del desempeño de un rol con una función específica y de la existencia de una jerarquía.

El registro por escrito significa la recopilación de información valiosa, de un saber, al mismo tiempo que supone guardar la prueba del acto mismo de registrar. Ya que un asiento es una forma de “dar fe” de lo que sucede o se observa, quien escribe, la directora, se configura al hacerlo como *testigo y escribana*. Esto tiene que ver con esa doble faz de la noción de asiento: la escritura constata una acción realizada –la labor pedagógica–; asimismo, deja constancia de que el acto de evaluación, que es la actuación que se le exige al director, se realiza. En tercer lugar, al constatar una y otra a través de la palabra del superior jerárquico, se confirma la relación entre ambos, donde hay una voz habilitada para pronunciarse –quien evalúa– y otra que solo puede notificarse –el maestro evaluado.

El Cuaderno materializa la naturaleza fundamentalmente preceptiva del texto jurídico administrativo sobre la que Casabone (2016) dice: “el Estado manda y así

logra ordenar la cosa pública: decreta, resuelve, notifica, prohíbe, autoriza, desestima, deroga, informa, niega”. El texto legal no puede no estar confeccionado como expresión de un deber ser.

Ahora bien, este estilo de lenguaje tiene, además, un efecto sobre la configuración del *ethos* discursivo de la directora, uno de los puntos de interés de esta investigación. Para profundizar en este punto se consultó uno de los trabajos que hacen de antecedente a esta tesis, que es el de Silvia Erro (2012) sobre las actas escolares. En la palabra de un abogado entrevistado por ella, surge la observación de que la propia situación de enunciación, el contexto real y la funcionalidad del objeto –en este caso, el acta– determinan que quien escribe asuma un estatuto de escribano *ad hoc*, independientemente de la profesión y los títulos que posea:

Dentro de lo que es el mundo de los instrumentos probatorios, cuando en derecho –particularmente el derecho privado– se habla de un acta, se piensa enseguida en un acta de naturaleza pública que está revestida de las formalidades de una escritura pública que es aquella que se celebra frente a un profesional que es un escribano o notario que da fe de lo que se está precisamente manifestando y de aquellos que han participado de una determinada actividad o de una declaración de voluntad que puede ser un testamento bajo la forma de testamento público, por ejemplo. Otros pueden ser instrumentos constitutivos de una sociedad, la sociedad comercial, una fundación. Pero dentro de lo que es el derecho notarial, **un acta es un acta pública y es aquel documento que da fe de alguna actividad**, de algún emprendimiento, de algún acto de voluntad que puede ser ejemplo una donación, que para su perfeccionamiento requiere precisamente que se lo haga a través de acta pública. (...) La inexistencia de lo oficial le da un valor probatorio menor, pero crece en la medida que quien lo celebre, la firme y dé fe, es una autoridad en un determinado lugar. Además, el hecho de que se

escriba en un libro de actas, con una foliatura específica que la hace una autoridad de aplicación, que a su vez los presentes la firmen reconociendo sus firmas y con los sellos correspondientes de la institución, le da un marco casi parecido al de un “acta pública”. Destruir su validez sería casi imposible. (pp. 45-46).

Volviendo al Cuaderno de Actuación, que es escrito por la directora (o personal directivo) sin otra presencia en el acto de escribir, se observa que tiene esa particularidad que también tiene el acta, y que no nos permite considerarlo sin más como un documento *privado*. El Cuaderno podría, entonces, definirse como un documento *semi-público*.

La identificación de este estilo jurídico administrativo permite que se acceda a uno de los rasgos *éticos* por los cuales se autorepresenta la directora de escuela en la escritura: su configuración como autoridad legítima. Ungida de un poder superior para dar fe de los hechos ante todos los destinatarios del Cuaderno –sus superiores, los directores colegas, los docentes– la directora escribe como enunciador autorizado que está desempeñando una función pública. Asimismo, el foliado de las hojas opera como un controlador del uso del Cuaderno sobre quienes lo manipulan (por lo general directores, pero también supervisores y docentes); la falta de una de las páginas daría la alarma de que algo del testimonio fue extraído.

En la Figura 86, se puede ver la mención a otras instancias de la jerarquía institucional que expresan su pertenencia a un orden:

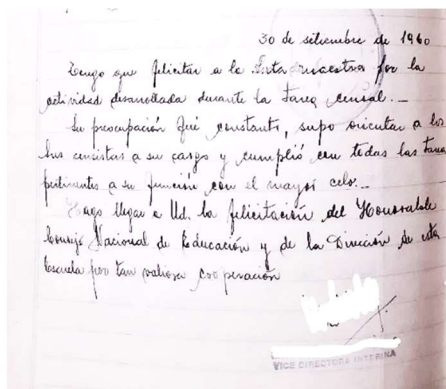


Figura 86. Asiento sobre participación en Censo que hace mención al Honorable Consejo Nacional de Educación. Año 1960. “30 de setiembre de 1960. Tengo que felicitar a la Srta. Maestra por la actividad desarrollada durante la tarea censal. La preocupación fue constante, supo orientar a los Sres. censistas a su cargo y cumplió con todas las tareas pertenecientes a

su función con el mayor celo. Hago llegar a Ud. la felicitación del Honorable Consejo Nacional de Educación y de la Dirección de esta Escuela por tan valiosa cooperación”.

Ahora bien, ese *ethos* de autoridad legitimada y legal que hace de garante a ese discurso aparece más reforzado cuando la norma es incumplida y el modelo de docente ideal trastabilla. Como ejemplo de esto, vale el caso de un Cuaderno al que se pudo tener acceso que sólo contaba con observaciones de mal desempeño docente. Se trata de un ejemplar del corpus que tiene solo 7 asientos, 6 de los cuales mencionan la no entrega de la planificación, un problema con los alumnos que parece haberse tratado en reunión de padres, la no presentación de la maestra ante la convocatoria de la Supervisión, la sugerencia de aplicar el régimen disciplinario y una carta documento. Este Cuaderno cierra con un último asiento escrito por la supervisora del área, luego de lo cual ya no se escribe nada porque la docente no vuelve a presentarse en la escuela (Figura 87).

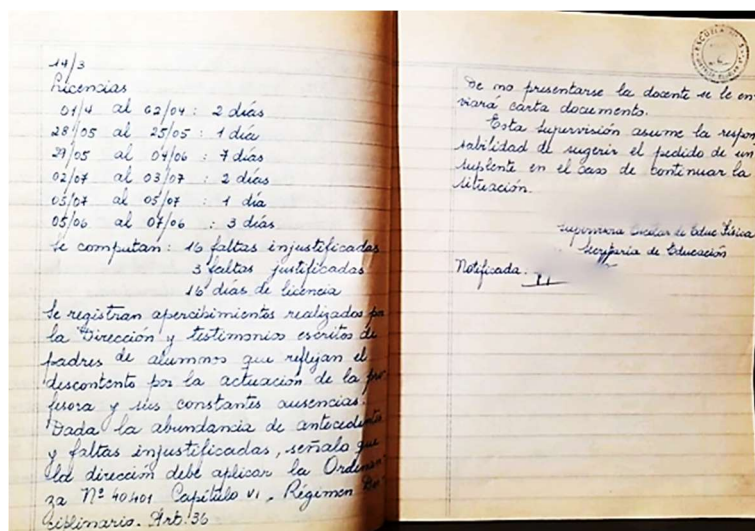


Figura 87. Asiento sobre “Licencias” con observaciones sobre apercibimientos y el llamado a aplicar el Régimen disciplinario. Año 1985. “14/3 Licencias (...) Se computan: 16 faltas injustificadas 3 faltas justificadas 16 días de licencia. Se registran apercibimientos realizados por la Dirección y testimonios escritos de padres de alumnos que reflejan el descontento por la actuación de la profesora y sus constantes ausencias. Dada la abundancia de antecedentes y faltas injustificadas, señalo que la dirección debe aplicar la Ordenanza N° 40401 Capítulo VI Régimen disciplinario Art. 36. De no presentarse la docente se le enviará carta documento. Esta supervisión asume la responsabilidad de sugerir el pedido de un suplente en el caso de continuar la situación. Supervisora Escolar de Educación Física. Secretaría de Educación. Notificada:”.

Recordando cómo suelen cerrar los Cuadernos, aspecto tratado en el capítulo sobre el análisis estructural, llama la atención cuando un Cuaderno termina con un asiento de cierre de la supervisora que menciona el envío de una carta documento, en

un Cuaderno que, además, fue recientemente inaugurado (solo 7 asientos). ¿Qué indica este cierre? O bien que la maestra dejó la docencia, que el Cuaderno no fue enviado a la nueva escuela, o que ella no lo llevó consigo (oficialmente, el Cuaderno debe enviarlo la escuela, pero, en algunos casos, se entrega a la maestra para que ella lo lleve). Si se trata de lo segundo, su desempeño en la nueva escuela se inició con un Cuaderno nuevo.

En conversaciones con una de las entrevistadas, exdirectora, exsupervisora y actual asesora legal de un sindicato docente, surge un curioso descubrimiento: a esta investigación llegaron los “Cuadernos buenos”, mientras que a ella le llegaban los “Cuadernos malos”. Todos llenos de críticas negativas o llamados de atención. Este es uno de los Cuadernos del segundo tipo que pudo conseguirse.

Esto nos enfrenta con lo que ocurre cuando ocurren faltas al Estatuto y el modelo de docente ideal no se confirma. En términos de la configuración del género, no cambia el estilo, aunque la enunciación abandona la primera persona, el enunciador se despegas de su destinatario docente para dirigirse exclusivamente al orden jerárquico (a donde se supone desembocará este “caso”, si el curso de los acontecimientos empeora). El lenguaje se vuelve más informativo, aparecen más tecnicismos y menciones de normativas disciplinarias. En este asiento de cierre, es la supervisora quien toma la voz del enunciador en reemplazo de la directora en un relevo que implica la delegación del asunto a un cargo de mayor jerarquía.

Cuando las cosas “salen mal”, queda más en evidencia que se trata de un instrumento atravesado por el poder. El lenguaje nos habla de una directora que acude a su superior, y podemos suponer también que la maestra ha desplegado el poder que tiene a mano para garantizar que ese Cuaderno no llegue a la nueva escuela. ¿Por qué?

Hay un sentimiento de “me mancharon el Cuaderno”. Para las maestras es “me ensuciaron el Cuaderno”... A mí no me importaba nada... pero, en general, como ese Cuaderno va de una escuela a otra con vos, lo primero que hacen los directivos es leerlo, bueno, si hay muchas notas, muchos asesoramientos, quiere decir que hay un problema. “Me mancharon el

Cuaderno” tiene que ver con tu historia, tu trayectoria. (exsupervisora, asesora legal de sindicato docente)

El tecnicismo como estilo del género que se supone transparente y objetivo analizado en el marco de la funcionalidad del discurso y la situación comunicativa concreta de la evaluación no puede considerarse, entonces, ni tan transparente ni tan objetivo. Como toda producción cultural, la escritura tiene un sustrato ideológico, en el caso del Cuaderno, la vinculación con el poder es mucho más directa.

Kerbratt-Orecchioni (1987) señala lo siguiente acerca de una necesaria revisión de la lingüística de la inmanencia⁵⁷: “No se puede analizar la competencia lingüística dejando de lado la competencia ideológica sobre la que se articula; no se puede describir un mensaje sin tener en cuenta el contexto en el que se inserta y los efectos que pretende obtener”.

En relación con el estilo y los efectos del discurso, De Miguel (noviembre de 2000) postula que el lenguaje burocrático, que se propone claro, conciso y, a la vez, desprovisto de sesgos personalistas, resulta, en cambio, en un discurso opaco cargado de un componente ideológico en la medida en que es herramienta de poder emanada y sostenida por un sistema de relaciones de fuerza jurídicamente avaladas. Es un instrumento para poner distancia del destinatario y confirmarle su lugar de subordinación. La *sumisión dóxica* al orden institucional (Bourdieu, 1993) y al deber consignado por ley de quien habla, significa también la sumisión del interlocutor al orden en otro rango de la jerarquía.

Por lo visto hasta acá, tanto el sostenimiento de la estructura reglamentaria de los asientos y planillas como el mantenimiento de un tratamiento temático clasificado

⁵⁷ Como punto de partida de su análisis de la enunciación, la autora discute ciertos postulados sostenidos por la lingüística de Jacobson, Saussure y Chomsky, que se resumen en los principios de la inmanencia y del “modelo neutro”. Del modelo comunicacional de Jacobson se cuestiona, en primer lugar, la existencia de un lenguaje en cuanto código compartido entre emisor y receptor, lo que significa un entendimiento en la situación comunicativa que viene dado por el lenguaje. Esta concepción es criticada también por Ducrot por efectuar un reduccionismo de la comunicación a la “transmisión de información”, donde se supone el destinatario obtiene, como producto, un saber que no tenía antes. A la concepción instrumental del lenguaje, él opondría el lenguaje como “juego” que se confunde con la vida cotidiana (Kerbrat-Orecchioni, 1987). El modelo lingüístico que la teoría de la enunciación viene a discutir, sostiene también una cierta autoreferencialidad del enunciado, por la cual, para priorizar los elementos gramaticales, se deja por fuera el contexto o la situación social en que ocurre, los componentes extralingüísticos, tales como los contextos ideológicos y las características funcionales del discurso. ¿De qué se trataría entonces la “objetividad” si todo discurso está situado?

obediente a la normativa, y el componente disciplinario que muestra el discurso en su contenido, se conjugan con un estilo lexical confirmatorio de un orden administrativo y legal que perfilan a la subjetividad del narrador como una figura que obedece y hace obedecer, que ordena y es ordenada, que clasifica y que se presenta como ejemplar, mientras exige el cumplimiento de un modelo de docente puesto que ha sido ungida de una autoridad para ello.

El enunciador múltiple

Luego de esta presentación sobre uno de los componentes del estilo del género en los Cuadernos, se explora, a través de las escenas dialogales en que este objeto escritural funciona, cómo queda planteada la enunciación para avanzar sobre otros rasgos que asume el discurso.

Una particularidad de este género es que conjuga una *escena de enunciación* desdoblada que, como la define Maingueneau (2010), es un “sitio” que construye el discurso mismo y a donde el destinatario es convocado. Se configuran por esto dos escenas dialogales diferentes, donde destinatarios y sujetos de la enunciación cambian.

Es común encontrar que el texto de un asiento inicia con la *forma impersonal* (tercera persona del singular) y luego se desplaza, en el cierre, hacia la *primera persona del singular* (o del plural en un “nosotros” inclusivo). Si, en este segundo momento, el locutor se dirige hacia la maestra directamente, la forma impersonal tiene otro destinatario. Asimismo, cambiando el interlocutor, el sujeto de la enunciación se reconfigura. En el afán de dilucidar cómo este “yo” imagina a su destinatario, y entonces a sí mismo, cobra importancia conocer cuál es el circuito de circulación del objeto que hace de soporte al texto. ¿Para quién se escriben los Cuadernos?

Se partirá de su función original: ser soporte de la observación y evaluación de la tarea docente por parte de la Dirección para la confección de la calificación final del desempeño. El objeto aparece cumpliendo un rol instrumental, que es el de viabilizar la comunicación, mediante palabra certificada, de una cierta información desde la Dirección de la escuela hacia el Sistema de Calificación y Clasificación Docente, la institución oficial que rige la movilidad docente en el Sistema Educativo.

Una directora escribe sabiendo que, eventualmente, alguna persona del sistema administrativo jurídico en que se inscribe el trabajo docente hará una consulta a los Cuadernos en calidad de documentación de prueba. Aquí se dibuja una primera escena dialogal con su correspondiente dupla enunciador-enunciataria: el director se dirige al sistema del que es parte, del Estado hacia el Estado.

En el desempeño de su rol, además, una directora escribe sabiéndose observada por su superior jerárquico, el supervisor o supervisora, quien debe controlar que el trabajo del director se haga según reglamento. Aunque sea también parte del Sistema Educativo, no es lo mismo escribir para un superior jerárquico que para las Juntas de Clasificación o incluso un sistema jurídico, una presencia virtual, sin cotidianeidad ni “cara” real. La supervisora es una persona concreta, de carne y hueso, que hace visitas regulares y lee los Cuadernos como una obligación propia, y que tiene el poder de habilitar o inhabilitar proyectos escolares y propuestas, ya que tiene a su cargo todas las escuelas de un Distrito Escolar.

El Cuaderno, además, porta orientaciones y estímulos para el desempeño docente, de modo que un segundo destinatario del discurso es, de hecho, el propietario del Cuaderno, el docente. El maestro debe notificarse ante cada asiento escrito, y a él se le entrega el Cuaderno cuando se jubila, según una cierta tradición – no oficializada– de las instituciones.

Ahora bien, según lo que dice la normativa –aunque no se cumpla a rajatabla– este Cuaderno no puede ser retenido en la casa del docente o ser llevado por él de escuela en escuela cuando cambia de trabajo, el Cuaderno debe trasladarse en un “pase de manos” de Dirección a Dirección, entre la vieja y la nueva escuela. Y acá aparece, entonces, un tercer destinatario: los futuros directores bajo cuya conducción los maestros eventualmente trabajarán.

Los siguientes asientos (Figuras 88 y 89) muestran este desdoblamiento enunciativo dado por los distintos destinatarios del discurso: de “la Sra. ha continuado” se pasa a una interpelación directa con el “gracias, Pilar”:

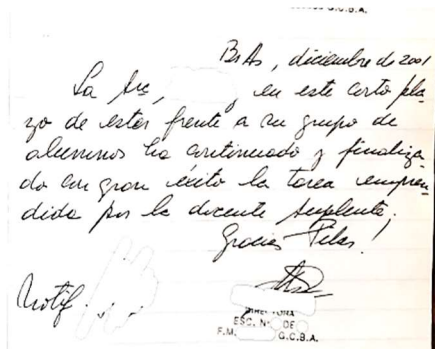


Figura 88. Asiento de fin de año que muestra la doble enunciación. Año 2001. “Bs. As., diciembre de 2001. La Sra. ... en este corto plazo de estar frente a su grupo de alumnos ha continuado y finalizado con gran éxito la tarea emprendida por la docente suplente. Gracias Pilar! Notif.:”.

En este asiento, el uso del “tú” marca el cambio de persona gramatical:

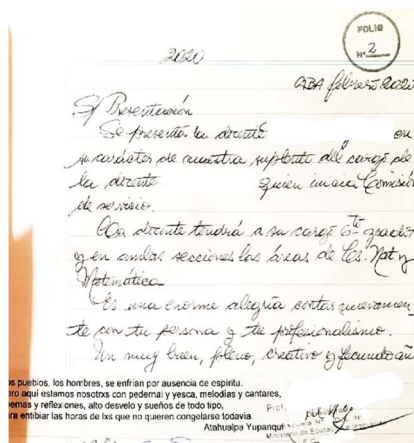


Figura 89. Asiento sobre “Presentación” que muestra la doble enunciación. Año 2020. “2020 S/ Presentación. Se presenta la docente En su carácter de maestra suplente del cargo de la docente ... quien inicia Comisión de servicio. La docente tendrá a su cargo 6to grado A y en ambas secciones las áreas de Cs. Nat y Matemática. Es una enorme alegría contar nuevamente con tu persona y tu profesionalismo. Un muy buen, pleno, creativo y fecundo año”.

También se encontraron asientos que solamente usan la forma impersonal y otros donde directamente se interpela a la maestra con el “tú”, en todo el texto.

En gran cantidad de asientos (sobre todo de las décadas de los 40, 50, 60 y 70) las maestras aparecen interpeladas con el pronombre “usted”, por lo que no es posible saber si opera el mismo desdoblamiento del enunciador, si el texto se está dirigiendo a la maestra en todo el asiento a través de la segunda persona formal o si, en cambio, se está usando solamente la forma impersonal. Los siguientes dos asientos (Figuras 90 y 91) presentan esta duda:

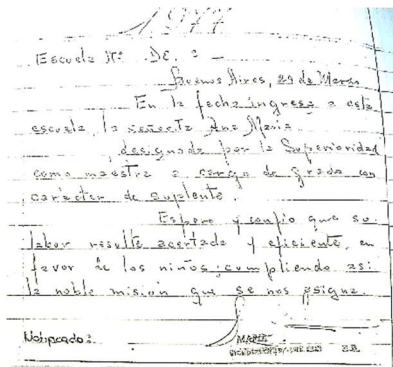


Figura 90. Asiento de ingreso a la escuela con uso de la tercera persona. Año 1977. “1977. Escuela N° ... DE N°... Buenos Aires, 29 de marzo. En la fecha ingresa a esta escuela la señorita Ana María... designada por la Superioridad como maestra a cargo de grado con carácter de suplente. Espero y confío que su labor resulte acertada y eficiente en favor de los niños; cumpliendo así la noble misión que se nos asigna. Notificada:”.

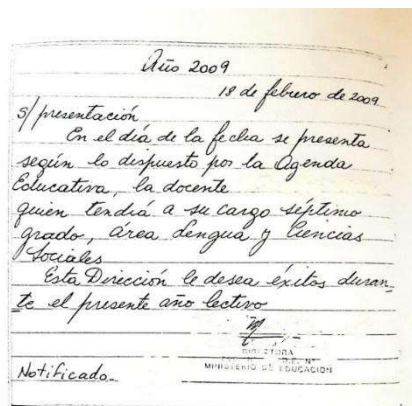


Figura 91. Asiento sobre “Presentación” con uso de la tercera persona. Año 2009. “Año 2009. 11 de febrero de 2009. S/ Presentación. En el día de la fecha se presenta según lo dispuesto por la Agenda Educativa, la docente... quien tendrá a su cargo séptimo grado, área Lengua y Ciencias Sociales. Esta Dirección le desea éxitos durante el presente año lectivo. Notificado”.

Cuando el locutor asume la forma impersonal es el momento del lenguaje tecnicista, que cita documentos legales y organismos oficiales, usa fórmulas lexicales y en el que está ausente todo componente personal. Todos los elementos tanto estilísticos como estructurales del lenguaje jurídico-administrativo hacen de soporte en esa enunciación. Allí hablan instituciones: el Estado, la Escuela, la Dirección. La directora escribe, enuncia desde un lugar de inscripción en un orden, poniendo sobre la hoja el régimen de “la impersonalidad formalista: *sine ira et studio*, sin odio y sin pasión, o sea sin “amor” y sin “entusiasmo”, “sometida tan sólo a la presión del deber estricto; “sin acepción de personas”, formalmente igual para todos, es decir para todo interesado que se encuentre en igual situación de hecho” (Weber, 1998).

La forma impersonal encarna el “no lugar”, el de la voz oficial (Casabone, 2016). Podría ser una directora u otra, o la vicedirectora o la secretaria, todas están en lugar de un rol. Queda evidente esto en el uso de los deícticos “esta Dirección”, “esta escuela...”, “la Dirección”, “esta conducción”, con un omnipresente uso del “se”, como en el asiento de la Figura 92:

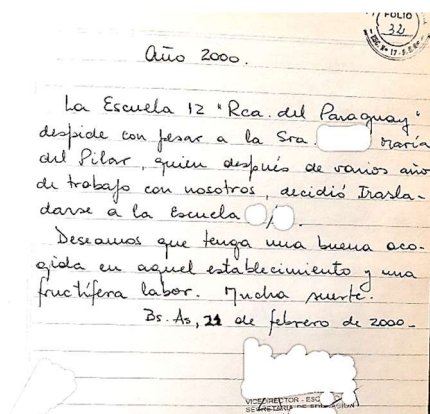


Figura 92. Asiento sobre traslado. Año 2000. “Año 2000. La escuela 12 Rca. Del Paraguay despidió con pesar a la Sra. ... María del Pilar, quien después de varios años de trabajo con nosotros, decidió trasladarse a la Escuela .../... Deseamos que tenga una buena acogida en aquel establecimiento y una fructífera labor. Mucha suerte. Bs. As. 21 de febrero de 2000”.

Cuando la voz pasa a la primera persona del singular o del plural, la directora, entonces, habla desde ella o desde un nosotros que incluye a otros miembros de la Dirección o de la escuela, sin especificar. La escena dialogal es otra, el destinatario también se renueva. Si el enunciador impersonal le habla a una tercera persona no presente, haciendo referencia a la maestra como objeto del enunciado, pero no como enunciataria, la primera persona del enunciador hace aparecer al docente destinatario en la forma del “tú” o “Usted”, con la sola mención del nombre propio o, incluso, del diminutivo. La escritura aquí se vuelve –aparentemente– personal. En el apartado que sigue, se verá de qué se trata este nuevo tono.

El lenguaje argumental-afectivo: la directora como pedagoga

La toma de la palabra por la primera persona gramatical está realizando la responsabilidad directiva dada por el Reglamento escolar de “Realizar frecuentes visitas técnicas a las clases, para orientar y estimular la labor del maestro...”. Por lo que se verá en este apartado, la aparición de la subjetividad en el primer plano da

lugar a otro estilo de escritura, lo cual presenta una de las características de este género discursivo: además de un enunciador desdoblado, un estilo compuesto.

En la medida en que la directora se hace cargo explícitamente del “yo” de la enunciación, a veces con la primera del singular y otras, del plural, se posiciona automáticamente como ser *enseñante*, lo cual significa que busca tener influencia sobre los docentes a su cargo. No se olvide que la escena englobante (Maingueneau, 2004) de escritura de este Cuaderno es la institución escolar y, dentro de ella, toda directora ha sido antes maestra, todo rol directivo implica un rol docente. Este propósito se apoya en dos recursos del lenguaje: el uso de secuencias argumentativas y el lenguaje afectuoso.

La *argumentación* puede considerarse en dos niveles: en el de la construcción pragmática de la textualidad o a nivel del sentido del discurso en general. Para analizar el primer nivel, se presta atención a la existencia de secuencias argumentativas que van armando un hilado de fundamentos o datos para desembocar en conclusiones o indicaciones (Adam, 1995). Con distintas variantes (argumentos-conclusión, datos-conclusión, razones-conclusión), se trata de series de proposiciones que operan de apoyo a un enunciado que busca ser creíble.

Es común encontrar dentro del corpus estas secuencias, sobre todo, en asientos que tienen como contenido la enseñanza. Generalmente, aparecen en los textos más extensos y detallados (los ya analizados “paso a paso” de la actividad docente). Valen estos ejemplos de asiento (Figuras 93, 94, 95 y 96) para mostrar algunas formas en que se da el hilado argumentativo:

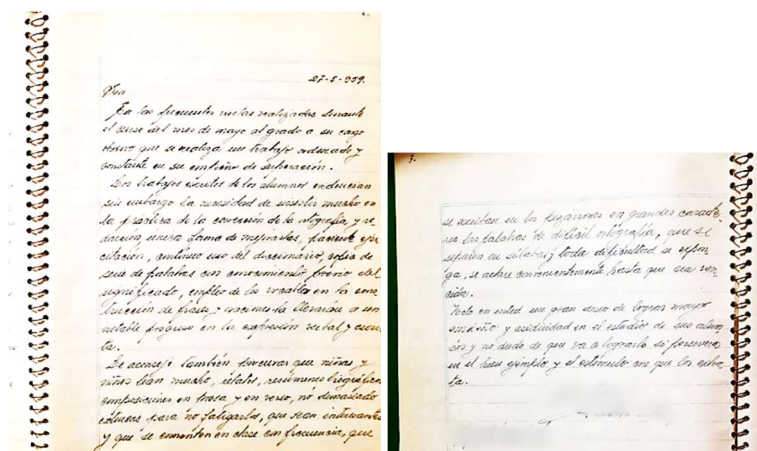


Figura 93. Asiento con sugerencias didácticas realizadas a partir de la observación de trabajos. Año 1959. “27-5-959 Sra.... En las frecuentes visitas realizadas durante el curso del

mes de mayo al grado a su cargo observo que se realiza un trabajo ordenado y constante en su empeño de superación. Los trabajos escritos de los alumnos evidencian sin embargo la necesidad de insistir mucho en la práctica de la corrección de la ortografía y redacción, única forma de mejorarlos, paciente ejercitación, continuo uso del diccionario, copia continua de palabras con conocimiento previo del significado, empleo de los vocablos en la construcción de frases y oraciones la llevarán a un inevitable progreso en la expresión oral y escrita. Le aconsejo también procurar que niñas y niños lean mucho, relatos, resúmenes biográficos, composiciones en prosa y en verso, no demasiado extensas para no fatigarlos, que sean interesantes y que se comenten en clase con frecuencia, que se escriban en los pizarrones en grandes caracteres las palabras de difícil ortografía, que se separen en sílabas y toda dificultad se exponga, se aclare convenientemente hasta que sea vencida. Noto en usted un gran deseo de lograr mayor empeño y asiduidad en el estudio de sus alumnos y no dudo de que va a lograrlo si persevera en el buen ejemplo y estímulo con que los exhorta”.

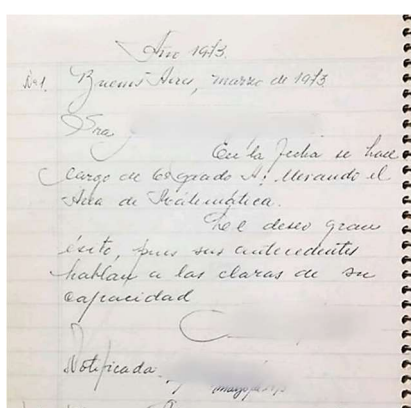


Figura 94. Asiento sobre toma de cargo con fórmula argumentativa. Año 1973. “Año 1973. Buenos Aires, marzo de 1973. Sra. ... de ... En la fecha se hace cargo de 6to grado A, llevando el área de matemática. Le deseo gran éxito, puesto que sus antecedentes hablan a las claras de su capacidad. Notificada”.

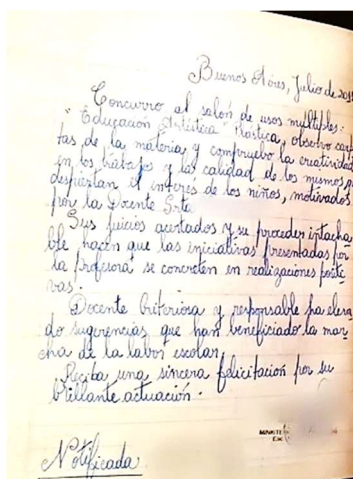


Figura 95. Asiento sobre calidad y creatividad docente a partir de la observación de carpetas de alumnos. Año 2011. “Buenos Aires, Julio de 2011. Concurro al salón de usos múltiples: ‘Educación Artística’ Plástica, observo carpetas de la materia y compruebo la creatividad en los trabajos y la calidad de los mismos que despiertan el interés de los niños, motivados por

la Docente Srta. ... Sus juicios acertados y su proceder intachable hacen que las iniciativas presentadas por la profesora se concreten en realizaciones positivas. Docente Criteriosa y responsable ha elevado sugerencias que han beneficiado la marcha de la labor escolar. Reciba una sincera felicitación por su brillante actuación. Notificada”.

