

Cuaderno escolar, subjetivación y apatía

Cartografía del cuaderno vivo

Rosaura Rojas Cely
Aliex Trujillo García

**Cuaderno escolar, subjetivación y apatía.
Cartografía del cuaderno vivo**

Rojas Cely, Rosaura; Trujillo García, Aliex
Cuaderno escolar, subjetivación y apatía. Cartografía del cuaderno vivo
/ Fundación CINDE. – 1 edición. – Bogotá: CINDE, 2020. 160 páginas:
ilustraciones a color, gráficos.
Incluye referencias bibliográficas

ISBN

978-958-5150-07-2 PDF

978-958-5150-06-5 Impreso

1.Educación – Colombia 2. Pedagogía – Colombia 3. Cuaderno 4. Instrumento
de producción 5. Investigación I. CINDE

370.15 SCDD 21

Catalogación de la publicación – Fundación Centro Internacional de Educación
y Desarrollo Humano. Noviembre 2020.

Cuaderno escolar, subjetivación y apatía. Cartografía del cuaderno vivo

Rosaura Rojas Cely
Aliex Trujillo García



**Cuaderno escolar, subjetivación y
apatía. Cartografía del cuaderno vivo**

ISBN: 978-958-5150-07-2 (PDF)

ISBN: 978-958-5150-06-5 (impreso)

Primera edición noviembre 2020

Autores

© Rosaura Rojas Cely

© Aliex Trujillo García

Fechas de evaluación:

Diciembre 7 de 2018

Agosto 15 de 2019

Agosto 21 de 2019

Reservados todos los derechos

**Prohibida la reproducción total o
parcial de esta obra**



**©Fundación Centro Internacional
de Educación y Desarrollo Humano
CINDE**

Calle 93 # 45 A 31 - Barrio La Castellana

Bogotá, Colombia.

PBX: (571) 745 1717

www.cinde.org.co

Sara Victoria Alvarado

Directora Nacional

Natalia García

Directora Ejecutiva

Edna Patricia López

Directora de Formación Avanzada

Producción editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera

Editora

Daniela Echeverry Ortiz

Corrección de estilo

Johny Adrián Díaz Espitia

**Portada, diseño editorial y
diagramación**

Bogotá, Colombia 2020

Contenido

Preámbulo	13
Introducción	15
Primeras excavaciones	19
Apatía escolar: subjetivación y resistencia	21
El aula de clase y la reterritorialización de la apatía	29
La subjetivación en el cuaderno escolar	35
El dispositivo	38
Escala territorial	43
El cuaderno	45
Entre paréntesis	50
Cuaderno y conversaciones	55
El cuaderno por piezas	59

Vida, memoria e institución	71
La memoria del cuaderno	76
El cuaderno en la memoria	76
Con los cuadernos vivos	81
La matriz con los cuadernos	84
Líneas de signos en el cuaderno	89
Cartografía en el cuaderno vivo	103
La escala	104
La proyección	105
La significación	107
Ecología del cuaderno escolar	111
Entropía de los regímenes de signos	115
Como un objeto	118
Como objeto vivo	121
Su valor de uso	127
La decoración	131

A manera de epílogo	135
El regreso a la apatía	135
¿Qué nos gustaría?	136
Bibliografía	139
Anexos	141

Índice de figuras e ilustraciones

Figura 1.	Mapa de Bogotá, se destaca la localidad de San Cristóbal	43
Ilustración 1.	Distribución de los tipos de uniones de las hojas encuadernadas	60
Ilustración 2.	Distribución de los tipos de diseño y la cantidad de las hojas del cuaderno	62
Ilustración 3.	Distribución de los registros escriturales que aparecen en los cuadernos del corpus	66

Ilustración 4.	Ejemplos de registros escriturales, cuadernos 20 y 87	67
Ilustración 5.	Distribución de los habitantes de los cuadernos del corpus y las formas de habitarlos	70
Ilustración 6.	Ejemplo de una forma de habitar el cuaderno	70
Ilustración 7.	Relación entre las líneas de tensión que aparecen en los cuadernos	90
Ilustración 8.	Distribución de los signos de poder en los cuadernos registrados en la matriz de seguimiento	94
Ilustración 9.	Ejemplos de signos de poder en los cuadernos 68 y 33	95
Ilustración 10.	Otros ejemplos de signos que corresponden a las líneas de poder	95
Ilustración 11.	Distribución de los signos de comunicación en los cuadernos registrados en la matriz de seguimiento	98
Ilustración 12.	Ejemplos de signos de comunicación en los cuadernos 28, 66, 62 y 24	98

Ilustración 13.	Distribución de los signos de deseo en los cuadernos registrados en la matriz de seguimiento	100
Ilustración 14.	Ejemplo de los signos de deseo en los cuadernos 16, 78 y 7	101

Índice de tablas

Tabla 1.	Fragmento de la matriz de análisis, correspondiente a los primeros 12 cuadernos caracterizados de los 88 cuadernos viajeros o vivos	88
Tabla 2.	Signos en las líneas de poder y ejemplo en el cuaderno 83	91
Tabla 3.	Signos de las líneas de deseo y ejemplo en el cuaderno 44	92
Tabla 4.	Signos en las líneas de comunicación y ejemplo en el cuaderno 13	93
Tabla 5.	Forma en que se diligencia la matriz cartográfica. Fragmento para los 12 primeros cuadernos	93

Preámbulo

Al emprender una investigación de la apatía escolar (la cual viene siendo la queja de muchos maestros), la encontramos extendida en la textura de los lugares donde quedan sus marcas, sus signos: el cuaderno escolar. Este ha sido un objeto, cuerpo-objeto sobre el cual se dejan huellas, cicatrices a manera de signos; un objeto dispuesto para que los signos de los movimientos en el territorio escolar institucionalicen la apatía. Sin embargo, en el cuaderno aparecen lugares desconocidos por la profesión del maestro; sus dueños saben dónde mira el adulto y se demoran un poco en saber cómo lo hace, por eso pueden escapar a su mirada. Si el maestro observara con detenimiento en otros lugares, podría atenuarse el juicio de la apatía. Tal vez esta sea el efecto de no mirar con otras luces. Para alumbrar esos lugares usamos una teoría que se compone de líneas de subjetivación. La luz de un instrumento óptico produce unas líneas que ordenan los signos, los cuales toman nuevo relieve en las superficies del cuaderno escolar. Sus autores, niñas y niños, siempre tendrán cómo esconder lo que mira el maestro, no hay peligro, ya que en el ser humano es imposible agotar las opciones expresivas. Muy a pesar del maestro que investiga en el aula, lo que resulta del cuaderno escolar es que el autor seguirá arreglándoselas para resignificar el entusiasmo por las cosas del mundo, pero mientras la investigación se ausente del aula, el maestro no tendrá dificultades para decir que la apatía es patente, dominante. Esta investigación le da estatuto de equívoco a la apatía.

El *pathos* habita el cuaderno escolar en los márgenes, en la faz interna de las tapas, en las lecciones que han acontecido, en los rincones oscuros para la mirada conocida del maestro. Él puede ser menos evidente y observar las fuerzas del deseo, del poder y, lo más importante, del saber que él representa ante las niñas y los niños que tiene a su cargo educativo. La apatía tiene otras causas, las buscamos en

los cuadernos escolares, fuimos cuidadosos y constantes. La apatía se vence cuando el aprovechamiento de lo sublime del *pathos* opera en una transformación. La aparente falta de emoción se convierte en una emoción por otros asuntos: el deporte, los superhéroes, el sexo, la exclusión, la identificación, el amor o el odio. En el cuaderno escolar desplegamos una matriz de signos que extienden una subjetivación, una forma de llevar la vida en el mundo. El maestro tiene disponible un ordenamiento de signos que da lugar a ese *pathos*, a esa persuasión de actividad y conocimiento. En este libro proponemos una posibilidad: el estudio de las líneas que intentan quebrar el prejuicio de la apatía.

De forma descriptiva ofrecemos algunas posibilidades de leer los cuadernos escolares. A la manera de Michel Serres en *Atlas* (1995), describimos cartografías y explotamos las posibilidades ecológicas del territorio de la escritura. Las metáforas a las que acudimos recogen la amplitud de un objeto que ha acompañado el registro, el aprendizaje y las formas vivas de apropiar estas parcelas de nuestra cultura escolar.

El ejercicio realizado diez años atrás como investigación disciplinar regresa hoy como un libro, el cual esperamos sea interesante y funcional al menos para que otros investigadores usen la amplia matriz que constituye el producto final de esta pesquisa. Proponemos dos modos de uso de dicha matriz: uno de navegación, en el que el lector podrá recorrer el proceso de codificación que ya se hizo; y otro en el que el lector podrá usar la plantilla vacía para elaborar su propia investigación en el aula, allá donde los cuadernos cobran vida con la educación. La matriz corresponde a una teoría. El lector que profese otra teoría puede quedarse con la recomendación de que pruebe a diseñar una matriz de registro cualitativo del cuaderno escolar a partir de un corpus focalizado por su propia investigación. Nosotros, donde anteriormente solíamos ver apatía, ahora vemos florecer el impulso vital de las subjetivaciones traviesas, a pesar del gobierno de los prejuicios.

Introducción

El primer capítulo da cuenta de los acercamientos iniciales al cuaderno escolar con la pregunta por la apatía escolar. Busca un lugar donde ocuparse de la apatía, teniendo una teoría insipiente de respaldo. Así, se encuentra una actividad en el cuaderno escolar. Entonces se usa una minuciosa medida de las categorías en las que se agrupa una distinción de signos, unidades de significación. Algunas categorías fueron abandonadas a medida que avanzaba la pesquisa. Parte de este capítulo ya ha sido publicado en la revista *Nodos y Nudos* de la Universidad Pedagógica Nacional (Trujillo y Rojas, 2007), pero lo incluimos porque consideramos que puede ser útil para comprender elementos del oficio de los investigadores educativos, al hacer artesanal del que tiene una pregunta con categorías y busca valorar el alcance de dicha pregunta.

El segundo capítulo despliega un primer mapa: la localidad de un ordenamiento político y administrativo, donde está el colegio distrital con el que se trabaja en esta investigación. En este capítulo, aparece el primer territorio al que pertenecen los cuadernos escolares del estudio. Este es el territorio que ingresa a la escuela en los signos del cuaderno escolar. Los signos de este ingreso van desde la iconografía de la afición deportiva, hasta la confesión de los deseos más ardientes, pasando por las correcciones del maestro en tinta roja.

El tercer capítulo suspende los cuadernos los fines de semana que duró la investigación y el curso escolar. Se cuenta cómo se entregaban los cuadernos el lunes a los autores para que siguieran usándolos. Se presenta la posibilidad de una matriz, y se hace una descripción de algunos signos que aparecen en una muestra de 88 cuadernos escolares, signos de las piezas que componen un objeto de estudio. A

los cuadernos se les dio seguimiento, mientras iban siendo diligenciados e intervenidos en la dinámica cotidiana de la escuela, perturbando lo indispensable. En este capítulo se enfatiza en el lugar del registro, memoria de lo que ocurre en el aula.

La investigación puede aportarle al trabajo en el aula con el concepto de cuaderno vivo en tanto metáfora de un proceso que se alimenta, que es objeto de decisiones informadas. En el cuarto capítulo se explica el uso de una matriz, mapa o territorio de signos, que es ajustada varias veces en la medida en que se van leyendo y codificando los cuadernos. Ese es el cuaderno vivo, aquel territorio que el maestro investigador puede ver y en cual puede separar los efectos de su labor pedagógica; es cartografiado como territorio de signos diversos donde el poder, el deseo y la comunicación se distribuyen en una matriz que declara las formas en que se pueden leer unos signos. Esto podría ser útil para tomar un tipo de decisión que influya más en el sentido de una educación vital.

El libro hace referencia a varios tipos de mapas y cartografías. Así, el capítulo cinco despliega tres categorías cartográficas que proponen ayudar a leer con más detalles los mapas que esta investigación fue trazando con los signos que aparecieron en los cuadernos: la elección de la escala, el tipo de proyección y la definición de la significación son fases metodológicas que acompañan la cartografía de un territorio escritural. La escala cambia desde los rincones más inesperados de los cuadernos seleccionados hasta la localidad, donde el territorio influye en los signos que habitan las páginas de estos cuadernos. La escala consiste en diferentes y progresivos grados de zoom, acercamiento al detalle o alejamiento al contexto. En cambio, la proyección opera en la traducción de los signos en los cuadernos a una matriz de categorías, a costa de una pérdida inevitable: el mapa no puede ser el territorio. En la significación, el contenido de los signos es catalogado en unas líneas de poder, deseo y comunicación.

El sexto capítulo hace una ampliación del referente teórico que puede enriquecer la lectura del cuaderno escolar, y retoma metáforas de las ciencias físicas para pensar el cuaderno como sistema vivo, en tanto flujo de materia, información y energía. Estas metáforas van tras la comprensión de un objeto vivo que se modificaba con la mirada. Aquí se hace lo mismo que se hizo en el primer capítulo: se ensayan unas categorías, y algunas de ellas no sobreviven a la depuración frecuente.

Finalmente, y a manera de epílogo, se vuelve al asunto de la apatía haciendo un balance de lo recorrido con los cuadernos, los estudiantes y los maestros en la escuela. Los resultados de la investigación producen una matriz en la que se reconoce que la apatía está mezclada con la incomprensión y el desconocimiento del otro cuando la mirada del adulto sigue siendo moderada, parcial y urgente.

Primeras excavaciones

Hallar el objeto es una aventura en la que nos entregamos desde nuestro saber y deseo, en la que nos aproximamos y alejamos de él, y en la que nos adentramos en conocer y comprender no solo el objeto de estudio, sino también en encontrarnos a nosotros mismos en los relatos de los otros, en los signos y huellas que van dejando aquellos con quienes diariamente nos encontramos alrededor del saber, a quienes a veces no vemos, no conocemos, pero que están ahí, con nosotros. Las excavaciones que hacemos en el objeto llamado cuaderno escolar, al mismo tiempo, producen el objeto en calidad de nunca visto, observado por primera vez de esta manera, excavando, en tanto hacer del arqueólogo que, con brochas y pinceles, desentierra lo que está ahí pero no a la vista.

Así las cosas, el punto de partida de este trabajo tuvo que ver con situaciones particulares de nuestro ejercicio docente y como estudiantes de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social del Cinde: en primer lugar, situaciones relacionadas con la contribución de la escuela a la forma de actuar de niños y jóvenes; en segundo lugar, con respecto a las posibilidades de investigar para comprender y transformar las prácticas pedagógicas.

Acudimos a la cotidianidad escolar, a los maestros y sus voces orondas que se pasean por los rincones de la escuela, unas veces presurosas, otras lentas, otras cargadas de tensiones y deseos. Dichas voces giran y dan forma a ese juego de palabras que vuela y se cuele en otras conversaciones, en las que no dejan de salir a relucir nombres de algunos estudiantes, los cuales, en el decir del maestro, se destacan por su baja participación en el trabajo, su incumplimiento frente a los compromisos escolares y porque presentan comportamientos de indisciplina.

Este ir y venir de palabras y charlas desprevenidas nos sugirió que existe una distancia entre el deseo del maestro y el deseo del niño o joven escolar, pero también que hay una aspiración por la transformación de este y de la escuela, la cual el maestro expresa a veces con angustia y preocupación, y otras veces con rabia y desilusión, ya que este deseo habla, se hace visible en cada signo, gesto y acción.

En este discurrir desprevenido emergen hipótesis frente al actuar de niños y jóvenes escolares, referidas —casi siempre— a la influencia del contexto familiar (condiciones de privación afectiva, violencia intrafamiliar, dificultades económicas y a la soledad a la que están expuestos), condiciones que parecen ser, desde el pensar del maestro, la causa fundamental de este actuar, y que en rara ocasión giran en torno al contexto escolar (el entramado relacional, las formas del trabajo pedagógico, los discursos que por allí circulan y se construyen).

Al contrario, en los casos que exponen los maestros de la institución educativa, las afirmaciones se vuelcan nuevamente en los niños y los jóvenes escolares. La escuela pareciera ser un ente que no tiene ninguna relación con ellos, es un cuerpo extraño, un escenario invisible, un no lugar que habitan y desde donde le hacen la vida difícil al maestro:

Hay niños que en su mayoría son muy desobedientes, todo el tiempo andan por fuera de sus puestos y si sumamos la gritería que ellos hacen [...] los alumnos todo el tiempo hablan [...] si se les llama la atención, mil veces hablan[...] la gran mayoría son apáticos, mas no les gusta nada de lo que uno les ofrece y si les da otras opciones [...] no, no les satisface nada, no les llena [...] Tienen varias actitudes, el no hacer, otros son de rebeldía, ser groseros, otros son irresponsables, incumplidos y, pues otros simplemente se ven en los trabajos mediocres en el que hace solo por hacer, a diferencia de los que son comprometidos, les gusta, investigan aparte de lo que les dejaron, traen otras cosas, otras propuestas.

Estas son formas de actuar que, según los maestros, muestran una actitud de “apatía”, refiriéndose en el marco de la institución escolar *al modo de ser y hacer de los niños y jóvenes escolares*, a su disposición frente a lo que la escuela propone.

Por estas circunstancias, en un primer momento consideramos abordar la apatía escolar como objeto de estudio con el ánimo de ir un poco más allá de lo que se escucha y se ve a primera vista. Este tema nos invitó a conversar y pensar en la vida escolar al interior del aula, y nos generó unos primeros interrogantes relacio-

nados con: las prácticas de enseñanza; la manera como ocurren las relaciones en el aula de clase; el lugar de los sujetos; lo que convoca o no a los estudiantes; lo que a ellos les molesta; la implicación de la escuela en su forma de actuar; los objetos en los que puede expresarse la apatía escolar; y el papel del maestro en la posibilidad de transformar para que tanto estudiantes como maestros se gocen la escuela.

Estos cuestionamientos en nuestra búsqueda del objeto de estudio nos condujeron a considerar las instituciones educativas lugares privilegiados que contribuyen a configurar las subjetividades de las personas, e interrogarnos sobre los lugares y los mecanismos que configuran dichas subjetividades.

Esta inquietud y la pregunta por los objetos en los que puede manifestarse la apatía en la institución escolar nos hicieron dar un giro en el camino respecto al posible objeto de investigación, llevándonos a considerar que la pregunta por las subjetividades podía abrirnos caminos para aproximarnos a algunas respuestas que nos permitieran comprender el actuar de los niños, a pensar la escuela, a reflexionar sobre el uso que hacemos de los objetos escolares y a reflexionar sobre la pertinencia y la relevancia de las prácticas pedagógicas.