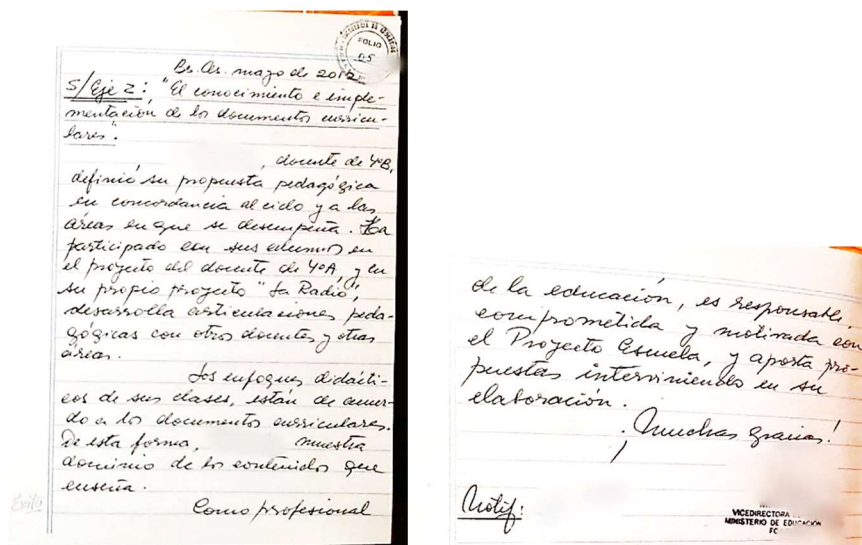


Figura 96. Asiento con estructura argumentativa sobre “El conocimiento e implementación de los documentos curriculares”. Año 2012. “Bs. As. Mayo de 2012. S/Eje 2: “El conocimiento e implementación de los documentos curriculares”. ..., docente de 4° B, definió su propuesta pedagógica en concordancia al ciclo y a las áreas en que se desempeña. Ha participado con sus alumnos en el proyecto del docente de 4° A, y en su propio proyecto “La radio”, desarrolla articulaciones pedagógicas con otros docentes y con otras áreas. Los enfoques didácticos de sus clases están de acuerdo a los documentos curriculares. De esta forma Daniela muestra dominio de los contenidos que enseña. Como profesional de la educación es responsable, comprometida y motivada con el Proyecto escuela, y aporta propuestas interviniendo en su elaboración. ¡Muchas gracias! Notif.:”.

Pruebas, evidencias, razones –producto de la observación de resultados, acciones o materiales– desembocan en conclusiones, indicaciones o valoraciones. Si se recuerda la función del Cuaderno de ser soporte de constancias, a la vez que de orientaciones en torno de una evaluación y calificación, se advierte que el Cuaderno constituye un discurso fundamentalmente argumentativo.

Este tipo de formulación del discurso es requerida tanto por la normativa como por los docentes destinatarios: no solo deben las observaciones tener asidero en una presencia real en la clase o en el visado de materiales, sino que debe haber fundamentos razonables, lógicos, para la determinación de las calificaciones que luego aparecerán en la Hoja de concepto. Se verá más adelante cómo conciben esa exigencia las directoras.

La cuestión de si la argumentación racional es la mejor de las formas para que un discurso logre tener efectos en su destinatario o si, en cambio, necesita de la apelación a las pasiones, las emociones o los afectos, es un debate que ha dejado ver distintas posiciones a lo largo del tiempo, según la perspectiva antropológica en la que se sustenten (Amossy, 2000). La tradición aristotélica se niega a separar el plano racional del emocional, *pathos* y *logos* son inescindibles, aun en discursos que no tengan un fin explícito de persuasión, como sí lo tiene el discurso político, por ejemplo. Además de buenos argumentos lógicos, conocer las pasiones, saber en qué “estados del alma” se encuentra quien escucha es requerido si se busca que el discurso “llegue” a su destinatario, el fin de toda retórica.

Los defensores de estas teorías de la argumentación contra las pasiones consideran que toda apelación al sentimiento, sea explícitamente realizado o como efecto propio del discurso, contamina el procedimiento de la razón y debe ser, por lo tanto, soslayada. Otras posturas ponen excepciones en el caso y las “toleran”, en determinadas circunstancias. Amossy (2000) llama la atención acerca del supuesto que hay debajo de estos debates, por el cual se separa tajantemente, como si eso fuera posible, pasión de razón, juicio de afectos. Desde la perspectiva del análisis del discurso, señala la autora, “al rechazar una teoría de la emoción como perturbación y desorden, el análisis de la argumentación en el discurso parte del principio de que una relación estrecha –por otra parte, testificada en otras ciencias humanas, en particular, la sociología y la filosofía contemporáneas– vincula la emoción con la racionalidad” (p. 5).

En el género que aquí se analiza, es común encontrar, junto con las secuencias argumentativas, segmentos de discurso emotivo explícito que podrían leerse como un medio para movilizar el *pathos* del maestro. El repertorio de verbos performativos, entre los que predominan “felicitar”, “reconocer”, “agradecer”, “augurar”, suele acompañarse de la exposición de un afecto que aparece en el enunciado. Por ejemplo, se usa la siguiente fórmula argumentativa tramada de lenguaje afectivo: “Con mucho placer y agrado, reconozco que la docente realiza su trabajo con empeño... Agradezco su dedicación y la felicito...”.

El agradecimiento y el estímulo a la tarea docente por parte de la directora es, de hecho, una de las expresiones más comunes en el corpus de Cuadernos y se encuentra, en general, en el cierre de los asientos. Este contenido se expresa

generalmente a través de un tono paternalista que infantiliza a la maestra como interlocutora y la ubica en un lugar enunciativo supuestamente necesitado de estímulos por parte de una autoridad (independientemente de que la maestra real los requiera o no).

Esta infantilización enunciativa se refuerza con el hecho de que se usa el mismo objeto cuaderno tanto para evaluar a los docentes como a los alumnos. Tal como se mencionó en el apartado “Fisonomía del Cuaderno de Actuación”, el docente en su Cuaderno podría encontrarse con mapas, himnos, alfabetos y otros recursos didácticos que están dirigidos a los alumnos y no a los docentes.

La mención a los sentimientos del narrador junto con el interés de generar un efecto *pathémico* en el destinatario es omnipresente en el corpus. Los siguientes asientos de 1951, 1967, 2019 y 2020 son una muestra:

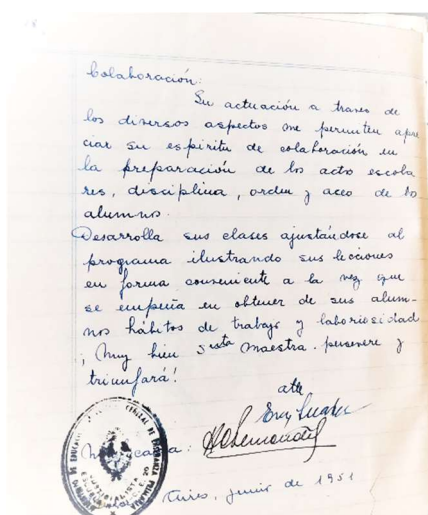


Figura 97. Asiento sobre “Colaboración” con expresión de felicitación. Año 1951. “Colaboración. Su actuación a través de los diversos aspectos me permiten apreciar su espíritu de colaboración en la preparación de los actos escolares, disciplina, orden, aseo de los alumnos. Desarrolla sus clases ajustándose al programa ilustrando sus lecciones en forma convincente a la vez que se empeña en obtener de sus alumnos hábitos de trabajo y laboriosidad. ¡Muy bien Srta. Maestra persevere y triunfará! Atte”.

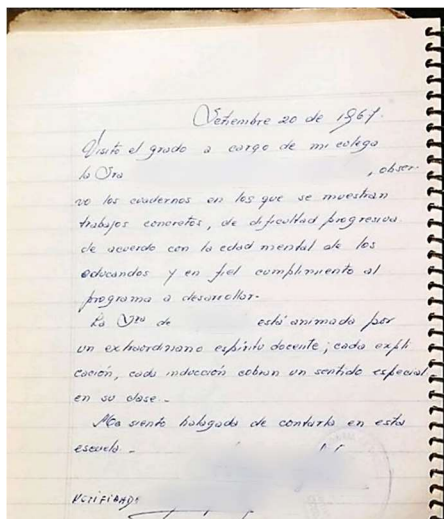


Figura 98. Asiento sobre observación de cuadernos con lenguaje afectivo. Año 1967. “Setiembre 20 de 1967. Visito el grado a cargo de mi colega la Sra. ..., observo los cuadernos en los que se muestran trabajos concretos, de dificultad progresiva de acuerdo con la edad mental de los educandos y en fiel cumplimiento al programa a desarrollar. La Sra de ... está animada por un extraordinario espíritu docente; cada explicación, cada inducción cobran un sentido especial en su clase. Me siento halagada de contarla en esta escuela. Notificada”.



Figura 99. Asiento de cierre de año. Año 2019 con expresiones afectivas. “Diciembre de 2019. Seño ... Con cuánto placer miro la tarea realizada y cómo hasta último momento estimula a las alumnas y alumnos haciendo mención en este caso a los ejes de apreciación y expresión. Con cuánto placer observo su tarea incansable constante y a la vez discreta. Ha finalizado la obra del mural con 7mo grado embelleciendo una vez más a nuestra querida escuela. Reconozco en forma constante su tarea y la aliento a seguir llenando el mundo de color tratando de dejarlo mejor, y persiguiendo quimeras. ¡Felices y merecidísimas vacaciones! ¡Nos encontramos el año que viene y vamos por más! Notificada”.

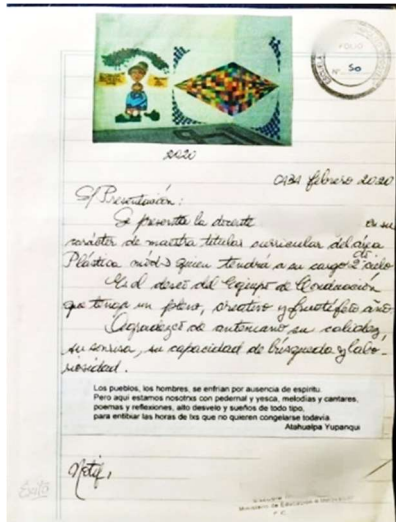


Figura 100. Asiento sobre “Presentación” con agradecimiento. Año 2020. “CABA febrero 2020. S/ Presentación: Se presenta la docente en su carácter de maestra titular curricular del área de Plástica Mód. D quien tendrá a su cargo 2do ciclo. Es el deseo del Equipo de Conducción que tenga un pleno, creativo y fructífero año. Agradezco su capacidad de búsqueda y laboriosidad.

Los pueblos, los hombres, se enfrían por ausencia de espíritu. Pero aquí estamos nosotrxs con pedernal y yesca, melodías y cantares, poemas y reflexiones, alto desvelo y sueños de todo tipo, para entibiar las horas de lxs que no quieren congelarse todavía. Atahualpa Yupanqui
Notif.”.

La intención persuasiva también se presenta de manera no explicitada en el enunciado. Cuando lo emocional no aparece como tema, puede hacerlo haciendo pie en un *ethos* pre-discursivo (Maingueneau, 2010), considerado aquel como las representaciones que el público porta consigo y se construye del *ethos* del enunciador antes de que tome la palabra.

En general, ese mundo imaginario que se evoca está hecho de estereotipos sobre la docencia, la escuela y la educación que hacen de resorte de una mística supuestamente compartida entre narrador y destinatario para generar adhesión, escucha, identificación. Estos estereotipos se configuran como un tema con sus correspondientes atributos, donde estos se presentan reagrupados, reconfigurados.

Se encontraron, así, la representación de la maestra sacrificial, la maestra patriótica, la maestra con inclinaciones maternas⁵⁸; y algunos *pathemas* –

⁵⁸ Junto con la figura del “buen maestro”, que se describió anteriormente como imagen paradigmática en la tradición normalista, se forjó el rol de maestra como “segunda madre”, que significaba la asimilación entre supuestas dotes innatas de capacidad de afecto y cuidado que tenían las mujeres, con la función social de la educación escolar.

componentes afectivos en el enunciado que, en determinado contexto cultural, movilizan afectos determinados– (Amossy, 2000), como por ejemplo, la educación como misión para la construcción de la nación, la argentinidad como lugar de encuentro que custodiar y reforzar, la infancia humilde como lugar de debilidad meritoria de una entrega mayor por parte de los docentes, entre otros.

Véase, por ejemplo, cómo aparece la representación de la maestra maternal en este asiento del año 1963 (Figura 101):

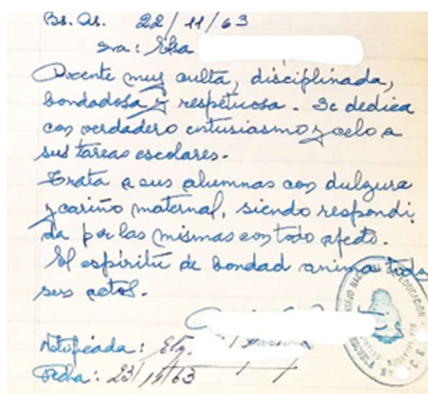


Figura 101. Asiento sobre cualidades personales con mención a lo “maternal”. Año 1963. “Bs. As. 22/11/63 Sra. ... Docente muy culta, disciplinada, bondadosa y respetuosa. Se dedica con verdadero entusiasmo y celo a sus tareas escolares. Trata a sus alumnas con dulzura y cariño maternal, siendo respondida por las mismas con todo su afecto. El espíritu de bondad anima todos sus actos. Notificada: Fecha:”.

Otros estereotipos desentonan con la imagen de la educación como misión y la escuela como lugar de custodia de los valores sagrados; por ejemplo, el del educador librepensador, crítico y con autonomía creacional, heredero del pensamiento de Paulo Freire. En la Figura 102, esto aparece con una interpelación directa de la Dirección a un colectivo docente, “ustedes, maestros”. En la Figura 103, una nota de inicio de ciclo lectivo usa otra persona gramatical, la directora se ubica en un “nosotros” compartido con los docentes, en un gesto de horizontalidad y búsqueda de empatía.



“A todos los que dejan su vida
Enseñando a pensar libremente,
A ser hombres y mujeres con la opinión propia,
A ser personas,
Para quienes la dignidad no tiene precio,
A quienes abren caminos inexplorados,
A los tejedores de alas,
A los inventores de un mundo de fantasía,
Que pisan el mundo real,
A los soñadores,
A quienes busquen el bien,
Sin esperar nada a cambio,
A los educadores,
A ustedes... MAESTR@S”

Figura 102. Poesía encontrada en Cuaderno de Actuación como fotocopia a color adherida a la hoja, que evoca el estereotipo del docente librepensador a través de un lenguaje pathémico. Año 2013.

“A todos los que dejan su vida
Enseñando a pensar libremente,
A ser hombres y mujeres con la opinión propia,
A ser personas,
Para quienes la dignidad no tiene precio,
A quienes abren caminos inexplorados,
A los tejedores de alas,
A los inventores de un mundo de fantasía,
Que pisan el mundo real,
A los soñadores,
A quienes busquen el bien,
Sin esperar nada a cambio,
A los educadores,
A ustedes, MAESTROS”.

*Un nuevo año es el nuevo comienzo y mil momentos que festejar,
que se cristalice cada noble afán de tu corazón!
No podemos olvidar los errores,
pero de cada lección nos llenamos de sabiduría.
Que la felicidad te aguarde en este año que comienza!
Te deseo el mejor de los años,
que el Amor, la fe, la generosidad y la salud
te permitan lograr lo que más anhelas.
Que este Año Nuevo 2017
te permita dilucidar lo mejor para tu vida y la de los tuyos,
valorando siempre a los que más te quieren,
pues sin ellos nada sería igual.
Éxitos y bendiciones para este Nuevo Año!*

Figura 103. Dedicatoria encontrada en Cuaderno de Actuación como fotocopia adherida a la hoja con motivo del inicio del año, con lenguaje pathémico. Año 2017. “Un nuevo año es el nuevo comienzo y mil momentos que festejar, que se cristalice cada noble afán de tu corazón! No podemos olvidar los errores, pero de cada lección nos llenamos de sabiduría. Que la felicidad te aguarde en este año que comienza! Te deseo el mejor de los años, que el Amor, la fe, la generosidad y la salud te permitan lograr lo que más anhelas. Que este Año Nuevo 2017 te permita dilucidar lo mejor para tu vida y la de los tuyos, valorando siempre a los que más te quieren, pues sin ellos nada sería igual! Éxitos y bendiciones para este Nuevo Año!”

Se observaron también construcciones estereotipadas del “ser maestro”, como en el asiento de la Figura 104. Aquí se define esa esencia vinculada a la

profesionalidad, amorosidad y pasión mostrada en un contexto de emergencia como fue el ASPO por la COVID-19, donde la escuela pasó a la “virtualidad”. El asiento en su estructura tradicional aparece combinado con una pieza literaria de Paulo Freire, pegada a la hoja, algo presente en algunos Cuadernos del corpus con fecha 2000 en adelante, en un estilo que combina la poesía con la cita de autor, ejemplo de intertextualidad que será retomado en un apartado específico.

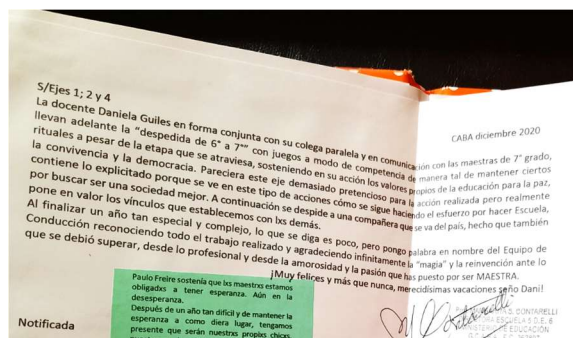


Figura 104. Asiento de fin de ciclo impreso y adherido al Cuaderno, elaborado durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio del año 2020, donde se resaltan atributos relativos al “ser docente”. Se acompaña el texto del asiento de un recorte con cita de Paulo Freire. Año 2020. “CABA diciembre 2020. S/ Ejes 1; 2 y 4. La docente ... en forma conjunta con su colega paralela y en comunicación con las maestras de 7^{mo} grado, llevan adelante la ‘despedida de 6° y 7°’ con juegos a modo de competencia de manera tal de mantener ciertos rituales a pesar de la etapa que se atraviesa, sosteniendo en su acción los valores propios de la educación para la paz, la convivencia y la democracia. Pareciera este eje demasiado pretencioso para la acción realizada pero realmente contiene lo explicitado porque se ve en este tipo de acciones cómo se sigue haciendo el esfuerzo por hacer Escuela, por buscar ser una sociedad mejor. A continuación se despide a una compañera que se va del país, hecho que también pone en valor los vínculos que establecemos con lxs demás. Al finalizar un año tan especial y complejo, lo que se diga es poco, pero pongo palabra en nombre del Equipo de Conducción reconociendo todo el trabajo realizado y agradeciendo infinitamente la “magia” y la reinención ante lo que se debió superar, desde lo profesional y desde la amorosidad y la pasión que has puesto por ser MAESTRA. ¡Muy felices y más que nunca, merecidísimas vacaciones seño Dani!”

“Paulo Freire sostenía que lxs maestrxs estamos obligadxs a tener esperanza. Aún en la desesperanza. Después de un año tan difícil y de mantener la esperanza a como diera lugar, tengamos presente que serán nustrxs propixs chicxs, nuestro propio pueblo, quienes nos la den.”

La encarnación de los afectos en el lenguaje es central en este género discursivo y es huella de cómo se configuró el magisterio argentino en el nivel primario como sujeto histórico hecho de discursos y representaciones combinadas, donde un repertorio de afectos hacia el proyecto nacional y los niños se combinaba con afectos hacia la propia tarea.

En su trabajo sobre los afectos en la configuración de la subjetividad docente, Abramowski (2014) hace un señalamiento sobre la necesidad de despojar todo análisis de los afectos de una mirada naturalizadora o naturalista y de considerarlos un producto social:

En lo relativo a los placeres y las emociones pedagógicos siempre nos encontraremos con constricciones, mandatos o regulaciones. Los sentimientos efectivamente sentidos por los docentes son producto de los sentimientos inteligibles, pensables, decibles y disponibles para ser sentidos en determinados tiempos y espacios (...). Las prácticas afectivas, como tantas otras prácticas del terreno educativo, también se entrenan. Los docentes, en el transcurso de su formación y en el ejercicio de su tarea, van aprendiendo a sentir como docentes. (p. 53)

El objetivo de la “endoculturación” que se propuso el normalismo, a través de su programa de escolarización obligatoria y formación de un cuerpo magisterial desde finales del siglo XIX, contaba con la escuela como “hipersistema capaz de consolidar matrices ideológicas sin gran consistencia lógica, pero dotadas de una gran carga afectiva” (Davini, 2005). Esto incluyó la formación de los docentes en el manejo de “afectos apropiados”: en lo que respecta a la relación con los niños, los sentimientos estimulados eran los de amor y ternura; en relación con la enseñanza, la entrega, el placer, el amor a la tarea como misión patriótica. Con el tiempo, se van incorporando nuevas emociones, como la capacidad de disfrute, la alegría, la sensibilidad ante la belleza.

El mandato modélico que se vierte sobre la maestra, sobre cómo sentir el propio trabajo, sobre qué afecto específico es el que debe generarle un niño, es promovido por la directora a través del refuerzo de esos *pathemas* históricamente constituidos que se evocan a través del lenguaje. En contextos emergentes algunas emociones toman un protagonismo singular y resignifican el estereotipo de maestra ideal. Es el caso de la “esperanza” durante el año 2020 en que ocurrió el Aislamiento

obligatorio por la Pandemia del año 2020, que encabezó el discurso alentador y estimulante hacia las maestras. Esto queda graficado en el asiento de la Figura 104.

De algunas cosas no se habla: el lenguaje elíptico del Cuaderno

Ahora bien, ¿es el trabajo docente un permanente encuentro con la alegría, la belleza, el disfrute, la pasión, el sentido? ¿A dónde quedan los descontroles, los desquicios, las dudas, las equivocaciones, las broncas, el cansancio, el rechazo? ¿Es la escuela un escenario de realización de ideales?

En un curso dictado durante algunos años en FLACSO⁵⁹, dedicado al análisis del lenguaje en la escuela, algunos de cuyos hallazgos y pensamientos fueron volcados en un escrito (Lejarraga y Ramos, 2020), se señala que hay una manera de hablar en el campo pedagógico que, aun cuando se trata de conversaciones orales, toma un tono acartonado, prescriptivo, moralizante y controlado. Lo que Duschatzky (2017) llama “lenguaje escolar” exhibe precisamente eso, la constatación de que hay un modo de pensar, sentir, percibir, hablar sobre la escuela muy propio de quienes trabajan en ella que no permite dar, tal como se presenta, con el “meollo” de la realidad, con los conflictos concretos de las instituciones porque se antepone siempre un lenguaje que limpia toda aspereza:

No se trataba solamente del uso de determinadas palabras afines al campo educativo, sino también de que era posible verificar una forma de enunciación que opera así: define, clasifica, califica, juzga, explica, significa, supone, prescribe. Es decir, fija las cosas a determinados nombres, asocia significados con significantes. El lenguaje escolar establece relaciones necesarias, atribuciones de sentido unívocas. Tiene un efecto “higienizante”, despeja toda polisemia, residuos, sobrantes, hilos sueltos. (Lejarraga y Ramos, 2020, p. 226)

⁵⁹ Se trata del curso “Clínica de situaciones en la escuela. Escribir las prácticas, construir problemas e investigar modos de intervención” del Programa Política, Lenguajes y Subjetividades (PLYSE) del Área de Educación dictado entre 2016 y 2023.

En el mismo sentido, en un objeto como el Cuaderno de Actuación no se encuentran calificativos despectivos de ningún tipo ni referencias negativas sobre el accionar docente, no hay rastro alguno de los costados desagradables de la tarea. Abramowski (2014) señala que, si bien hubo momentos en el pasado en que, por ejemplo, el uso de ciertas violencias –hoy denostadas– estaba legitimado e, incluso, aconsejado, la confesión de esas prácticas no se realizaba abiertamente. Los “afectos inapropiados” no se confiesan, menos aún se escriben con tinta en el papel.

Según los testimonios de las personas entrevistadas, cuando se trata de llamar la atención sobre algo que no ocurrió como debería o que falló, o una falta a la tarea, la directora o bien lo habla con la maestra en un pasillo, o, si elige escribirlo, lo menciona de manera *tácita* y las indicaciones son *sugerencias*. Al menos en el corpus consultado, no hay menciones categóricas de que algo se hizo mal. Es uno de los rasgos del estilo de escritura en este género: sobre algunas cosas es bien explícito, sobre otras es elíptico. Así lo confesaba una directora de escuela entrevistada:

Siempre el tono es el del asesoramiento, nunca es “lo estás haciendo mal”, siempre es decir, por ejemplo, “se recomienda, como ya se ha venido trabajando, que el docente permanezca en los recreos...” y siempre lo adornás un poquito. Para que no quede dicho “¡no estás en el patio!”. Y “continuar con la colaboración como usted viene haciendo”. Uno trata de que no quede durísimo, pero que quede escrito.

Se observa en este testimonio que la Directora tiene registro de que piensa la forma de dirigirse a la maestra antes de escribir, y que cuida que sus palabras no sean “duras” a la vez que reflejen una cierta “verdad”. Algo que oralmente sería dicho de con palabras más “crudas”, en la escritura se tamiza. Así aparece el lenguaje elíptico.

Recordando a Barthes (1982), “el *ethos* es propiamente una connotación: el orador enuncia una información y al mismo tiempo dice yo soy eso, yo no soy aquello”. Si hay un universo de representaciones sobre las cuales el narrador se apoya como garantía de su representación en el discurso, también hay un conjunto de ellas que trabajaría en contra de esa legitimación, lo que Maingueneau (2010) llamó *anti-ethos*: “yo no soy esto”.

Si se considerara al Cuaderno como un documento exclusivamente burocrático, un ejemplar más dentro del conjunto de los textos jurídicos, el uso del lenguaje personal y afectivo conformaría un *anti-ethos*. Los estímulos, las muestras de cariño y agradecimientos son un intruso en una escritura que se supone objetiva. Sin embargo, el Cuaderno tiene un fuerte componente afectivo, constitutivo del *ethos* del discurso. Aquí el *anti-ethos* correspondería a una subjetividad que expresa un tipo de emoción muy específico: una mirada directiva desesperanzada, desmotivada, descausada, sin sentido o, incluso, negativa y oscura sobre el trabajo docente. Ahora bien, esto no aparece en los Cuadernos.

La “pedagogía del modelo” (Alliaud, 2011) se hace carne en el estilo de escritura de todo el corpus y configura una docencia más como un modelo aspiracional por alcanzar que un modelo posible, real. Por esto, el lenguaje del Cuaderno es considerado por algunas entrevistadas como un “como si” o “eufemístico”, que no habla verdaderamente de las cosas que pasan, como pasan.

Ahora bien, así como los ejemplares del corpus muestran un relato sobre las acciones docentes sin conflicto, algunos testimonios de las entrevistadas nos mostraron otro costado del Cuaderno de Actuación, donde para ellas sólo se habla de lo mal que los docentes hacen su trabajo.

Que todos los Cuadernos del corpus exhiban un desempeño ejemplar y un lenguaje que omite el conflicto permite pensar que hubo un sesgo –involuntario– en la recolección del trabajo de campo; que los Cuadernos que fueron acercados a esta investigación fueron cuidadosamente seleccionados para mostrar un lado de la docencia, justamente, ejemplar. Otra expresión que muestra cómo la subjetividad directiva y docente está marcada por un deber ser de ejemplaridad. Lo “fallido” no se muestra. Queda la inquietud acerca de si los “malos Cuadernos” también están escritos con un lenguaje emotivo y cómo queda configurado el *ethos* de esa Directora.

El tono solemne y protocolar

Si se abre en cualquier página un Cuaderno escrito en la década de los 50 y se lo compara con otro de los 2000, se advierte que el lenguaje pierde mucho de su tono solemne. En los Cuadernos de la década de los 40, 50, 60, 70 y 80, ese tono está

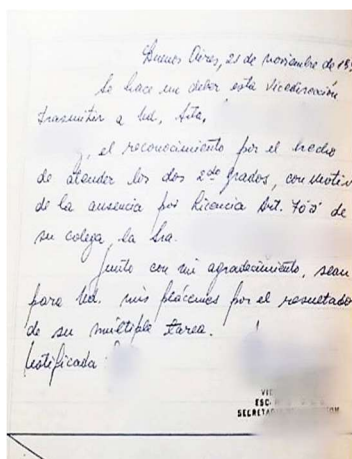


Figura 107. Asiento sobre reconocimiento con expresiones arcaicas y tono solemne. Año 1990. “Buenos Aires, 21 de noviembre de 1990. Se hace un deber esta Vicedirección transmitir a Ud. Srta. ... el reconocimiento por el hecho de atender los dos 2dos grados, con motivo de la ausencia por licencia Art. 70 “a” de su colega, la Sra. ... Junto con mi agradecimiento, sean para Ud. mis plácemes por el resultado de su múltiple tarea. Notificada”.

La solemnidad es una característica propia de los textos burocráticos, tal como los describe Casabone (2016), estilo que se compone de lo siguiente: uso excesivo de oraciones subordinadas, construcciones pasivas (se ha encontrado, se ha tomado conocimiento), alteración del orden canónico de las oraciones (“habiendo sido evaluadas las presentes actuaciones”), anafóricos (el mismo, el mencionado, el correspondiente), circunloquios (sirva la presente de atenta nota de envío; es copia fiel del original que tuve ante mí para el presente acto), muletillas (para su conocimiento y efectos que estime proceder), arcaísmos (debetorio, proveído, otro sí digo, don/ña, sito en calle), imprecisiones (muchos, varios, siempre, todos) y eufemismos.

Se han encontrado en muchos asientos las expresiones arcaicas: “Doña” a modo de tratamiento, el “Señora maestra” o “Señorita maestra”. El Cuaderno de Actuación muestra la realización de este estilo de escritura cuando se trata de la enunciación impersonal, donde el lenguaje se vuelve tecnicista, pero también al asumirse la primera persona gramatical y se pretende un tono más cercano. Lo afectivo también queda capturado por el estilo protocolar. Aun si a lo largo del tiempo se observa la desaparición de los arcaísmos, no ocurre con el resto de los recursos estilísticos mencionados por Casabone (2016).

En este sentido, como observación producto del análisis del corpus se sostiene que, cuando la escritura se desplaza hacia la fórmula yo-tú, es “aparentemente” personal. Los condicionamientos que impone el género discursivo y la función del Cuaderno no dejan aparecer del todo la subjetividad del hablante que se refugia detrás de un rol que tiene todo el peso de las tradiciones y del estilo reglamentado de los documentos burocráticos a los que se emparenta. Incluso para expresar afectos.

Por lo expuesto en este capítulo sobre el estilo, podríamos considerar que el género discursivo del Cuaderno configura una *langue de bois* (lengua de madera), una noción que Amossy (2001) recupera para nombrar las formas rígidas y estereotipadas que puede asumir un discurso. Este mote nace para descalificar discursos políticos de “frases hechas”, comúnmente usados para los discursos emitidos desde el poder, pero el género luego es recuperado en otros ámbitos para describir situaciones donde la comunicación parece no buscar diálogo, sino, al contrario, bloquearlo. La imagen de la madera (*bois*) para nombrar un modo de decir remite a la rigidez y, por eso, puede aplicarse a este estilo que asume el discurso del Cuaderno de Actuación. Solidez estructural, tratamiento temático a través de la lógica de la clasificación, tecnicismo jurídico administrativo y protocolización del lenguaje afectivo configuran más un mensaje que invita a ser escuchado como algo ya cerrado, como una conversación ya concluida.

En las entrevistas realizadas a integrantes de equipos de conducción de escuelas de la Ciudad, apareció una imagen elocuente para calificar este aspecto del lenguaje del Cuaderno:

Yo te voy a ser completamente sincera: Cuando yo estaba en grado, el Cuaderno de Actuación me parecía una pelotudez, me parecía que era una cosa que me daban, que era a nivel administrativo. Me lo daban, yo lo leí, agradecía todas esas frases matadoras. Porque hay un cuadernillo donde hay distintos ejes para hacer el Cuaderno de actuación que el eje 1... no sé... te habla del compromiso y la diversidad, taratata... Tenés distintos ítems y de ahí sacás frases matadoras. A mí me lo daban, agradecía por una cuestión de

respeto a la persona que me lo daba, lo leía, lo cerraba y me olvidaba. No pasó nada. Eso es cuando no estás en el equipo de ejecución. Cuando vos estas en el equipo de conducción, te das cuenta que el Cuaderno de Actuación es tu carta de presentación a las distintas escuelas que vas. (Secretaria en funciones)

Algunos relacionan este estilo de lenguaje con un “diálogo de sordos”, dice Amossy (2001).

Se abre aquí una interrogación acerca de si es posible articular una función de evaluación realizada dentro de una relación jerárquica con la escritura de un documento de escritura obligatoria, con una genuina apertura al diálogo que se realice en el mismo soporte que viaja esa escritura. El hecho de que muchos docentes ignoren el Cuaderno de Actuación por no creer que viaje allí una palabra genuina es una posible respuesta a esa pregunta.

Dicho esto, tampoco sería correcto juzgar las intenciones de la escritura por sus efectos discursivos. De hecho, si se presta atención a la palabra de las directoras entrevistadas acerca de cómo conciben la escritura del Cuaderno, se percibe que, aunque se configure finalmente como un “lenguaje de madera”, con un estilo protocolizado y fórmulas repetidas, el texto lleva efectivamente expresiones de afecto, de reconocimiento y de consideración de las acciones docentes, y las directoras declaran hacer un esfuerzo en que esas expresiones aparezcan en el Cuaderno porque las sienten. De manera que se evidencia como imprescindible analizar este instrumento de evaluación junto con la reconstrucción del sentido atribuido por las propias usuarias (directoras y maestras) a las prácticas de lectura y escritura de ese objeto.

La grafía en los Cuadernos

Hemos caracterizado hasta acá la estructura del discurso, estable en el tiempo y con predominancia de marcas de la documentación burocrática, el tratamiento temático clasificado y organizado en torno de la transmisión de un modelo moral, y

el estilo del lenguaje, combinado, técnico, afectivo y protocolar. El análisis del género discursivo que se va dibujando y el tipo de *ethos* directivo se enriquece si nos detenemos en la grafía con que este texto es confeccionado, un componente formal importante en la configuración de este discurso.

Sobre la grafía pueden considerarse dos aspectos: la *materialidad* en que está resuelta –tinta y soporte– y la *forma*. Sobre cómo debe efectuarse la escritura del Cuaderno, el Reglamento escolar se pronuncia de la siguiente manera (Art. 21):

CONFECCIÓN. En la confección de la documentación escolar, deberán seguirse las siguientes pautas: 1. Prolijidad y legibilidad: la escritura debe ser clara y respetará el espacio asignado para cada ítem, ya sea numérico o literal. 2. Correcciones: no deben presentar raspaduras, ni enmiendas, ni palabras interlineadas. De producirse éstas, serán salvadas según se indica en cada documento. En caso de incurrir en tres (3) o más enmiendas o raspaduras, corresponde la anulación del folio y la apertura de uno nuevo, quedando expresamente prohibido el uso de líquido corrector. 3. Tinta a utilizar: Debe ser azul-negra permanente o fija indeleble, estando prohibido consignar datos en lápiz (Resolución N.º 4776/MEGC/06 y modificatorias, 2019, p. 54).

Algo similar aparece en la Ley de Procedimientos Administrativos (Decreto 1510/97) vigente en la CABA:

Artículo 35.º - Formalidades de los escritos. Los escritos serán redactados a máquina o manuscritos en tinta en forma legible, en idioma nacional, salvándose toda testadura, enmiendas o palabras interlineadas. (...) (Ley de Procedimientos Administrativos de La Ciudad de Buenos Aires, 1997, p. 9).

La observación de los Cuadernos del corpus reconoce ciertos rasgos de la grafía que se extienden de manera predominante a través de todos los ejemplares: letra cursiva confeccionada en tinta negra o azul donde, a su vez, no se encuentran tachaduras ni enmiendas –salvo una o dos excepciones– ni correctores de tinta. Esta

grafía cumple satisfactoriamente los puntos 1, 2 y 3 del Reglamento y el artículo 35 de la ley.

Se observa que la letra se escribe en cursiva y de forma legible y clara, sobre todo, cuando se trata de la escritura de directoras mujeres. En mucha menor medida, se encontraron asientos confeccionados en imprenta, lo cual no infringe esta reglamentación que no se expide sobre el tipo de letra.

La predominancia de la cursiva remite a la importancia dada a la caligrafía en la educación pública, la cual se enseñó como asignatura durante muchas décadas como parte del currículum obligatorio del nivel primario. Caligrafía y escritura se confundían en un solo proceso, enseñar a escribir era enseñar el arte de escribir caligráficamente (Gvirtz, 1996).

Si se presta atención al detrás de escena de las definiciones curriculares, encontramos que ocurrieron dos debates. Primero fue aquel en el que se dirimía la enseñanza entre la escritura *inclinada* (que comprenden el modelo inglés, promovido por Sarmiento, y el spenceriano) y la escritura derecha-vertical, debate preocupado por la estética de la grafía sin atención a su utilidad o practicidad. La más difundida en el ámbito educativo hasta 1890 fue la forma inclinada, considerada más bella y elegante; en la última década del siglo, empieza a ser cuestionada por supuestos efectos nocivos en la salud dada por la posición del cuerpo que exigía su realización.

El cuestionamiento llevó a que en 1895 se instalara la forma vertical en la provincia de Buenos Aires. Recién en la década de 1920, esta polémica se ve desplazada por una que soslaya los aspectos estéticos y prioriza, en cambio, un abordaje “higiénico-pedagógico”⁶⁰. Esto fue promovido por el Movimiento de la Nueva Escuela a partir de la década de los 20, que presentó el modelo de la “buena letra” –regido por los principios de legibilidad y claridad–, llamado utilitarista, en desmedro del de la “bella letra” o “letra caligráfica”, una escritura con aspiraciones

⁶⁰ El problema higiénico estaba en primer lugar en la agenda del Estado como preocupación de la pedagogía, pero también de la medicina, como se mencionó anteriormente. De hecho, es uno de los principios que marca el perfil de la educación según la Ley 1420. El higienismo se proponía el cuidado de la salud de la infancia a través de todo el complejo institucional, corrigiendo desviaciones, curando enfermedades y con un pie fuerte en la prevención, a través de la higiene como hábito. De hecho, se encontraron asientos de la década de los 50 que hablan del “aseo de los niños” como una de las responsabilidades cumplidas por las maestras. No obstante su preponderancia en la política pedagógica, con la Nueva Escuela empieza a escindirse la cuestión del modelo de escritura de las afecciones corporales y queda más liberado el campo de la educación para discusiones pedagógico-didácticas. La preocupación por el cuerpo de los niños (sus posiciones en el banco, el uso de objetos) dio paso a una por el desarrollo cognitivo.

decorativas (Gvirtz, 1998). Entre las propuestas del escolanovismo, había de las que llamaban, incluso, a eliminar la asignatura Caligrafía del currículum que, de hecho, no se encuentra mencionada en la Ley 1420, con el argumento de que no era necesaria una letra especial, decorativa, sino la simple derivada de una buena enseñanza.

Si la palabra “caligrafía” puede referirse a toda lengua escrita a mano en oposición a la lengua oral o a la impresa, su lugar en la historia de la alfabetización escolar la liga –sea bajo uno u otro abordaje– a la pedagogía del modelo, por la cual escribir con la mano significaba hacerlo de la manera más próxima posible a una forma ideal.

Es visible que, cuando la letra de los asientos en el Cuaderno de actuación es cursiva, asume el tipo de la “buena letra” sin ornamentos, con respeto de las proporciones y armonía de las formas. Los asientos 108, 109, 110 y 111 son muestra de esto, algunos con una caligrafía inclinada:

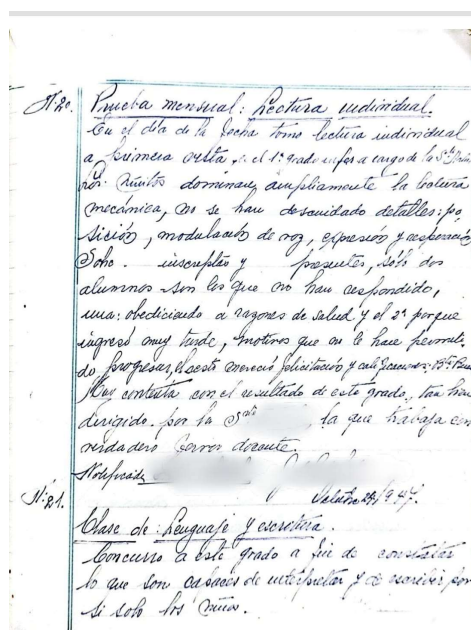


Figura 108. Ejemplo de caligrafía de “buena letra” con inclinación en asiento de 1947.

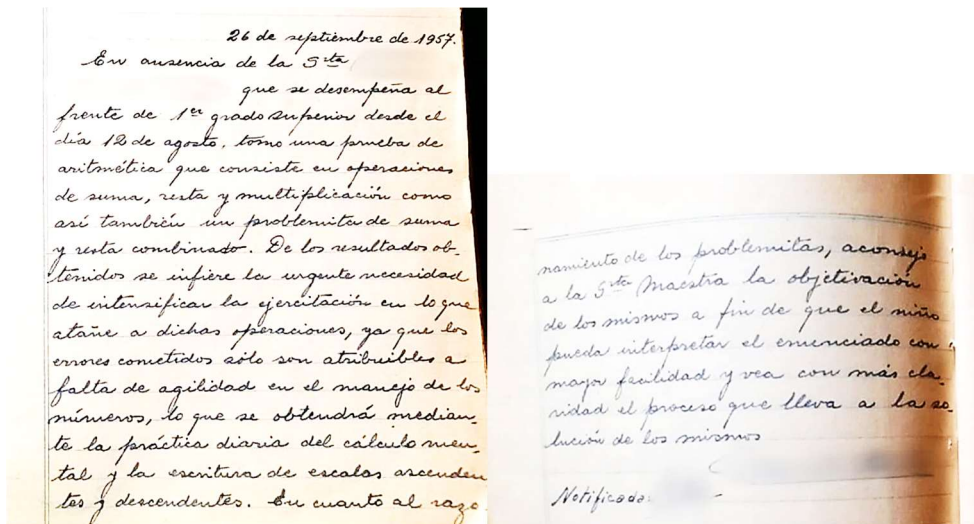


Figura 109. Ejemplo de caligrafía de “buena letra” con inclinación en asiento de 1957.

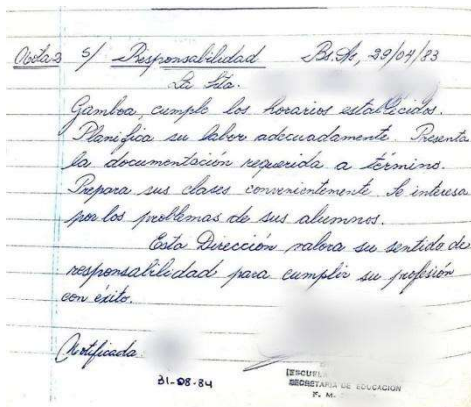


Figura 110. Ejemplo de caligrafía de “buena letra” con inclinación en asiento de 1983.

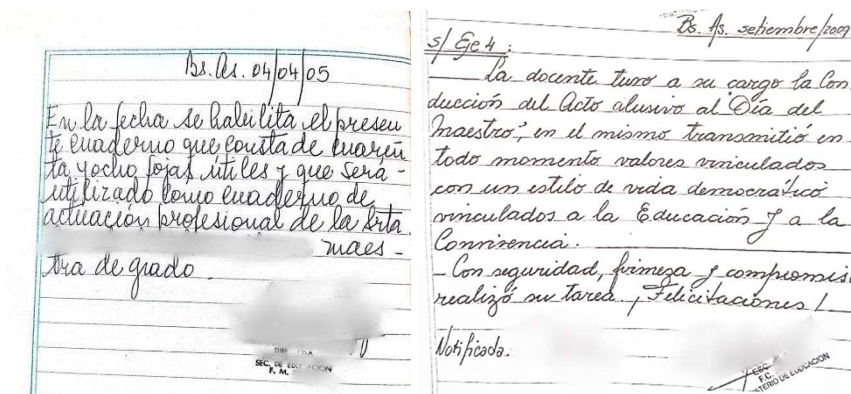


Figura 111. Ejemplos de caligrafía de “buena letra” en asientos de 2005 y 2009, sin y con inclinación.

Si se viaja al contenido temático del género, se encuentran asientos que resaltan como atributo positivo la letra legible de la maestra que desde el pizarrón

hace de ejemplo para los alumnos. Así, la caligrafía aparece como contenido de la enseñanza exigido a los docentes también en función de que ofician de “modelo” para el aprendizaje de los niños. La Figura 112 expone la mención a la “letra redonda y legible” de la maestra y opera de muestra de los vasos comunicantes entre forma y contenido de los asientos:

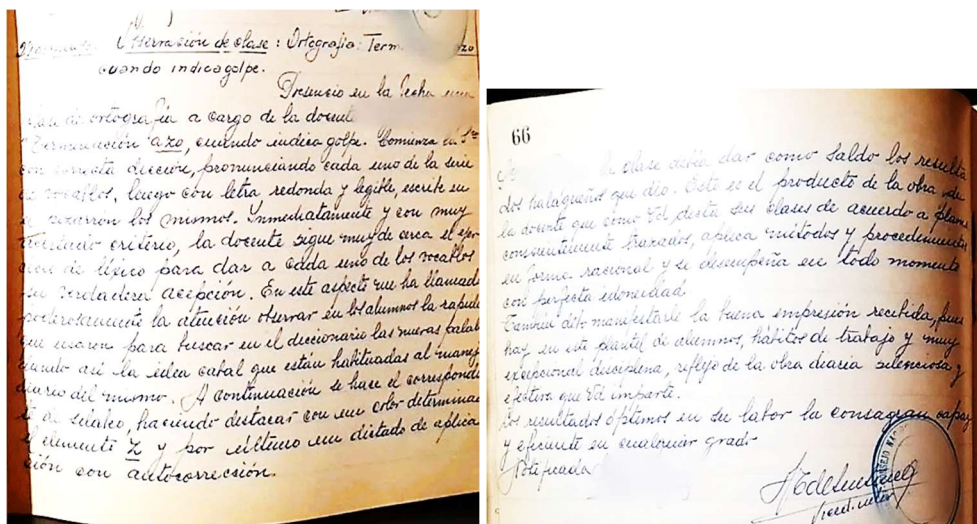


Figura 112. Asiento sobre “Observación de clase de Ortografía” con mención a la “letra redonda y legible”. Año 1965. “22 de mayo. Observación de clase: Ortografía. Terminación azo cuando indica golpe. Presencia en la fecha una clase de ortografía a cargo de la docente ... ‘Terminación azo, cuando indica golpe’. Comienza la Sra. con correcta dicción, pronunciando cada uno de la serie de vocablos, luego con letra redonda y legible, escribe en el pizarrón los mismos. Inmediatamente y con muy acertado criterio, la docente sigue muy de cerca el ejercicio de léxico para dar a cada uno de los vocablos su verdadera acepción. En este aspecto me ha llamado poderosamente la atención observar en los alumnos la rapidez que usaron para buscar en el diccionario las nuevas palabras dando así la idea cabal que están habituadas al manejo diario del mismo. A continuación se hace el correspondiente de silabeo, haciendo destacar con un color determinado el elemento z y por último un dictado de aplicación con autocorrección. Sra. ..., la clase debía dar como saldo los resultados halagueños que dio. Este es el producto de la obra de la docente que como Ud. dicta sus clases de acuerdo a planes consistentemente trazados, aplica métodos y procedimientos en forma racional y se desempeña en todo momento con perfecta idoneidad. También debo manifestarle la buena impresión recibida, puesto hay en este plantel de alumnos hábitos de trabajo y muy excepcional disciplina, reflejo de la obra diaria silenciosa y efectiva que Ud. imparte. Los resultados óptimos en su labor la consagran capaz y eficiente en cualquier grado. Notificada”.

Si bien la disputa entre modelos caligráficos refiere a la enseñanza de la escritura en los niños, y los Cuadernos de Actuación tratan sobre los docentes, hay que recordar que la forma de escribir era, por un lado, producto de la misma escuela, afectada por los mismos paradigmas y discusiones (tener en cuenta que los docentes

son los exñños del sistema, sobre todo, en el sistema normal que rige hasta 1968, donde se deviene docente sólo con egresar del nivel secundario); por otro lado, la escritura era presentada como un ejemplo que sostener para el propio aprendizaje de los alumnos: todo el sistema educativo debía utilizar la misma letra. De esta manera, se puede analizar en continuidad la caligrafía de unos y otros, que expresan la misma matriz de aprendizaje (Quiroga, 2017).

Junto con la caligrafía, generalmente, cuidada y controlada, encontramos algunas excepciones en asientos que no respetan la condición de escribir de manera clara y legible, con una grafía más caprichosa, descontrolada y menos regular, y con letras discontinuadas en el trazo. La mayoría de estos asientos que se desvían del canon gráfico son escritos por directores hombres, pero también puede encontrarse en asientos hechos por directoras mujeres. En adhesión al objetivo de esta tesis y teniendo en cuenta la limitada extensión del corpus, no se avanzará en conclusiones sobre esta correspondencia, que amerita una investigación complementaria que ponga en relación el género con la formación docente y la genealogía de los cargos directivos. A continuación, se muestran algunos ejemplos de lo descrito. La Figura 113 corresponde a una mujer; las que siguen, a directores hombres:

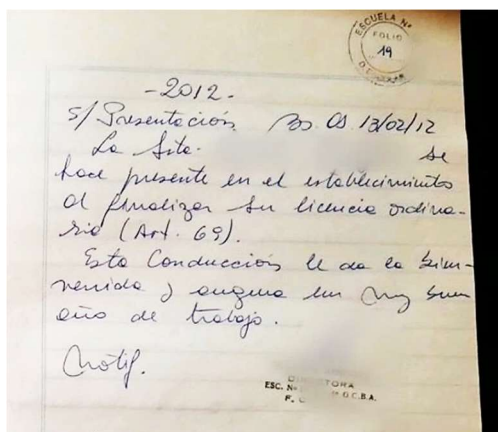


Figura 113. Ejemplo de grafía irregular en asiento de 2012.

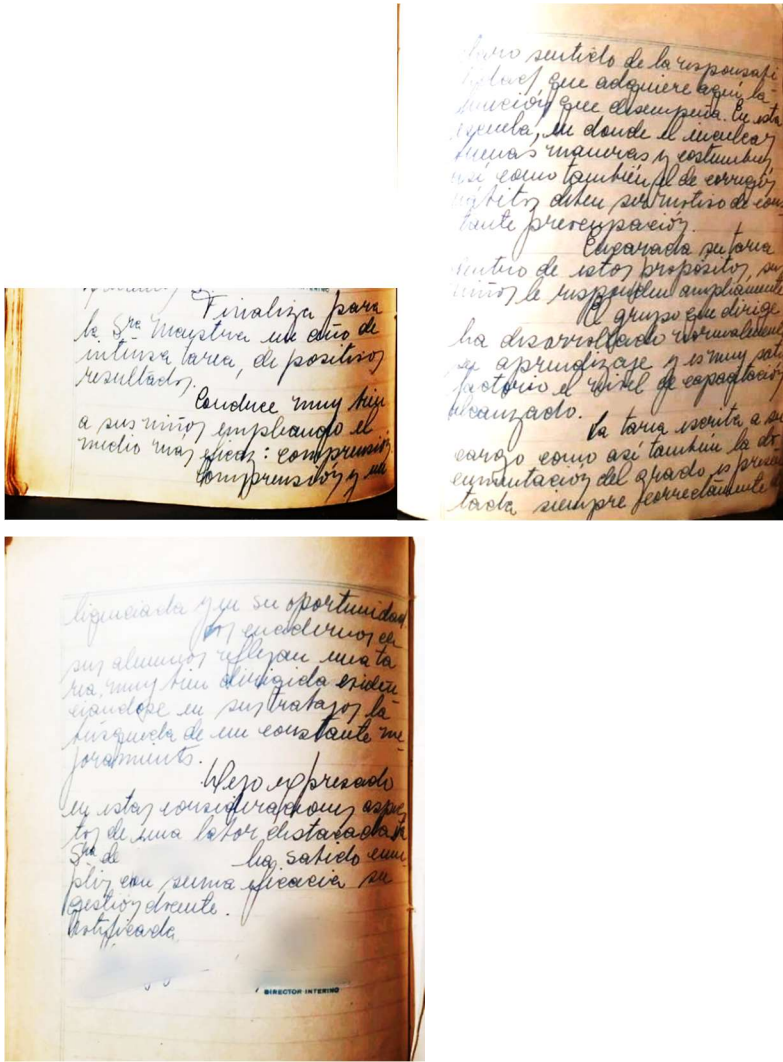


Figura 114. Ejemplo de grafía con poca claridad e irregular en asiento de 1965.

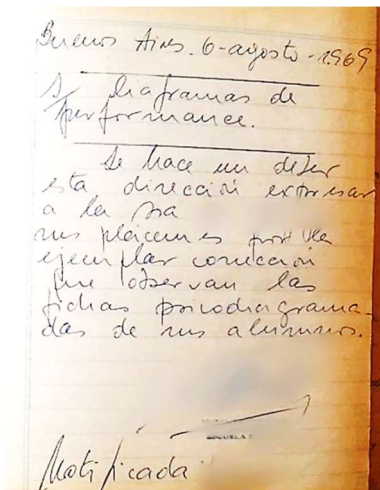


Figura 115. Ejemplo de grafía discontinua e irregular en asiento de 1969.

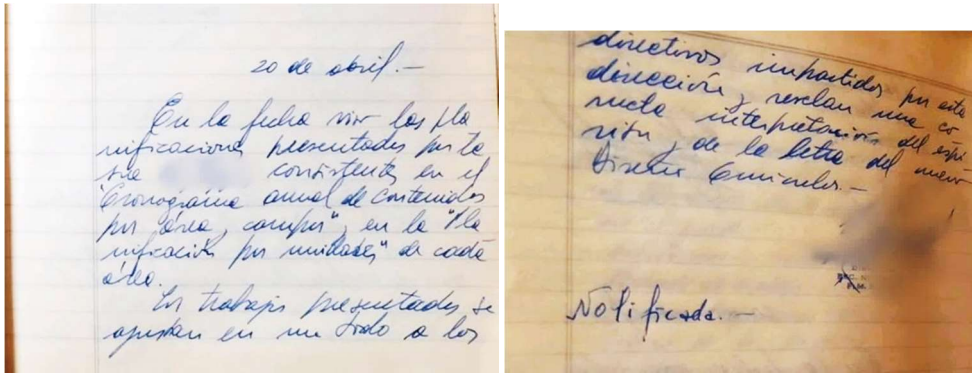


Figura 116. Ejemplo de grafía irregular y poco clara en asiento de 1981.

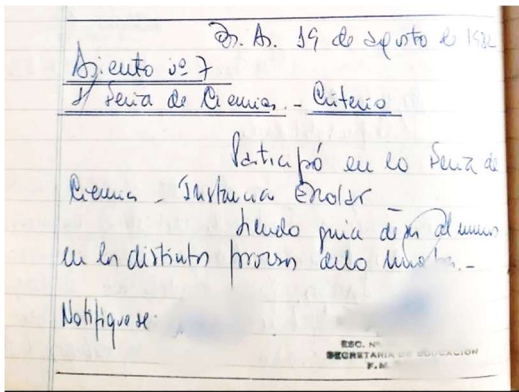


Figura 117. Ejemplo de grafía discontinua e irregular en asiento de 1982.

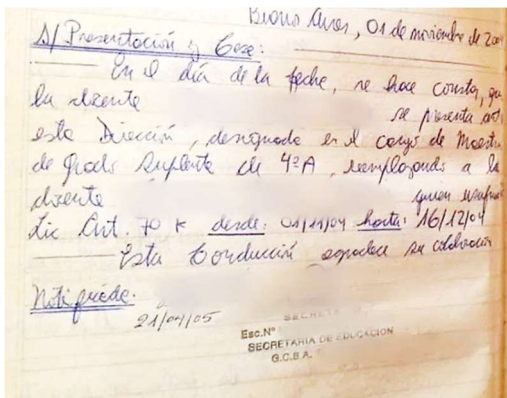


Figura 118. Ejemplo de grafía descontrolada e irregular en asiento de 2004.

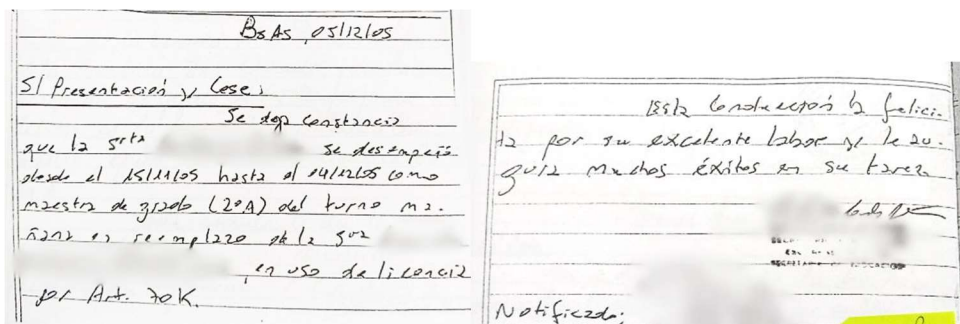


Figura 119. Ejemplo de grafía irregular en imprenta en asiento de 2005.

La aparición de estas grafías, en el caso de las mujeres, puede atribuirse a una pérdida de centralidad de la asignatura caligrafía en la currícula escolar, a la falta de tiempo para dedicar a la escritura y otros factores no del todo claros. La falta de tiempo de hecho fue uno de los factores más mencionado por las directoras como un condicionante, que se puso en relación con la extensión y el contenido de los asientos.

Intercalados a cuenta gotas entre la letra manuscrita “clara y legible” en el corpus, se encontraron casos donde la letra “bella” le gana a la funcional, resabios de un arte de la escritura que busca un efecto más allá de ser instrumento de transmisión eficaz de un mensaje. La pluma asumiendo una grafía ornamental se encontró, sobre todo, en carátulas e indicaciones de inicio de año lectivo, pero también en el cuerpo de algunos pocos asientos. El siguiente de 1952 (Figura 120) es muestra de esto:

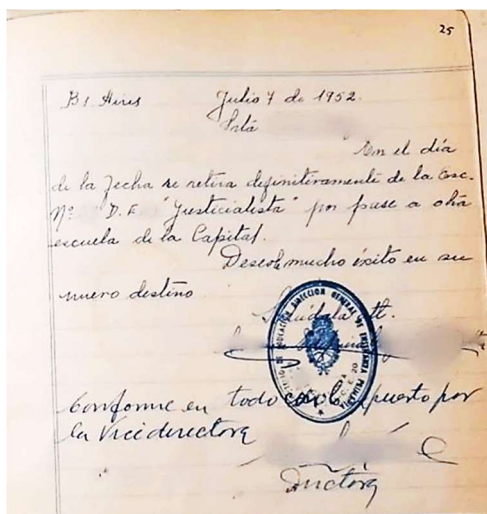


Figura 120. Asiento con letra caligráfica ornamental. Año 1952. “Bs. Aires. Julio 7 de 1952. Srta.... En el día de la fecha se retira definitivamente de la Esc. N.º ... DE... ‘Justicialista’ por pase a otra escuela de la Capital. Deseole mucho éxito en su nuevo destino. Salúdala atte. Conforme en todo con lo puesto por la Vicedirectora. ... Directora”.

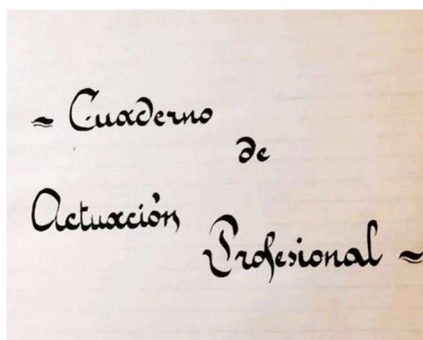


Figura 121. Carátula de Cuaderno con caligrafía ornamental ejemplo de “bella letra”. Año 1950.

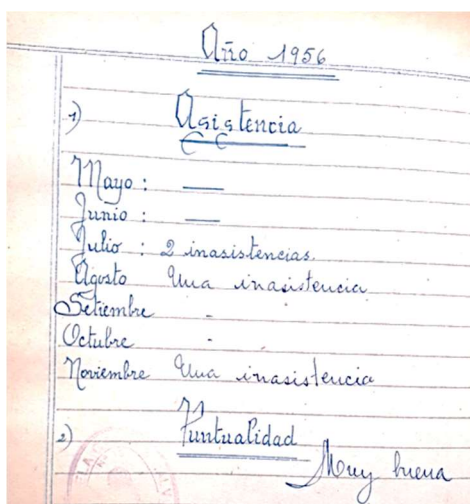


Figura 122. Tabla de asistencias con ejemplos de “bella letra” en mayúsculas y títulos. Año 1956.

La caligrafía ornamental tiene un componente ideológico inevitable, dice Cardona (1991), y está cargada de una “energía propulsora”. En referencia a lo que significa para los chinos la caligrafía, llama la atención de cómo cada ideograma es concebido “como un cuerpo palpitante, con huesos, carne, músculos y sangre. Un trazo tendrá hueso y, por lo tanto, la fuerza del *ductus*, su espesor será la carne, los músculos serán la relación entre el hueso y la carne, la sangre es la saturación de la tinta”.

La escritura funcional, en cambio, “es indiferente a su contenido pero solo porque, siendo de suyo neutra, tiene como única función la de servir como el vehículo más rápido y menos ambiguo del mensaje que le fue confiado” (pág. 203). Esta cita llama la atención sobre la relación entre el instrumento y la forma en que la escritura se realiza formalmente, lo cual trajo durante el siglo una discusión que

sigue hasta el día de hoy, con mutaciones sobre la incorporación o no de ciertas tecnologías de escritura en la escuela y su impacto en el aprendizaje.

Para el análisis de la grafía del Cuaderno, interesa recordar lo que significó la aparición en la escuela de la pluma estilográfica y la birome. La estilográfica con tanque de tinta desplazó el uso de la pluma y el tintero que se habían implementado junto con el cuaderno de hojas fijas⁶¹. La birome apareció en el país en 1943, aunque no fue introducida hasta décadas más tarde en la escuela. Por contar con una emulación metálica de la pluma de ganso, la lapicera –a diferencia de la birome– permite la distinción en el trazo ascendente y descendente, y con ello, dar mayor o menor cuerpo a la letra, típico de la grafía ornamental. Por su punta esférica, la birome no permite esta diferencia. Su inutilidad para la confección de una letra estética y uniforme que la caligrafía –el “escribir bien”– implicaba, hizo que fuera resistida por pedagogos y maestros durante muchos años, incluso hasta el día de hoy. La disyuntiva entre escritura biselada *versus* monotrazo (sin articulación morfológica) con el tiempo fue resolviéndose a favor de la segunda. Actualmente, el uso de uno u otro instrumento (birome o lapicera) depende de distintos factores, entre ellos, el nivel educativo de que se trate.