La idea de la producción de subjetividad y objetos escolares dirigió nuestra mirada sobre los cuerpos de los niños, de la misma manera que los escenarios escolares. Así nos acercamos a un dispositivo escolar particular: el cuaderno escolar, un dispositivo que es afectado por quienes lo usan y en el que se puede manifestar la apatía, y que contribuye a través de su uso a la configuración de subjetividades.

APATÍA ESCOLAR: SUBJETIVACIÓN Y RESISTENCIA

Continuando con los pensamientos que nos rondaban y se encontraban, insistimos, en la idea de otras posibilidades de la educación, nos acercamos a Foucault y Deleuze y sus categorías de análisis para dar cuenta de la apatía como régimen que es tomado como un síntoma en la institución educativa. Así mismo, a la luz de una cartografía, buscamos encontrar un diagrama en el cuaderno escolar que corresponda con las relaciones de fuerza, construir unos archivos que conformen las relaciones de saber y unos deseos que plieguen hacia sí los cuidados y los afectos. Tratamos también de describir y analizar bajo los mismos efectos las formas de hablar de los maestros frente al tipo de estudiantes que creen tener. Por estas razones iniciamos con un análisis sobre la actuación de niños y jóvenes escolares, tratando de acercar-

nos a comprender la producción de subjetividades en la institución escolar a través de los cuadernos escolares.

Abordar cuestiones sobre la subjetivación en la institución educativa y los procesos de esta que configuran la actitud de apatía de algunos estudiantes nos lleva a deliberar cómo abordarla y en qué sentido. Se trata de tres ideas: por un lado, sobre los modos y los procesos de subjetivación; por otro, la apatía como resultado de esas configuraciones; y, finalmente, la apatía como una actitud de resistencia ante las condiciones de posibilidad o imposibilidad que se dan en la institución escolar.

Escuchamos diversas y distintas inquietudes y opiniones respecto a las razones por las cuales algunos niños y jóvenes actúan con desgano e indisposición frente a las actividades académicas escolares, posiciones que vale la pena analizar si el interés es aproximarse a la problemática escolar y comprenderla.

La institución escolar pareciera ser un paciente en permanente estado de enfermedad. El lamento la transitan día a día. La queja es generalizada: los niños y jóvenes se quejan de sus compañeros, maestros y directivos; por su lado, los directivos se quejan de los maestros y los estudiantes; así mismo, los padres y las madres de familia se quejan de la escuela, y los maestros se lamentan de sus directivos, sus colegas y los estudiantes. El asunto va transitando de la mano con el deseo —siguiendo la analogía del paciente— por mejorar, saber qué es lo que ocurre, y buscar estrategias para hacer más fácil y efectiva la vida en la escuela. ¿Qué hacer con este estudiante o con este otro? ¿Cuál será la acción más pertinente para encaminarlo por lo que cada uno considera es el mejor sendero de la vida? Y ¿sobre quién recae la responsabilidad de su educación? Estas son preguntas que diariamente se hacen los maestros desde formas particulares de concebir el mundo y el sujeto, y desde su manera de vivir la escuela. Son preguntas que reclaman soluciones y se intentan resolver mediante acciones que afectan, de diversa manera, al niño, al joven escolar.

Pensar la escuela más allá de los resultados académicos, discurrir sobre su contribución en las formas de ser, pensar y actuar de los sujetos escolares, y reflexionar sobre su pertinencia y sentido son temas que pasan muchas veces inadvertidos en la institución escolar.

La preocupación de los maestros gira en torno a la situación actual y al futuro de esos niños y jóvenes egresados de la institución, la cual está enmarcada en la

idea de formar “hombres y ciudadanos de bien”, que le sirvan al país, que se alejen del camino de la droga, el alcohol o la delincuencia. La intención general de la escuela es que ingresen al mundo laboral y a estudios superiores, pero desconoce, en alguna medida, los deseos de los escolares. Formar en este sentido tiene que ver con ideales que han sido fijados y preestablecidos con anterioridad, con los cuales fueron educados los maestros, aprendizajes que no tienen en cuenta los cambios que se han venido dando históricamente: “formar significa, por un lado, dar forma y desarrollar un conjunto de disposiciones preexistentes. Por otro, llevar al hombre hacia la conformidad con un modelo ideal que ha sido fijado y asegurado de antemano” (Larrosa, 1995, p. 32).

Cabe entonces preguntarse: ¿por qué se quiere formar y educar al otro? y ¿para qué se forma y educa a ese otro?, ¿qué necesita aprender?, ¿qué desea aprender? y ¿cómo lo desea aprender? Las preguntas están dirigidas también por las razones que motivan ese querer “hacer algo” con estos niños y jóvenes, ya que en este sentido la escuela los deforma y los conforma, les va dando forma, es decir, contribuye a la configuración de su subjetividad. Sería interesante pensar en la formación de esos sujetos a partir de la construcción colectiva, de la participación de los sujetos desde su sentir, su creatividad y sus deseos, desde la posibilidad de emergencia del sujeto y la inclusión al saber para llegar a ser plenamente humano (Larrosa, 1995, p. 32).

Antes de ingresar a la escuela al niño se le prepara para “el deber ser y el deber comportarse en la escuela”, para satisfacer los deseos de padres y maestros, pero no para encontrarse consigo mismo, para el cuidado y preocupación de sí. Así, cada día se ve envuelto en situaciones y con tantos compromisos para responder a las demandas de los adultos que no tiene tiempo para dedicar-se, comprender-se, pensar-se o hacer-se.

Las distintas prácticas sociales escolares, entendidas como modos de hacer en la escuela, ocurren muchas veces con propósitos que no se tienen claros, en un contexto social reconocido y conformante de modos de actuar que configuran y constituyen al sujeto, tanto estudiante como maestro. Las prácticas sociales educativas tienen la pretensión de lograr un encuentro alrededor de las vivencias; son prácticas que incursionan en lo pedagógico con la intención de saber hacer, de saber qué se produce acerca del enseñar, de contribuir a mejores condiciones de vida para

los educandos, prácticas sobre las que muchas veces no se sabe, en las que se hace y se deja hacer, sobre las que pocas veces se escribe; dichas prácticas pretenden acercarse a construir un saber disciplinar pero se piensan poco: qué se hace, cómo y para qué se hace, interrogantes que en la inmediatez de los afanes de la escuela dejan de lado pensar al sujeto. En este transcurrir pedagógico y escolar, la escuela va dando paso, necesariamente, a la emergencia de nuevas subjetividades, las cuales van siendo configuradas en medio de las tensiones que se generan y conforman en el entramado relacional escolar y en el ejercicio de las prácticas de enseñanza. Los maestros interesados, a través de estas acciones, alcanzan propósitos particulares con los estudiantes: favorecer su capacidad de razonar y su habilidad para pensar; su capacidad para comprender y diferenciar cuándo una afirmación está argumentada o no; su capacidad de sustentar afirmaciones desde el saber y la información teórica a la que se van acercado; su capacidad de formular problemas, descubrir soluciones y pensar posibles conclusiones desde premisas previas y diseñar experimentos mentales o reales para probar aseveraciones; su capacidad para autoevaluarse y evaluar los posibles resultados de planes propuestos y las decisiones tomadas. Estas prácticas de enseñanza desde sus orígenes han estado fuertemente mediadas por relaciones de poder que individualizan al sujeto.

En la identificación de relaciones de poder en la investigación aparece aquello que los maestros denominan “la apatía” de algunos estudiantes:

... por ejemplo el no querer estar dentro del salón, el siempre querer salirse o estar mirando para otro lado o estar jugando con las cosas en el momento de la clase [...], no están trabajando nada en clase, molestan todo el tiempo, no permanecen en su puesto, no traen tareas ni materiales, mejor dicho, hay unos que no hacen nada, aunque uno esté al pie acompañando su trabajo

Podríamos decir, acudiendo a Foucault, que estos enunciados contribuyen a la producción de subjetividades. Se objetiva e individualiza a los sujetos a través del discurso, el cual en la escuela está permeado por la política educativa y social, los sistemas de normas manifiestos en la aplicación de los manuales de convivencia y de funciones, la mediatización tecnológica y los sustratos culturales que los hacen ser y existir; es decir, cada uno de los sujetos escolares está inserto en una red compleja de relaciones (Díaz, 1998, p. 16) que intervienen en la configuración de los sujetos.

Desde este lugar, la apatía puede ser un signo que corresponde a una manera de subjetivación, puede ser la respuesta de algunos estudiantes frente a lo que se restringe en la institución escolar. La apatía es una manifestación de resistencia a las imposiciones abiertas y sutiles de la escuela; una posibilidad de emergencia del sí mismo del niño o joven escolar; un mecanismo de este para estar bien consigo mismo, para sustraerse del poder escolar; una forma de ocuparse de sí mismo, de dedicarse al cuidado de sí mismo escapando a toda regla (Deleuze, 1986), de preocuparse por su salud emocional haciendo lo que considera importante. Los estudiantes dijeron:

[...] llegamos a charlar o a contarnos de la clase anterior, qué hizo el amigo [...], entonces a veces la profesora se pone brava y nos regaña [...].

[...] porque no les gusta casi esa clase entonces llegan tarde, y se pone de mal genio la profesora.

Estos niños y jóvenes muchas veces no le encuentran sentido a la escuela, pero asisten a ella, la permean, la habitan y van modificándola con sus acciones:

...es que hay gente que hay veces les explican y les explican y no entienden y ya el mismo tema se vuelve fastidioso y uno ya no, uno le pierde el interés a la clase.

[...] es que me dicen que toca venir a estudiar o si no, no vendría, me toca obligado venir a estudiar...

Nunca me ha gustado estudiar acá..., en ningún lado me ha gustado estudiar...

Los maestros, en su afán de cumplir su tarea en el discurso y en sus acciones, tratan de hacer en muchos casos agradable la escuela para los niños y los jóvenes, pero pasan por alto lo que les interesa a los estudiantes, lo que desean y quieren hacer para sentirse bien y, de esta manera, hallarle sentido a la escuela. Esto es precisamente el sentido que Foucault denomina el cuidado de sí, la preocupación de sí. Si el maestro conociera más a los niños y los jóvenes escolares, podría quizá contribuir a una escuela como acontecimiento, significativa y llena del sentido de saber. Esta es una razón que los maestros tendrían que pensar, en tanto la escuela “[...] no es solo obligatoria para la gente joven interesada en su educación, es una manera de vivir para todos y para toda la vida” (Foucault, 1990, p. 67).

La escuela en Colombia ha estado muy permeada por la influencia del cristianismo, para el que lo importante es conocerse a sí mismo renunciando a sí mismo (Foucault, 1990, p. 73) para ser salvado, de suerte que todo aquello que se salga de los parámetros establecidos desde esta perspectiva (obediencia, sumisión, resignación, entre otras, en la escuela y en demás instituciones educativas, como la familia) debe ser castigado y penalizado:

Hemos olvidado rápidamente los viejos poderes que ya no se ejercen, los viejos saberes que ya no son útiles, pero, en materia moral, no cesamos de saturarnos de viejas creencias en las que ya ni siquiera creemos, de producirnos como sujeto a partir de viejos modos que no corresponden a nuestros problemas. (Deleuze, 1987, p. 140)

Estas son ideas que se han venido asentando en nuestra sociedad a través de distintas estrategias, tácticas y mecanismos en el ejercicio del poder. Por un lado, la Antigüedad y los que estaban antes se rechazan por tener ideas retrógradas a nombre del progreso, que es la novedad, la innovación. Al mismo tiempo, los rituales determinan gran parte de los juicios morales en la escuela.

Así, el sujeto se encuentra limitado para expresar, sentir y hacer, sin desconocer que ahí también está latente la fuerza del deseo, lista para poder ser, hacer, sentir y decir. Esta fuerza se manifiesta en acciones de resistencia, no sólo a la escuela, sino a muchas tradiciones del cristianismo que han sido desvirtuadas y que continúan siendo cuestionadas. Esto ocurre a pesar de que se aferren, con distintas estrategias, a mantenerse en la vida social y están instituidas en la escuela. La resistencia a la limitación del sujeto es la apatía, que se configura como una forma de subjetivación de los sujetos.

Hoy el estudiante sabe que el maestro no es quien todo lo sabe y puede, que hay otras verdades por fuera de las que este transmite, por eso la obediencia al profesor no es importante para el estudiante, al contrario, no seguir sus preceptos significa —a pesar de las dificultades que pueda acarrearle— ser él mismo y hacer lo que le gusta o, por lo menos, expresarlo. Esa obediencia por la que propenden algunos maestros implica una renuncia del sujeto a sí mismo para ser lo que el otro quiere que sea. Esta implica el control completo de la conducta del otro y no genera lo que se espera y promulga, o sea, un estado final de autonomía. El sujeto renuncia a su propio deseo para evitar ser juzgado, señalado o castigado.

Como en otras pocas instituciones, en la escuela se evidencian muy bien las cuatro tecnologías del yo, a saber:

1. Tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; 2. Tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; 3. Tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto; y 4. las tecnologías del Yo, que permiten a los individuos efectuar por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. (Foucault, 1990, p. 48)

Sin embargo, la más fuerte es la tecnología de poder manifiesta en la manera como ocurren las relaciones que se establecen entre maestros y estudiantes. Unos y otros permanecen en una constante tensión de fuerzas que son activas y reactivas a la vez, se encuentran en un pulso constante, cada uno tratando de ejercer la mayor fuerza posible para existir, logrando desde ese ejercicio de poder producir cosas, obtener placer, construir saber y producir discursos particulares.

En la escuela aparece claramente una relación de dominados y dominantes en acciones de aprobación y no aprobación (grito, sanción, anotación, señalamiento, negación, calificación, resistencia, entre otras), produciendo unos efectos para ambos: el maestro señala, juzga que aprueba y desapueba; el estudiante responde a estas acciones a través de su comportamiento, actitud o resistencia.

Allí, el maestro inicia una acción *individualizante* más rigurosa con aquellos que se salen de la norma, de lo instituido; los reconoce, los nota a través de su discurso, su lenguaje. Sin embargo, también el maestro es vigilado, examinado y controlado. Nada ni nadie escapa a la mirada del otro, es como si cada uno fuera el objeto de la contemplación de un fotógrafo, a veces un primer plano, a veces planos secundarios, a veces fuera del encuadre definitivo.

Sin embargo, no todo está en este plano, sino que también en las instituciones muchos maestros procuran la satisfacción del deseo de cuidar de sí mismos y también de los otros. Así, reflexionan sobre las diversas situaciones tratando comprender lo que ocurre; al respecto dice uno de ellos:

A nosotros nos llegan estudiantes con infinidad de problemas ya sean académicos ya sean a nivel familiar, donde nosotros tenemos que mirar cómo ayudarlos [...] cómo ayudar a solucionar los problemas que tienen aquellos niños. Para atraerlos al colegio nos toca hacer como los padres, los psicólogos y los maestros: tres cosas en uno.

Desde este pensar y actuar también se están configurando nuevas subjetividades, desde la imposibilidad y en búsqueda de la posibilidad, a partir de las fugas que ocurren entre estas líneas de fuerza, de tensión de poder y saber, en el que el deseo aparece en su decir, en su hacer, en su silencio:

Los muchachos en la escuela dentro de la expresión artística se ven muy recompensados día a día a través de sus propios dibujos, a través de sus propias obras, se reconfortan, se recrean, viven su asignatura y gozan, ellos cada día exhiben su clase de una manera bastante significativa por cuanto en un momento dado la educación artística es la única que les aporta qué están haciendo, la que les da el resultado inmediato de cómo están y elevan día a día su autoestima.

Los estudiantes se manifiestan un poco retraídos hacia la escuela y apáticos hacia las diferentes órdenes de autoridad, yo creo que lo que pasa es que está cambiando el paradigma de la identidad, la escuela con gritos ya no funciona, ni con imposiciones de los adultos maleducados de pronto, o bien educados, no funciona. Yo creo que ellos trabajan por convicción más no por represión.

Es que toda la culpa no la tienen los estudiantes, la culpa la tiene el sistema, la tienen los maestros, la tiene la escuela que no ha creado estrategias de amarrar a los estudiantes..., ellos van por un lado y nosotros vamos por otro. Pero no hemos encontrado un punto medio donde encontrarnos.

En estas palabras de los maestros aparece la alusión a la apatía, y a la autoestima, la convicción y la culpa. Son términos que habría que investigar como hacemos con la apatía. La autoestima podría ser una subjetivación, entonces se indagaría cómo se producen y qué vínculos tienen estas en las palabras de los maestros. Ellos hacen afirmaciones que en clave de investigación pueden ser hipótesis o preguntas por la subjetivación en la escuela, por aquello que es común como el cuaderno escolar. En el cuaderno escolar podríamos mirar la autoestima, la convicción y la culpa en los signos escriturales, una posible oportunidad para que los maestros tengan más herramientas para producir sus enunciados profesionales y de las disciplinas.

EL AULA DE CLASE Y LA RETERRITORIZACIÓN¹ DE LA APATÍA

La pregunta por la apatía es un signo que remite a otros signos. Esta emerge en la conversación con los maestros, se constituye en una enunciación que les pertenece. El lugar de la búsqueda se revela y emerge el cuaderno como territorio para mirar y preguntar. Cuando esto sucede lo reconocemos como un dispositivo y lo vemos como un tejido cuyas fibras son líneas con ciertas orientaciones, con cierto valor. El dispositivo está hecho por líneas de poder que forman diagramas, líneas de saber que forman estratos de registros de expresión y contenido, y líneas de deseo que forman plegamientos donde se deriva el sujeto. El dispositivo así entendido también tiene grietas, las cuales son dislocación de la norma que construye la consistencia de este dispositivo, sectores del espacio donde ocurren otros órdenes; por esas fracturas se transforman los dispositivos. Tuvimos la intuición de que el cuaderno, considerado un dispositivo, atrapaba los signos de unas subjetividades que podían ser vistas, leídas y conversadas alrededor de su imperativo técnico y cultural.