La búsqueda estética realizada por el trazo de la pluma, no posible con la birome, puede considerarse retomada por el uso de la técnica “collage” o el uso de otras tintas en algunos ejemplares del corpus, algo que se tratará en el análisis de la “fuga del género”.

Volviendo a las palabras de Cardona (1991), es ineludible reconocer que incluso el uso de un modelo austero responde a un modelo ideológico. El Estado y, con él, toda institución inscrita en su régimen jurídico y en el orden simbólico que delimita, son la expresión de una relación de dominación. Si el lenguaje de las instituciones se ha vuelto natural y es visto como neutro, si las reglas por las cuales vivimos dentro de un aparato administrativo pasan como desapercibidas, no es

⁶¹ Para un acercamiento a la discusión suscitada por la aparición del cuaderno de hojas de papel se sugiere ver Gvirtz (1996). Esta incorporación como objeto de uso generalizado ocurre recién cuando el papel se vuelve un bien menos escaso en la región, a la vez que se abarata su costo. En la década de 1880 ya se registran polémicas respecto de su uso y se extienden hasta pasada la prohibición oficial de usar pizarras. El establecimiento del cuaderno de hojas ocurre en 1925. Junto con éste, empieza a usarse la pluma y el tintero. La introducción de estos materiales conlleva un debate en torno de las implicancias de su uso para la mano y la escritura en comparación con el uso del cajón de arena o la pizarra, que se acostumbraba usar en las escuelas previamente.

indicador de que no haya un orden que continuamente trabaja para sostenerse, sino que esos “espíritus de Estado” (Bourdieu, 1993) han sido naturalizados con la propia vida en las instituciones. El hecho de que el texto se confeccione de forma manuscrita está ligado a su estatuto legal, ya que la letra funciona a modo de huella de autenticidad de una palabra empeñada. La materialidad de la escritura lleva en sí la impronta del sistema jurídico y administrativo con el que se articula.

La grafía vigilada y segura de la directora, a la que se suma la ausencia de errores de ortografía en toda la extensión del corpus y la prosa fluida, dan señales de una mano firme que controla y tiene sapiencia tanto sobre el acto de escribir como sobre lo que escribe, sea que esté premeditado o no. El control de la escritura es una de las formas en que se pone sobre el papel un refuerzo del “yo” como sujeto en control.

Además, esta grafía abona a la formalidad y al mandato de ejemplaridad de la directora. Por su parte, la indicación de “sin tachaduras ni enmiendas” que da la normativa sobre la escritura de documentación administrativa contribuye a la definición de ese *ethos*. A la vez, la prolijidad tan regular da cuenta de una preocupación por tomarse una pausa para escribir. Ocasionalmente, cuando la cotidianidad escolar es tan demandante que no deja tiempo para esta actividad, los asientos se vuelven breves y la grafía desprolija. Y esta imagen de control y preocupación por lo ejemplar se debilita.

Capítulo 5. Fuga del género, fuga del *ethos*: las tensiones y la cuestión del sentido en la escritura

Hasta ahora, el análisis buscó identificar la especificidad del género discursivo a través de la caracterización de la estructura del discurso, el contenido temático y su tratamiento, y el estilo de escritura, haciendo foco en su núcleo estable e identitario tanto del género como de la manera en que el enunciador se presenta a sí mismo en el discurso, el *ethos*. Esto ha permitido concebir al Cuaderno como una configuración única dentro del universo de las emisiones discursivas de la escuela.

La investigación dirigida a la descripción genérica y a la identificación y caracterización del *ethos* ensancha aún más sus alcances y su fructuosidad como insumo para pensar la construcción de subjetividades discursivas cuando se sigue el desplazamiento sugerido por Adam y Heidmann (2004) del interés por la definición del género discursivo a los *efectos de genericidad*. Esta noción permite advertir las relaciones del género con su afuera, con una comunidad discursiva, con otros géneros y con las resonancias que este interjuego produce en el discurso. “Todo texto es definido por las fuerzas centrípetas que aseguran la homogeneidad y por las fuerzas centrífugas de la transtextualidad”, señalan los autores (p. 71). ¿En qué medida se encuentran tensiones que desde dentro del género el enunciador imprime en el discurso? ¿Qué búsqueda habrá en esos intentos de mover las regularidades de sus componentes? ¿De qué otros géneros se vale la directora para desplazar los sentidos de su decir?

Aquellos puntos donde el género se apoya y se consolida –fuerzas centrípetas– fueron destacados en los capítulos antecedentes como continuidades discursivas a lo ancho del corpus, en los distintos ejemplares que lo componen, y también a lo largo del tiempo. Este capítulo se detendrá en el dinamismo que hay en el género, expresado a través de las fuerzas que distienden sus límites hacia otros géneros. Hay tres instancias, según Adam y Heidmann (2004), en las que es posible advertir la búsqueda de producir nuevos efectos de genericidad a través del discurso: enunciativa o de la producción del texto, editorial, y lectorial o de la interpretación del texto. Dado el recorte metodológico de esta investigación, basada en un corpus documental con aportes limitados de testimonios, el análisis se acotará a la instancia de la escritura cuyo soporte de expresión es el texto, dejando de lado tanto la

interpretación –cuando el Cuaderno es leído por otros– y la edición –con qué otros enunciados, discursos, géneros se pone en circulación.

Más allá de variaciones menores en la confección de los asientos, en la manera de cerrarlos, de pegar las planillas, de realizar la grafía del texto, y las debidas a la falta de tiempo, se descubrió en algunos Cuadernos del corpus documental una escritura que contiene lo que esta investigación califica como intentos de “fuga del género”, eventos novedosos que se desvían de la tradición de escritura y tensión de ese núcleo estable que lo caracteriza. Estos eventos consisten en:

- 1) el uso de tinta roja y verde, en lugar de la reglamentaria azul o negra
- 2) el dibujo de un corazón en lugar de la palabra “corazón”
- 3) el uso del lenguaje inclusivo
- 4) el estilo “collage” con uso de citas y recortes de papel

En el siguiente apartado, se mostrará cómo aparecen estos elementos en el discurso y qué lectura se puede hacer de eso.

Tinta verde, corazón rojo, “collage” y lenguaje inclusivo

La excepción del uso reglamentario de la tinta azul o negra y el uso de tinta verde, un corazón dibujado con tinta roja en lugar de una palabra, el uso de lenguaje inclusivo y un estilo general de confección tipo “collage” se encontraron en algunos Cuadernos, todos escritos entre 2010 y 2021 por la misma directora.

“Ser docente es inspirar a otra, a otro, a transformarse” aparece en verde en medio de un texto en tinta negra (Figura 123):

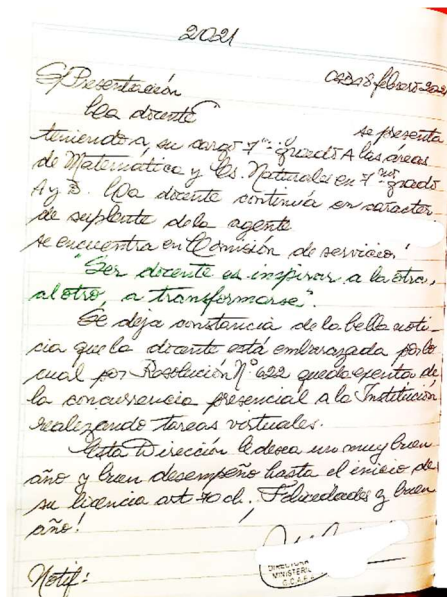


Figura 123. Asiento sobre “Presentación” elaborado con tinta reglamentaria negra con frase en tinta no reglamentaria verde. Año 2021. “2021. CABA 8 de febrero 2021. S/ Presentación. La docente ... se presenta teniendo a su cargo 7mo grado a las áreas de Matemática y Cs. Naturales en 7mo grado A y B. La docente continúa en carácter de suplente de la agente ... que se encuentra en Comisión de servicios. ‘Ser docente es inspirar a la otra y al otro a transformarse’. Se deja constancia de la bella noticia que la docente está embarazada por lo cual por Resolución N.º 622 queda exenta de la concurrencia presencial a la Institución realizando tareas virtuales. Esta Dirección le desea un muy buen año y buen desempeño hasta el inicio de su licencia art. 70 ch. ¡Felicidades y buen año! Notif:”.

El verde no es usado al azar, para la fecha, para la firma, tampoco para todo el texto sin distinción, sino que aparece resaltando partes del cuerpo del asiento que operan como máximas. Podría interpretarse de esto una intención estética, así como el sentido del uso de la caligrafía de la “bella letra” en títulos y carátulas, ya mostradas, o como un refuerzo del discurso normativo con el que el enunciador muestra rasgos del *ethos* de ejemplaridad. Esa máxima no es cualquier frase, sino una definición de docente. Pareciera que reforzar la representación modélica propia de este discurso justifica la “herejía”.

Otro elemento novedoso que se destaca en estos Cuadernos es un corazón dibujado en birome roja, en reemplazo de una palabra, en la frase: “Espero de corazón que esta escuela pueda continuar teniéndola en el 2020 en su plantel docente”. El uso de tinta roja y verde es el único no cumplimiento del color reglamentario de la tinta en los 2878 asientos analizados, y es realizado por la misma directora que dibuja un corazón para decir “corazón” (Figura 124).

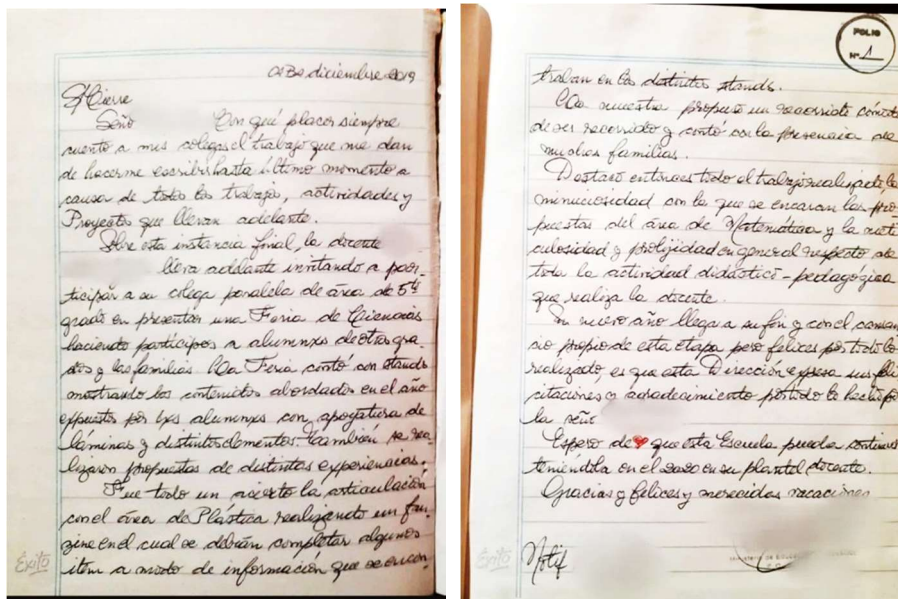



Figura 124. Asiento sobre “Cierre” elaborada en tinta reglamentaria negra con corazón en tinta no reglamentaria roja. Año 2019. “CABA diciembre 2019. S/Cierre. Seño ...: Con qué placer siempre cuento a mis colegas el trabajo que me dan de hacerme escribir hasta último momento a causa de todos los trabajos, actividades y Proyectos que llevan adelante. Sobre esta instancia final, la docente Sofia Vera lleva adelante invitando a participar a su colega paralela de área de 5to grado en presentar una Feria de Ciencias haciendo partícipes a alumnx de otros grados y las familias. La Feria contó con stands mostrando los contenidos abordados en el año expuestos por lxs alumnx con apoyatura de láminas y distintos elementos. También se realizaron propuestas de distintas experiencias. Fue todo un acierto la articulación con el área de Plástica realizando un fanzine en el cual se debían completar algunos ítem a modo de información que se encontraban en los distintos stands. La muestra propuso un recorrido cómodo de ser recorrido y contó con la presencia de muchas familias. Destaco entonces todo el trabajo realizado, la minuciosidad con la que se encaran las propuestas del área de matemática y la meticulosidad y prolijidad en general respecto de toda la actividad didáctico-pedagógica que realiza la docente. Un nuevo año llega a su fin y con el cansancio propio de esta etapa pero felices por todo lo realizado, es que esta Dirección expresa sus felicitaciones y agradecimiento por todo lo hecho por la seño ... Espero de  que esta escuela pueda continuar teniéndola en el 2020 en su plantel docente. Gracias y felices y merecidas vacaciones. Notif:”.

El desvío de la norma agrega intensidad al tono afectivo, también propio del Cuaderno, aunque atenta contra lo protocolar hacia donde tiende a ir el discurso, incluso cuando vehiculiza sentimientos. El enunciador trae acá un código propio de otros formatos, como por ejemplo el uso de “emoticones” o “emojis”, comunes en los mensajes de chat o de Whatsapp, o las ilustraciones de un diario íntimo. Con ello, interviene en la construcción discursiva del vínculo con su enunciatario y reduce la distancia que impone la relación jerárquica.

Un tercer elemento disruptivo es el uso de recortes con citas de autores adheridos al papel, haciendo uso de la técnica “collage”. Tomado del verbo *collager*, que en francés significa ‘pegar’, esta técnica consiste en adherir papeles u otros materiales sobre un papel o tela para crear una composición pictórica. En los Cuadernos, se hace con recortes de papel fotocopiado a color o blanco y negro, donde hay citas textuales o dibujos y se ponen junto al texto de los asientos manuscritos. Las personas citadas son: Paulo Freire, Teresa Punta, Teresa Parodi, María Teresa de Calcuta, Carlos Mariátegui, Pablo Neruda, Atahualpa Yupanqui y el colectivo Ni una menos. Aquí se muestra una selección de páginas de Cuadernos de Actuación donde se usa el “collage”.

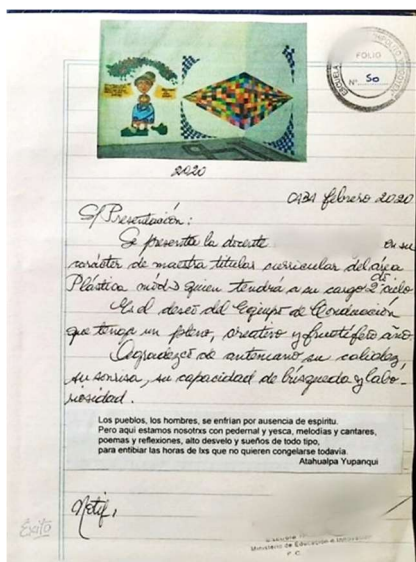


Figura 125. Asiento sobre “Presentación” con recorte adherido a la hoja con cita de Atahualpa Yupanqui. Año 2020. “CABA Febrero de 2020. S/ Presentación. Se presenta la docente ... en su carácter de maestra titular curricular del área de Plástica mód. 3 quien tendrá a su cargo 2do ciclo. Es el deseo del Equipo de Conducción que tenga un pleno, creativo y fructífero año. Agradezco de antemano su calidez, su sonrisa, su capacidad de búsqueda y laboriosidad”.

Texto del recorte: “Los pueblos, los hombres, se enfrían por ausencia de espíritu. Pero aquí estamos nosotrxs con pedernal y yesca, melodías y cantares, poemas y reflexiones, alto desvelo y sueños de todo tipo, para entibiar las horas de lxs que no quieren congelarse todavía. Atahualpa Yupanqui. Notif”.

Nótese que el texto del asiento aparece debajo de una ilustración en color fotocopiada y adherida a la hoja. Luego, se ve un extracto de texto de Atahualpa

Yupanqui, impreso y adherido al papel entre medio del texto del asiento, antes de la firma y la notificación.

En la Figura 126 se observa cómo una cita de Teresa de Calcuta es recuperada por la Dirección de la escuela e inserta en medio del asiento, antes de la firma y la notificación.

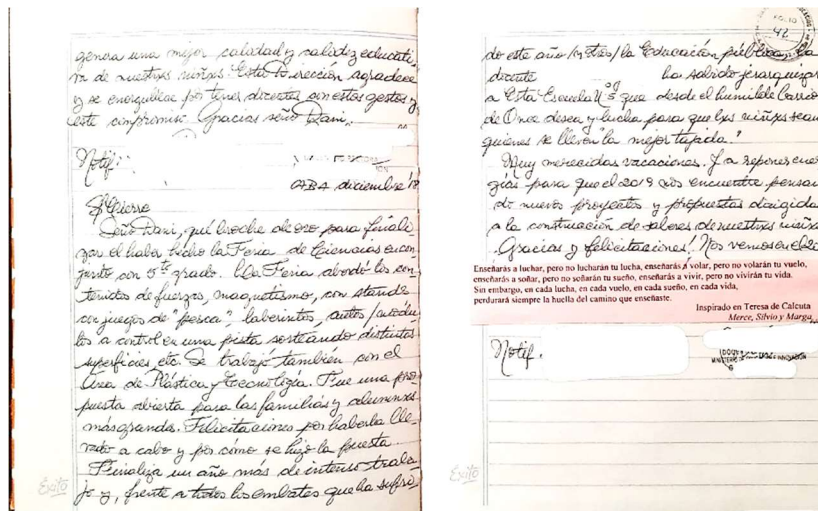


Figura 126. Asiento sobre “Cierre” con texto adherido a la hoja con cita de Teresa de Calcuta. Año 2018. “S/Cierre. Señor, qué broche de oro para finalizar el haber hecho la Feria de Ciencias en conjunto con 5to grado. La Feria abordó los conceptos de fuerzas, magnetismo, con stands con juegos de ‘pesca’, laberintos, autos/módulos a control en una pista sorteando distintas superficies, etc. Se trabajó también con el Área de Plástica y Tecnología. Fue una propuesta abierta para las familias y alumnos más grandes. Felicitaciones por haberla llevado a cabo y por cómo se hizo la puesta. Finaliza un año más de intenso trabajo y frente a todos los embates que ha sufrido este año, nosotros, la educación pública, la docente ha sabido jerarquizar a Esta Escuela N.º... que desde el humilde barrio de Once desea y lucha para que sean los niños quienes se lleven ‘la mejor tajada’. Muy merecidas vacaciones y a reponer energías para que el 2019 nos encuentre pensando nuevos proyectos y propuestas dirigidas a la construcción de saberes de nuestros niños. Gracias y felicitaciones, nos vemos en el 2019. Notif.”.

Texto del recorte: “Enseñarás a luchar, pero no lucharán tu lucha, enseñarás a volar, pero no volarán tu vuelo, enseñarás a soñar, pero no soñarán tu sueño, enseñarás a vivir, pero no vivirán tu vida. Sin embargo, en cada lucha, en cada vuelo, en cada sueño, en cada vida, perdurará siempre la huella del camino que enseñaste. Inspirado en Teresa de Calcuta”.

El fragmento cierra con tres nombres propios en diminutivo (borrados para preservar el anonimato). De esta forma, el asiento aparece con una doble firma, los tres miembros del equipo directivo sin apellido ni sello ni firma, por un lado, como una especie de “paréntesis enunciativo”, y luego la firma y sello de la directora al final.

Estas apariciones novedosas (la tinta, el corazón y el collage) interrumpen la regularidad del género en varios sentidos. Por un lado, desde el punto de vista estructural y de la confección material del texto. Sabemos que la normativa prescribe de manera muy taxativa cómo debe confeccionarse el Cuaderno, y eso responde al derecho administrativo –debe usarse tinta, nunca lápiz, deben llevar sello, foliado de páginas, etc.–, y que las observaciones deben acotarse a una evaluación del desempeño. Bajo una mirada de auditoría, el uso de tintas verde y roja podría considerarse meramente como una falta al reglamento.

Desde la perspectiva de la enunciación, como ya se adelantó, hay aquí una intención comunicativa, quizá la mayor expresión de personalización del discurso en el Cuaderno, ya que hace aparecer a la persona real por fuera de lo que indica la ley, e incluso puede sugerir el tipo de vínculo que tiene ese locutor real con su destinatario real, la maestra dueña del Cuaderno. En un sentido, no rompe con el mundo *ético* del Cuaderno; la tinta roja y el corazón refuerzan la subjetividad afectuosa que la directora encarna, ya que esta fuga viene con los “afectos correctos” (Abramowski, 2014).

La tinta verde que resalta una máxima que representa un modelo ideal de docente por perseguir también es coherente con el *ethos* que viene describiéndose. A su vez, en este forzamiento de los límites, se intensifica la búsqueda pathémica del discurso como intención de movilizar al docente a través de la palabra y la imagen, y esto se hace arrasando con los condicionamientos que provienen del lenguaje jurídico-administrativo y aportan el tono solemne. La máxima en verde y el corazón rojo pueden leerse como tentativa de desburocratizar el Cuaderno para lograr más cercanía, más persuasión. El corazón recuerda el tipo de comunicaciones sostenidas en otros formatos más coloquiales, no oficializados para la documentación escolar, imprime al Cuaderno con un estilo diferente al acostumbrado que, además, habla de otro tipo de vínculo; uno que existiría más allá de la institución, menos vertical, menos distante, más cercano, más personal, más coloquial.

Con respecto al collage, éste interrumpe la regularidad del género en tres sentidos: estructural, estilístico y enunciativo. Los segmentos de texto impresos y pegados a la hoja del Cuaderno que traen otros géneros discursivos (poesías, textos filosóficos, proclamas políticas, reflexiones, etc.) se ubican de manera intercalada con los asientos escritos y rompen la estructura tradicional de asientos y planillas.

Hay que recordar que no es insólito encontrar textos de otros géneros (epistolares, literarios, académicos, didácticos) dentro de los Cuadernos de Actuación. Se ha mostrado anteriormente material didáctico usado por la maestra en clase presentado como “prueba” del testimonio de la directora que ha observado y está evaluando dicha clase. También se encuentran a veces certificados adosados a la hoja, o constancias de asistencia a capacitaciones. No es común, pero tampoco está impedido, por el hecho de que el Cuaderno es parte del Legajo Docente y esas muestras operan como constancias.

La diferencia en el caso del collage que se analiza en este capítulo es que aquí los recortes usados corresponden a citas textuales de referentes pedagógicos, culturales o políticos, especialmente seleccionados por la directora y externos al universo de lo estrictamente escolar, además de que aparecen usados con una frecuencia notable y se repite cada recurso en varios Cuadernos. Eso consolida una búsqueda que difiere de la intención tradicional del enunciador.

Otra consecuencia del collage es que introduce la polifonía en la forma de la “intertextualidad”: textos de asientos escritos por la Dirección coexisten sobre la hoja con textos de otra autoría, impresos y adheridos. Se trata, dado que se explicita la fuente de las citas, de una “heteroglosia mostrada” (Di Stefano y Pereira, 2015). Ni el Reglamento de escuelas ni el Estatuto del docente de CABA se expiden sobre el uso de citas. Si bien no es algo esperable en un documento burocrático, sabemos que el Cuaderno no lo es del todo, sino que guarda un lugar para la escritura persuasiva que, en el caso de este género, es donde la primera persona adopta un estilo afectivo.

En el plano de la enunciación y de la configuración del *ethos*, con la intertextualidad el enunciador deja claro que hay otras voces que escucha y que esas voces son valoradas a tal punto que se considera que los docentes también deben escucharlas. Al tratarse de figuras consagradas como Paulo Freire, Atahualpa Yupanqui, María Teresa de Calcuta o, incluso, organizaciones feministas como #Niunamenos⁶², que constituyen referencias políticas, culturales, intelectuales, el

⁶² El colectivo Ni una menos se define como “un conjunto de voluntades feministas, lema y movimiento social” antimachista que surge por el año 2015 con las banderas “Vivas nos queremos” y “Nos mueve el deseo”. Su carta de fundación dice que se consolida “como parte de un movimiento histórico, que tuvo y tiene hitos organizativos fundamentales en las tres décadas de Encuentros Nacionales de Mujeres y en la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto legal, seguro y gratuito. Y que también se reconoce en las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, en las mujeres revolucionarias que fueron sus hijas, en los movimientos LGBTIQ, en las que se organizaron en sindicatos y en las

ethos directivo se está reforzando como un sujeto de pensamiento, intelectual y militante con relativa autonomía respecto de una estructura que le dice qué hacer, qué decir, qué pensar. Y, por eso no, hay intentos de disimular esa heteroglosia, porque esas figuras suman autoridad a la palabra. Hay un giro en la escritura del género que coincide con un giro histórico en la configuración de la subjetividad docente como sujeto social en el devenir de este género: la evocación del docente (directora o maestra, en este caso no importa porque comparten identidad) como sujeto politizado, la maestra intelectual, con voz propia⁶³. La cita del colectivo feminista Ni una menos imprime, incluso, más fuerza a esta búsqueda de empoderamiento de la voz en un *ethos* de directora mujer.

La evocación de otras voces, además, introducen al enunciador en un “yo” colectivo más amplio que la escuela, ya no habla la directora-maestra o el equipo directivo, habla una primera persona con punto de apoyo en el mundo, en territorios, en luchas históricas, en corrientes de pensamiento pedagógicas, en discursos espirituales.

Ahora bien, el estilo collage y el uso de las tintas puede ser leído también como indicios de un *ethos* preocupado por lo estético. Ocurre no sólo que esos asientos incluyen una detallada descripción de los materiales usados por los docentes, sus características, colores, formas, resaltando la belleza y la alegría, sino que el aspecto general del Cuaderno se modifica con los recortes. Es insoslayable cómo luce la nueva composición con la incorporación de citas a color, dibujos y frases poéticas. Este componente hibridiza el género, lo aproxima a otros: una pieza artística, una página web, un manual, una edición cuidada de un libro a color. Y lo aleja del documento legal, como puede ser un acta.

piqueteras, en las mujeres migrantes, indígenas y afrodescendientes y en la larga historia de luchas por la ampliación de derechos”. <http://niunamenos.org.ar/quienes-somos/carta-organica/>

⁶³ La discusión del estatuto intelectual de los docentes forma parte de un debate histórico sobre la profesionalización docente (Morduchowicz y Marcón, 1996; Birgin y Pineau 1999; Davini, 2005), que se dirime entre dos polos de sentido: aquel que se abre al considerar al docente como un empleado del Estado o ese donde se concibe como un profesional autónomo. La figura del maestro que encarna la pedagogía como actividad política expresa un paradigma distinto en la formación docente, tal como lo ha analizado Davini (1995) y es una búsqueda por autodefinirse identitariamente de manera contraria a la tradición normalista disciplinadora promotora de la “vocación docente”.

La desburocratización del Cuaderno es impulsada también con la incorporación de un estilo retórico renovado, que se ve por ejemplo en la cita de Teresa Punta (Figura 127):

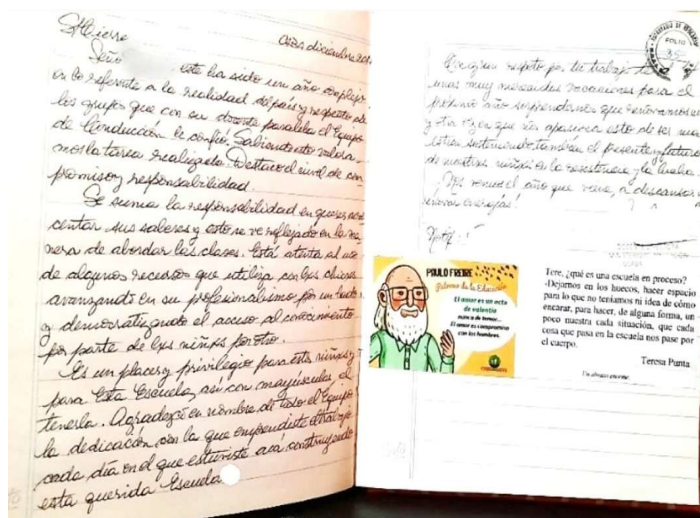


Figura 127. Asiento sobre “Cierre” con texto adherido a la hoja con citas de Paulo Freire y Teresa Punta. Año 2017. “S/ Cierre. Seño...: este ha sido un año complejo en lo referente a la realidad del país y respecto de los grupos que con su docente paralela el Equipo de conducción le confió. Sabiendo esto valoramos la tarea realizada. Destaco el nivel de compromiso y responsabilidad. Se suma la responsabilidad en querer acrecentar sus saberes y esto se ve reflejado en la manera de abordar las clases. Está atenta al uso de algunos recursos que utiliza con los chicos avanzando en su profesionalismo por un lado, y democratizando el acceso al conocimiento por parte de los niños, por otro. Es un placer y privilegio para estos niños y para esta Escuela, así con mayúsculas, el tenerla. Agradezco en nombre de todo el Equipo la dedicación, con la que emprendiste el trabajo cada día en que estuviste acá construyendo esta querida Escuela. Con gran respeto por tu trabajo te deseo unas merecidas vacaciones para el próximo año sorprendernos que renovamos una y otra vez esto de ser maestras sosteniendo también el futuro y presente de nuestros niños en la resistencia y la lucha. ¡Nos vemos el año que viene, a descansar y renovar energías! Para el próximo año sorprendernos que renovamos una y otra vez en que nos apasiona esto de ser maestras, sosteniendo también el presente y futuro de nuestrxs niñxs en la resistencia y la lucha. Notif.”

Texto del primer recorte: “Paulo Freire. Patrono de la Educación. El amor es un acto de valentía nunca de temor... El amor es compromiso con los hombres”.

Texto del segundo recorte:

“—Tere, ¿qué es una escuela en proceso?

—Dejarnos en los huecos, hacer espacios para lo que no teníamos ni idea de cómo encarar, para hacer, de alguna forma, un poco nuestra cada situación, que cada cosa que pasa en la escuela nos pase por el cuerpo. Teresa Punta.

Un abrazo enorme”.

Se observa en la Figura 127 un asiento acompañado al pie por dos extractos de texto pegados a la hoja manuscrita. Uno con una cita de Paulo Freire que además

tiene una ilustración a color de su rostro y una leyenda que encabeza el texto: “Patrono de la educación”. El extracto a su derecha contiene una cita de Teresa Punta que fue seleccionada por la autora del Cuaderno –la directora o la Dirección de la escuela– y que cierra con una expresión propia: “Un abrazo enorme”.

La ruptura de la isotopía estilística tensiona la representación del modelo de maestra que viene adherido al lenguaje protocolar, formal y técnico. Si el *ethos* directivo que tradicionalmente ha mostrado el género no se permite decir “una escuela es también un maestro que declara que no sabe”, sí puede hacerlo a través de otra voz. Esta licencia en la definición de la subjetividad docente por parte de la directora significa una ruptura de la tradición de cómo se caracteriza al docente desde la posición de autoridad, y se hace posible sólo por la condición de la heteroglosia *mostrada*. La directora se permite el desafío porque antepone a un otro autorizado como enunciador.

El estilo también se ve trastocado con la incorporación de un tinte literario. La cita a Freire que dice “el amor es un acto de valentía”, aun en la forma de una máxima, denota un uso poético del lenguaje.

La fuga hacia la politización del *ethos* directivo que se empodera en la decisión de transgredir ciertas reglas del género y hablar a través de otros, se refuerza con la decisión de usar, además, el lenguaje inclusivo. En asientos de los años 2018 a 2020 se ve el uso de este lenguaje en su versión “maestros y maestras”, “alumnos y alumnas”, y el uso de la “@” y la “x” para el genérico. No se encontraron ejemplos de esta forma lexical en otras partes del corpus, el uso del masculino genérico es masivo y todos los ejemplos de asientos donde se ve este uso inclusivo pertenecen a la misma directora. En el asiento de la Figura 127 que contiene un fragmento de texto de Freire, puede verse el uso de la “x” para la frase “nuestrxs niñxs”.