Con el afán de mirar uno de los dispositivos que se instauran en la institución escolar, nos detenemos en el aula de clase como parte y todo de un dispositivo que asumimos hegemónico. Nuestra mirada tiene un referente teórico que se desliza por el corredor Foucault-Deleuze y concretamente por una serie de trabajos teóricos formada por *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (Deleuze y Guattari, 2004), *Las tecnologías del yo* (Foucault, 1990) y la monografía escrita por Gilles Deleuze sobre Foucault (1986). Con esta intención de explorar el alcance de la decisión teórica, realizamos entrevistas a maestros sobre las actitudes de los estudiantes en la institución educativa, una conversación que produce entrecomillados que se van incrementado a medida que se avanza en la pesquisa.

El salón de clase es un escenario donde se actualizan por lo menos tres miradas sobre la apatía. Con la entrevista no estructurada tratamos de recoger lo

1. Este término alude a la categoría que Deleuze blande en *Mil mesetas*, un regreso del signo que resignifica. El cuaderno reterritorializado es un objeto intervenido desde la crítica, la cual renueva el proceso que se ha venido gestando con este. En la individuación se superpone lo mismo y en una variación se disloca el territorio conocido, seguro y predecible, se ordena otro territorio con mucho más de lo otro. Se reterritorializa desmontando muchos de los diagramas de poder que dejan signos inequívocos en el cuaderno y alentando los signos que juegan en el deseo, la libertad y la autonomía, movilizando signos plurales de la participación y la confrontación comunicativa.

que los maestros dicen sobre sus prácticas, cómo se ven en relación con los estudiantes y con qué tipo de estudiantes creen trabajar. Al principio de la investigación, la pregunta está planteada alrededor de la apatía, sin embargo, aparece el término y toda la conversación se torna alrededor de esta categoría próxima. La segunda mirada queda parcialmente consignada en este capítulo que, a manera descriptiva, socializamos. La tercera mirada corresponde al estudiante mirándose a sí mismo y a la clase, la institución y a los otros, diciendo y diciéndose. Esta es una cartografía del cuaderno escolar en la medida en que esperamos que en él aparezcan líneas de fuga y de fractura que den pistas sobre la apatía como una de las marcas de subjetividad que produce la institución educativa.

Más allá de una subjetividad que da cuenta del sujeto, Foucault innova otra figura para tratar un problema antiguo. Aporta una noción polémica de sujeto e introduce la subjetivación que Deleuze interpreta como plegamiento, refiriéndose a los griegos dice, “lejos de ignorar la interioridad, la individualidad, la subjetividad, han inventado al sujeto, pero como una derivada, como el producto de una subjetivación” (Deleuze, 1986, p. 133).

El pliegue deja un adentro y un afuera, como el doblez en la hoja de papel deja dos caras infinitas, el adentro donde se encuentra el núcleo del pensamiento y este se encuentra afuera también, integrándose-derivándose en la vida, el trabajo y el lenguaje,

El sujeto es una variable, o más un conjunto de variables del enunciado, es una función derivada de la primitiva, o del propio enunciado [...] el sujeto es un emplazamiento o posición que varía mucho según el tipo, según el umbral del enunciado, y el “autor” sólo es una de esas posiciones posibles en ciertos casos. (Deleuze, 1986, p. 83)

Esto desmonta toda pretensión de situar al sujeto frente a cualquier tipo de dualidad, el adentro y el afuera es una operación topológica que no deja visibles sus contornos, el afuera está más allá de los extremos posibles, el sujeto se produce constantemente y tampoco es una entidad encerrada en el organismo biológico. La subjetividad se dinamiza y se fuga constantemente por las líneas de subjetivación y estas líneas constituyen el sujeto. Las relaciones de poder producen afectaciones de unas líneas de fuerza sobre otras, cuando esas afectaciones son sobre el sí mismo,

cuando se establece una relación consigo mismo, un cuidado de sí, podrían aparecer esas líneas. Pero estas tienen un movimiento interesante porque las relaciones de poder son también consigo mismo, los afectos son en relación con el adentro y se afectan también las formas estratificadas y geológicas del saber.

Si el poder no es una simple violencia, no sólo es porque en sí mismo pasa por categorías que expresan la relación de la fuerza con la fuerza (incitar, inducir, producir un efecto útil, etcétera), sino también porque, con relación al saber, produce verdad, en la medida en que hace ver y hablar. (Deleuze, 1986, p. 112)

En la institución educativa la apatía es un calificativo que se atribuye a no hacer nada y el blanco de esa atribución es el estudiante. La apatía parte desde el profesor que descalifica y da cuenta, sobre todo, de la diacronía que persiste en la institución. El hecho de que el estudiante y el maestro andan a velocidades distintas acaba definiendo dispositivos distintos, grupo de enunciados diferentes. El estudiante en esa relación de poder intenta mantenerse ilegible, invisible, pero como el profesor también ha ido modificando su discurso y la manera en que se ve a sí mismo, entonces convierte en visible lo que no lo deja definir su éxito, la máquina dedicada al bien del otro, a producir futuros y agradecimientos. Algunos maestros leen otro texto que no comparten, que no cruzan con el texto del estudiante porque no consideran que este tenga alguno y, si lo tiene, es un texto ya descalificado de antemano, “porque no lo conducirá a nada”. El estudiante va construyendo su narrativa de lo que está configurando en lo que dice y lo que ve; lo que dice que ve lo afecta rápidamente por el recurso del estar, por lo que cree (o sabe) que quieren que diga y sea. Pero estas mutaciones son un esfuerzo que no da los resultados reclamados, la exigencia es un requisito molesto, el poder es una función que se conecta en un diagrama de juegos soberbios. Ignorar al otro se vuelve un movimiento activo, perenne. Las formas del acto de ignorar al otro y sus consecuencias disponen las diferencias entre maestro y estudiante, y las tensiones en los significados en la apuesta educativa. Es posible que el estudiante sepa y, por eso, puede ignorar al maestro sin temer las consecuencias, porque el maestro cree que no está haciendo nada. La actividad que es posible verificar en el cuaderno escolar nos habla de una aparente apatía, dictaminada por ausencia de conocimiento sobre las formas en que el estudiante oculta su empatía.

La apatía tiene esa rara tensión con la empatía, aquel ponerse en el lugar del otro para comprenderlo como si fuera un ejercicio de exégetas. Esa tensión apatía-empatía tiene entonces una oscilación entre ponerse en el lugar del otro y la imposibilidad de hacerlo por una u otra razón. Cuando el maestro en su discurso da cuenta de la apatía le confiere una dificultad, un estado, y la apatía aparece asociada a una actitud pasiva, inamovible. Surgen entonces, a nuestro modo de ver, dos posibilidades o estados simultáneos:

- El maestro no entiende los códigos del estudiante, incapaz de comunicarse con él y a ese estado de obstaculización le asigna una cifra, un término que describe y juzga, un término de luz perenne que acusa y diferencia.
- La apatía se opone a un deseado activismo, a una movilización vitalista de signos conocidos, codificados, sintomáticos.

El maestro trata de explicar al estudiante y no puede con los referentes conocidos de las cosas. La posibilidad es que la apatía sí sea una actividad contra el activismo de los adultos, los padres, los maestros y los no pares. Así, de esta forma, podría configurarse como un discurso emergente, como dispositivo que subvierte los regímenes cartesianos de signos, el voluntarismo, el activismo, la redundante cadena de secuencias que militan en el texto que impone el maestro en la escuela.

La institución educativa se ha constituido, por diferentes condiciones, en un referente social, en un fin y un medio de los procesos que se gestan en la sociedad misma. Podríamos decir aquí que la institución educativa, como aparato, tiende a producir unas subjetividades, unas líneas fuerza que comprometen el deseo, el poder y el saber. Dentro de este aparato se tejen relaciones que no siempre son visibles y que pueden ponerse de relieve a través del diálogo y la observación. Por medio de estos procesos es que se posiciona el aparato.

Este aparato se yergue hegemónico porque las líneas de poder están fuertemente trazadas entre los actores de la regla y los del acatamiento. Desde este último se enuncia la apatía. Esta es la subjetivación que el aparato privilegia: su estructura, su lenguaje, su cuerpo mismo, frágil por su dureza, por sus segmentos, por la profundidad de los cortes que hace permanentemente la explicación del texto que el estudiante blande, sin esfuerzo, sin aparente habilidad. La apatía es lo que produce un aparato dominante; es la subjetividad que la institución moderna produce y que

no entiende, porque otros tienen que ser los lenguajes que circulen para que esto ocurra, otras las miradas. Entonces, la interpretación que propone el enfoque etnográfico es una alternativa sugerida por un grupo de autores. Observar cómo se ven y cómo se narran los niños y los jóvenes estudiantes puede ser una alternativa para la comprensión y transformación de las prácticas escolares.

La apatía tiene su historia en Occidente, esa manera de llamar, de enunciar al otro. El que califica es el maestro y el otro es el estudiante insurrecto. La desidia del estudiante puede ser un arma que se tensa en el combate simbólico con el adulto, con su historia de luchas y frustraciones.

En la cultura escolar² (Huergero, 1998, p. 49) circula el decir y los regímenes que lo hacen visible. Los actores no solo viven en espacio de luz porque hay un decir que los comunica, sin embargo, hay unas formas que están ocultas por el decir. Cuando el estudiante se detiene, hay una ilusión en el acto, la mano pasa tan rápida que el maestro no puede verla y a pesar de lo vigoroso y exegético del movimiento, el maestro cree cosas: cree, por ejemplo, que algo está muy mal con los muchachos, que no ponen de su parte, que el futuro está perdido y trasladan al otro toda su frustración, el otro jugador no le devuelve el golpe, no le interesa su lanzamiento, no parece querer jugar. Esto está ocurriendo al tiempo porque el estudiante, el muchacho, conoce el juego, lo identificó muy rápido y la velocidad de la respuesta vuelve a dejar estático al maestro. La forma de lo que ocurre está bajo los efectos de dos luces distintas: lo que se está diciendo cada día en el aula son enunciados distintos, son estratos que se superponen continuamente, trasmutando entre el arriba y el abajo, entre el adentro de la expresión y el afuera de la forma. El salón de clase es un dispositivo, una geología que contiene y desborda, de concentraciones y distensiones, un organismo que ronca, estornuda y suda. Esta máquina geológica oculta y calla; todo esto es una dramática cadena que regresa sin parar. Frente a cualquier dispositivo de estas características aparece la apatía. Los estudiantes no tienen y no han tenido las herramientas para enfrentar abiertamente la presión de los maestros

2. La cultura escolar comprende un conjunto de prácticas, saberes y representaciones producidas y reproducidas a partir de la institución escolar, pero también incluye las modalidades de comunicación y transmisión de saberes para poder actuar socialmente (más allá de la escuela) que operan según la "lógica" escolar. En este sentido, la cultura escolar es una forma de producción, transmisión y reproducción que tiende a la organización racional de la vida social cotidiana. La cultura escolar, entonces, transforma desde adentro la cotidianidad social, imprimiendo en ella formas de distribución, disciplinamiento y control de prácticas, saberes y representaciones aún más allá de los ámbitos identificados como la "institución escolar".

y los adultos, no han podido resistir con otras acciones la corrosiva incidencia diaria del autoritarismo paternal, del control y el castigo. Todo esto restringe lo afectivo, lo emotivo, y en consecuencia estos géneros se retraen, se disfrazan, se disponen en otros signos. La apatía en estos términos podría ser un vestigio de la resistencia de los cuerpos en el cuidado de sí.

La apatía, este no hacer y sus formas: no poder, no querer y no saber, avergüenzan al maestro porque no entiende el contenido ideológico de la actitud no organizada, irracional y reactiva. El profesor incorpora unas afectaciones modernas, el interés de construir futuros, el horizonte de sentido que prefabrica, a la manera de las antiguas misiones jesuitas, ganar la vida eterna con las acciones que hacia allá conducen, el bien hipotecado, las conductas que suman hacia el objetivo. Lo impasible es un viejo método precristiano, la apatía no produce testimonios ni caridades. El *pathos* estoico, causa de los males terrenales, enturbia la pasión de las mansas aguas de la verdad y el destierro de la pasión devuelve sabiduría. Pero muchas naves han cruzado el horizonte desde entonces. La modernidad instauró la competencia y la pasión adoptó un matiz volitivo que fundó el reino de la racionalidad instrumental productora de progreso y desarrollo, mercancía y desiguales oportunidades en el acceso a la cultura. La falta o la escasez de voluntad animista adquirió entonces un sesgo de condena, repudio a cualquier manifestación que contuviera involución.

Los profesores se expresan sobre los estudiantes en diferentes términos que van desde una intención paternal-maternal, hasta el violento argot de las conversaciones de cafetería y las frases que fluctúan desde la opinión desautorizada hasta los esbozos de categorización analítica. El abismo generacional plantea una serie de contradicciones que no se impugnan, que no se ventilan ni como ejercicio académico ni como opción de vida. Según los profesores hay muy poco rigor, y no es que este sea una nueva arma contra el saber educativo, podríamos ponerlos en términos de coherencia y consistencia de la propia estructura del discurso. El maestro se hace y se ve en lo que dice cuando faltan los argumentos y en las acciones; así, el profesor emprende una opción por los signos, por los textos leídos que tiene entre manos cada día. El primer movimiento es culpar al otro, de alguna manera todos lo hacemos, pero esto da fin a los argumentos, los suspende, los clava en la pared.

Cuando el maestro dice: “Los estudiantes se manifiestan un poco retraídos hacia la escuela y apáticos hacia las diferentes órdenes de autoridad...”, ¿qué está diciendo?, ¿cuál es la relación que persiste en estas percepciones entre la apatía y la autoridad? Si miramos esto a la luz de una teoría, encontramos un enunciado en el que se lee claramente una línea de poder. En la línea de poder entre el maestro y el estudiante, en el aula de clase, el soberano (el maestro) se desconcierta ante la arrogancia del súbdito (el estudiante) y esta es una de las visibilidades que aparece en el enunciado. Foucault veía al sujeto como función derivada del enunciado, un individuo sujeto a las líneas de fuerzas del poder que afectan y dejan afectar los cuerpos. El enunciado y las maneras en que se dice el saber actúan en las formas de la expresión, hacen parte de las técnicas del saber. Cuando el maestro dice de la apatía y la relaciona con la autoridad está reconociendo una resistencia en el lenguaje de los cuerpos a los signos hegemónicos que se instauran. No comprende por qué no se esfuerza en ello y esto lo ve como apatía.

La apatía tiene una posibilidad de texto, tiene una legibilidad, entonces una de las acciones que puede emprender el maestro, es hacer visibles esas líneas de fuga que aparecen frente al dispositivo escolar. Una de nuestras hipótesis es que el estudiante tiene una actividad que puede formar líneas de fuga. Los rasgos de la apatía, entonces, no se manifiestan sino frente al aparato escolar. Así, entenderíamos la apatía como una de las formas de un dispositivo emergente de resistencia. Tocaría hacer visibles, con otros regímenes de luz, la apatía que forma parte de esa relación consigo mismo y que devendría en la subjetivación. Además, con respecto a esta última, debemos considerar si la apatía es una de las líneas de subjetivación que produce la escuela y que forma parte de las líneas de fractura inevitables en un aparato hegemónico de tal magnitud. La luz podríamos arrojarla sobre un dispositivo más delimitado y no menos complejo: el cuaderno escolar.

LA SUBJETIVACIÓN EN EL CUADERNO ESCOLAR

El cuaderno escolar se abre como cuadro para mirar. Esta mirada arroja una luz sobre las relaciones de saber, las formas y las formaciones geológicas que con una historia se han sedimentado en los contenidos y las expresiones que producen al sujeto. Se pueden encontrar dos tipos de cuadernos, cada uno el afuera del otro,

unidos en el infinito: uno que, para efectos de este análisis, llamaremos *instituido* y el otro que, por el mismo efecto, llamaremos *instituyente*; a ambos los miraremos como *aparato* y como *regla*.

Aparato: corresponde a un *agenciamiento maquínico*, a la forma que adopta el contenido, a la manera de receptividad, a las descripciones que operan como intersticios. El aparato es la luz, unos corpúsculos que abrazan y tejen, unos regímenes de luz que le dan al cuerpo nuevas visibilidades. Es un cuadro-descriptor que aparece bajo la luz de una postura.

Regla: corresponde a un *agenciamiento de enunciación*, la forma en que se opta por la expresión, por la espontaneidad y los enunciados que se actualizan. La regla es el archivo, un registro, unos regímenes de signos que le dan al cuerpo nuevos decires. Es una curva encadenada por enunciados que emergen.

CUADERNO INSTITUIDO

El cuaderno posa bajo los efectos de una regulación. En la institución hay espacios académicos donde se exige el cuaderno con unas intenciones de homogeneidad. Las normas le confieren a este cuaderno unos signos que pretenden una higiene y una demarcación cartesiana; muestra signos de cuidado y orden. En él se expresan, además del autor:

- El maestro con signos generalmente correctivos, sancionatorios o alentadores.
- Los padres de familia con autoridad, pero haciendo mediación con la institución.

Este tipo de cuaderno generalmente es una línea de fuga con la luz de varias miradas, en él se organizan las materias en fuerte componente disciplinar, reproductivo y heterónimo. Abunda la cifra, y la *territorialización* de los segmentos y estratos de signos.

CUADERNO INSTITUYENTE

El cuaderno tiene escasas regulaciones. En la institución hay espacios académicos donde se posibilita el cuaderno con un acento de creatividad y juego; son cuadernos múltiples y diversos. Las normas les permiten ser un campo de expresión y comu-

nicación. Los signos son plurales y *reterritorializados* constantemente. El autor se multiplica y los autores entran y salen, aunque el ambiente es personal.

Se forman dos series que divergen-convergen, que derivan-integran: la serie del instituido, que se mostrará en el análisis como aparato y como regla, y la serie del instituyente, aparato y regla también, pero propositivo; la divergencia-convergencia de ambas series respecto al afuera, al pensamiento en términos de vida, trabajo y lenguaje; las derivaciones-integraciones de los afectos receptivos y espontáneos con los que las líneas de fuerza diagraman el poder.

Nuestra intención es configurar una cartografía que permita hacer otras orientaciones en el territorio del cuaderno y reescribir otros signos, *virtualizar* (Lévy, 1999) sus signos y convertir esto en un campo de problemas. Esta cartografía se enuncia preliminarmente como una estructura con escala, proyección y significación, la cual es una grilla que se propone al final de este artículo; esta es otro territorio de extrapolación, donde se transita para encontrar. Con esta lectura de la grilla se sugiere la posibilidad de leer las prácticas pedagógicas en sí mismas, las cuales dejan signos en el cuaderno escolar y pueden ser modificadas orientando el sentido hacia un horizonte en el estado de cosas. Pretendemos movilizar otras maneras del rol político de los maestros, en la manera de los actos, que esta magnitud encuentre otras relaciones transformadoras tendiendo redes locales. Si decimos esto es porque confiamos en que estas nuevas maneras de ver el acto pedagógico se inscriben en un enriquecimiento de la reflexión sobre la acción política del maestro, transformando el mundo desde sus prácticas pedagógicas.