Con respecto a esto, cabe recordar que, desde hace más de 10 años en Argentina se han dictado normativas y se han llevado adelante políticas públicas dirigidas a transformar prácticas de tratamiento de la identidad de género. La Ley N.º 26.743 de Identidad de Género del año 2012 constituye un antecedente importante. Luego, en el año 2020 y promovida por el Ministerio Nacional de las Mujeres y Diversidades, se habilitó el uso del lenguaje inclusivo acompañado de la difusión de

materiales y normativas ad-hoc⁶⁴. A raíz del uso de la “e” para el genérico por parte de algunos maestros de primaria y posteriores denuncias realizadas por familiares de los alumnos, en el año 2022 el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires emitió la resolución 2566/MEDGC/22⁶⁵, por la cual se establece lo siguiente:

En el ejercicio de sus funciones, los/as docentes en los establecimientos educativos de los niveles inicial, primario y secundario y sus modalidades, de gestión estatal y privada, deberán desarrollar las actividades de enseñanza y realizar las comunicaciones institucionales de conformidad con las reglas del idioma español, sus normas gramaticales y los lineamientos oficiales para su enseñanza.

Puede verse en esta resolución oficial la necesidad de conservar un modo de uso del lenguaje, la fuerza del carácter modélico que se le atribuye a la educación desde el Estado y al docente como su agente. Esta tendencia conservadora propulsada desde el Ministerio de la Ciudad de Buenos Aires es contraria a la que se promueve contemporáneamente desde el Gobierno nacional, dos gestiones con distinto signo político-partidario.

La resolución citada también potencia el determinismo que tiene el género discursivo por sobre las intenciones o preferencias personales a la hora de hablar.

La directora de escuela es concebida como un agente institucional que debe encuadrarse en esta norma, que, a su vez, refuerza un cierto canon lexical. Esto se ve en la línea que indica “realizar las comunicaciones institucionales de conformidad con las reglas del idioma español, sus normas gramaticales y los lineamientos oficiales para su enseñanza”.

Si bien esta normativa del gobierno municipal es posterior a la fecha de los asientos donde se encuentran esos usos inclusivos del lenguaje, los Cuadernos de Actuación donde aparecen pertenecen a la jurisdicción de la Ciudad, lo cual exhibe

⁶⁴ Puede visitarse el siguiente sitio oficial para acceder a esta información:

<https://www.argentina.gob.ar/justicia/derechofacil/lenguaje-inclusivo>

⁶⁵ La resolución está disponible en el siguiente enlace:

https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/ck_PE-RES-MEDGC-MEDGC-2566-22-6395.pdf

una disputa ideológica de la Dirección de la escuela y denotan el aspecto político de todo lenguaje.

La fuga política del género y el *ethos*: hacia el “hágalo usted misma”

Retomando cada una de las fugas encontradas en el corpus, se percibe que, a través de ellas, el enunciador se preocupa por provocar un efecto de genericidad que refuerce la capacidad pathémica del discurso con un objetivo político. El uso del lenguaje inclusivo –actual suscitador de polémicas– combinado con la intertextualidad establecida con otras voces del mundo pedagógico, cultural, agrupaciones políticas feministas, refuerza el lugar de enunciación de la voz directiva como una toma de posición en un escenario donde se disputan sentidos. El estilo collage muestra una mirada estética sobre la escuela con un enunciador que no circunscribe los afectos a un *ethos* de una moral impoluta.

La transgresión de reglamentos y forzamiento del género hacia afuera y el uso del tono afectuoso, político y poético expresan la tensión en relación con un lugar de enunciación tradicional y como una disputa de sentidos en torno de la figura de la maestra, del rol de la escuela y de la educación. La cita de una concepción de docente como “alguien que no sabe” (presente en la cita de Punta), considerando esto una virtud más que un defecto, es una cuña que se mete en una representación de autosuficiencia docente (recordemos el lugar que tiene la planificación como “saber y dominio” en el modelo promovido desde la autoridad).

Estas fugas no son erráticas, sino que se direccionan a un sistema de valores de corte progresista en sintonía con algunos discursos del, entonces, gobierno nacional– y muestran de la necesidad de posicionarse ante el conflicto “ciudad/nación”⁶⁶. Desde aquí el discurso se configura como garante de un *ethos*

⁶⁶ Esto se refiere a la oposición entre los gobiernos de la Nación y de la Ciudad de Buenos Aires durante gran parte de la década de 2010. Desde 2011 hasta 2015, preside la Nación Cristina Fernández de Kirchner en su segundo mandato, que sucede a la gestión de Néstor Kirchner (2004-2007), quienes consolidan un gobierno que se presenta como peronista “transversal” y progresista, con sustento en bases sociales populares y aliado a gobiernos latinoamericanos democráticos e inclusivos. En el período 2007-2015, y como oposición partidaria, gobierna la Ciudad de Buenos Aires el empresario Mauricio Macri, de perfil neoliberal y representante de los sectores conservadores y financieros del país. Ese gobierno tuvo puntos de continuidad con la política de ajuste implementada en la década de 1990 a nivel nacional, donde el conflicto entre sindicatos y gobierno se recrudeció. A su vez, el gobierno de Macri en la Ciudad (y luego en la Nación entre los años 2015 y 2019) mostró discursivamente una mirada despreciativa de la docencia relacionada con la educación pública y lo

directivo políticamente posicionado y desplazado de un lugar enunciativo de subalternidad respecto del orden institucional.

Así y todo, las tensiones no anulan el lugar de autoridad moral desde el cual la subjetividad habla. Lo fortalecen sobre otras bases, el compromiso tiene otros fundamentos. Aunque no descarte las condiciones personales de antaño, porque, de hecho, se combina con ellas, el discurso sigue configurando un modelo de docente.

Ahora bien, aunque perdure la impronta de la subjetividad modélica, el discurso, con estos desvíos genéricos, muestra un empoderamiento del sujeto de la enunciación que se atreve a otras formas. Esta inclinación por explorar los bordes del género a través de la toma de la pluma como una forma de hablar por sí misma, recuerda el “hazlo tú misma” de la escritura que Plebani (2022) encuentra en las maestras de fines del siglo XIX europeo.

En Italia a mediados de ese siglo, se advierte el crecimiento del mercado laboral y la multiplicación de distintos trabajos, algunos de los cuales son asumidos por mujeres. Si en el siglo XVIII la categoría de empleadas domésticas absorbía el mayor porcentaje del empleo femenino, hacia fines del siglo XIX prevalecían en Europa (donde la autora focaliza su investigación) nuevas ocupaciones: obreras, secretarías y archivistas de firmas comerciales, dependientas, telegrafistas, linotipistas, maestras y enfermeras. Este trabajo ha descrito en apartados anteriores cómo la Argentina seguía acompasadamente las transformaciones capitalistas del centro industrializado que constituía Europa y, posteriormente, Estados Unidos, tanto en el orden económico como social y político, aunque con la singularidad propia de una sociedad más nueva y periférica. La escolarización masiva en nuestro país encuentra puntos de contacto con el proceso europeo. Así relata Plebani (2022) la articulación entre esas transformaciones y la escritura de las mujeres:

Con el auge revolucionario europeo ya en declive y habiéndose terminado de cantar a la patria y a los pueblos, he aquí que se hacía evidente la transformación de las vidas femeninas, los nuevos destinos, imágenes e

público en general. Al contrario, a nivel nacional, los gobiernos kirchneristas denotaron por lo general una tendencia a promover el diálogo con los sindicatos, dar lugar a las negociaciones paritarias e implementar políticas educativas de explícito tono inclusivo, y fortalecedoras de lo público y del Estado.

identidades que se imponían en el espacio público gracias al trabajo (...). También trabajaban antes, ya lo sabemos. Pero llegado ese momento los oficios tradicionales se sumaban a las varias posibilidades de empleo, así como de explotación, que se abrían con el cambio de la organización total de la producción y del consumo producido por la sociedad industrial y por el desarrollo del sector terciario. (...) Nos encontramos ante un pasaje interesante que revela el efecto de la escolarización, sobre todo de la asistencia a las escuelas para convertirse en maestras: si hasta la mitad del siglo habían sido las escritoras sensibles a los temas sociales quienes se ocupaban de las menos afortunadas, haciéndolas entrar en el mundo de la representación literaria –Georg Sand narraba acerca de la joven Consuelo, dotada de una voz cristalina que se ganaba la vida con la aguja; la Marchesa Colombi o Maria Antonietta Torriani (1840-1920), seguía las vivencias de Nanna, que se agotaba trabajando en un arrozal–, desde los años ochenta de ese siglo (XIX)⁶⁷ prevalecía significativamente un “hazlo tú misma” de la escritura. Matilde Searo (1856-1927) se inspiraba en la experiencia que había vivido en carne propia para afrontar el calamitoso estado de la economía familiar: tras haber obtenido el diploma de maestra, se empleó en los Telégrafos del Estado y con eficacia y energía trasladaba a su novela corta *Telegrafi dello Stato (sezione femminile)* aquellos cuatro años que pasó allí, gracias a los cuales entró en contacto con muchas otras jóvenes de temperamentos, aspiraciones y orígenes diferentes”. (p. 338)

⁶⁷ La aclaración es propia.

“Identidades nuevas que pedían ser contadas, subjetividades femeninas que tocaban la puerta de la representación, del nuevo abanico de vidas posibles, entregadas a la legitimidad de la autonarración”, así nombra Plebani a estas nuevas escrituras del siglo XIX y XX de la mano de las *maestras*, esa figura de la modernidad que marca un cambio de paradigma en la historia de la escritura en general y de la escritura hecha por mujeres en particular, por su lugar en el aparato productivo viabilizado por la aparición de la escuela como “máquina moderna” (Pineau, 2005), donde alfabetización, escritura y vida pública se enlazan.

Ahora bien, si esta pulsión por poner palabras por escrito, este deseo de escritura, apareció a lo largo de la historia de occidente en diversos formatos y géneros, también había de los que no ofrecían demasiada libertad de expresión a sus autoras. Es el caso del Cuaderno de Actuación. Como vimos hasta ahora, se trata de un género que ha logrado con éxito constreñir la escritura y configurar un discurso de alta estabilidad en el tiempo (por no hablar de cuán oculto ha permanecido el Cuaderno como objeto en el discurso público pedagógico). Esto se da, en parte, por el carácter oficial de la tarea de evaluación y el rol de subalternidad con respecto al Estado que han tenido docente y director.

¿Cómo leer las tensiones genéricas en términos de una autonomía en la escritura? Puesto que el corpus documental de esta investigación consta de muy pocos ejemplares y no configura una muestra representativa que permita hacer inferencias de las maneras en que los cambios históricos impactan en el género, no se ha rastreado en esta investigación ni la influencia en la escritura de los cambios de signo político de los gobiernos, ni de la implementación de Programas de formación docente, o el impacto de las distintas etapas del Sistema de Evaluación. Sin embargo, se deja planteada la hipótesis de que quizás haya alguna explicación de esta emergencia dentro del género discursivo en el contexto epocal de la escuela en el siglo XXI.

El nuevo milenio inicia en Argentina con la crisis del 2001, que resulta un decantamiento catastrófico a nivel social, político y económico de medidas neoliberales introducidas en el país con la Dictadura Militar de 1976. La transformación implicó el cambio del eje de valorización del capital, que impuso la lógica económica financiera por sobre la lógica productiva o industrialista y significó la implementación de programas basados en el incremento de la deuda externa

pública como instrumento de extorsión por parte de organismos de crédito, la instalación de políticas económicas fuertemente recesivas con distribución regresiva del ingreso, deslocalización y concentración del poder económico, y desplazamiento de grandes sectores populares a condiciones de desempleo, pobreza y exclusión⁶⁸.

El modelo se profundizó en Argentina en la década de 1990 bajo el Gobierno peronista de Carlos Menem, que trajo la privatización de los principales servicios públicos y la reforma y achicamiento del Estado. Estas medidas pudieron instalarse gracias a la construcción iniciada en la década de 1970 de un discurso antiestatal que pregonaba la necesidad del auxilio externo para el crecimiento del país y la obsolescencia del Estado, de todo lo público y de la industria nacional⁶⁹.

En el ámbito educativo, la intervención neoliberal estuvo vehiculizada, entre otras, por la Ley 21.809 del año 1978, por la cual se transfieren los establecimientos de nivel inicial y primario de la jurisdicción nacional a las provincias y la municipalidad de Buenos Aires, la Ley de Transferencia de Servicios educativos N.º 24.049 de 1992, que transfiere los servicios de nivel primario, secundario y terciario, completando lo iniciado, y la Ley Federal de Educación N.º 24.195 del año 1993. Estas leyes significaron la descentralización del sistema, su privatización creciente, la flexibilización de la contratación, la reducción de la planta docente, la reducción salarial y la piramidalización (Puiggrós, 1996). Según Batallán (2000), el período que transcurre entre 1984 y 2000 significa también la crisis del Sistema de Evaluación. Como en el plano económico, las transformaciones educativas tuvieron el resorte discursivo de un relato sobre la ineficiencia del Estado y la necesaria “modernización” de educación argentina.

⁶⁸ La instalación del programa neoliberal se realizó en un marco de globalización viabilizado por la digitalización de la información y del capital, y fue propulsado por el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), organismos internacionales que otorgaron los créditos –con sus correspondientes condicionamientos a la economía– y suministraron argumentos para la concreción de las reformas estructurales.

⁶⁹ La inyección de un universo discursivo, el suelo fértil necesario para semejante programa de explotación de recursos y extranjerización de la economía, estuvo hecho de representaciones, demandas, aspiraciones, afectos y preocupaciones nuevas que abonaron a la construcción de consensos sobre la necesidad de la ayuda externa, el enfoque economicista para la lectura de los problemas y del Estado como obstáculo. Estuvo reforzada por los nuevos *think tanks* con mirada ortodoxa, y no contrarrestada ni por las grandes corporaciones y agrupamientos empresarios locales, que sostuvieron principalmente demandas corporativas sin mirada de los efectos en la soberanía económica de dicho programa, ni por los partidos políticos, que asumieron el discurso tecnicista (Aronskind, 2008).

Fue un objetivo central del programa neoliberal dar un golpe al centro mismo del Estado, que hasta 1976 venía garantizando, aunque no sin conflictos, altos índices de inclusión social; el Estado que se había propuesto organizar un Sistema de Instrucción Pública, que había impulsado la escolarización y la alfabetización, que había construido escuelas nacionales para la formación de ejércitos de docentes para la educación de los niños y había creado el Cuaderno de Actuación con el objetivo de garantizar un control sobre ese cuerpo docente que debía funcionar de manera ordenada, homogénea y planificada.

La crisis que afecta al Estado en este nuevo paradigma, se traduce, entre otras cosas, en un debilitamiento de la capacidad “performativa” de sus instituciones (entre ellas, la escuela), en una incapacidad de producir los efectos subjetivos necesarios para los individuos que deben habitarlas. Corea y Duschatzky (2002) explican este fenómeno de la siguiente manera:

La destitución simbólica de la escuela hace alusión a que la ficción que ésta construyó mediante la cual eran interpelados los sujetos dejó de tener poder performativo. El discurso de la ciudadanía, por ejemplo, tenía poder performativo no porque necesariamente en la práctica se concretara el principio de igualdad entre los hombres sino porque producía interpelación, deseo de formar parte de esa ficción, de ese universo de discurso, de valores, de principios, de prácticas. La eficacia simbólica de la escuela no se demuestra en la constatación empírica: no se trata de que la escuela haya producido efectivamente sujetos que participaran en la misma medida en la vida pública; ni en una efectiva distribución equitativa de los bienes educativos. La obra alfabetizadora e integradora de la escuela produjo también exclusiones culturales; la escuela también homogeneizó y disciplinó. La eficacia simbólica de las narrativas escolares no se mide entonces en la correspondencia o la correlación estricta entre lo que se dice o promete y lo que efectivamente sucede. La eficacia simbólica de un discurso se mide en su

potencia de producción de subjetividad, es decir, en su capacidad de constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social. (pp. 81-82)

¿Será la aparición de novedades en la manera de confeccionar el Cuaderno de Actuación un síntoma del conjunto de cambios que venían aquejando al Estado y sus instituciones? Es posible que la crisis del efecto disciplinador del género discursivo sobre su escritura sea un correlato de una crisis institucional más amplia, donde la “forma obligatoria” que debería asumir la escritura tambalea, debilitados los resortes de su función.

Las instituciones, atravesadas por una crisis que ha sido diseñada y dirigida para debilitarlas, se ven ante un redoble de las exigencias que traspasan los límites de su función y capacidades. La escuela empieza a ser un lugar al que se le atribuye la responsabilidad de hacerse cargo de la “inclusión” de sectores que este nuevo Estado, empequeñecido y debilitado, no contiene. Y estas nuevas demandas sociales hacia las instituciones también dejan ver nuevos rasgos de la subjetividad docente que el *ethos* directivo comparte: ya no se trata solo de enseñar o de dirigir una institución, sino de hacerse cargo de una función de “coser” aquello que en la sociedad está desgarrado, la reposición del lazo social. Las urgencias sociales son trasladadas a la escuela, y allí, a los docentes, agentes del Estado, en un nuevo Estado.

Se recolectaron testimonios de esta nueva función social que, sobre todo, versa sobre la Dirección de la escuela y repercute en la evaluación y en la escritura del Cuaderno de Actuación:

En los distritos en los barrios más pobres las urgencias son otras. Yo era la vice y me la pasaba corriendo niños... son realidades tan difíciles, son niños independientes, niños que deciden cuándo se van de la escuela. La escuela es una continuación del barrio, entonces, si ellos deciden que se tienen que ir porque no les gusta cómo les habló el profesor de música, se escapan. Hacés otro trabajo. Vas a calmar a uno que se enojó... Ahí es donde más me sentí el bombero. (Directora jubilada recientemente)

La extralimitación de la escritura más allá de los límites del género podría leerse también como un correlato de la extralimitación del trabajo que se le exige a una directora de escuela hoy. Aquel “hazlo tú misma” que menciona Plebani (2022), toma otro cariz cuando se debilitan las garantías institucionales, y el *ethos* directivo busca su autolegitimación a través de incorporar novedades, acudiendo a lugares de autorización que antes no encontraban espacio en este discurso y apelando a un estilo más politizado y menos protocolar, que acerque posiciones con su destinatario, la maestra.

De lo recopilado en las conversaciones con directoras y docentes, surge que, por detrás de las fugas del género, hay una búsqueda por encontrar un sentido en la escritura del Cuaderno que vaya más allá de un mero cumplimiento de obligaciones burocráticas. La directora que usa la tinta verde y roja, el lenguaje inclusivo y el estilo collage reconocen este intento en aras de cuidar la relación con las docentes. Aquí el testimonio:

Uno no se cree que es progre porque pone palabras de Freire o lo que sea, hay momentos e instancias, para abrir el año, el día de los maestros y maestras, para cerrar, uno ahí tiene una cuestión así de un vuelo poético, de intercambiar... No sé, nosotros a veces pegamos o caricaturas de Freire, o hacemos referencias a otros maestros, a Simón Rodríguez... que otros personajes puedan irrumpir en este diálogo con los maestros, que en realidad no es tan diálogo, yo a veces hago una instancia de diálogo con los Cuadernos... no porque ellos puedan escribir, pero sí que en el momento tengan la posibilidad de hacer una devolución y no solamente “bueno, te mando el Cuaderno para que lo firmes y ya está”. (Directora en ejercicio)

Sobre las pequeñas infracciones y el sentido de la escritura del Cuaderno, otra directora dice:

En tinta, lo políticamente correcto; y en lápiz, cosas que rodean a eso. No les escribo la misma cantidad... Te doy un ejemplo. Le escribo el Cuaderno de

Actuación al maestro de Música. Le pongo, suponete (recita con voz de “perorata”): El profesor Pirulo de taaal participó en el acto del patrono con un número de percusión con tercero y cuarto grado, donde cantaron *Zamba de mi esperanza...* tacataca... todo lo bonito, se destaca la participación del docente, el compromiso, la coordinación bla bla bla... “Pirulo, dos puntos, este equipo de conducción te felicita”. Abajo, lo último que le dibujé, una guitarrita. Y le puse, “Usted profesor, logra sacar agua a las piedras”. ¡Porque es verdad! Porque hasta el día anterior, yo iba por el patio y veía ese tercero y cuarto grado, y veía a ese pobre hombre, y decía “esto al día siguiente va a ser un quilombo”. Y no, es magia. Y vos le decías a un pibe “portate bien, estamos en el acto”, y el pibe, un ángel. Y hasta el día anterior, lo veías a él, y a la otra profe sudando la gota gorda. Y vos decías “esto va a salir para el culo”, porque a mí también me pasó. Y sale. Entonces, eso es la guitarrita. Y él se mata de risa. Pero eso lo escribo en lápiz. Porque ese es mi estilo. Lo que escribo en el Cuaderno de Actuación tiene un costado, mi estilo, que escribo en tinta, mi estilo porque no respeto cien por ciento los ejes, esas palabras matadoras, pero no es pedagógico decirle “usted saca agua a las piedras”. Porque, en este caso, las piedras... son los pibes y las pibas. Entonces, ¿viste? (Secretaria en ejercicio)

La necesidad de mostrar una singularidad en el estilo puede también considerarse una fuga del género, un intento similar al uso de tintas no reglamentarias o collage. Es en las grietas, a través de usos tácticos del género, como puede usarse el Cuaderno de otra manera, sin con esto estar faltando a la función establecida por la normativa. Desvíos que no lo son tanto. O cumplimiento de una obligación con licencias. Podría pensarse que esta escritura irreverente, en realidad,

está recuperando el sentido pedagógico de un objeto que algunas directoras y maestras creen que no tiene realmente.

En el año 2004, ocurre, además, en el marco del Sistema de Evaluación de la Ciudad de Buenos Aires, el cambio del criterio de clasificación de los ejes por parte de la Secretaría de Educación⁷⁰. Los ejes se vuelven más extensos, son formulados como oraciones, en lugar de palabras únicas como ocurría antes (por ejemplo, un eje era “Responsabilidad”); desaparecen las “Condiciones personales” y la “Disciplina” como rubros y aparecen nuevas palabras: “estilo de vida democrático”, “equidad educativa”, “diversidad”. Las palabras nuevas son a la vez expresión de nuevos sentidos que se le quiere atribuir a la evaluación docente y llamadores de atención sobre un cambio de funciones de los docentes, en un nuevo contexto social⁷¹. Esto aparece en el testimonio de algunas directoras. Ellas son llamadas a supervisar de qué manera esos maestros atenderán esta nueva realidad social.

Volviendo a las tensiones del género y para concluir este apartado, la enunciación que produce las fugas encontradas en los Cuadernos tiene una inscripción ideológica que remite a una utopía de conquista de derechos, de reconocimiento de los derechos de los pueblos, y a una tradición de lucha por esos valores (esto puede verse en la selección de autores citados). En virtud de esto, las fugas pueden leerse tanto como producto de un momento de crisis institucional general, como también de la voluntad de dar voz, dentro de un objeto escritural tradicional y vinculado al poder, a un cuestionamiento político del modelo oficial municipal, en el contexto de una tensión ideológica con el gobierno nacional.

Las fugas se realizan aprovechando el efecto de genericidad del Cuaderno como género institucional. Ese marco dota de autoridad a la directora para mostrar las tensiones. Y lo hace desde ese lugar asimétrico en que el género la coloca, a partir del cual naturaliza que su discurso será percibido por su enunciatario como educativamente valioso. Es decir, la directora se permite el uso de tintas diferentes, la

⁷⁰ Este nuevo esquema puede verse en el Anexo de este trabajo, ocurre por Resolución N.º 270 de la Secretaría de Educación del GCABA.

⁷¹ El cambio en la nominación de los ejes se vio acompañado por un discurso explicativo que se fundamenta en la intención de dar otro sentido a la evaluación docente y de modificar el paradigma vigente hasta el momento. Esto puede verse expresado en el documento “Evaluación del desempeño docente. Propuestas Orientadoras”, de septiembre de 2004, elaborado por la Dirección Área de Educación Primaria de la Secretaría de Educación del GCABA, como parte de la Serie “Ideas para reflexionar”.

polifonía, el collage y el lenguaje inclusivo porque o bien cree que la maestra apreciará esos detalles y las palabras de Freire, o bien cree que lo debe apreciar.

Testimonios comentados sobre el sentido de la escritura del Cuaderno

Además de las fugas del género, anteriormente se mencionó que era posible ver en los Cuadernos más recientes un mayor grado de heterogeneidad interna en lo que respecta al estilo y la enunciación. Períodos de asientos muy breves y sólo informativos, combinados con períodos de asientos muy extensos. Aceleres y desaceleres de la escritura, cambios de ritmo. Este rasgo también marca un cambio de época y merece alguna lectura porque constituye una ruptura de la homogeneidad que tradicionalmente mostraba el género en los Cuadernos.

Uno de los problemas para quienes ocupan cargos de gestión (equipo directivo, supervisoras) es, según las entrevistadas, la falta de tiempo. En el papel, se expresa en la aparición de asientos breves sucesivos que ocupan todo un año lectivo, de tono burocrático, la predominancia de la forma impersonal y ningún rastro de enunciación con intención persuasiva. La escritura espasmódica e irregular es un síntoma del desborde y la sobredemanda que sufre la escuela y el rol directivo, algo que “antes” no pasaba. Así hablan dos directoras:

Imaginate en el distrito donde yo trabajé muchos años en la escuelita de la villa... El personal que tenés a cargo son 95 personas. No sé, a veces gracias a dios que lo encuentro al Cuaderno, a veces no lo podés escribir. Me he llevado en vacaciones, enero, Cuadernos que no había podido tocar en el año. Entonces, pierde un poco el sentido de lo que era, por ejemplo, en esta otra escuela. En las escuelas que son monstruos, que tenés 33 secciones, es bastante difícil seguirlo. Y ahí aparecen los directivos que pegan una oración, “venceremos”, “somos docentes y amamos lo que hacemos” y qué sé yo... y que no sirve para nada. Pero como no pueden hacer otra cosa, tienen el comedor, el auxiliar que no vino... son escuelas que te sobrepasan y te

vuelven loca, y bueno, pegás la fotocopia que diga “qué lindo maestro que sos”. (Directora recientemente jubilada)

Mucha burocracia, entonces no te hacen disfrutar. Todo lo de ayer tiene que ser inmediatamente remitido, entonces, crea todo un clima de ansiedad, de cumplir por cumplir. Los tiempos que antes te tomabas para esto, para lo otro, ahora tenés que estar con miedo porque si te dijo, y si dijiste... te coarta bastante, no te deja disfrutar. Yo como docente no recuerdo tanto del Cuaderno, sí lo empecé a ver cuando empecé como secretaria y lo notaba en la directora, esto de “dejá todo y hacé esto”, “le prometí a tal que la iba a ayudar en la clase”. Era siempre tener que cumplir con ese papel o trámite. O “Decí tal cosa, por si viene la mamá”, o “Bueno, dejalo así porque si no va a venir, y es complicada la mamá...”. (Directora recientemente jubilada)

El análisis de la relación entre el tiempo de escritura, las exigencias cotidianas y la forma que asume el discurso tomando en cuenta las concepciones de las propias usuarias del Cuaderno ayudan a entender por qué un género que se muestra estable durante un largo tiempo, empieza a exhibir variaciones hacia el interior. La experiencia de la escritura en el marco de la vida cotidiana cambia si la vivencia del tiempo se acelera o se ralentiza, aun cuando el género constituye un factor estructural que condiciona en gran medida la enunciación. El problema de la velocidad con que se vive el día a día escolar en algunas instituciones pone en cuestión el sentido de la escritura para estas directoras, más allá de si se trata de un género burocrático o no.

En una indagación sobre esto, surgió que ellas consideran importante escribir “habiendo ido al aula”, ya que la calificación debe estar fundamentada y esto es la responsabilidad del rol. En las entrevistas a las maestras, se observó que, mientras para algunas el Cuaderno no sirve para nada o “ni lo leen”, para otras es importante o depende de quién lo escriba y cómo. Ellas valoran cuando la escritura es prueba de

esa presencia en la escuela, de un acompañamiento real, y también aprecian una escritura *dedicada*, que significa dos cosas, que se hizo con tiempo y que se escribe pensando en la maestra.

A ver, hay gente que se esmera, porque yo tengo en mi Cuaderno de Actuación algunos (asientos) que son relindos, bien personalizado, o una vez en una escuela una directora se tomó el trabajo de hacerme todos los asientos ella. Y vos ves otros, que ves que copiaron la frase como viene y te la pegan. Eso depende del profesionalismo de quien está en el cargo de conducción. ¡Qué tanto!... A ver, es como con todo... ¡Vos me agarraste justo en un momento en que estoy peleada con el sistema educativo! (Maestra de primer grado en ejercicio)

Los testimonios sobre el sentido de escribir un texto como el Cuaderno de Actuación –escritura obligatoria, oficial, reglada, vigilada– y los intentos de fuga del género que son la tinta verde y roja, el collage, el lenguaje inclusivo y los dibujos sobre la hoja, hablan de que, más allá de los límites que impone el género, las directoras conciben la escritura como una obra propia. No obstante el carácter “guionado” (Erro, 2012), “pre-escrito” (Rockwell, 1992) o “escolar” (Duschatzky, 2017) de este texto, hay para ellas un margen de intervención genuino en ese decir. Cuando no hay tiempo, la escritura se concibe como trámite y no tiene valor. En los tiempos actuales, cuando se pudo hacer un trabajo de acompañamiento a la maestra y se ha cumplido con la responsabilidad, la escritura se percibe como más ética y, entonces, realizarla tiene sentido. Cuando hay conflictos que exhibir y cosas que decir, el género se fisura y aparecen las tensiones.

En el caso de las maestras, la percepción sobre el Cuaderno es distinta.

La controversia en torno del sentido de escribir el Cuaderno y su utilidad puede pensarse con los argumentos de Batallán (2000) sobre la imposibilidad del Cuaderno de Actuación de constituir un recurso objetivo, fiel a la función que se le adjudica. Esta imposibilidad está dada por la propia lógica de funcionamiento y por la condición contradictoria del trabajo docente: intelectual por un lado, dependiente de normativas y contingencias políticas por otro.

Conclusiones

A modo de cierre de este trabajo se recuperan en este apartado algunas de las conclusiones a las que se llegó en los capítulos precedentes, y se agregan reflexiones y preguntas derivadas del análisis.

Fueron objetivos de esta investigación:

- La caracterización del género discursivo del Cuaderno de Actuación Profesional Docente en los tres planos de organización de la textualidad, estructural, temático y estilístico,
- y la reconstrucción de la subjetividad del narrador en el discurso, lo que denominamos *ethos* de la directora, analizado en el marco de la escena de enunciación que el Cuaderno configura.

Se usó como fuente documental un corpus de 22 Cuadernos originales fechados entre 1947 y 2021, pertenecientes a maestras que se desempeñan o desempeñaron en el nivel primario de escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Se consideraron solamente los asientos escritos por directoras mujeres sobre maestras mujeres para excluir del análisis la cuestión de género. Además, se contó con información sobre la evaluación y la escritura de los Cuadernos proveniente de 16 entrevistas realizadas a directoras, supervisoras, maestras y asesoras de nivel primario de la misma jurisdicción.