En este lugar de la investigación buscamos tipos de subjetivación, procesos dinámicos que configuran socialmente subjetividades en colectivos de enunciación. Pensábamos que los signos que habitaban el cuaderno escolar con sus autores podían leerse y conversarse como regímenes de signos correspondientes a las subjetividades que coexisten en una institución como la escolar, siempre buscando el tipo de subjetivación que configura un sujeto político, reconocerlo y proponerlo como sentido de la acción.

Sin embargo, ya hemos descubierto que la situación puede ser más extensa para nuestros intereses. Encontramos abundancia de signos, que llamamos de individuación, distribuidos por las hojas y carátulas de los cuadernos escolares, signos de institucionalización de la expresión, signos sin variación.

EL DISPOSITIVO

El dispositivo es una red de normas, espacios arquitectónicos, instituciones, enunciados y proposiciones formales, discursos, etc., que se conforman con unas relaciones específicas de saber y poder. Las relaciones que viven al interior del dispositivo no participan en los circuitos de mayor acceso; el acceso es un tipo de jugada en las relaciones de poder. El dispositivo se ensambla con aquello que queda por fuera de las circulaciones de discursos, de la línea dura del sentido. Los agentes que participan, muchos de ellos caracterizados y visibles, tienen vínculos débiles o invisibles con otros agentes. Las formas del dispositivo están en los vínculos, los cuales sistemáticamente son pasados por alto. En los más grandes rasgos, el dispositivo, para Michel Foucault, tiene estas descripciones. Para él, este vincula lo dicho con lo no dicho. Nos referimos a aquellos vínculos entre signos escriturales de distintas líneas de poder, comunicación y saber que producen y extienden un territorio. El poder de la institución escolar, el saber escolar y la comunicación escolar dejan signos en el cuaderno. Ahí, en ese cuadro, hay un dispositivo por los efectos que tiene en la educación su uso, que depende de una forma de uso o de otra. Ahora, otros filósofos se han ocupado de este concepto. Preferimos tomar algunos elementos de estas aproximaciones filosóficas y armar un dispositivo de escritura en el que las líneas de signos nos muestren posibilidades de otros vínculos.

Gilles Deleuze nos relee a Foucault y hace, a la usanza de los buenos alumnos, la arqueología de Foucault, una biografía del pensamiento, un mapa plegado a nuestros ojos con múltiples dimensiones y densidades. Foucault es mezclado y puesto a desfragmentar en sus vericuetos intelectuales profundos, en su lenguaje de máquina, y se reabastece con la *episteme* cibernética de tercer grado, una hermenéutica, unos círculos de un *moebius* vertiginoso en el que se pierden las objetividades; se disuelven, por inapelables, las objetividades. El dispositivo de Foucault es opuesto al de Deleuze y por opuestos se complementan; el primero tiene los márgenes inestables, en el segundo los bordes existen en su inexistencia. Ambos tienen el don de la ubicuidad y de la trama, de circunvoluciones *retroactivas*. Pero el dispositivo de Deleuze emerge de las fisuras discretas de Foucault, se llena de un lenguaje *disfrizador* y efectista que termina leyendo la comprensión compleja de la vida, que deviene en nueva incompreensión. El dispositivo que Deleuze reinventa, proviene de una

política del lenguaje, en la que este genera una red de acciones que desbordan al lenguaje mismo, transformando el estado de cosas en trayectorias *improgramables*.

El cuaderno es, en esta discusión, un acontecimiento que genera redes de acciones en la cultura escolar, en las cuales la construcción social del currículo dejará huellas, testimonio y pistas para la interpretación de un ojo entrenado: el ojo del maestro, del estudiante, de la familia, de la sociedad, que reordena los espacios afectivos para enfocar un fin que se impugna permanentemente.

El cuaderno es un atentado al orden con que se *pixelan* los territorios, los cuales se hacen permanecer consumiendo grandes cantidades de energía y sobrecargando las afectaciones entre los cuerpos. La higiene, y el *disciplinamiento* como su forma ordinaria, emplea una cantidad de energía superior a la que podría consumir un juicioso proceso de investigación en el aula, con el cual poder saber cómo está sucediendo lo que sucede. Los estudiantes también pueden ser pensadores de su propio proceso educativo, eso transformaría un poco la apatía, enriquecería los proyectos de vida, multiplicaría el poder del pensamiento como mediación hacia una vida de bienestar.

Hay que preparar la mirada para ver si el cuaderno está siendo, en el sector que miramos, un tipo de cuaderno no deseado. Dicha preparación implica preguntarse acerca de cuál es el deseo que hace posible el uso de los cuadernos (el deseo en el afuera), cuál es el deseo que aparece como régimen de signos en el cuaderno (el deseo de sí), cuáles son las relaciones de poder que emergen en el aula dejando signos en el cuaderno escolar, y cuál es el sentido, cobertura y profundidad de las líneas de comunicación que se tienden a través del aula y cuyo régimen de signos aparece en el territorio del cuaderno.

Siendo el cuaderno el foco de nuestras miradas y nuestras preocupaciones, nos preguntamos si puede el cuaderno (en el cuaderno) producir subjetivación, si en él se produce subjetivación o si el cuaderno produce subjetivación o si es un aliado de la producción de subjetivación: ¿qué deseos aparecen en el cuaderno?, ¿qué cuaderno mira al autor? Al tiempo, nos preguntamos si cuando en el cuaderno se habla en primera persona, quien lo hace se autocalifica, se autonombra: ¿a quién se mira en el cuaderno? Nos preguntamos si los usos que se hacen del cuaderno pueden contribuir a la configuración de subjetividades.

Esta última pregunta poco a poco se constituye en una nueva pregunta de investigación. Pero el cuaderno tampoco llegó por eso, ni por casualidad, llegó por *hipnopedia*, por difusión, por contracción muscular, por rabia y por confianza. El cuaderno llegó por dificultad y por facilidad, seguirá siendo el objeto rebelde de nuestras miradas.

Como el colimador del cuaderno nos apunta, estamos siendo en esta intrusión aprendices de lo que siempre hemos sido. Así, en el transcurso de esta investigación, a medida que hablamos y escribimos sobre el cuaderno de otros, vamos cambiando la forma de ver lo escrito y lo que se va escribiendo sobre el cuaderno escolar; por eso en este trabajo incluimos, por vanidad, dispersos en el documento los trozos de cuadernos que fuimos escribiendo, muchas veces sobre la acción de escribir, registrar y consultar desde nuestro pensar con respecto a cómo entendemos la propuesta de modificar las prácticas discursivas que se tejen con, en y sobre el cuaderno escolar. Tenemos la idea de que así tal vez se puedan hacer modificaciones en las formas de su uso para contribuir a la producción de nuevas subjetividades.

Para alcanzar nuestro propósito conversamos con Foucault y Deleuze sobre los dispositivos, asumiendo para esta investigación que la escuela es un aparato conformado por *microdispositivos* que se instauran en los distintos escenarios escolares y van configurando al sujeto a través de las relaciones de estos encuentros con el poder y el saber, en este caso, el saber y el poder escolar del sujeto *como producto de una subjetivación* (Deleuze, 1986 p. 133).

Esta es una configuración que, en el caso de los estudiantes, se enmarca dentro de las posibilidades que tienen de hacer y decir en un escenario hegemónico de poder, ya sea aceptando lo que dice y hace el maestro o llevando a cabo acciones de resistencia. Este se constituye en un actuar permanente, tal vez como una manera de afrontar el escenario dispuesto en un proceso de construcción de subjetividad. Estas formas de actuar de los estudiantes son líneas de fuga, de ruptura, que buscan la flexibilidad ante la rigidez y la dureza de la institución educativa. Son textos que le hablan al maestro y a la escuela, los cuales es necesario leer, desentrañar y comprender pues en la escuela, como en cualquier otra institución social, coexiste lo visible con lo invisible, lo que se dice con lo que no se dice, lo que se hace con lo que se deja de hacer, al igual que existen los deseos, los sueños, las palabras, los silencios, los conflictos emocionales y de pensamiento.

Por todo lo anterior, la pregunta por los usos del cuaderno escolar en la institución educativa tiene la sintaxis pragmática de todo lo que se hace con este allí. El cuaderno escolar es susceptible de una investigación sobre sus usos, unos que pretenden ser los adecuados y otros que actualizan constantemente su disponerse.

La escuela opera unas afectaciones sobre el cuerpo de niñas y niños, las cuales son siempre visibles dependiendo de la luz que arroje el dispositivo bajo el cual se consideren estos cuerpos; así, el cuaderno como cuerpo afecta a los niños porque es incorporado de múltiples maneras. El cuaderno es el apéndice, el signo, un nodo de la madeja de líneas que recorren los espacios de relación, un punto neurálgico en sus rutas topográficas y topológicas. Como registro, es un archivo sensible en el que se sedimentan los estratos, los regímenes de luz y de signos, pero también es donde el sujeto escolar va siendo y se actualiza el potencial que se va conteniendo. El cuaderno es además un diagrama en el que las líneas de fuerza circulan cada vez de nuevo, haciendo ver y decir.

Como dispositivo, en el cuaderno se producen unas subjetividades, líneas de saber y deseo que legitiman relaciones de poder hegemónicas, cristales en capas de escasa movilidad. Entonces, podría ser un cuerpo que produce, al mismo tiempo, la posibilidad de unas resistencias, semejante a la de los metales que en los enlaces covalentes producen tensiones que bajo los esfuerzos reorganizan zonas de acritud por donde aparecen las primeras *microfracturas*. Un espacio ocupado por un cuerpo se expande al comenzar a alojar grietas cada vez más profundas, haciendo cada ciclo más débil. Aquí se separa la analogía: el cuaderno y el cuerpo metálico, el segundo fallando con la rotura, el primero haciendo emerger otro dispositivo que produce otras subjetividades. Esto último es lo que buscamos en el cuaderno escolar: estas fracturas que dejen ver y decir eso otro que permanece oculto bajo la luz de un dispositivo instituyente que asimila las tensiones con signos de creación de nuevos regímenes.

En el cuaderno hay siempre un espacio que se actualiza, que permanece visible; esta actualización ocurre a través de los enunciados, las frases y las proposiciones que van emergiendo producto de un diálogo unidireccional en el que el maestro pide y el estudiante responde, el maestro juzga, muchas veces sin réplica. Este escenario pierde pronto su actualidad porque la manera en que están organizadas las hojas lo requiere. Se pasa la hoja y desaparece la confrontación, hasta que

los padres intervienen, generalmente cuando se saben aludidos a través de una nota que el cuaderno soporta dirigida explícitamente a la familia.

El uso del cuaderno responde entonces a una lógica restrictiva, lineal y racional: lineal porque responde a una sincronía, racional porque se asocia a un uso eficiente del recurso escritural y restrictiva porque estas dos instancias anteriores tienen unas reglas explícitas que movilizan una asimilación de las diferencias. El uso del cuaderno es pues vigilado y expuesto, corregido y ceñido. A diferencia de otros “útiles” escolares, el cuaderno está incorporado, se porta y transita, desborda los muros de la escuela y recibe los signos de este peregrinar.

Por las anteriores razones, la hipótesis de esta investigación gira alrededor de considerar al cuaderno un espacio donde emerge la posibilidad de producción de subjetividades por fuera de las que la escuela pone a operar como propósito. Estas subjetividades se visibilizan a través de una investigación que arroja una luz adicional sobre el cuaderno. Toma relevancia entonces el otro cuaderno, aquel que aparece en los márgenes, en las últimas hojas, en las ya usadas, en los juegos icónicos, escriturales, agregándole y sustrayéndole signos con otros destinos; es el cuaderno del deterioro y de la reparación, por ejemplo. Nos referimos al cuaderno que se escapa en cartas, en barcos de papel, avioncitos y en otros cuerpos de celulosa, armados por el deseo.

Escala territorial

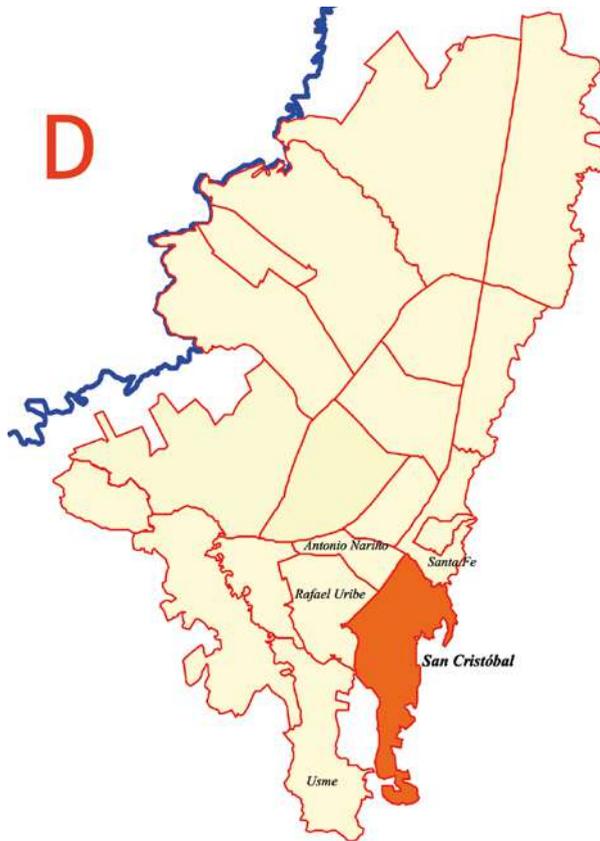


Figura 1. Mapa de Bogotá, se destaca la localidad de San Cristóbal

En este estudio tomamos una muestra de 88 cuadernos de niños y niñas (ver anexo 2) de distintos grados de preescolar y primaria de la Institución Educativa Distrital Atenas, ubicada en la localidad cuarta de San Cristóbal, con la participación de 12 maestros, algunos directamente a través de las entrevistas y otros indirectamente desde el estudio de los cuadernos de los estudiantes. El corpus está formado por los cuadernos de 42 niños y niñas de preescolar y primaria quienes nos prestaron sus cuadernos. Otro grupo de niños y niñas colaboraron dándonos las entrevistas y cuatro maestros de bachillerato han estado vinculados para identificar los usos que privilegia la institución. El propósito de la intervención investigativa es hacer una cartografía de los usos del cuaderno escolar a través de las formas en que vemos las líneas de poder, deseo y comunicación que allí aparecen.

En busca de los signos de la apatía proseguimos luego a elaborar la descripción del cuaderno escolar para visualizar su estructura externa e interna (regularidades y discontinuidades), las líneas de subjetivación producidas por las líneas de poder y saber, y las líneas de deseo (fisuras, rupturas). Las estructuras y líneas se observan en el cuaderno vivo, el que transita la escuela durante el tiempo en que realizamos este estudio, con el propósito de visualizar y hacer hablar a ese otro cuaderno que circula en la institución educativa, para poder dar cuenta, en alguna medida, de las posibles subjetividades que producen los usos del cuaderno escolar y desde allí resignificarlo, vitalizarlo. Buscamos un cuaderno de la comunicación que se configura como un acontecimiento en la vida del niño o niña y en la institución escolar, que potencie el sujeto lúdico del niño y lo revitalize.

Silvina Gvirtz es la autora del libro *Del currículum prescripto al currículo enseñado: una mirada a los cuadernos de clase* (1997), en el que observa las prácticas de enseñanza desde el cuaderno escolar en un interés por profesionalizar la escuela y los maestros desde la mirada crítica sobre lo que se hace y el modo de hacer en la escuela. La investigadora está preocupada porque la escuela no se mantenga en un aparato de reproducción ideológica, sino que sea un escenario para la experticia pedagógica, donde sus actores sean cada más importantes. Alfredo Bernal, Teresa de J. Enciso y otros, investigaron con maestros rurales y urbanos del departamento de Caldas (Colombia) en el libro *Usos, desusos y abusos del cuaderno y la gráfica en la escuela* (Enciso et al., 1997). Estos documentos nos dieron luces y nos invitaron a continuar con nuestra línea de investigación, que toma sus mismos objetos, pero con otra postura teórica.

El cuaderno

¿Qué es el cuaderno? Es una pregunta que puede ser comprendida desde lo que define al término o desde el autor que lo usa. Según la Real Academia Española (RAE), la palabra cuaderno viene del latín *quaterni*. m., entendido como el conjunto o agregado de algunos pliegos de papel, doblados y cosidos en forma de libro; libro pequeño o conjunto de papel en que se lleva cuenta y razón, o en que se escriben algunas noticias, ordenanzas o instrucciones.

El cuaderno escolar en la institución escolar es y ha sido fundamentalmente un instrumento para fijar la escritura, para registrar el trabajo que realizan y protagonizan tanto niños y jóvenes escolares como maestros. Pero también se ha instituido históricamente como un instrumento de control y vigilancia de los maestros sobre el aprendizaje de los estudiantes, el trabajo escolar y su actuar; al mismo tiempo es un objeto a través del cual se puede dar cuenta del trabajo que realiza el maestro cuando es mostrado a otros (colegas, directivos). También es usado para que sea reconocido el trabajo del estudiante y, en algunos casos, es utilizado por los padres para ver lo que realizan sus hijos:

Por medio del cuaderno se refleja el trabajo del muchacho, a través de él se refleja parte de la personalidad del niño, el cuaderno es para hacer dibujos, para escribir, para hacer resúmenes, es donde uno escribe lo que nos dicta el profesor y donde uno escribe cosas personales

[...] es un objeto en el que escribe lo que los maestros dicen, sirve para comunicarse con los padres de familia. Para poner tareas, para hacer ejercicios en clase, para dar cuenta o mostrar a los padres el trabajo que hacemos en el colegio, sin embargo, por el hecho de que no lleve trabajo en el cuaderno no quiere decir que no se haga nada. Algunos niños le muestran al rector lo que han hecho, incluso yo misma le muestro lo que estamos trabajando.

El cuaderno no es solo el del presente, sino también el que se recuerda, el cuaderno en la memoria y de la memoria:

El cuaderno de todas maneras era lo más importante para uno de estudiante y para el profesor [...] el maestro le escribía le llenaba a uno el tablero y llenaba uno su cuaderno porque de lo que uno escribiera en el cuaderno era para las evaluaciones [...] como era una evaluación acumulativa; es decir, que ya se iba a evaluar todo un primer periodo, uno tenía que devolverse a estudiar todo lo del primer día, hasta lo último para poder presentar la evaluación y uno tenía que contestar exactamente como la profesora se lo había enseñado a uno lo que tenía en el cuaderno y lo que decía en el cuaderno, con puntos y comas, como se lo dictó, era lo que la profesora le había enseñado a uno y cámbiele usted una palabra... uno perdía en caso de que uno no contestara exactamente como estaba en el cuaderno.

A mí me parece que sí era muy importante la valoración del cuaderno que había, porque creo que el problema de los chicos es que no estudian en los libros, pero en el cuaderno tampoco es un referente y el cuaderno que es un instrumento como... digamos de ayuda [...] para nosotros el problema es que ¡era todo!, pero digamos que para los chicos no es tampoco ni de ayuda ni es nada porque en general no tienen el orden que suelen tener los chicos o que tenía uno y que sirvió como de referencia, entonces digamos que si bien tenía cosas malas en el sentido de que todo estaba asignado al cuaderno, digamos hoy en día el cuaderno tiene muy poco valor...

El cuaderno, además de un instrumento de reproducción, ejercitación, de producción propia, ha sido y es también hoy un lugar donde el sentir y el ser lúdico se fugan entre las líneas, los colores, los juegos, es un cuerpo en el que se deja huella de los deseos, los amores y los desamores. Es el lugar en el que, a veces, el paso del tiempo se interrumpe, en el que el sujeto divaga por senderos distintos a los que el poder hegemónico instaura. Es aquel centro de ficción donde se descubren los juegos de los colores, las líneas, en el que nuevos ordenes se establecen, en el que la creatividad hace presencia en aviones de papel, dibujos y símbolos. Es un lugar que posibilita el ingreso a la cultura y en el que los elementos de esta se fugan ya sea con los contenidos obligados que se registran o en los juegos de palabras en los que los objetos culturales hacen presencia. Es aquel objeto en el que se escapan los deseos de las intenciones utilitarias de la escuela, donde los símbolos de las afectaciones del sujeto se revelan en un escudo del equipo preferido, del nombre del ser amado, en una sensación que quema y ruboriza, que transparenta el cuerpo del

sujeto. Es el lugar donde por instantes el autor del cuaderno se juega su existencia por el simple placer de jugar, de hacer lo que desea en él, sin el ojo vigilante del maestro o de los padres:

Es una cosa que sirve para hacer aviones y mandar cartas con las hojas que se arrancan.

A mí me gusta hacer sopa de letras para tener letra bonita y pensar más...

[...] el único cuaderno en el que podíamos jugar era el de la profesora R. Nos dejaba escribir, hacer dictados, jugar, jugar triqui, cuadrito, ahorcado y así [...] a escribir el nombre del muchacho que me movía el piso, lo hacía en la última hoja o en la pasta interior.

[...] uno era feliz con los cuadernos cuando estaban más vacíos que cuando ya tenían información, cuando tenían información teníamos otros problemas.

En el cuaderno escolar niños y jóvenes fijan por su propia mano lo que el maestro enseña e indica, en él la comunicación es un diálogo de mudos, el silencio es el soberano. Las voces de las palabras han sido opacadas, acalladas por el silencio; los signos, los códigos y los símbolos han entrado en el aula y se han apropiado del sonido, han venido para quedarse en el cuaderno, están ahora ahí para reemplazar un encuentro directo, para evadir la mirada, la voz, el abrazo o la sonrisa. El silencio, los signos y los códigos penetran como enunciados contundentes, en ellos va todo su poderío. En ese silencio se instala la tristeza cuando los signos escritos evaden el deseo de que el esfuerzo sea reconocido, o se sitúa la alegría por lo hecho y que ha sido aprobado y que es ligeramente roto por una sonrisa, silencio en el que también se apuesta la nostalgia de tiempos mejores o la fatiga de tener que repetir y mejorar el trabajo realizado.

El cuaderno como un dispositivo escolar da lugar a la coexistencia de diversas líneas de tensión (poder, saber, deseo, comunicación) que se entrecruzan, dando paso a otras tensiones que se derivan de allí con múltiples variables. El sujeto autor del cuaderno constantemente está tratando de salvar dichas tensiones, no solo en la manera de relacionarse con el maestro sino también buscando tener un lugar dentro del grupo social, tratando de estar seguro de sí mismo, a través de lo que hace y sus expectativas frente a lo que puede hacer, de lo que dice y puede decir, en una lucha constante que se da en el conflicto entre el deseo del sujeto y el deber que lo persigue desde lo externo a él:

Teníamos que tener el cuaderno presentado impecablemente, hojas sin... que en las puntitas que no estuviera con... las tales orejas de burro ¡ay mire tiene las orejas de burro! Y todo el mundo se reía, entonces era [sic] tenerlo bien y cuidarlo mucho porque el papá y la mamá [...] pues eso era fuerte para uno si la maestra llegaba y le decía a uno que el cuaderno estaba feo, entonces eso sí eran zurriagos que le pegaban a uno porque tenía el cuaderno mal llevado... y eso teníamos que hacer la letra como la maestra nos explicaba y títulos rojos y en lápiz en color... el título era color rojo y la letra negra que sí era el contenido [...] las profesoras nos regañan si arrancamos hojas. Los padres no nos dejan jugar en los cuadernos, porque eso es mala educación.

Aunque los mecanismos de sujeción del poder se instauren repetidamente en el cuaderno sobre sus autores, aunque se evada el surgimiento del sujeto lúdico para tratar de mantener los modos fijos de existencia y de acción que se han establecido, aunque se hagan muchos esfuerzos por evitar el azar, la incertidumbre, lo inesperado, niños y niñas se escapan temporalmente de la rigidez escolar en los juegos del cuaderno; se fugan para tener sus propias experiencias (Larrosa, 2003, p. 28), diferentes a las que las relaciones de poder instauran, las cuales los afectan y los transforman. La aprobación o desaprobación que se haga al niño autor del cuaderno por lo que ha hecho en él lo afecta en distintos niveles y de diversas maneras. Algo le pasa al niño, algunas veces le posibilita repetir o mejorar lo que ha hecho (dentro o fuera de lo establecido), otras lo impulsa a resistirse ante lo que el maestro hace y dice en su cuaderno, lo empuja a salirse del esquema, a pensar en hacer otro uso de este, en lo que le gustaría hacer, en usarlo como a él le plazca, en un intento por ser él mismo, descubrir sus propios horizontes y vivir sus propias experiencias. Su ser, su subjetividad, se configura entonces en los usos del cuaderno:

[...] no me gusta que el profesor le hace a uno tachones, nos colocan notas y nos arrancan las hojas.

[...] nosotros mismos sí podemos rayar nuestros cuadernos porque son de nosotros, en cambio ellos no, ellos pueden rayar los que son de ellos no los de nosotros.

Yo escribiría pensamientos, historias, dibujos.

Haría dibujos, coplas, inventarme cuentos, leer y hacer... algo sobre lo que pasó en ese cuento y escribir.

El cuaderno es un dispositivo que contribuye a configurar la subjetividad o las subjetividades de los sujetos que lo usan según las prácticas y los discursos que allí se instituyen y lo hacen actuar. Desde su aparición en la institución escolar puede verse como una máquina óptica en la que se puede observar no solo al niño escolar, sino también al maestro, algunas prácticas pedagógicas, parte de la historia de la educación y la cultura escolar. Podría también ser una pieza del rompecabezas para empezar a comprender la realidad social y las políticas de una institución.

Así mismo, la seriación temporal que asume el cuaderno escolar como objeto de uso lo matiza con posibilidades para ser estudiado desde distintos ángulos por ser la *visibilización* de un régimen de signos dispuestos en series.

El cuaderno como objeto puede ser de cualquier fibra, celulosa en la mayoría de los casos, de manera tal que pueda absorber grandes cantidades de líquido en los espacios capilares de sus hojas, o abrasivas para que desgasten el grafito de la punta de los lápices dejando trazos a manera de rastro o trayectorias. Las hojas de los cuadernos escolares pueden estar marcadas desde la imprenta con líneas horizontales distribuidas regularmente, agrupadas en bandas de reglones, formando retículas regulares o con ausencia de líneas.

Los cuadernos están protegidos por carátulas de diferentes gramajes con ilustraciones diversas. El sistema de unión entre los elementos se realiza de manera simétrica y centrada, con elementos de unión muy difundidos y tecnológicamente casi invariables.

Al pasar el mercado a los primeros planos de la vida, el cuaderno-mercancía adquiere seriación, homogeneidad y forma de adquisición. Con el auge del proyecto occidental de alfabetización, la palabra se detiene en los registros que dan testimonio del proceso de escritura y caligrafía. El cuaderno escolar está muy presente en procesos de reproducción y transferencia cultural, le da al registro en la escuela occidental el estatus de herramienta de aprendizaje para el conocimiento de la palabra.

La experiencia es transformada en notas para futura consulta, *reproducción maquina*, instrumento de control y regulación de la actividad alrededor de la enseñanza-aprendizaje. Incorporado siempre por los estudios de mercado, el cuaderno va sugiriendo otros usos desde su posicionamiento en la cultura escolar, los cuales

tienen un movimiento desde lo instituyente hasta lo instituido. El mercado no es el único que va instituyendo el cuaderno escolar como objeto. Otras afectaciones lo cruzan, provenientes de las prácticas pedagógicas, el proyecto educativo y el currículo visible; las prácticas escolares tejen unos síntomas de la cultura que se *territorializa* en lo contextual, en las acciones que escriben un texto dejando signos en el cuaderno. El cuaderno que crece con los procesos escolares tiene rasgos que lo polarizan como objeto, le van construyendo una opción política. Este entonces adquiere el estatus de objeto de investigación bajo la hipótesis de que es un régimen de signos, enunciados y consignas que produce y es producido por un modo de subjetivación.

ENTRE PARÉNTESIS

Los cuadernos de la muestra fueron numerados para mantener un orden en el análisis, la serie numérica no respondió a otro criterio que el azar. Los instrumentos cuya forma de registro fue matricial conservaron una entrada por esta serie numérica que garantiza poder adosarle a dicho análisis unos comentarios con los resultados por cada cuaderno.

Así mismo, fue necesario elaborar unos instrumentos que interrogaran a los cuadernos disponibles de una institución educativa, los cuales son vistos desde una perspectiva cualitativa de investigación, aunque también se les hace un análisis a las cifras que arroja el estudio. El encabezado de los instrumentos es una pregunta que nos permite conocer los signos que emergen en el cuaderno escolar a pesar de su pretensión regulativa. Nos interesan los signos que configuran este objeto como dispositivo y como territorio: como dispositivo porque es atravesado por líneas de poder, deseo y comunicación, las cuales se hacen visibles cuando el instrumento arroja una luz sobre el cuerpo, afectándolo y haciendo emerger los afectos que lo cruzan; por otro lado, el instrumento como territorio esboza una posibilidad del mapa que puede armarse de la manera en que se transita y se está en la institución educativa, un territorio que se reinventa, se pierde y oscila con cierta semejanza y coherencia con la manera en que se vive el territorio escolar, el territorio de vida.

Los instrumentos, en una primera aproximación, están relacionados con la definición de un objeto de estudio, de una población con sus variables instituyentes, con la pretensión de hacer emerger unas coordenadas que en alguna medida enri-

quezcan las prácticas pedagógicas, entendidas como el dispositivo de líneas duras que permite una reflexividad sobre las acciones que en los espacios escolares producen un tipo de subjetividad.

La pedagogía la entendemos como una investigación que el maestro puede tensionar sobre sus prácticas cotidianas, sobre esa red de afectos y poder que se disponen en las instituciones escolares. En esta especie de caracterización del cuaderno escolar, a partir de los rasgos que consideramos interesantes para el estudio, pretendemos enriquecer la lectura que hemos estado haciendo del conjunto de cuadernos. Por lo tanto, la lectura abarca los rasgos generales del cuaderno sin uso y caracteriza aquellos cuadernos de los que disponemos. De igual forma, la lectura se fija en aquello que se dispone para la función indicada en el cuaderno genérico.

Así las cosas, tenemos rasgos que propician una taxonomía de variables dinámicas que han sido trianguladas con los registros provenientes de otras fuentes, aspectos políticos y estéticos que comprometen una visión de mundo. Nos referimos a las variables que configuran unas posibilidades indicadas que pueden condicionar el estrecho margen en el uso que se le confiere en las instituciones escolares al cuaderno como dispositivo de registro, consulta y expresión.

El instrumento, o sea, la matriz que se explica en el apartado “4.1. La matriz con los cuadernos”, ha arrojado una frecuencia en el uso de un tipo de cuaderno que como objeto semiológico comporte unas posibilidades en el deseo. El cuaderno, también como mercancía, indica unos usos específicos, unas maneras de portarlo y llevarlo, protegerlo, compartirlo y adquirirlo. Estos aspectos configuran el uso, la higiene y el tránsito regular, racional y lineal por el cuaderno como territorio de tensión, participación e ideología. Un resultado inferido de esta caracterización ha sido, por ejemplo, el número de páginas del cuaderno, el cual puede arrojar una luz sobre el uso de las hojas del cuaderno escolar cuando son arrancadas y se *desterritorializa* el uso, se *desmiembra*, se mutila.

El segundo instrumento intenta definir a los autores de cada cuaderno escolar en los casos en los que la intervención de este territorio haya tenido un registro de más de una subjetividad. La pregunta por la habitación conserva su relación con la metáfora del hábito, de la permanencia que impone el registro escrito. No solo la palabra, en su diversa sintaxis, es recogida, sino los otros signos o símbolos que comportan una actualización topográfica de los territorios intervenidos.

Las huellas en emergencia de las relaciones de poder que persisten en el cuaderno, cuyo registro toma una opción de ver necesaria, resignifican las prácticas en la acción directiva y permanente del maestro. Nos referimos a unas acciones de vigilancia que posibilitan un conocimiento de sí a través de la experiencia de sí, entendida la última como esa relación en la que se establece, se regula y se modifica la experiencia que cada uno tiene de sí mismo (Larrosa, 1995).

Hemos querido ver el cuaderno que produce el maestro con una escasa multiplicidad de imágenes, más bien centrados en su uniformidad. Al mismo tiempo, buscamos visibilizar aquel cuaderno de las múltiples voces como registro de la posibilidad del sujeto político en el seno de las instituciones educativas, al igual que la presencia de otros autores que pugnan en el territorio público de los argumentos. Buscamos los sujetos posibles de un diálogo, los vestigios de una conversación permanente en la academia cuando pretende la formación de un sujeto político que toma partido con sus acciones de transformación en el mundo.

La pregunta por los signos que aparecen en el cuaderno escolar se vincula con la noción de que las líneas de poder, deseo y comunicación, con las que hemos pretendido trazar la cartografía del cuaderno, están formadas en este caso por series de signos. Estos pueden configurar las grietas por donde se deslizan los posibles dispositivos que producen subjetividades. Una lectura sobre dichos signos puede dar pistas sobre las subjetividades que se producen en las instituciones educativas.

Sin pretensiones de diseñar un instrumento de predicción y regulación, sí deseamos que pueda ser una pregunta que arroje, repetimos, indicios de un tipo de prácticas pedagógicas que dejan registro en el cuaderno, lo cual funda una posibilidad de intervención de dichas prácticas para definir un horizonte de sentido hacia el cual proyectar las acciones pedagógicas. Las líneas de deseo hacen emerger los dispositivos que producen otras subjetividades acordes tanto con los fines de la educación enunciados por los principales acuerdos políticos, como con el tipo de libertades que tenemos razones para valorar (Sen, 1999).

En este instrumento se definieron previamente unas categorías que se han ido modificando y sintetizando a medida que nos enfrentamos con los cuadernos disponibles. Estos signos tienen una frecuencia que no será considerada por los alcances del estudio. El instrumento registra la existencia de los signos que puedan ser recogidos en categorías para ser cruzadas con sus posibles autores, en los casos

que presenten forma de expresión y contenido correspondientes. No se registra lo que no aparece porque corresponde a un ejercicio descartado por su vastedad.

¿Qué se registra en el cuaderno? Pareciera una pregunta muy próxima a la anterior pero lo que hemos procurado con este instrumento es jerarquizar los registros que aparecen en el cuaderno según su procedencia. Esta tiene distintos significados, sobre todo para los intereses de este apartado. Situar de dónde provienen los registros nos ha permitido hacer visibles las prioridades que se ponen en juego en el cuaderno escolar en términos de la enseñanza y el aprendizaje. El sesgo es la búsqueda de un cuaderno donde se prioricen los registros del pensamiento propio, aquellas acciones, signos, territorios y resultados de un trabajo sobre la expresión, sobre la posibilidad estética de la política y viceversa. Por eso es tan importante para nosotros jerarquizar si los signos que habitan el cuaderno provienen de una lógica especular, etnográfica, creativa o dialógica, por solo proponer unos campos para esta jerarquización.

Buscar los signos que hacen al cuaderno escolar un dispositivo singular en las instituciones educativas es la pregunta por la apropiación que hace la cultura escolar del cuaderno como institución regulativa o expresiva. Es una pregunta que le hacemos a cuadernos aislados de instituciones que creemos tienen proyectos claramente diferenciados, perspectivas y modelos enunciados en la diferencia de las propuestas.

Se quiere con esto poder sentar posición sobre las posibilidades del cuaderno en vista de sus semejanzas. Localizar estos signos ha tenido la intención de hacer visible una posible relación de los usos del cuaderno como dispositivo y el modelo o proyecto pedagógico enunciado por las instituciones educativas. La dificultad de este instrumento puede ser el alcance, por la pequeña muestra a la que se le aplica. Valdría la pena, para otro estudio, extender la muestra y poder establecer, de manera más cercana, si el cuaderno es un dispositivo en el que se hacen visibles y legibles las líneas que atraviesan las prácticas pedagógicas, el proyecto educativo institucional, la estructura curricular y el modelo pedagógico, que más que una militancia ideológica es un horizonte de sentido que orienta las acciones pedagógicas acordes a los fines de la educación que compartimos los autores de este estudio.