Se presentan en primer lugar las conclusiones relacionadas con estos dos objetivos, luego se avanza en observaciones acerca del Cuaderno de Actuación como instrumento de poder y las implicancias que puede tener una eventual digitalización de este soporte de escrituras manuscritas sobre el desempeño docente.

Caracterización del género del Cuaderno de Actuación Profesional y reconstrucción del *ethos* directivo en el discurso

El análisis de los tres aspectos que describen el género discursivo ha mostrado que se trata de un conjunto de enunciados de alta estabilidad en el tiempo y que guardan correspondencia con una práctica social institucionalizada de evaluación y calificación del docente dentro de la escuela. A su vez, presenta tales singularidades en sus aspectos estructural, estilístico, en el tratamiento temático y en

el contenido, que es posible concluir que el Cuaderno de Actuación configura un *género discursivo único*.

➤ El estructural es el aspecto donde este discurso muestra formalmente su pertenencia a un sistema institucional y que está a cargo de un narrador inscripto en una estructura jerárquica oficial. El Cuaderno de Actuación no es cualquier cuaderno de notas. Hay presencia regular de componentes típicos de la documentación burocrática, como sellos, firmas, foliado de hojas y fechas, cuyo uso está reglamentado por la ley.

A su vez, el corpus es homogéneo en cuanto a que todos los ejemplares combinan asientos y planillas que aparecen en relación correlativa, secuencia que, a su vez, responde a los ciclos tanto del calendario como del cargo desempeñado en la institución. Se mantiene estable también la microestructura “asiento” en sus componentes. Todas las planillas son estandarizadas y contienen ejes o rubros de evaluación, con los distintos modelos que se han ido implementando oficialmente, según la época. Al cierre de cada año, se encuentra la Hoja de Concepto o Informe de Calificación Final, que contiene la nota final del desempeño anual del docente, recordatorio de la función de evaluación y calificación del Cuaderno. El orden secuencial y cíclico de la información se corresponde con la lógica del ciclo lectivo escolar y la del sistema de movilidad docente.

El aspecto estructural presenta un enunciador que asume la posición de “voz oficial”, sostiene un sistema simbólico (de firmas, datos, formas, sellos), a la vez que se muestra garante de ese mecanismo complejo, lleno de tecnicismos y temporalmente articulado: el sistema de evaluación docente ensamblado al ritmo de vida de la escuela.

➤ En cuanto al tratamiento del contenido, en el discurso se observa que en toda la extensión del corpus impera el orden clasificatorio, con rubros separados que indican qué debe evaluarse. Las planillas se estructuran internamente en esos ejes establecidos por ley. Estos, a su vez, organizan la información que va apareciendo en los asientos de puño y letra del equipo directivo. Los rubros por evaluar se mantienen muy estables a lo largo del tiempo, si bien se identifica un punto de inflexión en 2004, cuando desaparecen algunos y aparece una nueva terminología. Más allá de esta modificación nominal de ejes, hay elementos temáticos que trascienden el tiempo y son recuperados por las directoras, más allá de lo que los ejes oficiales

indican que hay que valorar, lo cual conforma un núcleo duro que da estabilidad al contenido temático del discurso.

Se seleccionaron para el análisis dos ítems que se encuentran en el corpus como un contenido constante: las condiciones personales y la preparación técnica del maestro.

Las condiciones personales son uno de los ejes de evaluación que está desde el inicio del Cuaderno hasta 2004, en que desaparece de la Hoja de Concepto o Informe Final como tal, pero sigue presente como contenido de los asientos. El Cuaderno se evidencia como vehículo de una valoración de aptitudes personales también llamada “personalidad”, como una parte importante del desempeño docente. Los siguientes son algunos de los rasgos que la componen: discreción, responsabilidad, corrección, suavidad en el trato y en la voz, buenos modales, buena presencia, recato. En los últimos años, se agregaron nuevos valores: la frescura, la sensibilidad, la alegría y el humor. El compromiso, la entrega y la disciplina tienen fuerte presencia en este discurso, en todas las décadas, sin excepción. Esta recurrencia temática a lo largo del corpus configura una identidad docente modélica, única y estandarizada que se refuerza como deber ser para todos los maestros.

La necesidad de mencionar permanentemente los atributos personales del docente, a través del refuerzo del docente ideal, muestra una preocupación por que las subjetividades sean las correctas. Un determinado perfil subjetivo docente se confirma una y otra vez como algo necesario para la realización de un determinado ideal de alumno (el resultado de la educación). La directora, a través de esta puesta en discurso, recuerda ese lugar que el docente está destinado a ocupar como una obligación, pero también como una misión. La representación de sí de la directora abona a esa misión total de la escuela, en tanto confirma la realización del maestro ejemplar, cumple con su lugar en ese proyecto total.

En relación con las aptitudes técnicas, los “resultados” son el observable que hace de puerta de entrada a todo el campo del hacer didáctico-pedagógico. Dentro de esto, un aspecto promovido y valorado sin interrupción a lo largo del tiempo y en todos los ejemplares del corpus es la *planificación* del trabajo. Capacidad de adelantarse al curso de los acontecimientos, poner objetivos y métodos acordes, mostrar saber y dominio sobre lo que se hace es lo que la Dirección espera de un docente. Junto con la planificación, se valora la adecuación de la enseñanza al diseño

curricular oficial. En este refuerzo, se realiza una concepción de educación como proceso diseñado y controlado por el Estado. La directora en cuanto enunciador se empodera en este aspecto del discurso por presentarse como agente autorizado para vigilar que eso se realice.

La omnipresencia de las efemérides deja ver el componente nacionalista que ocupa el discurso hasta el día de hoy, así como también la escasa alusión a figuras o fechas de la historia no pertenecientes al canon, por ejemplo, las relativas a la lucha sindical, hechos que refuerzan el carácter vigilado y normativo del discurso del Cuaderno.

➤ En cuanto a cómo aparecen las subjetividades del enunciador y del enunciatario en el discurso, este género tiene una enunciación compuesta, dada por el doble uso de la forma impersonal y personal en el mismo enunciado. Esto se corresponde con distintas escenas dialogales que el discurso presenta, debido a sus características funcionales y los diferentes destinatarios a los que está dirigido. Escrito a la vez para los superiores jerárquicos (que incluye a los directores colegas y a otras autoridades del sistema educativo o jurídico) y la maestra, la enunciación se acompaña de dos estilos diferentes que se conjugan: uno impersonal, que se pretende meramente informativo y probatorio, y otro donde se usa la primera persona del singular o plural, con intenciones persuasivas y cargado de lenguaje afectivo.

En la forma impersonal, abundan los tecnicismos y es común encontrar la mención a normativas oficiales y organismos que hacen de sustento a la autorización de la voz del narrador. El Cuaderno se constituye como objeto-prueba que vehiculiza un discurso testimonial –lo cual corresponde a su función–, y la directora se presenta como escribana, asumiendo el lugar de la observadora objetiva que ofrece fundamentos como sustento de sus apreciaciones. Esta marca se expresa en términos como “observación”, “dar fe”, “dejar constancia”, huella del legado positivista del normalismo y de hasta qué punto está entramado el sistema jurídico administrativo con la escuela.

La primera persona –del singular o plural– introduce otro estilo, uno de intención persuasiva comprensible si se considera, por un lado, el sentido formativo y orientador que tiene el Cuaderno como una función adyacente a lo meramente testimonial, y por otro, el sentido que las propias usuarias del Cuaderno atribuyen a esos textos que funcionan como vehículo de reconocimiento y puesta en valor del

trabajo ajeno. Entonces, este estilo incluye un léxico cargado de afectos, dentro de los cuales, a su vez, puede reconocerse el recorte que la escuela hizo en términos de selección arbitraria de rasgos que serían los deseados para dibujar la imagen de la maestra ideal. Los afectos correctos no dejan lugar a la aparición de afectos incorrectos, que están ausentes de este corpus.

En términos del análisis de la enunciación, esos dos estilos se corresponden con dos destinatarios distintos. Con lenguaje técnico propio de los documentos jurídico- administrativos, el discurso se dirige al superior jerárquico (el supervisor o supervisora) y al sistema en general, al Estado. El docente aparece como objeto del enunciado, pero referido indirectamente. En esta voz, gramaticalmente impersonal, todos los componentes estructurales como el sello, el foliado, las firmas y la mención a las normativas y organismos, indicios de la pertenencia un orden legal, operan como garante de la autoridad de la subjetividad directiva.

Este destinatario incluye a los directores colegas que están inscriptos en esa estructura obligatoria, aunque no sean nombrados como destinatarios directos. Además de procurar escribir con responsabilidad y justicia, las entrevistadas han dicho que buscan que quede constancia “tanto de lo bueno como de lo malo”, porque eso significa aportar a los próximos directivos que reciban el Cuaderno, en un signo de colaboración y complicidad.

Cuando se asume la forma personal, sea singular o plural, el destinatario del discurso es la maestra titular del Cuaderno, a la que el enunciador se dirige con la forma del “tú” o “usted”. Con esta voz se despliegan, en general, las observaciones detalladas sobre lo que la docente realiza, o lo que se deriva de su trabajo, como por ejemplo, los exámenes de los alumnos. Acá aparecen rasgos de un *ethos* directivo empoderado no sólo en su rol de ser quien está autorizado a testimoniar por el trabajo docente, sino que además tiene el conocimiento experto del trabajo pedagógico y, por eso, la autorización. Además, es un momento del texto en el cual aflora lo que podría interpretarse como un gusto por la escritura que da cuenta de una obra llevada a cabo, que gratifica. El orgullo que significa poner en relación un trabajo docente correctamente realizado con una buena conducción, empodera a la directora en este procedimiento de ejercicio de la autoridad testimonial.

➤ La enunciación dual diferencia al Cuaderno de otros ejemplares de documentación obligatoria normada por el Reglamento Escolar, como pueden ser las

actas. También es lo que ha llevado a Batallán (2000) a hablar del estilo del Cuaderno como tono “semicolloquial”, que se explicaría por la continuidad que tendría ese lenguaje con el registro de la oralidad, predominante en la escuela. Esta aserción –a la que la autora llega desde perspectivas teóricas diferentes a las sostenidas en esta tesis– destaca la presencia de lo coloquial en estos textos, pero deja en una zona indefinida lo que incluiría lo "semi", lo que llevó a buscar una explicación más precisa de la heterogeneidad estilística que presentan los Cuadernos.

El enfoque del presente trabajo analiza el estilo en el marco de la regulación genérica, es decir, en relación con otros componentes del género: la práctica que se está realizando, el recorte temático, las organizaciones estructurales predominantes. El hecho de que el Cuaderno constituya parte del legajo docente como documento de permanencia obligatoria en las instituciones, algo posible dado el carácter no-efímero de la escritura de tinta sobre papel e imposible para el registro oral, la presencia de sellos, firmas, foliado y otras marcas estructurales que hacen de recordatorios de en qué circuitos el Cuaderno se mueve, así como el tratamiento clasificado del contenido, lleva a las directoras a hacer una selección sobre qué escribir y cómo.

Los testimonios de las entrevistas realizadas también enfatizan cómo en el pasaje de la conversación de pasillo o la reunión en Dirección a la hoja del Cuaderno hay una intervención que significa una adecuación del lenguaje. El hecho de que se trate de una escritura reglada por la ley en un instrumento muy ligado al ejercicio del poder obtura la posibilidad de que un estilo coloquial ingrese.

En cuanto al estilo afectivo donde el enunciador toma la primera persona, es quizá allí donde el lenguaje del Cuaderno recuerda a una conversación propia de un ambiente familiar, en virtud de expresiones con tono paternalista que aparecen en el texto. No obstante, no es suficiente para considerar este estilo como una muestra de espontaneidad del intercambio cotidiano oral. Por el contrario, opera una protocolización del lenguaje, y se resaltan rasgos cuidadosamente escogidos que evocan tradiciones y universos *éticos* prediscursivos vinculados a la escuela, para construir una subjetividad docente modélica llena de valores positivos⁷². Ya sea para prevenirse de futuras demandas judiciales, para enfatizar intenciones persuasivas y también porque ese discurso finalmente hablará de ellas (de su capacidad de

⁷² Al menos ocurre así en los Cuadernos del corpus, aunque no es así en todos, según los testimonios de las entrevistadas.

conducir, de sus valores, etc.), las directoras cuidan qué mencionar y qué omitir, procuran hablar de cierto modo, no usar determinado lenguaje y sí otro.

Cuando se ha pedido a las entrevistadas que definieran la escritura del Cuaderno, hablaron de un estilo protocolar hecho de fórmulas *prêt-à-porter*, que una vicedirectora llamó “frases matadoras”. Esa particularidad fue explicada por una supervisora como resultado del hecho de que los Cuadernos son escritos, por lo general, cuando ya tuvo lugar una serie de conversaciones y negociaciones orales. Es decir, que la escritura sucede cuando los problemas ya “fueron resueltos en otro lado” y esa “coloquialidad” no llega al Cuaderno.

Si además se considera la justificación que se hace de ese rasgo semicolloquial del lenguaje, dado –según Batallán (2000)– por el carácter “doméstico” de la escuela, cabe nuevamente la pregunta acerca de cuál es el fundamento de la legitimidad del enunciador en el discurso del Cuaderno de Actuación. ¿Puede considerarse proviniendo de la misma fuente que un discurso emitido en el ámbito de un hogar, en una situación familiar? Si se atiende al universo de sentidos que el proyecto educacional moderno activaba, hay efectivamente una identificación histórica –buscada– entre la figura de la maestra y la madre de familia, de la mano de una concepción de escuela como una proyección del ambiente familiar, en el marco del cual la relación de heteronomía del niño con el adulto se reproducía⁷³.

Según desde qué posicionamiento se adopte, más liberal o más conservador, pueden armarse genealogías distintas, unas que pongan a la familia en el origen de la sociedad civil de la cual la escuela es parte, otras en el polo opuesto, junto a la Iglesia y constituyendo el ámbito de lo privado. Entre estas dos se ha dirimido, desde los inicios del sistema educativo argentino, la discusión sobre quién debe hacerse cargo de la educación de los niños⁷⁴. No obstante, la diferencia axiológica entre el ámbito

⁷³ Esta relación fue garantizada entre otras cosas por la relación tutelar a la que el Estado y sus instituciones sometían a los niños que la Ley de Patronato Estatal de Menores o Ley Agote de 1919 sostenía. Este sistema fue oficialmente interrumpido con la Ley N.º 26.061 de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes en el año 2006, en el marco de un nuevo paradigma sobre los derechos de las infancias.

⁷⁴ El debate “laica o libre”, que desde el Primer Congreso Pedagógico del año 1881 hasta nuestros días interpela recurrentemente al poder político a cargo de la gestión educativa, es muestra de ese conflicto entre quienes sostienen que las decisiones sobre la educación corresponden a la familia o los padres – entonces, tienen derecho a educar a sus hijos en los valores que ellos deciden– y quienes presentan eso como un asunto de interés público, donde, entonces, es la sociedad, representada por el Estado soberano, quien decide qué contenido se va a dar a sí misma como enseñanza. Este debate se enardece

familiar y el ámbito estatal, problematizada desde la sociología, pero también desde la ciencia política y la filosofía, nos lleva a pensar que se trata de dos lugares de enunciación distintos.

Tomemos, por caso, la caracterización del tipo de dominación que según Weber (1998) rige en la forma de administración del Estado moderno. Este tipo llamado “legal” se caracteriza por estar regido por un derecho pactado de manera racional por todos sus miembros, por un poder impersonal que sólo obedece al derecho adoptado, y al cual se obedece no en virtud de la persona, de vínculos o atributos personales, sino de la función y deber que se le atribuye, que se corresponde con una jerarquía de autoridades y funciones, y un conjunto de reglas técnicas o normas contrasta con los otros tipos de dominación: carismática y tradicional. Lo que está en juego en estas formas de ejercicio del poder, y por eso su diferencia, es que basan su pretensión de legitimidad en fuentes distintas. Se percibe aquí una diferencia primordial entre la lógica de las relaciones familiares, donde es común encontrar el germen de una dominación tradicional, y la que se configura en el ámbito burocrático.

Si se considera la concepción iusnaturalista de pensadores como Hobbes, Locke y Rousseau, el Estado se ubica en la genealogía de una construcción social producto de un pacto de hombres en libertad que por propia decisión ingresan en un armado diferente que se denomina sociedad política o civil. El ámbito estatal implica una relación particular entre individuos que se conciben como semejantes enfrentados a un orden al que se someten como tales y allí nace lo social. Aun cuando esta corriente formula un relato filosófico político del origen y el Estado asume históricamente formas diversas, en la base de su configuración pervive esa noción de contrato social, que ubica a los ciudadanos bajo su poder en una relación de iguales; y es desde ese lugar de enunciación que los interpela a través de la ley. El Cuaderno de Actuación muestra cómo ese poder estatal –encarnado en la voz directiva– busca mostrarse como neutral y objetivo, considerando a los docentes como ciudadanos, esto significa “semejantes”.

cuando desde la política pública se promulgan leyes como la Ley de Educación Sexual Integral (N.º 26.150), que tocan directamente el corazón del dogma de algunas religiones y vuelve a aflorar la disputa en torno de dónde empieza y termina la jurisdicción sobre la cual el Estado tiene derecho a ejercer su dominio, cuál es el límite entre lo público y lo privado.

El análisis del género discursivo que se ha desplegado en esta investigación permite concluir que los condicionamientos genéricos atados a la función del objeto, su inscripción institucional, sus usos predefinidos y las características del soporte, todos mutuamente imbricados, se imponen sobre la configuración del género y determinan, incluso, los intentos que hace el narrador para salirse de él, que no tiene la libertad de explorar formas coloquiales del habla.

Al contrario de un tono semicolloquial, el análisis del discurso desde el punto de vista del componente estilístico permite concluir que se trata de un lenguaje protocolar, incluso cuando apunta a ser persuasivo.

El Cuaderno como instrumento de poder

El análisis del corpus de Cuadernos que cubre 74 años de escritura de directoras de escuela se ha abocado a contornear el núcleo duro de componentes que definen el género y que permanecen estables, como si el Cuaderno estuviera protegido del contacto con el aire, el sol, la lluvia, el tiempo. Su estabilidad y su condición de “secreto”, junto con la aparición de novedades o hechos disruptivos, llevan a preguntarse por su relación con el poder: por un lado, dado que se trata de un instrumento de uso obligatorio en un esquema jerárquico regulado –la escuela– y enlazado, a su vez, con un sistema de regulación del trabajo docente como es el Sistema de Clasificación; por otro, dado que, en momentos de conflicto, el género “se queja”; y finalmente, dada la inconsistencia que se encuentra entre los testimonios de las entrevistadas y el contenido –homogéneo– del corpus de Cuadernos recopilados.

En primer lugar, cabe destacar el hecho de que el Cuaderno de Actuación es creado con la intención declarada de tomar registro escrito y objetivo de hechos que suceden, los cuales deben ser luego reportados a autoridades. Esto imprime un primer sello al Cuaderno: nace como herramienta de control.

Desde el punto de vista del análisis discursivo, esa marca inicial disciplinaria del Cuaderno se puede advertir hasta hoy en los siguientes atributos del género:

- Un uso y manera de confeccionar el texto reglamentados por ley.
- Una estructura ordenada y estable, también normada.

- Un tratamiento del contenido temático que mantiene un orden clasificatorio y oficialmente establecido que ancla en la modalidad del ejercicio del poder propio de las instituciones modernas, que permitió un saber sobre los comportamientos sociales y configuró las disciplinas científicas.
- Una lógica argumentativa exigida por ley para sostener la objetividad.
- La disciplina como tópico explícito en el contenido del enunciado.
- La valoración recurrente de atributos personales que configuran la representación de una maestra ideal que es ejemplo de moralidad.
- La presencia de insignias oficiales.

Un estilo de escritura ordenador y mandatorio emitido desde la impersonalidad que significa la disimulación del “yo” en la persona genérica de la institución, combinado con un estilo personal pero protocolizado y, en algunos casos, solemne y extremadamente formal. Se trata de un estilo propio que se aproxima a lo que autores como Rockwell (1992), Erro (2012) y Duschatzky (2017) han llamado respectivamente “guionado”, “prescrito”, “escolar” y que Barthes (1982, p. 67) define así:

El lenguaje encrático (el que se produce y se extiende bajo la protección del poder) es estatutariamente un lenguaje de repetición; todas las instituciones oficiales de lenguaje son máquinas repetidoras; las escuelas, el deporte, la publicidad, la obra masiva, la canción, la información, repiten siempre la misma estructura, el mismo sentido, a menudo las mismas palabras: el estereotipo es un hecho político, la figura mayor de la ideología.

En cuanto a la **configuración del *ethos***, se observa un correlato entre el carácter disciplinario del Cuaderno y el de la directora como sujeto de la enunciación. En el ejercicio de su rol de autoridad evaluadora, confirma un deber ser sobre el docente a través del autodisciplinamiento en ese mismo discurso normativo. La directora se presenta a sí misma como una voz que disciplina, porque ordena y prescribe, indica, observa y concluye, evalúa y califica al maestro, en nombre de su lugar en una jerarquía y en nombre de ella como pedagoga, experta. Y mientras lo hace desde ese lugar de autoridad, se devela como subjetividad observada, evaluada

y calificada, autodisciplinada, ordenada y obediente. La ejemplaridad que a través del discurso se imparte hacia la maestra, como obligación moral, se impone a través de un desempeño modélico por parte de quien habla porque el sistema educativo obliga a todos por igual, cada uno en su rol. Todo en el Cuaderno opera, entonces, como un modelo a seguir, no solo protegido por la norma, sino también por los propios usuarios. Esto es un punto en común con los hallazgos de la investigación de Morduchowicz y Marcón (1996) que hablan de la preponderancia del modelo normativo en el sistema de evaluación docente a lo largo del tiempo.

La comprensión de cómo funciona este disciplinamiento se amplía con la siguiente digresión. Si se viajara al inicio del recorrido de investigación del que esta tesis es producto, aparecería una pregunta que organiza la exploración de los textos producidos por la escuela. ¿Qué explica esa capacidad que tienen quienes trabajan en el sistema educativo de escribir el Cuaderno de Actuación “como corresponde”? ¿Dónde se aprende a escribir así? Si la caligrafía fue y es un contenido que la escuela enseña explícitamente, para saber cómo se escribe un Cuaderno no hay una preparación. Las directoras cuentan que miran en las páginas previas cómo se escribió y continúan con ese tono, o escriben como sus directores les escribieron mientras eran maestras. Lo que no se recoge de la normativa escrita como prescripción se incorpora como obligación por la fuerza de la tradición que viaja sobre el papel del Cuaderno, dada la impronta prescriptiva que rodea al instrumento.

Algunos aprendizajes en la escuela se producen, aunque escapen a la conciencia de los propios interesados. Esto es lo que Perrenoud (1993) define como “currículum oculto”, tomando la idea de ignorancia del arbitrario cultural que la escuela como sistema simbólico tiende a sostener, que Bourdieu y Passeron (2019) desarrollan en la década de 1970.

El *curriculum* no es oculto más que para quien no quiere verlo. Es decir, ¡a la mayoría! Lo que confunde todo análisis de lo oculto es, cuando el sentido común entra en juego, imaginar que lo oculto es vergonzoso, que todos los actores están dispuestos a favorecer la transparencia. En el mundo social, y la educación no es una excepción, la transparencia no tiene más que un valor pragmático. (...) Lo oculto no es una sombra con contornos claros, porque su

iluminación es un asunto de los actores, y ocurren tanto dentro de las relaciones sociales cotidianas como de los conflictos sociales. (p. 11)

El hecho de que el aprendizaje de la escritura de documentación escolar no se enseñe formalmente en ninguna asignatura de la formación pedagógica (aunque pueda sí existir alguna educación en el manejo de la normativa), sino que se aprende en los intersticios de lo declarado, por inmersión, por repetición, producto del rozamiento dado por el propio uso de esos documentos en la cotidianeidad escolar, también es otra muestra del carácter político del discurso.

Como todo currículum, emana de un sistema de relaciones en que la experiencia educativa acontece, sistema que con mayor o menor planificación responde a un orden. Y si el *know how* de cómo escribir este documento responde a la lógica del currículum oculto, también puede pensarse que los efectos discursivos sobre la subjetividad operan de esa manera. ¿Será esta relación con el poder una de las razones por las que el Cuaderno de Actuación permanece como un objeto tan poco nombrado en los ámbitos pedagógicos externos a la escuela, tan celosamente cuidado? ¿Será por esto que solo se pudo acceder a Cuadernos “ejemplares”, mientras directoras, maestras y supervisoras hablan del Cuaderno como un instrumento de denuncia o extorsión? ¿Será su importancia política la explicación de su enorme estabilidad en el tiempo, como si hubiera una intención de proteger ese discurso y esas representaciones de las reales vicisitudes de la vida en la escuela?

Leer la escritura del Cuaderno de esta manera permite recordar que el lenguaje que eligen unas u otras directoras de ninguna manera responde a una decisión personal aislada de lo que el género impone como condición. Los géneros discursivos “nos son dados”, dice Bajtín (1999), y es dentro de ellos que hablamos. No sería preciso decir que las directoras tienen “la intención” de hablar así, más bien, “son habladas” por el género, por la institución, la tradición, la historia porque ellas traen consigo todos los condicionamientos de la función comunicativa que ejercen y la trama de relaciones en que se inscriben. De hecho, el discurso sobre el modelo de la maestra ejemplar que se refuerza a través del Cuaderno, se vuelca sobre la propia subjetividad directiva que debe presentarse a la altura de esa representación, como “modelo de modelos”.

¿Qué indican entonces las “fugas” encontradas en los Cuadernos y que se desvían del canon genérico? ¿Qué significa dentro de una tradición de escritura de casi sesenta años la irrupción en el texto de un corazón, colores de tinta no reglamentarios, lenguaje inclusivo y la incorporación de papелitos y poesías en medio de asientos, sellos y planillas oficiales?

El género también puede expresar tensiones, otra conclusión de esta tesis e indicador de la connotación política del lenguaje. Así como puede observarse la homogeneidad interna que expone el Cuaderno a lo largo de muchas décadas, que permite pensarlo como un “fósil discursivo”, también se ve la aparición de lo heterogéneo en la forma de tensiones en el género y de desplazamiento del *ethos* hacia una forma ideológica distinta. Las novedades descritas como “fugas” hacen aparecen un enunciador con una búsqueda estética y pathémica potenciada y un posicionamiento político declarado a través de voces externas a la escuela, un enunciador capaz de transgredir reglamentaciones para producir nuevos efectos de genericidad con el discurso. Esta heterogeneidad supone una subjetividad directiva no orgánica con el *ethos* canónico, en conflicto con cierto lugar de enunciación tradicional que usa la escritura como superficie de expresión. Es la ocupación de un espacio oficial para una voz que encarna el conflicto social. La transgresión de los límites del género discursivo indica que este se ha vuelto algo más que escenario de un consenso sobre el deber ser escolar.

En cuanto al lugar social de las mujeres en la historia argentina, puede pensarse que, efectivamente, la escritura del Cuaderno de Actuación en su estabilidad y regularidad de tantos años indica un disciplinamiento de género a través de la producción de un discurso que emite una representación sexista bastante conservadora. Pero también es pertinente recordar que, como otros autores señalan (Arata y Mariño, 2013), el magisterio, si no fue completamente emancipador, sí fue una catapulta que permitió a muchas mujeres esquivar la circunscripción al ámbito doméstico que la sociedad patriarcal tenía guardada para ellas, y su ingreso tanto en la producción cultural como en una relativa emancipación económica. Las tensiones actuales que la escritura del Cuaderno exhibe de la mano de las directoras de escuela podrían considerarse un brote de esas semillas sembradas a lo largo del siglo XX.

¿Manuscrito o digital?

El proceso de esta investigación no estuvo exento de conversaciones, tanto con quienes estaban familiarizados con el Cuaderno como con quienes, más ajenos al ámbito educativo, se asombraban de su existencia. En esos diálogos, alguien hizo la siguiente pregunta: “¿cómo hacés para entender la letra de todas las directoras?” La respuesta estaba a mano: “tienen letra de maestra”. La conocida grafía en cursiva que se enseña en la escuela primaria, producto de una política pública diseñada para “emparejar”, la letra de nuestras abuelas, se comprueba como una presencia bastante frecuente en el texto del Cuaderno, más allá de quién sea la directora que escribe.

Tal como ha sido mencionado, la grafía en los Cuadernos es realizada según las prescripciones dadas para la confección de documentos oficiales. Se respeta masivamente el uso de tinta azul o negra y la ausencia de enmiendas y borrados, salvo tres casos dentro de más de 2800 asientos. La escritura se muestra, en su mayoría, controlada, siguiendo la forma de la letra útil sin ornamentos, los que se reservan –cuando aparecen, en pocas ocasiones– para títulos o carátulas. Un modo de escribir parejo, cuidado y para todos se ha expandido como norma durante muchos años. Por eso, el corpus es, generalmente, algo legible.

La interrupción de la escritura manuscrita por el uso de asientos impresos en computadora y pegados como hojas de papel en el Cuaderno durante la pandemia de COVID19 en un objeto que tiene noventa años también exhibió el efecto normativo, obligatorio del género discursivo sobre el texto. El cambio de soporte de los asientos se extendió durante los meses de dictado de clases en virtualidad y no más allá. Con la vuelta a las clases presenciales, se retomó la escritura manuscrita y así continúa hasta hoy. Los asientos en ese otro formato no mostraron ningún cambio de estructura, estilo ni tratamiento temático, hecho que evidencia la fuerza centrípeta del género y de la tradición escritural en la escuela. Sí se advierte en los asientos impresos un estilo más distante y menor presencia de las secuencias orientativas escritas desde la primera persona, lo que hace pensar ¿será que algo viaja en la confección hecha a mano que influye sobre lo que se escribe y cómo se escribe? ¿o debemos atribuir esa diferencia a otros factores como por ejemplo, las condiciones adversas propias del trabajo en el hogar que se dieron en esos meses del aislamiento social y las clases virtuales?

Actualmente, las Planillas de calificación se presentan por vía digital a través del sitio del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, mientras que antes se presentaban en papel. Asimismo, desde el año 2001 en que se promulga la Ley de Firma Digital N.º 25.506, se está implementando a nivel nacional progresivamente un sistema de despapelización y de gestión electrónica de la documentación oficial. Esta tendencia está acompañada de argumentos discursivos como el perjuicio del uso del papel para el impacto ambiental y la necesidad de mayor transparencia de los procedimientos a cargo del Estado. ¿Qué pasará con el Cuaderno? ¿Por qué sostiene su soporte en papel? ¿Qué pasaría si los Cuadernos se digitalizaran? ¿Qué se pierde y qué se gana en esa modificación del soporte? ¿Qué sentidos y funcionalidades porta cada una de esas opciones?

Aun si es fruto de una práctica históricamente disciplinada desde la escuela, la letra manuscrita del Cuaderno es una de las huellas personales de la directora. Si bien son todas parecidas, no son iguales. No deja de impactar ver sobre la hoja de Cuadernos de 1950 el trazo realizado con lapicera de directoras que ya no están. Contar con el soporte papel y poder ver el trazo manuscrito es algo valorado por algunas entrevistadas que mostraron un especial afecto al Cuaderno como objeto simbólico que representa la historia personal, como una especie de archivo testimonial de una vida.

—¿Te importaría perderlo?