Desde los inicios de este proyecto se consideró la posibilidad de distinguir entre dos grupos de cuadernos: los instituidos y los instituyentes, categorías que

fueron tomadas de Conde (1994, p. 97). El cuaderno instituido proviene de una idea racional de los registros, de una noción cartesiana e instrumental de los objetos, asociada también con la higiene como galardón de civismo y buena conducta. El cuaderno instituido es *autosemejante* a la institución que lo produce, a un tipo de subjetivación, ya que todo se instituye en su cuerpo: la escritura, la serie de los acontecimientos, el orden, la identidad, la diversidad. Es un dispositivo *restringidor*, acabado, hegemónico, sin posibilidades para el ejercicio del pensamiento; las series que lo atraviesan son convergentes, predecibles; su territorio está completamente explorado, vigilado, censurado; no hay sorpresa en este objeto, es un lugar común, como menciona uno de los entrevistados al preguntarle si ha guardado algún cuaderno: “me parece que en los cuadernos no había nada original. Era posible buscar un cuaderno de años antes y contenían lo mismo y formas semejantes”.

El cuaderno instituyente fue una distinción para un dispositivo que siempre está en construcción, un cuaderno complejo y de conflicto en el que la incertidumbre deja sus signos y las dudas de los autores, sus deseos. Es un territorio de participación, donde se forma un sujeto político que impugna, debate y pregunta.

Las anteriores son dos categorías excluyentes, dos subjetividades que se construyen en estos dispositivos; además, si se quisiera, son dos grandes modelos educativos y pedagógicos. Los signos que los designan son legibles y visibles con una mirada entrenada, en unas condiciones de maestro-investigador interesado por modificar, en el sentido del enriquecimiento, sus prácticas. El modelo del cuaderno instituyente no tiene el sesgo del modelo acabado, tradicional, aquel del escultor figurativo que por semejanza clona la vida. El modelo dinámico que se propone produce un cuaderno instituyente. El modelo, si hay tal, estaría definido por el tipo de pregunta que acompaña la construcción de un registro y por el tipo de acciones que se concretan a partir de las respuestas sociales que se vayan construyendo.

Las huellas que van dejando los usos que se le dan al cuaderno aportan pistas para situarlos en estas categorías. Esto es importante y base de nuestra propuesta: hacer visibles las posibilidades del cuaderno como registro de estudio en una dimensión pedagógica de investigación en el aula de clase. Parte de la propuesta es definir un horizonte en lo que queremos transformar en este registro, cuerpo, territorio, para que el cuaderno se transforme en el espacio de la expresión, el deseo, de lo decible, donde el autor dice diciéndose.

CUADERNO Y CONVERSACIONES

La relectura de las conversaciones sostenidas con los maestros nos conduce, en primera instancia, a la forma de expresión con que hablan de los niños y las niñas en su relación con el cuaderno. Los maestros le confieren un papel central al cuaderno y su relación con las evidencias del rendimiento académico.

Por otro lado, a través de las respuestas, los niños y las niñas dieron cuenta de las líneas de poder y deseo relacionadas con las demandas de los maestros respecto al registro de los compromisos. El cuaderno escolar (cotidiano) y el cuaderno vivo (para la investigación), que llegaron y regresaron en varios momentos de la investigación, se encuentran con este otro cuaderno que describimos en este frágil punto de la permutación donde el cuaderno vivo es la memoria en el cuaderno recogida en el registro. El proceso en el aula es, entonces, entre otras cosas, el ejercicio y la acción de ir reconstruyendo el cuaderno en la memoria con la memoria en el cuaderno, y el resultado es el cuaderno vivo, es decir, aquel de las múltiples autorías, el registro que se libera bajo otras miradas y, sobre todo, bajo la luz contingente de la indagación continua.

El cuaderno escolar en el aula se ha constituido como un objeto preciado, un cuerpo para dar forma. Es el dispositivo que proyecta luces sobre la vida escolar, los sujetos y las prácticas pedagógicas. Cada luz emite distintas tonalidades, despidе aromas, arroja nuevas posibilidades para hacer ver y hacer decir a los sujetos, para reflexionar el sentido de la escuela y de los objetos y cuerpos escolares.

El cuaderno en el aula es un dispositivo, como hemos mencionado durante todo el libro, en el que los sujetos debaten y combaten. Es un mapa donde se puede leer a los sujetos y sus afectaciones para intentar comprender por qué somos como somos y cuánto de esto puede deberse a la escuela y a los maestros, responsabilidad compartida con en una cultura dominante que absorbe y va eliminando la diferencia bajo una idea de un orden tranquilizador (Duvignaud, 1997 p. 13). Dicho orden puja por reclutar al sujeto para una economía de mercado, para el trabajo y la tecnología de una lógica utilitaria, evadiendo o eliminando la imaginación, la voz, el movimiento, la posibilidad de soñar y jugar, del azar y la creatividad. El aula, el maestro, el niño y el cuaderno, como hemos visto, no escapan a esta ideología, se sumergen en ella con todas las tensiones y fuerzas desplegadas en la contradicción de las elecciones. Estos elementos entran en juego para cumplir con las apuestas de

la funcionalidad y la estructura que determinan la vida de los modelos de organización y desarrollo.

Esto se evidencia en el discurso del maestro sobre lo que le molesta en relación con el cuaderno:

- Que no lleve el cuaderno a clase, argumentando que no tiene en qué trabajar, que no hay dónde ver lo que aprendió de lo tratado en clase y que no tenga un orden mínimo en el manejo del cuaderno en tanto no permite identificar qué ha trabajado, cuándo y cómo lo ha hecho; que arranquen las hojas y luego no tengan en qué trabajar, que esté sucio, con tachones, rayones y sin pasta.
- El descuido, la letra fea, qué estén desorganizados, la falta de estética o sea que sus cuadernos se vean feos, que los dibujos estén sin colores, que estén sin margen.
- Las enmendaduras con corrector, si el estudiante no tiene esas faltas se considera como estudiante ideal. El cuaderno es muchas veces el reflejo de lo que es el estudiante, el que no tiene problemas familiares, que le gusta lo que está haciendo, tiene un cuaderno lindo, se preocupa por el cuaderno y lo cuida, y los que son conflictivos, problemáticos pueden tener tres o cuatro cuadernos de una misma materia en el año. Un niño que es bueno, que le gusta ir a la escuela ¡qué maravilla! y los otros cuál se dan para salir adelante. En el cuaderno se nota el interés del niño y también de la familia.

Los usos del cuaderno están predeterminados, instituidos y validados socialmente, legitimando su uso en la escuela. El cuaderno no se presta, está condicionado a la propiedad que es instaurada por los padres y los maestros. Prestar el cuaderno entonces puede obedecer a principios o deseos de solidaridad, y, en ocasiones, no logra escaparse al pensamiento comercial circundante y se presta a modo de una transacción de carácter comercial.

El cuaderno en el aula está bajo el enunciado poderoso del “no”: “no prestes el cuaderno”, “no dejes copiar de tu compañero”, “no hagas tachones”, “no rompas”, “no dañes”, “no hagas esto ni aquello”, “no...”. En este orden de ideas, las acciones del niño sobre el cuaderno están en el orden de los *quieros*, lo que puedo y no puedo hacer desde la mirada del adulto, más no desde un ejercicio propio de reflexión, autonomía y decisión. ¿Será posible un cuaderno en el que los *quieros* estén instaurados por el sentido que dan los niños al conocimiento, al descubrimiento del mundo y de sí mismos?

En la descripción de algunos de los cuadernos, posibles por su función diferenciada, aparece el cuaderno de tareas, al cual consideramos una prótesis, en tanto sustituto funcional. Entendemos tarea como el trabajo extraescolar que es preciso, en la mayoría de los casos, realizar en el cuaderno para que el niño no olvide lo que se trabajó en clase, para que los padres y madres sepan que los maestros están pendientes de que “aprendan mejor” lo visto en clase. La tarea es vista como la actividad en la que se ejercita y fija la información organizada como contenidos dosificados. Para el niño o joven escolar la tarea es más trabajo y menos tiempo para jugar o descansar. El cuaderno de tareas es en el que se anotan las actividades de varias materias a realizar en la casa, en el que la obligatoriedad se hace visible desde múltiples miradas inquisitorias o de respaldo. El cuaderno *viejito*, como los niños se refieren a este cuaderno, es el que llevaron a la escuela bajo el brazo el primer día de clases; es aquel que, además, usan para hacer dibujos, para jugar. Este es el objeto al que le pueden arrancar hojas con menor temor que si le arrancaran hojas a un cuaderno bautizado con el nombre de una materia en particular. Dicen así los niños, “en el de tareas podemos hacerlo... , podemos hacer dictados, jugar escondidas así...”.

El cuaderno de tareas, el de los deseos, en el que se escribe lo que el autor del cuaderno quiere, también es el de los miedos porque ahí va una nota para los padres, el que vale mucho pero no se guarda, el primero que se bota.

Las voces se apagan, la palabra hablada se extingue al aparecer la palabra escrita. El cuaderno es el territorio del signo escrito, es el escenario para la comunicación diaria en el modo silencioso. No aparecen allí los tonos ni los timbres de las voces, han sido exiliados por la dureza o la suavidad de los enunciados escritos, por las líneas de colores trazadas por las manos de niños, maestros y padres en una pretensión de diálogo.

En el cuaderno las ideas y los afectos de unos sobre otros se quedan en frases cortas, en palabras simples, en enunciados que imponen, aprecian, preguntan, corrigen, indican. Es más soliloquio que diálogo en el que no se interpela; ¡unilateral!, diálogo en el que se pretenden ajustar las concordancias. Es una correspondencia a través de la cual el maestro pretende acomodar al escolar en sus estándares de trabajo, en lo que está “bien o correcto”. Es un diálogo mediante el cual el niño se va amoldando, adaptando o resignando al gusto y deseo del maestro, representante de la cultura. La correspondencia está permeada por la grafía que, al parecer,

anda en búsqueda de una armonía, de la conformidad entre maestro y estudiante, pero también es un diálogo entre padres y maestros para el reclamo, la excusa, la demanda, en un intento de comunicación oportuna.

Los géneros en el cuaderno aparecen generalmente asociados a las áreas del conocimiento. Cada disciplina tiene su manera de quedar consignada. El signo en el cuaderno opera de manera diferente jugando a una composición que responde a los intereses del texto disciplinar. El niño se disciplina en el cuaderno. Existen otros lugares de *disciplinamiento*, pero el cuaderno es uno de los pocos donde quedan signos de esta forma. El posicionamiento de los contenidos y de la forma de la expresión teje una red de significados que desborda la interpretación desprevénida que los maestros en las escuelas le hacen al cuaderno. Tal vez la administración del tiempo solo permite un acercamiento técnico e instrumental a este, ya que es el trabajo de calificación, el cual es engorroso y demanda gran cantidad de energía y movimiento por parte del maestro, por eso lo convierte en un trabajo automático que optimiza las cantidades de esfuerzo. Aparecen signos de esta sincronización entre la operación punitiva y los paquetes que obtendrán una marca correspondiente a una certificación industrial.

Alguna vez se ideó en una disquisición jocosa a la cual asistían maestros compañeros una especie de examen respondido en un código de barras que leyera con facilidad un lector láser de bolsillo para reducir drásticamente el tiempo empleado en calificar las interminables montañas de trabajo ideado para disciplinar, porque en la escuela la escritura está adiestrada con dispositivos de silencio y recogimiento, se restringe el cuerpo alrededor del gesto de escribir, de la acción escritural que es circunscrita por otras acciones exteriores que definen el borde, la silueta de ese gesto. La amplitud de ese gesto se la confiere la longitud del renglón, una carrera que dura un ancho de página, aproximadamente.

En este caso se puede leer al cuaderno como un dispositivo tecnológico que restringe el uso del cuerpo en una amplitud señalada por este dispositivo. La finalidad de este cuaderno se reduce, empleando una gran cantidad de energía, a un dispositivo creador de restricción que conduce a la experiencia escolar hacia un *disciplinamiento* del autor.

Este tipo de cuaderno es muy sensible a la vista porque multiplica las restricciones con un sesgo preveniente de las estructuras editoriales, se copia a mano

un libro como si hubiera algún tipo de mecanismo causal hasta la formación de la imagen que se evocará en un futuro social y adulto. Este carácter especular del cuaderno tiene una distorsión, un pequeño ruido más allá de los rasgos del calco que le confieren una calidad monstruosa de las reproducciones; tiene una distorsión de otra índole, deja zonas ciegas como aquellas que aprovecha el prestidigitador, en las cuales el autor construye desde la experiencia y no necesariamente con el método científico. Estas zonas que escapan a la especulación son usadas como un maletín de doble fondo donde se pueden guardar cosas para que no sean vistas por ciertos lectores, y como identificación y territorio de contacto de disímil intensidad con otros lectores que ya saben dónde encontrar o entablar la lucha. Muchas de estos signos son producto del aburrimiento y del poco interés que moviliza una clase.

EL CUADERNO POR PIEZAS

La unión del cuaderno puede asumirse desde la idea de estabilización semidefinitiva, temporal y flexible, o desde la idea de conservación y uso adecuado según los gustos y las edades de los sujetos que los compran y los usan. Los cuadernos estudiados son mayoritariamente grapados, algunos son cosidos y grandes —los de preescolar especialmente— debido a que el maestro considera que son mejores para los pequeños que inician su proceso escolar. Al respecto, dicen los maestros:

Por seguridad. A los cosidos es más difícil arrancarle las hojas.

Para que no se les desprendan las hojas.

Son más resistentes al trabajo de ellos o para evitar que los niños se maltraten con los alambres y tienen más espacio para trabajar.

Esta idea puede corresponder a una mirada ecológica y de uso adecuado de los recursos, sin embargo, allí subyace el poder. En estos enunciados se visibiliza también la idea del control y la vigilancia, de desconfianza frente a las capacidades de razonar y actuar de los niños.

La mayor cantidad de cuadernos de la muestra son de cien hojas y cuadriculados, algunos pocos son de cincuenta hojas y rayados; un número muy reducido son cuadernos ferrocarril y un mínimo son argollados, los cuales corresponden a niños de grado quinto (ilustración 1).

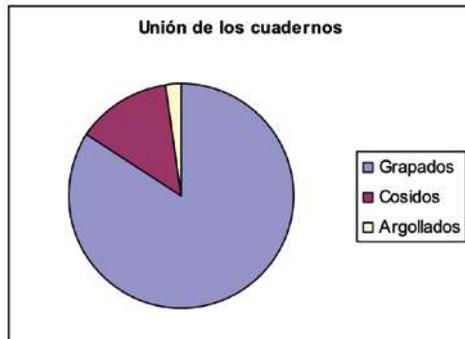


Ilustración 1. Distribución de los tipos de uniones de las hojas encuadernadas

La manera como están unidas las hojas del cuaderno posibilita, en mayor o menor medida, la continuidad o la alteración en su uso y unas relaciones particulares con el cuerpo. Los vínculos con el cuaderno están también condicionados por el diseño y sus posibilidades. En ellos se hace evidente el control que se ejerce sobre las acciones de niño. Los cuadernos cosidos sugieren un mayor esfuerzo de parte del niño para que sus hojas sean arrancadas, lograr hacerlo deja marcas, signos que lo delatan (hilos sueltos), lo que no ocurre con los cuadernos grapados y menos con los argollados en los que hay mayor libertad de acción para arrancar hojas y dejar menos evidencias del hecho. Por otro lado, se hace visible el deseo del maestro por crear hábitos de cuidado y uso adecuado en los que no está contemplado desperdiciar y derrochar, considerando las posibilidades económicas de los padres y el manejo adecuado de los recursos. Pensando la forma como están unidas las hojas del cuaderno, inferimos que detrás del diseño (argollado) existe una fuerza que puede ser tanto ecológica como de mercado. Mientras más fácil sea arrancar hojas, más posibilidades tienen las empresas que los fabrican de que se aumenten sus ingresos, pues los padres se ven obligados a comprar otro cuaderno para sus hijos. Son cuadernos pensados más para la economía de mercado que para los sujetos de la educación, porque se usufructúa de los gustos inducidos de los niños. Entonces, además del diseño y la unión de las hojas, los fabrican con carátulas llamativas para captar compradores, educando y conduciendo a los niños hacia la sociedad del consumo.

El cuerpo interno del cuaderno mostró que se privilegia el uso de cuadernos de cien hojas cuadrículados. La mayoría vienen con el margen ya hecho, sin embargo, algunos maestros hacen que los niños repisen ese margen o lo reelabo-

ren con dibujos o líneas de colores a manera de “decoración”, como signo de un cuaderno “estético” agradable a los ojos de los demás. Algunos niños se resisten a esta decoración o trazado de márgenes y son señalados como los que “no tienen bien presentado el cuaderno”; otros lo hacen porque expresan sus deseos. Por otro lado, es importante ver que en el cuaderno vivo se sigue manteniendo la idea del cuaderno ejemplar de hace varias décadas. Así lo escuchamos en las palabras de los maestros con los que conversamos:

[...] el que lo tuviera bonito y la letra más bonita ese era el cuaderno ejemplar y ese era el que el profesor pedía prestado para llevar a su casa cuando iba a hacer una evaluación.

El profesor le pide el cuaderno prestado a una niña que es la que siempre lo lleva y lo tiene ordenado y adelantado, para seguir el trabajo con el otro curso.

[...] me gusta hacerle márgenes, cositas que se vean bien bonitas... como pegar stickers, echarles... con los colores hacerles muchas imágenes que se vean bien bonitos.

Los cuadernos de dibujo, que en décadas pasadas se trabajaron en el aula, hoy han sido reemplazados por los blocks de papel (blanco tamaño oficio o carta), que son desprendidas para ser guardadas en carpetas de trabajo después de haber realizado los trabajos.

Los diseños cuadriculados, rayados y ferrocarriles establecen unos límites de movimiento de la mano y del cuerpo para el trabajo escritural y gráfico, y para el uso adecuado del espacio y la organización del contenido del cuaderno, que se direccionan al asignar la materia que en ellos se abordará: el cuaderno de matemáticas sigue siendo el de diseño cuadriculado, mientras que se privilegian los rayados para otras materias y el ferrocarril para escritura. Esto poco a poco se ha ido naturalizando, ha sido aceptado sin objeción, y en esa naturalización el sujeto autor del cuaderno tiene pocas posibilidades de elegir. Cuando el deseo del niño emerge para llevar su cuaderno como quiere sin la intervención del maestro, es que surge su subjetividad, mientras tanto se acomoda de la mejor forma a sobrevivir en un mundo donde todo está preestablecido. El sujeto se va individuando bajo los requisitos que impone el ejercicio del poder en el desarrollo de una pedagogía dominante, de una cultura dominante históricamente. ¿Qué pasaría con los niños si los cuadernos fueran sin líneas? ¿Qué experiencias y conocimientos le brindaría al

niño, por ejemplo, un cuaderno rayado para matemáticas? ¿Posibilitaría otras situaciones *problémicas*? ¿Generaría otros rumbos hacia la creatividad y el desarrollo de la inteligencia? (véase la ilustración 2).

[...] los márgenes que yo les hago hacer es porque ellos tienen que aprender que en la vida hay límites y les digo cuántos cuadritos tienen que dejar de cada lado y todos los tienen que hacer. Hay un manejo del espacio y eso se nota ahí en los cuadernos, eso sí le servía a uno para organizar el tamaño de las letras y todo eso. A mí sí me parece importante la guía de la línea porque va enseñando la horizontalidad de eso y la parte de acá pues para que uno se ubique debajo de... después ya se le puede quitar fácil. Es que hay una parte mecánica de todas las cosas que es importante, y que uno a veces dice: pero es que tanta mecánica... y entonces se va al extremo de no hacerla, pero la parte mecánica sí es importante. Todo era predecible en cada año de primaria: Matemáticas: cuadriculado de 100 hojas; Lenguaje: rayado de 100 hojas; Ciencias Naturales: rayados de 80 hojas; Geografía: rayado de 80 hojas; Historia: rayado de 80 hojas; Inglés: rayado de 50 hojas; Religión: rayado de 50 hojas; Ferrocarril de 50 hojas para arregar la letra con planas (no funcionó conmigo) y el cuaderno de "Tareas" era cuadriculado de 100 hojas.

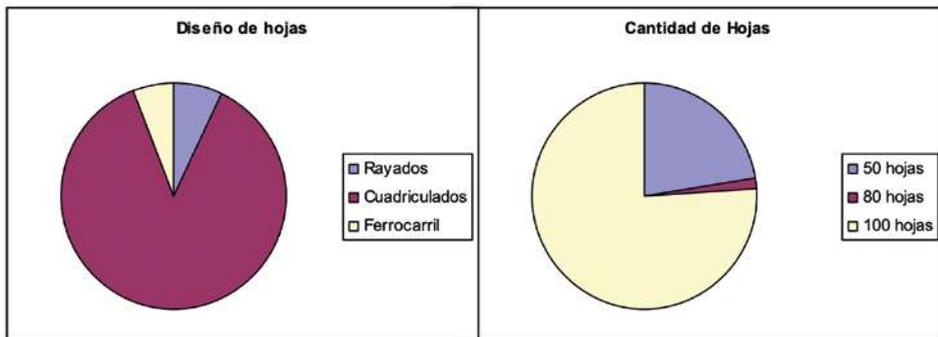


Ilustración 2. Distribución de los tipos de diseño y la cantidad de las hojas del cuaderno

Por otro lado, los datos evidenciaron —teniendo en cuenta el total de hojas de todos los cuadernos de la muestra— que hay un importante número de hojas arrancadas, desmembradas de los cuadernos, aunque los niños manifestaron no arrancarlas, eludiendo las represarías de los maestros por estos actos; al respecto,

dice uno de los autores de los cuadernos: “No, porque las profesoras nos regañan si arrancamos hojas”.

Por lo que hemos visto estas hojas son transformadas por la imaginación de los niños adquiriendo nuevos sentidos, nuevos nombres. Son hojas que, al igual que las de los árboles en otoño, se trasladan por el espacio escolar y extraescolar; son hojas ligeras que van de mano en mano convertidas en flotas de barcos multicolores, en sobres para cartas con diseños sofisticados, en flotas de aviones, en globos que sostenidos por un fino hilo se elevan alto como sus sueños, en animales que saltan, nadan y vuelan escondidos entre los pupitres coqueteando valientes en la hora de clase, o en los juegos de azar en los que cada número o color equivale a una cualidad de quien escoge. Son formas de papel, emociones y sentimientos, deseos y preocupaciones, denuncias y angustias, todas ellas invisibles en el cuaderno porque no están en él, pero sabemos que existen porque las hemos visto viajar y las hemos podido tocar. En esas hojas que se escapan cada sujeto está configurando su subjetividad, pero ¿qué hace que los niños nieguen que arrancan hojas?, ¿por qué los maestros les arrancan las hojas? Además de los maestros, ¿quiénes más arrancan las hojas de los cuadernos?, ¿qué hay detrás del acto de desmembramiento del cuaderno escolar?

Encontramos cuadernos en los que la palabra escrita está ausente, que están ahí para ser escritos, para ser usados; cuadernos usados por parcelas para la teoría y la práctica; los cuadernos de puntos (calificaciones); cuadernos para la reproducción (copia), ya sea del libro o del tablero; cuadernos de actividades o de tareas; cuadernos en los que pocas veces aparece la producción propia; cuadernos separados por periodos académicos; cuadernos de varias materias separados uno del otro por la obligada mitad que marca apretadamente un gancho grande de cosedora o separados por una hoja con un nuevo enunciado a veces escrito de afán, como desajustado, otras veces con un gran colorido y acompañado de los deseos y gustos de sus autores, líneas de deseo que indican otro camino, otro sendero disciplinar.

Estos cuerpos escolares, los cuadernos, son en su mayoría habitados por el niño y el maestro, y solo algunos pocos por otros sujetos (padres, compañeros y otros). Habitan en este espacio de celulosa a través de los signos, de diversos registros escriturales en los que las líneas de poder, deseo y comunicación juegan a distintos ritmos.

Los registros escriturales ocupan la mayor parte del cuerpo del cuaderno y en su mayoría obedecen a una forma de pedagogía dominante. El maestro indica qué hay que escribir según los propósitos y contenidos planteados para cada materia y grado escolar. Estos registros son casi siempre de reproducción del tablero o del libro de texto, ya sea copia, dictado o tareas realizadas en la casa. La escritura no se constituye en una experiencia del sujeto, sino en un ejercicio de aplicación de la técnica y de acumulación de verdades asumidas como absolutas —las que vienen consignadas en los libros de texto— y que el niño debe escribir en el cuaderno para que tanto maestros como padres vean que está cumpliendo su deber en la escuela, en un acto en el que al parecer se simula el aprendizaje.

Los registros de producción textual con autoría del niño tienen que ver con celebraciones, acontecimientos especiales, eventos cotidianos en los que se hacen visibles sus angustias, sus deseos, sus preocupaciones, su sentir y sus emociones; en ellos cada niño escritor da cuenta de sus pensamientos y su experiencia. Estos registros en su mayoría son orientados por el maestro y vienen acompañados de la evaluación, que se constituye en un acto que contribuye igualmente a configurar al sujeto por aprobación o desaprobación; la evaluación le da un lugar que bien puede reconocerlo como desconocerlo. En el cuaderno, el error no es considerado una posibilidad o momento del aprendizaje, sino algo que hay que eliminar, que no puede darse. Una equivocación del niño en su cuaderno implica menos calificación en su trabajo, un señalamiento abierto, en voz alta o silencioso que efectivamente va promoviendo formas de ser de cada sujeto que puede impulsarlo a avanzar o a desfallecer en sus intentos por mejorar y por tener confianza en lo que puede hacer. En el cuaderno no se ve si se tiene en cuenta el seguimiento del proceso, ni el esfuerzo realizado por cada niño, sino que lo que se visibiliza es el acierto en el resultado, que es aprobado por el maestro a través de su firma o sello, de la nota de calificación, del chulo, incluso se ve la desaprobación y los llamados de atención expresados a través de la equis, los círculos, los subrayados, las superposiciones en otro color, entre otros.

Los registros escriturales de reproducción corresponden a formas de la pedagogía instrumental y técnica, que, como afirma Larrosa (2003, p. 36), han generado pobreza en las formas de conocimiento en tanto se separan de la vida,

de la experiencia personal y colectiva de los sujetos escolares. En esas formas, las imágenes —ya sea de grafemas o dibujos— están predeterminadas, son fijas, no evidencian participación del niño en la movilización de su pensamiento. El niño reproduce, copia del tablero y del libro con un alto grado de exactitud, no se visibiliza su autoría para registrar las experiencias que ha vivido con lo que el maestro le enseña o lo que él particularmente ha experimentado, lo que le ha significado o el sentido que le ha dado a estas vivencias escolares. En el cuaderno escolar los registros de reproducción no visibilizan cómo el niño ha ido elaborando sus propios conceptos, cómo ha ido aprendiendo e interpretando el mundo que le es presentado en el aula en los distintos escenarios escolares o cómo accede a distintas formas de adquirir o elaborar el conocimiento. Los registros escriturales de reproducción fijan en el niño una única forma de representar, ver y decir el mundo. En ellos no cabe la posibilidad del análisis, la reflexión y la expresión autónoma, sino un ejercicio de memorización temporal que se diluye como el papel de los barcos que se alejan en el torrente lluvioso de los andenes.

La escritura como reproducción se aleja del acto creador, del instrumento a través del cual se conducen los deseos y pensamientos que producen al sujeto cuando se expone con la presencia pública de la grafía. Es decir, al estimular la escritura como reproducción, se olvida el hecho de escribir como un acto auténtico, en el que la niña y el niño se transforman y construyen la experiencia de sí: “El niño produce textos. Pero, al mismo tiempo, los textos producen al niño” (Larrosa, 1995, p. 276).

El cuaderno como soporte de la información (entre muchas otras cosas) autorreferencia la conservación de la racionalidad como opción dominante en la relación con el conocimiento y el pensamiento en el tipo de subjetivación que va produciendo. La institución de la escritura y sus formas afectan el cuerpo de la escritura misma y al sujeto que escribe, lo configuran, y constituyen su subjetividad al tiempo que van consolidando un perfil del estudiante particular. Esta subjetivación en la escritura la podemos explorar a través de algunos signos de unos tipos de registros escriturales. En la ilustración 3 aparecen las proporciones entre los diferentes tipos de registros escriturales encontrados en los cuadernos estudiados. En la ilustración 4 podemos ver dos ejemplos de estos tipos de registros.

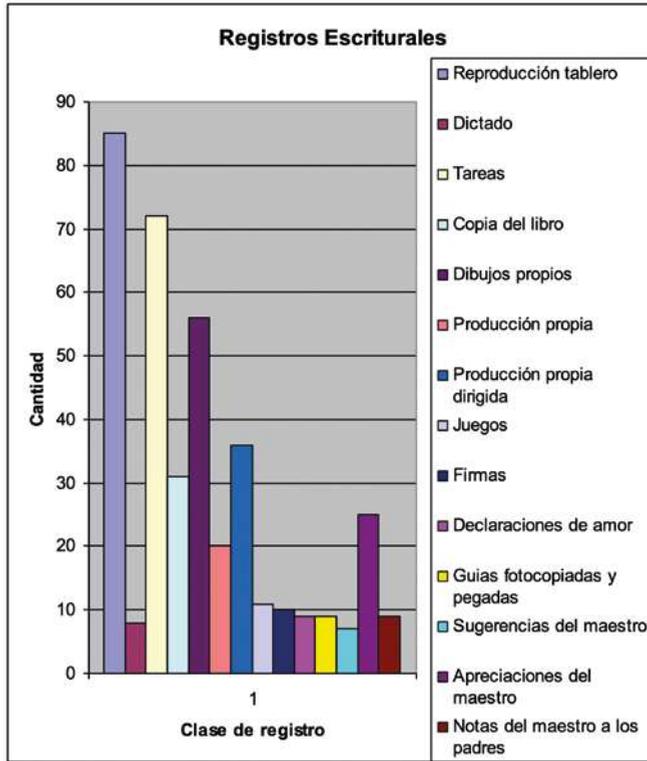


Ilustración 3. Distribución de los registros escriturales que aparecen en los cuadernos del corpus

En el cuaderno escolar las formas de la pedagogía pueden ser en alguna medida previsibles según su desarrollo debido a que sus contenidos han sido formalizados, instituidos y, por lo tanto, también puede ser previsible cómo es que los sujetos la adoptan, la ejercen y la viven. La linealidad y la secuencia de los contenidos son fáciles de predecir, de ahí que la forma como se presenta y construye el saber humano influya en la configuración de subjetividad en la sociedad que somos. En el cuaderno se visibiliza la concepción de que la educación es un ejercicio de transmisión de información y conocimiento escrito, y no una situación de experiencias en la que los sujetos se configuran en la interacción y la participación. Allí el conocimiento pareciera ser absoluto, como menciona Larrosa (1995 p. 35): “[...] el conocimiento no es un páthei máthos, un aprendizaje en la prueba y por la prueba, con toda la incertidumbre que eso implica, sino un mathema, una acumu-



Ilustración 4. Ejemplos de registros escritos, cuadernos 20 y 87

lación progresiva de verdades objetivas que, sin embargo, permanecerán externas al hombre”. Se mide el trabajo del niño y al maestro por la cantidad de contenido que haya en el cuaderno. Aquí no aparece un ejercicio de apreciación, de reconocimiento de los procesos del niño, ni de sus intereses, aunque se diga lo contrario.

En el cuaderno escolar la imaginación y la creatividad tienen mínima cabida en la escritura del niño, al igual que el juego. Al respecto dice el sociólogo y antropólogo Duvignaud:

De niño, se me arrancaba de esas divagaciones. Me irritaban los regresos a la vida acostumbrada que se me imponían: estaba en camino de un descubrimiento y se me distraía. Desde entonces, siempre he creído que había algo que comprender en las formas que no reproducen el orden tranquilizante de las cosas. Algo que escapaba sin cesar. (1997, p. 9)

El juego es una actividad fundadora de la cultura, que posibilita la socialización del niño y la convivencia en general, como dice la antropología: “Las grandes ocupaciones primordiales de la convivencia humana están ya impregnadas de juego” (Huizinga, 1968, p. 15). Esa actividad llena de sentido y da sentido a la existencia, tiene gran significado y trascendencia para quien juega y a través de ella el niño afirma su personalidad:

Gracias al juego crecen el alma y la inteligencia, mientras que, por esa tranquilidad, ese silencio —en los que a veces los padres y los maestros se complacen equivocadamente— se anuncia a menudo en el niño graves deficiencias mentales. Un niño que no sabe jugar, es un “pequeño viejo”, será un adulto que no sabrá pensar. (Chateau, 1954, p. 4)

El juego es esa actividad seria en la que cada acción y decisión tiene mucho valor e importancia para el sujeto que juega, y a través de la cual, a veces, el niño expresa lo que no puede decir con palabras, y se mueve entre la ficción y la realidad; así mismo, a través del juego el niño ingresa a la cultura y la cultura entra a su mundo. Es esa actividad sublime, de separación temporal de la realidad que le oprime y le preocupa, en la que el sujeto mismo se pone a prueba y a través del cual el niño manifiesta su sentir, su deseo, su conocimiento. En el juego la regla y la disciplina juegan un papel importante y, por excelencia, contribuye a configurar su subjetividad. El juego es considerado —en la mayoría de las instituciones escolares— una pérdida de tiempo, en tanto no produce algo útil, visible, medible, concreto, idea que se visibiliza en la pregunta: “¿usted vino acá a jugar o a estudiar?”, o en la afirmación: “usted está en clase, no en recreo”. El juego infantil es desplazado y castigado en la institución escolar si se realiza en momentos y lugares en los que no está permitido: la clase y el cuaderno.

- Yo no me acuerdo que haya jugado en los cuadernos... o sea teníamos como el espacio para el juego en el descanso.
- Por el cuaderno se sentía respeto por eso no se jugaba con él.
- Por eso un rayón una cosa mal escrita o una letra que me parecía fea yo arrancaba las hojas y las volvía a pasar entonces como que en ese momento no se prestaba para ponerse a jugar con el cuaderno.
- No. Porque si jugamos los ensuciamos.
- No jugamos porque cuando se nos acaban los cuadernos no nos alcanzan las hojas después para escribir o dibujar.
- No, porque se nos daña el cuaderno con las cosas que hacemos.
- Los padres y los profesores no nos dejan jugar en los cuadernos.
- Porque eso es mala educación.

Estos signos evidentes en el cuaderno escolar y en las respuestas de los niños y los maestros entrevistados nos hacen considerar que desde este lugar se está contribuyendo más a la configuración de la individuación que a la subjetividad de los sujetos. La mayoría de la actividad se torna previsible. La individuación de los sujetos, según las exigencias del poder y de sus mecanismos, promueve la homogenización desde una forma de ser determinada y conocida.

Sin embargo, la vida sigue, los niños logran escapar al control y encuentran lugares en los que tienen mayor opción de expresar su sentir, de hacer lo que les agrada. Uno de esos lugares, algunas veces, es también el cuaderno escolar, aquel que denominan como preferido, como el que más les gusta:

A mí me gusta el de inglés y el de matemáticas y el de español porque nos dejan jugar en esos cuadernos y hacemos... en el de español hacemos juegos y no nos regañan.

El de español porque nos dejaban escribir cuentos y nos dejaban escribir coplas y muchas cosas.

El de español porque... aprendíamos a buscar las palabras en la sopa de letras y que también aprendimos cosas en español, a jugar bien, a jugar limpio y... nada más...

A mí me gustó más español porque nosotros aprendíamos a leer más rápido, a escribir más rápido, si uno jugaba las otras cosas también aprendíamos más rápido.

A mí me gustó matemáticas porque, porque lo mantenía más bonito, porque, porque era la materia que más me gustaba, los números, el tangram, los juegos, con mis amigas jugamos stop y triqui.

Además del juego y los registros escriturales, el territorio del cuaderno está habitado por los niños y el maestro a través de dibujos, figuras adhesivas y diversas formas de decoración que evidencian los gustos, las ideas y los deseos de los niños, de notas de padres y maestros, de circulares y fotocopias de textos de libros. Quizás esto se haga con la idea de extender o ampliar el conocimiento del niño, pero son fotocopias de textos que se repiten a grandes velocidades y que son soportadas por el cuaderno escolar, textos que remiten a las formas de conservación de la racionalidad básica como única opción para relacionarnos con el conocimiento y el pensamiento.