—¡Ay, no!, no me gustaría, pero porque tengo algunos asientos que me gustaron mucho. Y es parte del recorrido también, es como volver a recordar situaciones. En estos que fueron más personalizados, volvés a recordar cosas que viviste. Entonces, me parece que está bueno desde ese lado, como una memoria. (Directora jubilada)

Es curioso ver cómo el Cuaderno toma otro sentido en el momento en que las maestras se jubilan. Desconectado del circuito de sujeciones y vigilancias –tanto de maestras como de directoras– en que el instrumento funciona, se transforma en diario de vida, soporte de memorias. Entonces, la letra es índice de esa vida que alguna vez

aconteció, y vuelven los recuerdos. Otras dejaron claro que incluso el valor afectivo al objeto cambió, junto con la transformación que tuvieron las instituciones.

Mismo cuando se jubilan, ¿viste? Hace unos cuantos años, era toda una fiesta cuando uno le hace entrega del Cuaderno de Actuación. Algo que se lo llevaban, ¿viste?, como toda su carrera. Hoy, no sé... Hay gente que ni le interesa, se va perdiendo, como nuestro profesionalismo, ¿viste? Se va perdiendo... (Directora jubilada)

En el análisis de las tensiones del género que aparecen en forma de irreverencias a la normativa, se mencionó que algunos asientos eran escritos con tintas de color, complementados con textos literarios, un léxico muy florido y una escritura dedicada, que develaban un “deseo de escribir”. Este elemento Plebani (2022) lo había identificado en el origen de muchas escrituras de mano de mujeres a lo largo de la historia.

Retomando la pregunta ¿qué implicaría la digitalización del Cuaderno?, sin duda, permitiría una circulación por fuera de los muros de la escuela, de la Dirección, saldría de su control y se volvería un archivo digital en un sistema centralizado. ¿Qué implicancias tiene que la evaluación directiva sea centralizada por el gobierno de la educación de manera inmediata? ¿Quién tendría acceso a las observaciones de la Dirección? ¿Quién no? Considerando las posibilidades de circulación del texto digital, ¿se volvería más burocrático este discurso al saberse la directora observada no solo por “el sistema”, sino por “quién sabe quién”? ¿Qué significaría una herramienta de poder sobre el docente y sobre el directivo en manos de un poder cada vez más anónimo, centralizado, privatizado? El nuevo soporte material, ¿cómo modificaría el género discursivo? ¿Seguiría existiendo el Cuaderno o implicaría la desaparición del género tal como se lo conoce? ¿Es esto relevante para el sistema de evaluación? ¿Es imprescindible el cuaderno para la evaluación del trabajo docente? ¿A qué es funcional este instrumento? ¿Qué efectos produciría su desaparición en las relaciones entre docentes y equipo de conducción? ¿Qué resonancias traería en las propias prácticas directivas? ¿Y en las prácticas docentes? ¿De qué manera la desaparición de este texto transformaría al universo de las representaciones que circulan sobre los docentes? ¿Sería esa una oportunidad para que el “deseo de

escribir”, la búsqueda de la propia voz en el discurso, encuentre lugares de realización ya no ligados a una función de control?

El análisis del Cuaderno de Actuación ha aportado información sobre el Sistema de Evaluación Docente, específicamente sobre un instrumento que en pocos años cumplirá un siglo de uso ininterrumpido en la Ciudad de Buenos Aires.

Nos ha permitido acceder a costados del rol de conducción que están implicados en la evaluación, una tarea vigilada por todo el sistema.

También contribuyó a conocer las percepciones en torno de esta práctica dentro de la escuela, y los recursos para sortear obstáculos y realizar expectativas por parte de quienes escriben el Cuaderno, las directoras.

El Cuaderno de Actuación se ha revelado como un territorio de producción discursiva donde operan representaciones en torno de la maestra y de la directora, algunas de las cuales son reforzadas en el discurso como un deber ser disciplinador, y otras, son producidas desafiando tradiciones, en la búsqueda de actualizar o refrescar el imaginario cristalizado en el tiempo.

La tendencia a la conservación que el discurso del Cuaderno muestra, y que permite considerarlo un “fósil discursivo”, nos ha puesto frente a la fuerza de las tradiciones institucionales y al poder de la ley.

Las faltas a la reglamentación y las licencias tomadas por quienes lo escriben exhiben la tensión entre la permanencia y el cambio, el *statu quo* y el conflicto, y el inexorable componente político del lenguaje, superficie donde esas tensiones también se dirimen.

La estabilidad que muestra este género suscita la pregunta acerca de su funcionalidad, pregunta que empieza a responderse si se analiza la condición de evaluación y calificación permanente en que se encuentran los docentes y la relación de este sistema con la necesidad política de vigilar la docencia.

Esta investigación ha iluminado también parte el universo de las producciones escritas que ocurren en las escuelas, y a qué afectos se liga el acto de escribir cuando se trata de las directoras mujeres.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2014). *Maneras de querer: Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.
- Academia Judicial Puertorriqueña. (2015). *Glosario de términos y de conceptos jurídicos o relativos al poder judicial*.
<http://www.ramajudicial.pr/orientacion/glosario.pdf>
- Adam, J. (1992). *Los textos: tipos y prototipo: Relato, descripción, argumentación, explicación, diálogo*. Nathan.
<https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2013/08/unidad-3-compl-adam.pdf>
- Adam, J. (1995). *Hacia una definición de la secuencia argumentativa*.
Comunicación, lenguaje y educación. Vol 25, 9-22.
- Adam, J. y Heidmann, U. (2004). Des genres à la généricité: L'exemple des contes (Perrault et les Grimm). *Langages*, 153(1), 62-72.
<https://doi.org/10.3917/lang.153.0062>
- Alliaud, A. (2011). La maestra modelo y el modelo de maestra. En Aique Grupo Editor (Ed.), *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación* (pp. 57-71).
- Amossy, R. (2000). *L'argumentation dans le discours*. Nathan.
- Amossy, R. (2001). *Estereotipos y clichés*. Eudeba.
- Amossy, R. (2010). Chapitre 4: Images de soi, images de l'autre. "Je" – "Tu". *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. Presses Universitaires de France.
- Arata, N. y Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina: una historia en 12 lecciones*. Novedades Educativas.

- Aronskind, R. (2008). *Controversias y debates en el pensamiento económico argentino*. Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)/ Biblioteca Nacional.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo XX Editores.
- Baronzini, A. (2015). *Ethos docente en informes de alumno de nivel Inicial*. [Tesis de maestría, Universidad de Buenos Aires].
- Barthes, R. (1982). *Investigaciones retóricas I: La antigua retórica. Ayudamemoria*. Ediciones Buenos Aires.
- Batallán, G. (abril 2000). Lógicas contradictorias en la construcción social del trabajo docente en Argentina: Etnografía del Cuaderno de Actuación Profesional. *Cuadernos de Antropología Social*, 12, 31-54.
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4680/4177>
- Benveniste, E. (1999). *Problemas de lingüística general II*. Siglo XXI Editores.
- Bermúdez, N. (2007). La noción de ethos: historia, debates disciplinarios y operatividad analítica. *Revista Electrónica de Estudios filológicos*, Vol XIV, 14.
- Birgin, A. y Pineau P. (1999). Son como chicos: El vínculo pedagógico en los Institutos de Formación Docente. *Cuadernos de Educación*, Vol 2(1), 46-49.
- Bourdieu, P. (1993). Espíritus de Estado: Génesis y estructura del campo burocrático. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, XXVIII(96-97), 49-62.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2019). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI editores.
- Cardona, G. (1991). *Antropología de la escritura*. Gedisa.
- Carli, S. (2000). *Niñez, pedagogía y política: Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y*

1955. Miño y Dávila.

- Casabone, G. (julio-diciembre, 2016). El lenguaje burocrático como género: Una lectura crítica sobre las escrituras de la modernidad. *Oficios Terrestres*, 35. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficiosterrestres/article/view/3567/340>
- 1
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Prometeo.
- Chareaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de Análisis del Discurso*. Amorrortu.
- Consejo Nacional de Educación (1972). *El Monitor de la Educación Común*, N.º 942.
- Corea, C. y Duschatzky, S. (2002). *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.
- Davini, M. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- De Certeau, M. (2003). *La invención de lo cotidiano: I Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- De Miguel, E. (noviembre 2000). El texto jurídico-administrativo: Análisis de un orden ministerial. *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación (Clac)*, (4).
- Di Stefano, M. y Pereira, M. (2015). *Interacción de voces: polifonía y heterogeneidades*. [Material didáctico para la cátedra de Semiología, Ciclo Básico Común (CBC), Universidad de Buenos Aires (UBA)].
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) (2014). *Las Juntas de Clasificación: Características y Funcionamiento*. Serie La Educación en Debate N.º 14.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006496.pdf>

Dubet, F. (julio-diciembre 2005) ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?

Revista Colombiana de Sociología, 25, 63-80.

Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho*. Edicial.

Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Paidós.

Erro, S. (2012). *Las actas escolares: Un análisis acerca de las funciones*

pedagógicas y los sentidos de los textos legales en la escuela primaria. [Tesis de maestría, Universidad de San Andrés].

<http://repositorio.udes.edu.ar/jspui/bitstream/10908/870/1/%5BP%5D%5B>

[W%5D](http://repositorio.udes.edu.ar/jspui/bitstream/10908/870/1/%5BP%5D%5B) M. Edu. Silvina Erro.pdf

Etxebarria, M. (1997). El lenguaje jurídico-administrativo: propuestas para su

modernización y normalización. *Revista Española de Lingüística*, 27(2), 341-380.

Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública: La fundación de

escuelas normales en Argentina (1890-1930). *Revista Mexicana de Historia de La Educación*, 2(3), 25-46. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v2i3.34>

Filinich, M. (1998). *Enunciación*. Eudeba.

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Editorial De la Piqueta.

Foucault, M. (1996). *Genealogía del racismo*. Altamira.

Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI

Editores.

Foucault, M. (2007). *Los anormales: Curso en el Collège de France (1974-1975)*.

Fondo de Cultura Económica.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Grillo, M. (2003). *Creer en Mussolini: La proyección exterior del fascismo italiano*

- (1930-1939). Universidad de Buenos Aires.
- Gvirtz, S. (1991). *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)*. Centro Editor de América Latina.
- Gvirtz, S. (1996). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970* [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires].
<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1366>
- Gvirtz, S. (1998). El problema de la escritura en la Escuela Nueva Argentina: de lo higiénico-pedagógico a lo psico-pedagógico en el discurso educativo. *Revista Da Faculdade de Educação*, 24(1), 177-190. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000100012>
- Hobsbawm, E. (2001). *Historia del siglo XX (1914-1991)*. Crítica.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1987). *La enunciación: De la subjetividad en el lenguaje*. Edicial S.A.
- Lejarraga, A. y Ramos, P. (2020). ¿Problemas? Hacerle algo a la lengua escolar para abrir nuevas posibilidades de intervención. En P. Zelmanovich y M. Minnicelli (coords.), *Resistidas y desafiadas: Las prácticas en las instituciones: Entre demandas, legalidades y discursos*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Maingueneau, D. (2004). ¿"Situación de enunciación" o "situación de comunicación"? *Discurso*, Año 3(5).
- Maingueneau, D. (2010). El enunciador encarnado: la problemática del *Ethos*. *Versión 24: Estudios de Comunicación y Política*, 24(20).
- Matías, C. (2013). *El "Humanitarismo práctico": La Liga Patriótica y la construcción de nuevos ciudadanos*. XIV Jornadas Interescuelas de Historia. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. <https://www.aacademica.org/000->

- Ministerio de Educación y Deportes (2014). *Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos (CENPE)*.
- Montenegro, A. (2018). El patrono escolar y la identidad nacional: querellas en el acto de nominar al lugar/escuela pública (Buenos Aires, Argentina, mediados del siglo XIX y XX). *History of Education in Latin America - HistELA*, 1(e16365), 1-11.
- Montero, A. (2012). Los usos del ethos. Abordajes discursivos, sociológicos y políticos. *Revista RÉTOR*, 2, 2.
- Morduchowicz, A. y Marcón, A. (1996). *La carrera profesional docente o “la estrategia de una ilusión”*. Ministerio de Cultura y Educación.
- Nardacchione, G. (2014). *Una rara avis en el sindicalismo argentino: los sindicatos docentes (1880-2001)*. I Encuentro Internacional de Educación Espacios de investigación y divulgación. Tandil.
<https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/57/8521.pdf?sequence=1>
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Oszlak, O. (2007). La formación histórica del Estado en América Latina. En C. H. Acuña (comp.), *Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual*. Jefatura de gabinete de Ministros de la Nación.
- Perazza, R. (2013). *El Estatuto docente en los márgenes de la política pública*. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

- Perrenoud, P. (1993). Curriculum: le formel, le réel, le caché. En J. Houssaye (dir.), *La pedagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF.
- Pineau, P. (1999). Renovación, represión, cooptación. Las estrategias de la Reforma Fresco-Noble (Provincia de Buenos Aires 1930). En A. Ascolani (comp.), *La educación en Argentina. Estudios de Historia* (pp. 1-9). Ediciones del Arca.
- Pineau, P. (2005). ¿Por qué triunfó la escuela? En I. Dussel, M. Caruso y P. Pineau, *La máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Plebani, T. (2022). *El canon ignorado: La escritura de las mujeres en Europa (s. XIII-XX)*. Ampersand.
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, 146, 90-101.
- Quintiliano, M. (1911). *Instituciones Oratorias*. cervantesvirtual.com/obradorvisor/instituciones-oratorias--0/html/fffbc2d6-82b1-11df-acc7-002185ce6064_41.html#I_0_
- Quiroga, A. (2017). *Matrices de aprendizaje: Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. C. Ediciones.
- Rockwell, E. (1992). Los usos magisteriales de la lengua escrita. *Revista Nueva Antropología*, XII(42), 553-568. <https://doi.org/10.2307/j.ctvn96f7w.23>
- Samper, O. (2008). Reseña de “La Argentina Fascista: Los orígenes ideológicos de la dictadura”, de Finchelstein, F. *Fundamentos en Humanidades*, IX(18), 173-176.
- Weber, M. (1998). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.

Documentos consultados

- Boletín de la Secretaría de Educación de la Nación, Año I, N.º 4. 1948.
- Documento de apoyo “Evaluación del desempeño docente: Propuestas orientadoras”. Serie “Ideas Pedagógicas para Reflexionar”. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección Área de Educación Primaria. Septiembre de 2004.
- Escalafón del magisterio de escuelas de la Capital. Consejo Nacional de Educación. 1932.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002629.pdf>
- Estatuto del docente argentino del Gral. Perón. 1954.
- Estatuto del docente. Ley N.º 14.473. 1958.
- Estatuto del docente. Ley N.º 14.473. Modificaciones aprobadas por la ley N.º 18.613 y el decreto N.º 803/70 que las reglamenta. 1970.
- Estatuto del docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ordenanza N.º 40593 y sus modificatorias. 2019 (en vigencia).
- Calificación de Docentes en las Normas Estatutarias. Dirección General de Planeamiento Educativo, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2009).
- Ley de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N.º 26.061. 2006.
- Ley Federal de Educación N.º 24.195. 1993.
- Ley de Firma Digital N.º 25.506. 2001.
- Ley de Patronato de Menores N.º 10903. 1919.
- Ley de Procedimientos Administrativos de la CABA N.º 5.454. Aprobada por Decreto de Necesidad y Urgencia N.º 1510/GCABA/97 y ratificada por Resolución N.º 41/LCABA/98. 1997.
- Ley de Transferencia de Servicios educativos N.º 24.049. 1992.
- Ley de Transferencia de servicios educativos-educación preprimaria-educación primaria N.º 21.809. 1978.
- Reforma educacional de Buenos Aires 01/044/054 - 11, 1. Texto del discurso del ministro de Gobierno Dr. Noble ante la Asamblea de delegados constituyentes de la Corporación Nacionalista de Maestros de la Provincia, a propósito de la Reforma Educacional. La Plata. 24 de diciembre de 1936.

- Reglamento escolar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Resolución N.º 4776/MEGC/06 y modificatorias). 2019.
- Resolución N.º 270/2004 de la Secretaría de Educación del GCABA. 2004.
- Resolución N.º 2566/MEDGC/22. 9 de junio de 2022.

Índice de figuras

Figura 1. Tapas de los 22 Cuadernos de Actuación Profesional Docente que componen el corpus.....	30
Figura 2. Representaciones de escarapelas, rostro de Sarmiento y rostro de Manuel Belgrano junto a la bandera argentina en Cuadernos de Actuación de 1950.....	54
Figura 3. Representaciones del Cabildo con texto adjunto y de las Patricias Argentinas con texto adjunto, y alfabeto con mayúsculas y minúsculas en Cuadernos de actuación de 1980, 1990 y 2010, respectivamente.....	55
Figura 4. Carátula de Cuaderno de Actuación. Año 1950	61
Figura 5. Carátula de Cuaderno de Actuación con datos personales. Año 1950	61
Figura 6. Carátula de Cuaderno de Actuación con datos personales. Año 1955	62
Figura 7. Carátula de Cuaderno de Actuación. Año 1957	62
Figura 8. Carátula de Cuaderno de Actuación con datos personales. Año 1975	63
Figura 9. Carátula de Cuaderno de Actuación con datos personales. Año 2002.	63
Figura 10. Carátula de Cuaderno de Actuación con datos personales. Año 2006	64
Figura 11. Estructura genérica de un asiento.	68
Figura 12. Sellos encontrados en un Cuaderno con asientos fechados entre 1950 y 1970.....	69
Figura 13. Asiento de apertura de Cuaderno de Actuación. Año 1952.“Mes de octubre. Año 1952.....	72
Figura 14. Asiento de apertura de Cuaderno de Actuación. Año 1984.....	72
Figura 15. Asiento de apertura de Cuaderno de Actuación. Año 2010.....	72
Figura 16. Relación entre duración en cargo y duración de ciclo lectivo genérico. ..	74
Figura 17. Asiento de cese de cargo. Año 1982.....	76
Figura 18. Asiento de cese de cargo. Año 2002.....	76
Figura 19. Copia manuscrita de la Hoja de Concepto Anual. Año 1950.	79
Figura 20. Planilla anual de asistencias, licencias y faltas a la puntualidad, con mención de Asistencia perfecta. Año 1961.....	80
Figura 21. Tabla mensual de asistencias, licencias y faltas a la puntualidad. Año 1969.....	81
Figura 22. Tabla de asistencias e inasistencias. Año 1994.	81

Figura 23. Tabla de modelos de clasificación en ejes encontrados en los Cuadernos que componen el corpus.....	91
Figura 24. Nominaciones a lo largo del tiempo del eje “condiciones personales” del maestro.....	98
Figura 25. Asiento de Concepto Anual. Año 1947.....	104
Figura 26. Asiento sobre “Presentación”. Año 1961.....	105
Figura 27. Asiento sobre “Laboriosidad y espíritu de colaboración”. Año 1961...	105
Figura 28. Asiento sobre “Personalidad”. Año 1979.....	105
Figura 29. Asiento sobre “Laboriosidad”. Año 1988.....	106
Figura 30. Asiento sobre “Criterio”. Año 1992.....	106
Figura 31. Asiento sobre “Clase abierta” donde se menciona el tono de voz, la dulzura y la claridad. Año 2016.....	106
Figura 32. Asiento sobre “Ejes 3, 5 y 8” donde se menciona el respeto y la discreción. Año 2017.....	107
Figura 33. Asiento sobre “Tacto y ascendiente”. Año 1961.....	109
Figura 34. Asiento sobre “Personalidad”. Año 1993.....	109
Figura 35. Asiento sobre carpetas de alumnos que hace mención a atributos de criterio y responsabilidad de la docente. Año 2011.....	109
Figura 36. Asiento acerca de la disciplina. Año 1952.....	113
Figura 37. Asiento sobre “Capacidad para transmitir conocimientos. Aptitudes disciplinarias” Año 1962.....	113
Figura 38. Asiento sobre “Preparación didáctica” que menciona la correcta interpretación de las normas. Año 1969.....	114
Figura 39. Asiento sobre “Iniciativa – Criterio” donde se sugiere atención a la disciplina de los niños. Año 2003.....	114
Figura 40. Asiento sobre responsabilidad de la maestra “más allá de sus obligaciones”. Año 1992.....	115
Figura 41. Asiento sobre el compromiso con motivo de una “Clase abierta”. Año 2014.....	115
Figura 42. Asiento de evaluación de fin de año que menciona la vocación docente. Año 1963.....	116
Figura 43. Asiento sobre “Presentación” escrito por un Director varón, que hace mención al “toque femenino” y la ejemplaridad de la maestra. Año 1969.....	118

Figura 44. Nominaciones a lo largo del tiempo del eje “Preparación técnica” del maestro	120
Figura 45. Asiento que menciona los resultados de una clase de “Matemáticas”. Año 1953.....	121
Figura 46. Asiento sobre cuadernos de clase de los alumnos que hace mención a métodos y procedimientos. Año 1956.....	121
Figura 47. Asiento sobre “Conocimiento” donde se resalta la relación entre técnicas y resultados. Año 1990.....	122
Figura 48. Asiento de evaluación de aptitudes docentes con mención a “condiciones eficientes para la tarea”. Año 1971	122
Figura 49. Asiento sobre “Capacidad para desarrollar aptitudes y crear hábitos (calidad)”. Año 1979.....	123
Figura 50. Asiento sobre el control eficiente del comedor escolar. Año 1987	123
Figura 51. Asiento sobre eficiencia en el cumplimiento de obligaciones docentes. Año 2011.....	124
Figura 52. Asiento que hace mención a la “calidad y calidez” en una “Clase abierta”. Año 2014.....	124
Figura 53. Asiento sobre “Lenguaje” con mención a la enseñanza graduada y consciente y el uso de métodos preconsegados. Año 1954.....	126
Figura 54. Asiento sobre “Conocimientos” que hace mención de la presentación de la planificación y el conocimiento de los objetivos a alcanzar. Año 1979	127
Figura 55. Asiento sobre presentación de planificación anual. Año 1984.....	127
Figura 56. Asiento sobre presentación de planificaciones anual y por unidad. Año 1990.....	127
Figura 57. Asiento sobre “El conocimiento e implementación de los documentos curriculares”. Año 2010.	128
Figura 58. Asiento sobre “Planificaciones”. Año 2019	128
Figura 59. Asiento sobre una prueba de aritmética con consejos a la maestra. Año 1957.....	132
Figura 60. Asiento sobre clase de geografía con relato en forma de “paso a paso”. Año 1962.....	133
Figura 61. Asiento sobre “Observación de clase: Ortografía” con relato en forma de “paso a paso”. Año 1965.....	134

Figura 62. Asiento de toma de cargo. Año 1963.....	136
Figura 63. Asiento de finalización de suplencia. Año 1975.	136
Figura 64. Asiento sobre “Planificación”. Año 1980.....	136
Figura 65. Asiento sobre toma de cargo. Año 1997.....	137
Figura 66. Asiento sobre participación en el Día de la Bandera. Año 1959	140
Figura 67. Asiento sobre colaboración en fechas patrias. Año 1973.	141
Figura 68. Asiento sobre “Cooperación” en el Aniversario de la Independencia. Año 1980.....	141
Figura 69. Asiento sobre “Calidad, laboriosidad y cooperación” en acto patrio. Año 2002.....	142
Figura 70. Asiento sobre “Acto conmemorativo”. Año 2012.....	142
Figura 71. Asiento que hace mención del trabajo realizado con motivo del 24 de marzo en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Año 2020...	143
Figura 72. Asiento sobre “Clase especial” por el día del Patrono escolar. Año 1951	144
Figura 73. Asiento sobre el Día del Patrono. Año 1988.	145
Figura 74. Asiento sobre “Disertación patriótica”. Año 1959..	146
Figura 75. Asiento sobre “Acto Día del Veterano y caídos y Recordatorio C. Fuentealba”. Año 2018.....	147
Figura 76. Asiento sobre “Disertación” con motivo del aniversario de la muerte de Eva Perón. Año 1954.	148
Figura 77. Asiento sobre observación de clase de “Matemáticas”. Año 1953.	156
Figura 78. Asiento sobre “Eficiencia” con mención a trabajos revisados. Año 1968.	156
Figura 79. Asiento donde se deja constancia de comprobación de resultados. Año 1978.....	157
Figura 80. Asiento sobre “Laboriosidad” escrito a partir del visado de cuadernos de alumnos. Año 1994.	158
Figura 81. Asiento sobre presentación y cese de cargo. Año 2004	158
Figura 82. Asiento realizado a partir de observación de carpetas de clase de Educación Plástica. Año 2011.....	159
Figura 83. Asiento donde se deja constancia de la preparación del aula para acto patrio. Año 1960	160

Figura 84. Asiento de toma de cargo que hace mención a una Resolución oficial. Año 1997.....	161
Figura 85. Muestra de material didáctico. Año 1970.....	162
Figura 86. Asiento sobre participación en Censo que hace mención al Honorable Consejo Nacional de Educación. Año 1960. Año 1960.....	164
Figura 87. Asiento sobre “Licencias” con observaciones sobre apercibimientos y el llamado a aplicar el Régimen disciplinario. Año 1985	165
Figura 88. Asiento de fin de año que muestra la doble enunciación. Año 2001.....	170
Figura 89. Asiento sobre “Presentación” que muestra la doble enunciación. Año 2020.....	170
Figura 90. Asiento de ingreso a la escuela con uso de la tercera persona. Año 1977	171
Figura 91. Asiento sobre “Presentación” con uso de la tercera persona. Año 2009	171
Figura 92. Asiento sobre traslado. Año 2000.....	172
Figura 93. Asiento con sugerencias didácticas realizadas a partir de la observación de trabajos. Año 1959	173
Figura 94. Asiento sobre toma de cargo con fórmula argumentativa. Año 1973	174
Figura 95. Asiento sobre calidad y creatividad docente a partir de la observación de carpetas de alumnos. Año 2011	174
Figura 96. Asiento con estructura argumentativa sobre “El conocimiento e implementación de los documentos curriculares”. Año 2012.....	175
Figura 97. Asiento sobre “Colaboración” con expresión de felicitación. Año 1951.	177
Figura 98. Asiento sobre observación de cuadernos con lenguaje afectivo. Año 1967	178
Figura 99. Asiento de cierre de año con expresiones afectivas. Año 2019.....	178
Figura 100. Asiento sobre “Presentación” con agradecimiento. Año 2020.....	179
Figura 101. Asiento sobre cualidades personales con mención a lo maternal. Año 1963.....	180
Figura 102. Poesía encontrada en Cuaderno de Actuación como fotocopia a color adherida a la hoja, que evoca el estereotipo del docente librepensador a través de un lenguaje pathémico. Año 2013.....	181

Figura 103. Dedicatoria encontrada en Cuaderno de Actuación como fotocopia adherida a la hoja con motivo del inicio del año, con lenguaje pathémico. Año 2017.	181
Figura 104. Asiento de fin de ciclo impreso y adherido al Cuaderno, elaborado durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio del año 2020, donde se resaltan atributos relativos al “ser docente”. Se acompaña el texto del asiento de un recorte con cita de Paulo Freire. Año 2020.....	182
Figura 105. Asiento sobre aniversario de la Independencia con tono solemne. Año 1960.....	187
Figura 106. Asiento sobre toma de cargo con expresiones arcaicas. Año 1961	187
Figura 107. Asiento sobre reconocimiento con expresiones arcaicas y tono solemne. Año 1990.....	188
Figura 108. Ejemplo de caligrafía de “buena letra” con inclinación en asiento de 1947.....	193
Figura 109. Ejemplo de caligrafía de “buena letra” con inclinación en asiento de 1957.....	194
Figura 110. Ejemplo de caligrafía de “buena letra” con inclinación en asiento de 1983.....	194
Figura 111. Ejemplos de caligrafía de “buena letra” en asientos de 2005 y 2009, sin y con inclinación.	194
Figura 112. Asiento sobre “Observación de clase de Ortografía” con mención a la “letra redonda y legible”. Año 1965.	195
Figura 113. Ejemplo de grafía irregular en asiento de 2012.....	196
Figura 114. Ejemplo de grafía con poca claridad e irregular en asiento de 1965....	197
Figura 115. Ejemplo de grafía discontinua e irregular en asiento de 1969.....	197
Figura 116. Ejemplo de grafía irregular y poco clara en asiento de 1981.	198
Figura 117. Ejemplo de grafía discontinua e irregular en asiento de 1982.....	198
Figura 118. Ejemplo de grafía descontrolada e irregular en asiento de 2004.....	198
Figura 119. Ejemplo de grafía irregular en imprenta en asiento de 2005.....	198
Figura 120. Asiento con letra caligráfica levemente ornamental. Año 1952.....	199
Figura 121. Carátula de Cuaderno con caligrafía ornamental ejemplo de “bella letra”. Año 1950.....	200

Figura 122. Tabla de asistencias con ejemplos de “bella letra” en mayúsculas y títulos. Año 1956.....	200
Figura 123. Asiento sobre “Presentación” elaborado con tinta reglamentaria negra con frase en tinta no reglamentaria verde. Año 2021.....	205
Figura 124. Asiento sobre “Cierre” elaborada en tinta reglamentaria negra con corazón en tinta no reglamentaria roja. Año 2019	206
Figura 125. Asiento sobre “Presentación” con recorte adherido a la hoja con cita de Atahualpa Yupanqui. Año 2020.....	207
Figura 126. Asiento sobre “Cierre” con texto adherido a la hoja con cita de Teresa de Calcuta. Año 2018.....	208
Figura 127. Asiento sobre “Cierre” con texto adherido a la hoja con citas de Paulo Freire y Teresa Punta. Año 2017.....	212

Anexo documental

Este anexo contiene copia de los siguientes documentos:

- Acta del Consejo Nacional de Educación donde se crea el Libro de Actuaciones profesionales (2 de diciembre de 1931). Se presenta la hoja de inicio de sesiones y las hojas correspondientes a la creación del Cuaderno.
- Hoja de Concepto Profesional para el Personal que Dirige o Imparte Enseñanza (1978)
- Informe de Calificación de Personal de Ejecución (1985).
- Informe de Calificación de Personal Docente de Cargos de Base (establecido por Resolución 270/2004).

Sesión 130a.

Día 2 de diciembre de 1931.

En Buenos Aires a las diez y seis horas y treinta minutos del día dos del mes de diciembre del año mil novecientos treinta y uno, reunidos en la Sala de Sesiones del Consejo Nacional de Educación, los Señores Vocales Doctor Don Guillermo Gorrea, Don Martín Gil y Doctores Don Arturo J. Medinay, Don Segundo J. Biaglini, bajo la Presidencia del Doctor Don Juan J. Berán, el Señor Presidente declaró abierta la sesión.

El acto continuo se leyó, aprobó y firmó el acta de la anterior.

En seguida el H. Consejo tomó en consideración los diversos asuntos que tenía para su resolución, disponiendo:

- 31.933. 7/931. Aprobar las resoluciones adoptadas por la Presidencia, durante los meses de octubre y noviembre ppds.
- 31.248 8/931. Hacer saber al Visitador Dr Carlos B. Berda Delgado, que debe dar cumplimiento de inmediato a la resolución de 17 de octubre ppds, y en consecuencia, hacerse cargo de su nuevo destino en la Seccional 10a. de Territorios.
- 18.638. 7/931. Recordar licencia, sin goce de sueldo, en las condiciones del artículo 30 de la reglamentación respectiva, desde el 1.º de octubre hasta fin del presente curso escolar, a la maestra de la escuela n.º 39 de Tampa, Rita Emilia Guisardes Laferrere.
- 31.198 6/931. Hacer saber al Sr. Interventor Nacional en Córdoba, por intermedio del Ministerio de Jus-

ta tener un año como minimum de director de mental. -

Art 89. - En los casos de acumulación de cargos, el tiempo de servicios se computará, a los efectos del ascenso, independientemente en cada puesto.

Cuando el docente quede con un solo puesto, el tiempo de servicios se computará en su totalidad.

Capítulo VII. -

Antecedentes de actuación profesional. -

Art 90. - Créase el Libro de actuación profesional para cada docente:

(a) - En él constará, con conocimiento previo del interesado, todo antecedente profesional sobre hechos concretos fácilmente comprobables;

(b) - Estará bajo la custodia del director o del Inspector según el caso;

(c) - Pasará con el docente en los casos de cambio de escuela o de cargo;

(d) - Si se produjera el cese en la actividad profesional, se archivará en la Inspección General, volviendo a poder del docente en caso de reincorporación.

Art 91. - Los directores y los inspectores son responsables directos de los Libros de Actuación Profesional y arbitrarán los medios para estar en condiciones de rehacerlos en cualquier momento.

Art 92. - Antes del 30 de noviembre de cada año se llevarán a la Inspección Técnica General, por intermedio de los Inspectores respectivos y previa visación y rubricación de los mismos, duplicados de toda constancia en los Libros de Actuación Profesional, los que se archivarán en carpetas

personales.

Los conceptos profesionales existentes entrarán a formar parte de estas carpetas a partir de los años de 1918, quedando anulados todos los anteriores.

Art. 93. Las constancias a que se refiere el art. 90, comprenderán:

Las informaciones formuladas por la dirección de la escuela y la Inspección Técnica; así como las originadas por disposiciones del Consejo Regional o del Consejo Escolar respectivo.

Art. 94. Dichas constancias relativas a hechos comprobados durante el curso de cada año, se referirán a las siguientes cuestiones:

- (a). Asistencia y puntualidad (datos numéricos)
- (b). Función administrativa;
- (c). Función instructiva y educativa;
- (ch). Condiciones personales;
- (d). Función directiva (para el personal directivo).

Art. 95. El concepto profesional será formulado por el Director y llevará la apreciación sintética correspondiente, pero no la calificación numérica y será ratificado o rectificado por el Inspector Regional. Corresponderá a las Juntas Calificadoras la adjudicación del valor numérico a que se refiere el art. 84.

Art. 96. Al formular los Inspectores Regionales los conceptos de los directores tendrán en cuenta no solo los puntos establecidos en el art. 94, sino también las aptitudes demostradas para conceptuar al personal a sus ordenes. Estos conceptos llevarán además de los juicios que constituyan el texto, la apreciación sintética correspondiente. Las Juntas Calificadoras

adjudicarán el valor número pertinente. -

Art. 97: La Junta Calificadora procederá a calificar oportunamente, a los docentes, teniendo a la vista todos los elementos acumulados en las carpetas personales y de acuerdo con lo establecido en las disposiciones correspondientes. -

Art. 98: Introducida la calificación el docente se notificará en su mismo Libro de Situación Profesional. -

Art. 99: Las Juntas Calificadoras iniciarán sus tareas el 1.º de marzo. - El personal directivo y docente que las integra quedará relevado en el cargo cuya representación invista. -

Artículos transitorios. -

Art. 100: Los actuales Secretarios de los Consejos Escolares y de las Inspecciones Generales que no hubieren sido directores de escuelas diurnas en la Capital, podrán figurar en las listas de candidatos a inspectores a que se refiere el art. 81; cuando cuenten con veinte años de servicios de los cuales por lo menos cinco sean como maestros de grado en las escuelas de la Capital. - Estos funcionarios serán clasificados por la Junta a que se refiere el art. 66, inciso a. -

Art. 101: Disponer que, por Presidencia, se adopten las providencias necesarias a objeto de cumplir las medidas resueltas en el Escalafón del Magisterio de la Capital, como así también para su publicación. -

En Su Vice- Presidencia Dr. Guillermo Corne, deja constancia de su voto en los siguientes términos:

" Honorable Consejo:

El pensamiento de adoptar un Escalafón para

HOJA DE CONCEPTO PROFESIONAL
PARA EL PERSONAL QUE DIRIGE O IMPARTE ENSEÑANZA
(Con la información referida al año en que se formula)

A) INFORMACION A CARGO DEL INTERESADO

1. Apellido y nombre: _____
2. Cargo que desempeña: maestra de grado.
3. Escuela común No _____ de D.E. (Categoría A Grupo A.)
4. Otros cargos o actividades: _____
5. Antigüedad: a) fecha de ingreso como titular: _____
b) en el cargo: _____
c) en el asiento de sus funciones: 13-3-78
ch) servicios anteriores reconocidos: _____
6. Interrupciones en el servicio: _____
Desde: _____ Hasta: _____ Causa: _____
Desde: _____ Hasta: _____ Causa: _____
7. Títulos docentes: Profesora para la enseñanza primaria.
No de registro: _____
8. Otros títulos o certificados obtenidos en el año: _____
9. Estudios o trabajos que actualmente efectúa: tema, lugar y motivo: _____
10. Obras publicadas o ejecutadas: tema, lugar y motivo: _____
y _____
11. Conferencias, exposiciones, conciertos: tema, lugar y motivo: _____
12. Comisiones oficiales desempeñadas: _____
13. Otras informaciones: _____

FIRMA DEL INTERESADO

B) APRECIACION DEL CALIFICADOR

1 — Cultura General y Profesional

- a) Preparación general: *Suficientemente informada*
- b) Preparación profesional relacionada con la función específica (científica, técnica o artística): *Distinción de sus conocimientos*
- c) Preparación didáctica: *Fundamente adecuada mente en clase*

10
9
8
9

Promedio

2 — Aptitudes Docentes y Directivas

- a) Capacidad para transmitir conocimientos, desarrollar aptitudes y crear hábitos o asesorar y controlar al personal: *Activa en la conducción*
- b) Aptitudes disciplinarias: *Quié en sus hechos - se efectividad*
- c) Eficiencia: *Obtiene resultados satisfactorios*
- ch) Presentación: *Generalmente cumple sus deberes y tareas con acierto*
- d) Ascendente y tacto: *Respeto voluntades*

8
8
8
8
8
8

Promedio

3 — Laboriosidad y Espíritu de Colaboración

- a) Participación en la obra social y cultural, escolar y extraescolar: *Activa en todo momento*
- b) Espíritu de iniciativa: *Colabora con eficacia*

8
8
8

Promedio

4 — Asistencia

- a) Total de días que debió concurrir:
 - b) Total de inasistencias y faltas de puntualidad:
 - c) Total de días de asistencias:
- Calificación asignada:
- Cociente de calificación:

a - 175
b - 6
c - 169
$\frac{c \times 10}{a} = 96$
8

¿Tuvo el docente asistencia perfecta en el año? No

RESUMEN

Cultura General y Profesional	Aptitudes Docentes y Directivas	Laboriosidad y Espíritu de Colaboración	ASISTENCIA
9	8	8	8

CALIFICACION DEFINITIVA

Númerica	Concepto
33	Muy Bueno

Fecha de notificación 13-12-78

FIRMA

VIC. DIRECT. SUP. ESC. N.º 10 D. E. 3º

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

INFORME DE CALIFICACION DE PERSONAL DE EJECUCION

1. DATOS DE IDENTIFICACION

AÑO: 1985

ESQUELETA N.º ... D.E.

APELLIDO		FICHA N.º	
NOMBRES		GRUPO	CATEGORIA: FUNCION:
ORGANISMO DE REVISTA	DESTINO INTERNO		CARGO
Secretaría de Educación	Esc. N.º	DE	Maestra de grado

2 - INFORMACIONES REFERIDAS AL AÑO EN CURSO

CUADRO	ARTICULO	DESDE	HASTA	TOTAL DIAS HABILES
TOTAL DE LICENCIAS	/			

3. ANTECEDENTES EVALUADOS

ASISTENCIA Y PUNTUALIDAD	DIAS	TOLER.	DIFERENCIA	COEFIC.	PUNTOS	SUMA DE PUNTOS
AUSENCIAS JUSTIFICADAS	6	6	-	0,25	/	
AUSENCIAS INJUSTIFICADAS	-	-	-	0,50		
LLEGADAS TARDE	-	4 (1)	-	0,20		
(1) SIEMPRE QUE NO HUBIERE CUBIERTO LA TOLERANCIA DE INASISTENCIAS.						
LICENCIAS	MESES	TOLER.	DIFERENCIA	COEFIC.	PUNTOS	SUMA DE PUNTOS
A EXTRAORDINARIAS SIN GOCE DE SUELDO				0,065 POR DIA		
SANCIONES APLICADAS	APERCEBIMIENTOS					
	SUSPENSIONES					
	DECRETO RESOLUC. O DISPOSIC					

TOTAL:
SUMA DE PARCIALES AL:

4- CONCEPTO SIMTETICO

LA CALIFICACION DENTRO DE ESTE CADILLERO REQUIERE JUSTIFICACION ESPECIAL			LA CALIFICACION DENTRO DE ESTE CADILLERO REQUIERE JUSTIFICACION ESPECIAL		
DEFICIENTE	REGULAR	BUENO	MUY BUENO	SOBRESALIENTE	EXCEPCIONAL
HASTA 25	26 a 50	51 a 70	71 a 85	86 a 95	96 a 100
					99

5- FUNDAMENTOS

Acreditados :	Nº 1	22-03-85
	Nº 2	29-04-85
	Nº 3	5-07-85
	Nº 4	1-08-85
	Nº 5	19-08-85
	Nº 6	1-09-85
	Nº 7	2-09-85
	Nº 8	31-10-85
	Nº 9	3-12-85

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

ANTECEDENTES (INC. K ART. 36 ORD. 33640) ; (ART. 46º - CAP. VIII - ORD. 35234)

CALIFICACION					
AÑOS	CONCEPTUAL	NUMERICA	AÑOS	CONCEPTUAL	NUMERICA
1984	EXCEPCIONAL	99			
1983	SOBRESALIENTE	95			
1982	SOBRESALIENTE	89			

OBSERVACIONES:

PERSONAL DE EJECUCION

Deficiente
Hasta 2,50

Regular
2,60 a 5,00

Muy Bueno
7,10 a 8,30

Bueno
5,10 a 7,00

Sobresaliente
8,60 a 9,50

Excepcional
9,60 a 10,00

<p>RESPONSABILIDAD</p> <p>Grado de asunción de las obligaciones y situaciones emergentes de la función docente</p>	<p>No asume las obligaciones. Carece de responsabilidad para asumir una actitud positiva frente a las dificultades que se le presentan.</p>	<p>Alcanza el límite inferior de aceptación en la forma de asumir las obligaciones. Constantemente requiere apoyo para el cumplimiento de sus deberes.</p>	<p>Cumple sus deberes y pone de manifiesto capacidad para resolver dificultades.</p>	<p>Cumple con eficiencia sus deberes y asume las responsabilidades que se le transfieren.</p>	<p>Su participación en la escuela adquiere relieve por la forma cabal de asumir las obligaciones.</p>	<p>Excepcional sentido de responsabilidad para asumir todos los deberes inherentes a su profesión más allá de sus obligaciones. Se constituye en elemento fundamental para el prestigio de la escuela.</p>
<p>CONOCIMIENTOS</p> <p>Grado de dominio de los contenidos, métodos, procedimientos y recursos relacionados con la función docente. Y su actualización.</p>	<p>Carece de la preparación necesaria para el logro de positivos resultados en su actividad docente. No demuestra inclinación para superar sus falencias.</p>	<p>Los conocimientos que posee son mediocres. Trata de superar sus falencias.</p>	<p>Posee los conocimientos necesarios para su actividad docente. Aplica con criterio las técnicas para el logro de buenos resultados en su función específica.</p>	<p>Sus conocimientos abarcan los principios pedagógicos fundamentales de la labor docente. Logra muy buenos resultados en su función específica.</p>	<p>Se distingue por sus conocimientos y los principios pedagógicos fundamentales inherentes a su condición docente. Posee ponderable capacidad en lo técnico pedagógico. Es constante en su preparación por lograr su actualización docente y gravita en el prestigio alcanzado por la escuela.</p>	<p>Excepcional actualización profesional. Posee conocimientos de los principios psicopedagógicos que orientan el proceso enseñanza-aprendizaje. Capacidad óptima para la organización y la administración escolar. Información actualizada sobre legislación escolar y disposiciones vigentes.</p>
<p>RESULTADOS</p> <p>Logro de resultados en relación con los objetivos previstos.</p>	<p>Carece de aptitudes profesionales para alcanzar resultados positivos en su tarea al frente de alumnos. No responde a las exigencias de la escuela en la formulación de sus objetivos fundamentales.</p>	<p>Sus aptitudes profesionales por sí solas no son suficientes para lograr resultados positivos aunque trata de alcanzar los objetivos previstos.</p>	<p>Ha logrado con dificultad la mayor parte de los objetivos propuestos.</p>	<p>Los resultados satisfacen los objetivos propuestos y se tienen en cuenta para mejorar el proceso.</p>	<p>Se distingue por los resultados logrados. Ha conseguido éxitos que trascienden.</p>	<p>Excepcional logro de los objetivos propuestos. Sus resultados han trascendido del marco específico de la escuela.</p>

<p>Carece de iniciativas o no logra concretarlas.</p>	<p>Propuestas de escasa originalidad y aplicabilidad.</p>	<p>En algunas ocasiones ofrece iniciativas concretas en positivas realizaciones en el medio en que actúa.</p>	<p>Destacable actitud orgánica que cristaliza en forma exitosa en realizaciones de importancia para la institución escolar.</p>	<p>Excepcional en su capacidad creativa.</p>	<p>10</p>
<p>Carece de criterio en sus realizaciones y refiere permanentemente al docente.</p>	<p>No fundamenta con criterio sus realizaciones. Su capacidad para apreciar la realidad es mínima.</p>	<p>Procede con elaborado juicio en su actividad docente. Su criterio le permite resolver situaciones sin dificultad.</p>	<p>Acta con destacado criterio en todos los aspectos de su actividad docente.</p>	<p>Dotado de notable criterio y juicio para resolver todo tipo de situaciones.</p>	<p>10</p>
<p>Carece de iniciativa grado de discernimiento para detectar los obstáculos y aplicar los medios para alcanzar los fines.</p>	<p>La realización de su tarea denota inseguridad y sus errores son constantes. Carece de habilidad para reelaborar una tarea.</p>	<p>Denota eficacia apreciable en la realización de su tarea. Obtiene muy buenos resultados, los insuñados errores no inciden en la positiva calidad de su desempeño profesional.</p>	<p>La seguridad demostrada en su desempeño profesional, suscita plena confianza.</p>	<p>Excepcional excelencia en la preparación y ejecución de su tarea.</p>	<p>10</p>
<p>CAREERISTA Nivel de excelencia en la tarea docente. Apreciación de la excelencia para rectificar errores mediante una adecuada y permanente auto-evaluación.</p>	<p>La realización de su tarea denota inseguridad y sus errores son constantes. Carece de habilidad para reelaborar una tarea.</p>	<p>Denota eficacia apreciable en la realización de su tarea. Obtiene muy buenos resultados, los insuñados errores no inciden en la positiva calidad de su desempeño profesional.</p>	<p>La seguridad demostrada en su desempeño profesional, suscita plena confianza.</p>	<p>Excepcional excelencia en la preparación y ejecución de su tarea.</p>	<p>10</p>

<p><u>PERSONALIDAD</u></p> <p>Aptitud intelectual, salud mental y física. Buen juicio, capacidad para ejercer el rol.</p> <p>Aptitud para el trabajo individual y en grupo. Para comunicarse, confianza en sí mismo, cordialidad.</p>	<p>Suscita resistencias, no logra comunicarse con flidez.</p> <p>No consigue la adhesión natural y efectiva entre sus alumnos o en los grupos en que se toca actuar.</p>	<p>Excesivamente cordial. poca aceptación.</p>	<p>Logra buena comunicación con el alumnado. Cordialidad, autocontrol satisfactorio, posibilidad una buena relación con la comunidad escolar.</p>	<p>Demuestra entusiasmo en su actividad docente.</p> <p>Su presencia causa satisfacción.</p> <p>Logra una comunicación fluida y agradable y suscita adhesión y afecto en el alumnado y la comunidad escolar.</p>	<p>Se destaca por sus excelentes características personales que origina el respeto y la adhesión de alumnos, colegas y padres.</p> <p>Sumamente cordial y seguro de sí mismo. (Posedor de una personalidad trascendente)</p>	<p>10</p>
<p><u>PERSONALIDAD</u></p> <p>Aptitud profesional para seleccionar roles y buscar recursos. Organización para la labor en el aula y para considerar alternativas. Grado de dedicación a sus actividades docentes.</p> <p>Voluntad ejemplarizadora.</p>	<p>No pone empeño en su labor docente.</p>	<p>No pone el empeño necesario en su tarea específica.</p>	<p>Cumple con sus tareas con dedicación y perseverancia.</p> <p>Es ejecutivo y eficaz. Inspira la actividad de sus alumnos.</p>	<p>Sobresale por su contribución a las funciones docentes.</p> <p>Aplicamente ejecutivo, selecciona las más positivas alternativas para el mejoramiento de los procesos educativos.</p> <p>Origina en sus alumnos actitudes transferibles de loable valor formativo.</p>	<p>Excepcional. Firmemente dedicado a sus funciones de educador.</p>	<p>10</p>
<p><u>COOPERACION</u></p> <p>Grado de espíritu solidario y cooperativo.</p> <p>Participación en forma espontánea y efectiva en la vida de la comunidad escolar. Adopción de una actitud constructiva y ejemplarizadora para crear condiciones socio-educacionales propias del trabajo cooperativo.</p>	<p>No presta su colaboración a las realizaciones escolares ni entre escolares.</p> <p>No se integra a los grupos de trabajo.</p> <p>No despierta en sus alumnos sentimientos de solidaridad.</p>	<p>Trabaja generalmente en forma aislada. Proporcione escasos ejemplos de solidaridad a sus alumnos.</p> <p>Indiferente a la actividad extracurricular.</p>	<p>Participa decididamente en las manifestaciones escolares y extracurriculares.</p> <p>Posee alto espíritu cooperativo. Logra consiguiente integración del niño al grupo de trabajo a que pertenece con positivos resultados.</p> <p>Adecua las actividades del grupo a la realidad local.</p>	<p>Se destaca por su notable colaboración en la vida de la escuela. Cooperará siempre en todas las actividades. Despierta en los alumnos loables sentimientos de solidaridad y posibilita la participación en situaciones del mundo que lo rodea.</p>	<p>Excepcional. Planamente solidario con la labor de la escuela. Se integra en forma óptima con sus colegas. Participa decididamente en la vida del establecimiento extracurricular.</p> <p>Profundos sentimientos solidarios de cooperación y de integración a la sociedad.</p>	<p>10</p>

<p>COERCION PERSONAL</p> <p>Califica actitudes, reacciones, modales, normas de urbanidad y ética ante sus alumnos, compañeros, superiores y demás miembros de la comunidad.</p> <p>Califica presentación personal, de sus tareas y del material en uso.</p>	<p>Incorrecta presentación personal y de sus tareas.</p> <p>Negligencia en el uso del material a su cargo.</p> <p>No tiene normas de urbanidad.</p> <p>Incapaz de transferir a sus alumnos elementos de las normas de comportamiento.</p>	<p>Irregular cumplimiento de las normas de presentación personal y de sus tareas.</p> <p>Despreocupado con respecto a las normas de urbanidad y modales.</p> <p>Habitualmente no logra transferir a sus alumnos elementales normas positivas de comportamiento.</p>	<p>Apreciables condiciones personales.</p> <p>Correcto en la presentación personal y de sus tareas.</p> <p>Logra transferir a sus alumnos elementales normas positivas de comportamiento.</p> <p>Discreto en sus actitudes.</p> <p>Naturalmente respetuoso.</p>	<p>Se destaca por sus destacados personales, especialmente discreto y correcto.</p> <p>Impecable en la presentación personal y de sus tareas.</p> <p>Notablemente respetuoso para con los demás.</p> <p>Desarrolla en sus alumnos normas éticas de importante valor.</p>	<p>Poses excepcionales coherencia personal. Optativamente discreto. Su presentación es ejemplar.</p> <p>Poses notables actitudes y, respecto a modales, que esas lo rodean.</p> <p>Tramite con sumo cuidado las conductas personales a sus alumnos.</p>
--	---	---	---	--	---

Responsabilidad	10
Conocimientos	10
Recursos	10
Iniciativa	10
Criterio	10
Calidad	10
Puntualidad	10
Lealtad	10
Cooperación	10
Comisión Personal	10
Comisión de Ejercicios	10
PUNTAJE FINAL	
Letras	Número
Letras	99
Letras	99
Letras	99
Letras	99

NOTA: Las calificaciones que tengan repeticiones o hayan sido borradas automáticamente.

Justificación del puntaje

MINISTERIO DE EDUCACION



GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

**INFORME
DE EVALUACIÓN
DEL DESEMPEÑO
DEL PERSONAL DOCENTE
EN CARGOS DE BASE**

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

INFORME DE EVALUACIÓN
DEL DESEMPEÑO DEL PERSONAL
DOCENTE EN CARGOS DE BASE

AÑO.....
CARGO TITULAR.....
ESTABLECIMIENTO DONDE REVISTA
COMO TITULAR
ESC. N°D.E.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

APELLIDO: FICHA N°: DNI:

NOMBRE: CUIL:

INSTITUCIÓN DONDE SE DESEMPEÑO DURANTE EL PRESENTE AÑO:

ÁREA	ESCUELA	D.E.	CARGO	SIT. DE REVISTA

INFORMACIONES REFERIDAS AL AÑO EN CURSO

CUADRO TOTAL DE LICENCIAS Y JUSTIFICACIONES	ARTICULO	DESDE	HASTA	TOTAL DÍAS HÁBILES

INASISTENCIAS INJUSTIFICADAS (cantidad de días)

SANCIONES APLICADAS: (Art. 36 del estatuto) Indicar tipo de sanción

CONCEPTO (últimos 3 años)

AÑOS	CONCEPTO

MES Y AÑO DEL ALTA EN LA DOCENCIA: ___ / ___

MES Y AÑO DEL ALTA EN EL ESTABLECIMIENTO ESCOLAR: ___ / ___

OBSERVACIONES

FIRMA DEL DOCENTE.....

ACLARACIÓN.....

Evaluación del desempeño del personal docente - **CARGOS DE BASE**

A. Trabajo realizado en el ciclo lectivo

EJES	DIMENSIONES	Siempre/ Casi Siempre	Frecuente- mente	Con poca frecuencia	Nunca/ Casi Nunca
<p>1. La participación en la construcción del Proyecto Institucional, la integración de recursos y la realización de ajustes en el transcurso del año</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interviene y aporta propuestas en la elaboración del proyecto institucional. • Articula su proyecto pedagógico con el proyecto institucional. • Evalúa sistemáticamente la marcha del proyecto y, en casos necesarios, propone reorientaciones a nivel de la escuela y el aula. 					
<p>2. El conocimiento e implementación de los documentos curriculares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Define su propuesta pedagógica en concordancia con las finalidades y los propósitos del nivel, el ciclo y las áreas en que se desempeña. • En su proyecto de aula desarrolla articulaciones pedagógicas con otros-as docentes del mismo ciclo y/o área. • Organiza sus clases según los enfoques didácticos establecidos en los documentos curriculares. • Muestra dominio de los contenidos que enseña. 					

Evaluación del desempeño del personal docente - **CARGOS DE BASE**

EJES	DIMENSIONES	Siempre/ Casi Siempre	Frecuente- mente	Con poca frecuencia	Nunca/ Casi Nunca
3. La adecuación de la propuesta pedagógica al grupo de alumnos	<ul style="list-style-type: none"> Contempla la integración de las dimensiones intelectual, corporal y emocional en el aprendizaje de los/las alumnos. 				
	<ul style="list-style-type: none"> Enriquece la experiencia cultural de los/as alumnos/as considerando sus experiencias previas. 				
	<ul style="list-style-type: none"> Busca diferentes modalidades de intervención para promover aprendizajes en los/las alumnos/as . 				
	<ul style="list-style-type: none"> Propone estrategias didácticas que estimulen el placer por el aprendizaje. 				
	<ul style="list-style-type: none"> Optimiza el uso de los recursos con los que cuenta para el desarrollo de los proyectos. 				
4. La promoción en la escuela de los valores vinculados con un estilo de vida democrático	<ul style="list-style-type: none"> Sostiene en su acción los valores propios de la educación para la paz, la convivencia y la democracia. 				
	<ul style="list-style-type: none"> Considera de manera pluralista y respetuosa las tradiciones culturales que conviven en la comunidad escolar. 				
	<ul style="list-style-type: none"> Genera reflexión con el grupo de trabajo sobre situaciones de conflicto inherentes a la vida institucional. 				
	<ul style="list-style-type: none"> Ofrece alternativas a sus alumnos/as y apoya sus procesos de elección individual y grupal. 				

Evaluación del desempeño del personal docente - CARGOS DE BASE

EJES	DIMENSIONES	Siempre/ Casi Siempre	Frecuente- mente	Con poca frecuencia	Nunca/ Casi Nunca
5.El trabajo con la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce entre sus alumnos/as las diferencias en todas sus dimensiones: físicas, intelectuales, sociales, culturales, de género, emocionales, etc. 				
	<ul style="list-style-type: none"> Trabaja en equipo con recursos humanos y materiales para atender la diversidad. 				
	<ul style="list-style-type: none"> Genera propuestas pedagógicas que posibilitan que todos/as los/as alumnos/as construyan los aprendizajes fundamentales. 				
	<ul style="list-style-type: none"> Orienta y/o contiene a las familias en la atención a las necesidades específicas del alumno/a. 				
6. La comunicación con los distintos actores de la comunidad escolar	<ul style="list-style-type: none"> Promueve un diálogo caracterizado por una escucha atenta y una expresión acorde con el contexto. 				
	<ul style="list-style-type: none"> Impulsa procesos de negociación o mediación en el marco del aula, de la institución escolar y/o su comunidad. 				
	<ul style="list-style-type: none"> Emplea variados recursos para el logro de una comunicación fluida. 				
	<ul style="list-style-type: none"> Comparte información, materiales o experiencias. 				
7. La organización y participación en actividades articuladas con las familias y la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> Trabaja con las familias y la comunidad en algunos de los proyectos pedagógicos. 				
	<ul style="list-style-type: none"> Colabora en la articulación de la escuela con organizaciones barriales o comunitarias, generando y/o apoyando intercambios que enriquecen las propuestas pedagógicas. 				

TOTAL DE VALORACIONES CORRESPONDIENTES AL PUNTO "A"

Evaluación del desempeño del personal docente - CARGOS DE BASE

B. Condiciones y aptitudes docentes

EJES	DIMENSIONES	Siempre/ Casi Siempre	General- mente	Pocas veces	Nunca/ Casi Nunca
<p>8. La conciencia del carácter social de la educación y su centralidad en el logro de la equidad educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contempla en su tarea la realidad social y educativa de su escuela y distrito escolar. • Contribuye a garantizar la calidad de la educación que brinda su escuela. • Contempla en sus prácticas que todos los sujetos puedan aprender en condiciones pedagógicas adecuadas. • Favorece la retención del alumnado teniendo en cuenta factores familiares, económicos, culturales, entre otros. 				
<p>9. La disposición a la autocrítica y la reflexión sobre la tarea pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Problematiza y reflexiona sobre su propia práctica. • Se preocupa por mantener una coherencia entre sus ideas pedagógicas y su desempeño. • Acepta observaciones constructivas sobre su práctica docente. 				

Evaluación del desempeño del personal docente - CARGOS DE BASE

EJES	DIMENSIONES	Siempre/ Casi Siempre	General- mente	Pocas veces	Nunca/ Casi Nunca
<p>10. La apertura para las innovaciones, la actualización y su transferencia a la tarea cotidiana</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestra interés en ampliar y actualizar sus conocimientos. • Transfiere a situaciones nuevas experiencias propias o de sus colegas. • Incorpora las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en el proyecto del aula. 					
<p>11. La responsabilidad y el compromiso en el ejercicio del cargo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contempla en el cumplimiento de sus deberes y en el ejercicio de sus derechos el respeto por los derechos de los otros. • Reconoce el valor de la tarea administrativa al servicio del quehacer pedagógico. • Observa la puntualidad y la asistencia necesarias para el desarrollo de la tarea pedagógica e institucional. • Muestra interés por el cuidado personal y de los otros en un sentido integral. 					

TOTAL DE VALORACIONES CORRESPONDIENTES AL PUNTO "B"				
--	--	--	--	--

Evaluación del desempeño del personal docente - **CARGOS DE BASE**

Síntesis para la elaboración del concepto

	Siempre/ Casi Siempre	Frecuente- mente	Con poca frecuencia	Nunca/ Casi Nunca
TOTAL DE VALORACIONES CORRESPONDIENTES AL PUNTO "A"				
TOTAL DE VALORACIONES CORRESPONDIENTES AL PUNTO "B"	Siempre/ Casi Siempre	General- mente	Pocas veces	Nunca/ Casi Nunca
TOTAL DE VALORACIONES POR COLUMNA (Punto A más B)				

Para la formulación del concepto deberá consultarse la guía orientativa adjunta.

CONCEPTO (señalar con una cruz)		
DEFICIENTE	REGULAR	BUENO
	MUY BUENO	SOBRESALIENTE

..... FIRMA DIRECTOR/A, VICEDIRECTOR/A Y SECRETARIO/A

..... NOTIFICACION DEL/LA INTERESADO/A

Guía orientativa para la construcción del concepto

Para arribar al concepto se utilizará una correlación numérica entre las valoraciones consignadas en la grilla síntesis y las diferentes categorías fijadas en la reglamentación vigente. En la construcción del concepto se deben tener en cuenta los siguientes criterios:

- La cantidad total de valoraciones se obtiene sumando las valoraciones parciales afines de ambas partes del instrumento de evaluación: la parte A "trabajo realizado en el ciclo lectivo" y la parte B "condiciones y aptitudes docentes" (ver en los cuadros).
- Para una misma calificación puede haber muchas combinaciones posibles.
- Para cada calificación se establece una cantidad mínima y máxima de valoraciones por categoría, o par de categorías; esto no impide que haya valoraciones en las cuatro categorías de la escala (excepto para la calificación sobresaliente que tiene como una de sus condiciones no tener apreciaciones en "nunca-casi nunca").

Sobresaliente

Siempre – Casi siempre	Frecuentemente o Generalmente	Con poca frecuencia o Pocas veces	Nunca –Casi nunca
24 ó más		4 ó menos	0

Muy bueno

Siempre – Casi siempre	Frecuentemente o Generalmente	Con poca frecuencia o pocas veces	Nunca –Casi nunca
24 ó más			
4 ó más			4 ó menos

Bueno

Siempre – Casi siempre	Frecuentemente o Generalmente	Con poca frecuencia o Pocas veces	Nunca –Casi nunca
		24 ó más	8 ó menos

Regular

Siempre – Casi siempre	Frecuentemente o Generalmente	Con poca frecuencia o Pocas veces	Nunca –Casi nunca
		24 ó más	
			12 ó menos

Deficiente

Siempre – Casi siempre	Frecuentemente o Generalmente	Con poca frecuencia o Pocas veces	Nunca –Casi nunca
		24 ó más	
			13 ó más