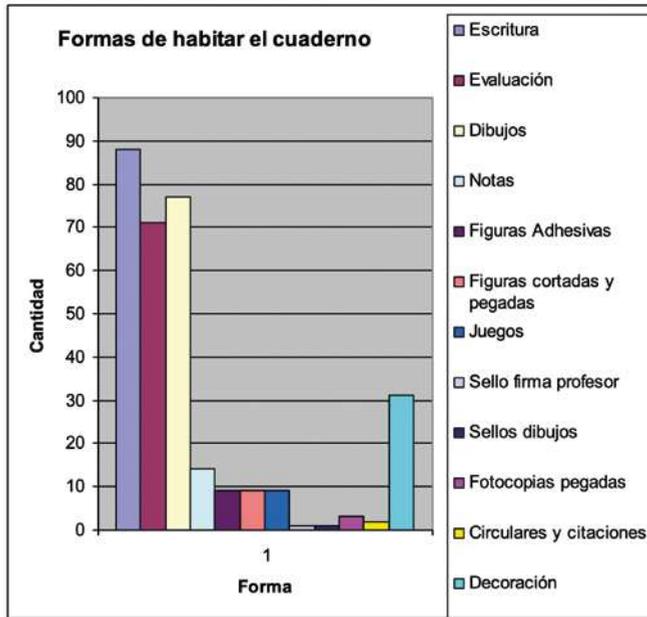


Ilustración 5. Distribución de los habitantes de los cuadernos del corpus y las formas de habitarlos



Ilustración 6. Ejemplo de una forma de habitar el cuaderno

En esas formas de habitar el cuaderno (véanse las ilustraciones 5 y 6) se hacen visibles no solo el saber del maestro, sino también sus formas de trabajo y sus ideas sobre la educación, además del conocimiento sobre los sujetos escolares. Otras formas de habitar el cuaderno son asuntos que pueden ser objeto de otra investigación que sea llevada a cabo por los maestros mismos.

Continuamos con nuestra comprensión de ciertos sujetos en la escuela desde los cuadernos escolares. En el estudio leemos las marcas, los signos, las inscripciones y los enunciados, y observamos las líneas de tensión que allí plasman los sujetos a través de sus grafías, del uso que hacen de él y algunas de las formas de habitarlo. Estas son líneas que ejercen distintas fuerzas, luchan y fracturan la manera como ocurren las relaciones entre los distintos actores y autores que habitan el cuaderno escolar.

VIDA, MEMORIA E INSTITUCIÓN

Conversamos con maestros, profesionales en disímiles materias del conocimiento, que han optado —por vocación, interés profesional o porque “tocó”— por instaurar prácticas pedagógicas en universidades y colegios, en comunidades o unidades asistenciales de salud y comunicación, en investigación o cursando estudios de posgrado.

Esta tribu es la que conforma la muestra no probabilística, junto con los familiares allegados o no, vecinos y gente con la que nos gusta hablar de Colombia y de la educación, del papel que el cuaderno jugó y juega en los dominios escolares, y de sus formas primarias: el pizarrón, el barro y la palabra. Hablamos y esas conversaciones fueron mostrando más preguntas igual de importantes.

De todas esas preguntas queda una que nos afecta en común: la manera en que el cuaderno ha permanecido, por lo menos, como registro de las afectaciones que la escuela opera sobre la cultura, de esos hilos del recuerdo de lo que fueron los cuadernos para cada persona con la que conversamos en el espacio de la escritura. En el juego de las reconstrucciones hallamos facetas de soporte y de contenido a nuestras preguntas investigativas. Las de soporte se ajustan a las continuidades de forma, seriación de los elementos constitutivos de usos definidos (las hojas como territorios de trabajo) y los elementos de contenido por definir (bases

del conocimiento occidental modernizador), parcelación tradicional y clásica de la información necesaria para operar en la modernidad. El soporte está significando las continuidades más generales del uso que le confieren estudiantes y maestros, siendo prueba impercedera de los actos de acción y lenguaje que, como hemos dicho, dejan signos gráficos, el contenido escasamente conversacional, plagado de autoritarismo, automatismos y gestor de los ideales de verdad, justicia y belleza.

Sin embargo, al igual que tienen esas continuidades, tienen sus fracturas, visibles como líneas de la mano, donde el cuaderno *arqueologizado* se rebela y se revela como dispositivo de vida, el cual es la memoria que, activa, relee al cuaderno del pasado y lo enriquece o empobrece con la narración misma.

Por las propias dinámicas en que se ha hecho este estudio presentamos, para ser trianguladas con los resultados de los instrumentos anteriores, dos categorías de investigación. Pero antes, hacemos una distinción metodológica surgida fundamentalmente por las delimitaciones del estudio.

La historia del cuaderno escolar en Colombia es un estudio del cual no habíamos tenido noticias en el momento de la investigación. Si aun no se ha hecho este tipo de análisis, lo estamos recomendando debido a la importancia que le conferimos.

Sin embargo, dada la naturaleza de nuestras preocupaciones, no nos podíamos sustraer de rescatar en alguna medida la experiencia histórica con el cuaderno. En este punto surgió la idea de recuperar la memoria que sobre el cuaderno tenían los adultos, y qué adultos más implicados con el proceso que se adelanta que los propios maestros. Por esta razón, nos limitamos a configurar un cuaderno que habita en la memoria de los autores, quienes en el presente son maestros y coautores también, por demás, de los cuadernos de hoy y que denominamos *los cuadernos vivos*, los cuadernos en curso, en construcción, vigentes, los cuadernos del presente. Son tales porque después de seleccionar la muestra de cuadernos diversos los leíamos, anotábamos en la matriz, los devolvíamos y los volvíamos a recoger el siguiente fin de semana. También, apelamos a maestros y maestras que por sus afectos, cercanías o experiencia pudieran enriquecer y contribuir a esta labor de reconstruir y crear este cuaderno desempolvado, *arqueologizado* con pasión. Estos son los cuadernos de ayer pero que habitan en la memoria, a los cuales denominamos *los cuadernos en la memoria*, con el propósito de hacerlos visibles:

[...] hemos olvidado rápidamente los viejos poderes que ya no se ejercen, los viejos saberes que ya no son útiles, pero, en materia moral, no cesamos de saturarnos de viejas creencias en las que ya ni siquiera creemos, de producirnos como sujeto a partir de viejos modos que no corresponden a nuestros problemas. (Foucault, 1982, p. 140)

Y, por supuesto, tenemos la idea de visibilizar procesos de subjetivación que están íntimamente relacionados con la memoria: “Memoria es el verdadero nombre de la relación consigo mismo o del afecto de sí por sí mismo” (Deleuze, 1986, p. 140). Es un cuaderno que, al recordarlo, permanece en el tiempo, pero también unos sujetos que se reconocen recordando en el transcurrir del tiempo:

Según Kant, el tiempo era la forma bajo la cual el espíritu se afectaba a sí mismo, al igual que el espacio era la forma bajo la cual el espíritu era afectado por otra cosa: el tiempo era, pues, “autoafectación”, y constituía la estructura esencial de la subjetividad. (Deleuze, 1986, p. 141)

La dificultad en dichos cuadernos reside en que, al cruzar estas categorías de manera combinatoria, emerge el cuaderno en la memoria instituido y el cuaderno en la memoria instituyente. Para definirlos diseñamos preguntas guías de una conversación que, al igual que la sostenida con los niños y las niñas, permitieran restaurar los atributos de este cuaderno en la memoria. Se sostiene la hipótesis de que los cuadernos más recordados pueden ser aquellos a los que se les atribuyen unos rasgos instituyentes.

De esta manera, tenemos cuatro cuadernos producto de la combinación de dos órdenes —el instituido e instituyente—. Así, las categorías quedaron de la siguiente manera:

- *Cuaderno vivo instituido*: en el que se evidencia mayor número de signos de poder (subrayados, chulos, equis, firmas, tachones, apreciaciones, correcciones superpuestas —con rojo u otro color—, en las cifras o letras valorativas, entre otros), relacionados con: las aprobaciones o desaprobaciones que se hacen de las acciones de los estudiantes en el cuaderno al realizar un trabajo, presentar una evaluación o desarrollar una actividad particular; con los enunciados imperativos, indicativos o apreciativos que le hablan al estu-

diante en un “diálogo mudo” a través de la palabra y el signo escrito; aquel cuaderno en el que la norma entra a operar casi en forma absoluta y que afecta de diversas maneras al sujeto que lo porta:

Nos califican con OK, con positivos y con negativos, negativos es mal, es cuando uno no trae las tareas o que uno no trabaja y positivos es que sacó E.

Nos califican con el abecedario, por ejemplo, E excelente, S sobresaliente, A aceptable, I insuficiente y D insuficiente.

El profesor le hace a uno tachones, le coloca notas, le arranca las hojas.

- *Cuaderno vivo instituyente*: en el que aparecen mayores signos de comunicación (notas entre padres y maestros, declaraciones de amor, apreciaciones de los maestros, notas entre padres e hijos, entre compañeros) y signos de deseo (dibujos propios, producción propia de texto, declaraciones de amor, juegos, datos personales, datos de otras personas, desmembramiento, estilos de letra, añadidos, reclamos, entre otros); estos son signos que posibilitan una interacción cercana y mayor libertad de expresión, es decir, la emergencia del sujeto:

En español hacemos dibujos, hacemos dictados, la profe nos enseña a hacer bonita letra, también buena ortografía, leemos dibujamos, coloreamos, también hacemos lecturas, hacemos... sobre esa lectura y lo de tecnología me gusta que podemos hacer muñecos, torres con las fichas [...]. En el de español sí jugamos, escribimos cuentos y coplas y muchas cosas.

A mí me gusta el de inglés y el de matemáticas y el de español porque nos dejan jugar en esos cuadernos y hacemos juegos y no nos regañan.

A mí me gusta leer y escribir porque uno aprende a leer y escribir rápido.

[...] aprendemos a buscar las palabras en la sopa de letras y a jugar bien, a jugar limpio y [...] hacemos dibujos, cartas, barcos, muñecos para regalarle a los amigos.

No es el alcance de este estudio abarcar los procesos de memoria y sus mecanismos, pero sí podemos decir algo de cómo se ha constituido la noción del cuaderno asociada a la escolaridad, al ejercicio del conocimiento y al registro de la información. La fuente de información que empleamos ha sido la palabra de los maestros que han participado en el proceso.

- *Cuaderno instituido en la memoria*: aquel que permanece con el sujeto en el tiempo y que se recuerda poniendo en evidencia los signos de poder en el discurso; es el cuaderno en el que “toca” hacer. De este forma se expresa:

[...] en primero de primaria no permitían usar bolígrafo sino solo lápiz e igual los títulos y subtítulos eran con rojo [...] por no llevar los cuadernos firmados o sea si uno tenía una tarea en algún cuaderno, si no llevaba el cuaderno pues obviamente no llevaba la tarea y el castigo era si salía uno a la una de la tarde. Lo dejaban hasta las tres de la tarde o de arrodillarse encima de granos de maíz... en mi época las numeraban para no arrancar las hojas, tocaba numerarlas... esa era una de las cosas que tocaba hacer de primero, las hojas eran numeradas... si había cuadernos desordenados las mismas profesoras los mandaban repetir, uno repetía cuadernos hasta final de año. Tocaba hacerle las márgenes con el esfero rojo. Nos calificaban con números de 1 a 5, de 1 a 2,9 está perdido, entonces le escribían en rojo en el boletín y en el cuaderno también, y si sacaba de 3 en adelante entonces le escribían con azul, y de ahí la vergüenza de uno.

[...] nos tocaba entregar cuaderno, o sea transcribir lo que estaba escrito en el libro, escribirlo, escribirlo bien, bien escrito porque la profesora cogía el libro y miraba si estaba bien escrito y si nos faltaba una tilde o nos comíamos una palabra nos tocaba repetir las cincuenta y cien veces de acuerdo al año.

En el cuaderno uno ya no escribía con amor sino ya era con rabia, ya el cuaderno en ese momento era rabia, era malgenio y la profesora nos castigaba y nos dejaba... sin recreo ahí en el salón escribiendo, haciendo la corrección y tocaba entregarlo antes de que saliéramos [...].

- *Cuaderno instituyente en la memoria*: es aquel en el que los signos de deseo y de comunicación se mantienen vivos en la memoria. Así lo expresa una conversación:

[...] me acuerdo que uno siempre escribía en las hojas traseras del cuaderno, eran las hojas más libres, porque era donde uno aprendía a hacer las firmas, donde hacia los corazones [...] en la última hoja casi nunca tenía orden [...] yo los marcaba bien bonitos, los marcaba bien y al principio bien [...] los títulos los subrayaba con doble línea con esa línea ancha más delgadita, más delgadita que terminaba en punta,

siempre me ha gustado jugar eso, escribir en los cuadernos como se habrán dado cuenta. De los cuadernos me gustaba más cuando empezaba el cuaderno, escribir en la parte derecha porque se sentía más suave, en esa hoja sola.

LA MEMORIA DEL CUADERNO

El uso del cuaderno tiene una memoria que le pertenece, es una especie de registro de la educación colombiana pulverizado en billones de partículas dispersas sin ley conocida por todo el territorio nacional, por lo menos. Recoger esa historia fabulada es pertinente por la importancia que tiene la escritura para la reproducción cultural en Occidente y que está contaminada con otras maneras de contar el mundo, por ejemplo:

Se llamaba el cuaderno de mantequilla, el cuaderno de dibujo que era pequeñito, hoy en día no los veo, no los encuentro. Son pequeñitos y traían una paleta, una paleta de dibujo y un pincel, ese era el dibujo que traía la pasta [...] en los cuadernos había un señor que era con una pluma y un gorro todo grande con bigote [...], ah el cuello era como las camisas semiredondas así y así empeluchada que había en España, la pluma era grande y el pincel ahí todo elegante [...] lo otro que recuerdo también de los cuadernos es el olor al cartón como de esa época, ahora huele a fresita, pero antes olía a cartón [...] en esa época no había así para diseño, muchos diseños de cuadernos, y los cuadernos eran de color amarillo, ese color como amarillo terracota más o menos y las cuadrículas eran pequeñas.

La cultura escolar en esa simbiosis compleja que realiza con la cultura reproduce de manera fractal esta textura. Buscamos recoger esas partículas con movimientos de danza contemporánea para que cualquiera caiga en esa pesquisa. Haremos una abstracción casi poética para imaginar una arqueología de nosotros, una ecología comparada, una topografía atravesada con las luces tenues de los que empiezan un camino que no se comprende del todo.

EL CUADERNO EN LA MEMORIA

Insistimos en que los maestros estén asociados al cuaderno en la memoria porque es interesante develar su rol como autor. Un cuaderno que se recuerda por las cosas

que se pudieron hacer en él no es un atributo exclusivo del cuaderno, sino de unas condiciones que propiciaron que regrese en el discurso al presente. El cuaderno que se reinventa es un poco el cuaderno que se quiere, aquel que se intenta —en semejanza— con los estudiantes diariamente.

El dominio de la expresión también queda consignado en este registro pues el cuaderno se constituye como un deber ser, dejándole a la forma un papel instrumental. El posible origen de este rasgo tiene una posibilidad arqueológica en la pesquisa por la decoración. Igual sentido tiene la indagación por el tratamiento del error en el cuaderno de la memoria, el tradicional destino del yerro en el registro escrito, el carácter oficial de lo consignado en el cuaderno como territorio de la certeza de un proceso cuya higiene y perfección están ligadas a una mística reproductiva; el error se oculta, se limpia, se disimula, se vela con la esperanza de evadir el castigo, que era otro elemento muy relacionado con la concepción de la regulación, el orden y la higiene:

Recuerdo que a veces se manchaban con la tinta del lapicero, que no era muy buena y yo me angustiaba mucho porque me regañaba la maestra si el cuaderno estaba sucio o manchado, era difícil mantenerlos aseados y en orden, me acostumbré a escribir con letra pequeña para que alcanzara el espacio.

El cuaderno en la memoria está siendo reconstruido en el discurso, traído en evocación afectiva, contaminado por la visión de mundo de un profesional de la educación, reelaborado con un número (sin importancia) de elementos extraños a lo que fue el objeto físico. Pero, además, sigue siendo histórico, hermenéutico, con los prejuicios necesarios para presentar un cuaderno fuertemente institucionalizado, restringido por la multiplicidad de otros cuerpos que lo cruzan dándole una forma histórica.

El carácter lineal de una lectura tradicional de los acontecimientos, en un devenir narrativo, está imbricado con la propia secuencia y seriación con que se lleva el cuaderno como registro histórico, a la par de una numeración consecutiva de las páginas. La permutación en el orden de la frase “el cuaderno en la memoria” nos brinda una analogía que no desdeñamos, de la cual resulta: la memoria en él mismo. Este es un cuaderno en la conversación, habita en el discurso, en el lenguaje. Hemos logrado recogerlo y hacer de él un cuerpo que sea sensible a la luz

de la mirada entrenada, lo cual es una invitación a los maestros con sus propios cuadernos de la memoria, aquellos que recuerdan de su infancia y su escolaridad. El cuaderno en la memoria de los maestros los hace hablar y posibilita visibilizar su estructura, las formas de las prácticas pedagógicas y las líneas de fuerza —unas rígidas, otras flexibles—, de poder y de deseo que han permanecido a pesar del tiempo, que se reproducen día a día en el aula, en la práctica cultural. La cultura “es un instrumento de gobierno y dominio de las almas, que integra alegremente oposiciones a las que hace sus cómplices” (Duvignaud, 1997, p. 15). Dicen los maestros recordando:

[...] los cuadernos tocaba entregarlos bien y si se nos acababan tenía que ser la última hoja, nosotros no podíamos gastar hojas como hoy en día hacen los muchachos, que tienen escrito por detrás muñecos, que dibujo. No. Teníamos que tener el cuaderno bien impecable y terminarlo para después botarlo a la basura, teníamos que tener ese cuaderno bien organizado. Los cuadernos eran unos con rayas y otros cuadriculados, que se distribuían de acuerdo con lo que asignara la maestra, generalmente los cuadriculados para matemáticas y geometría, y los rayados para las demás asignaturas.

El cuaderno en la memoria evidencia la relación de los sujetos consigo mismos, no se trata solamente de los archivos que guarda cada sujeto sobre el cuaderno, sino que se trata de ellos mismos, de su subjetividad a través de su propio tiempo. Este cuaderno es lo que queda en la memoria de lo que les ha afectado y que se revive al recordar:

Pues el plegamiento, el redoblamiento, es una memoria: “absoluta memoria” o memoria del afuera, más allá de la memoria corta que se inscribe en los estratos y los archivos, más allá de la inmortalidad todavía incluida en los diagramas. [...] Memoria es el verdadero nombre de la relación consigo mismo o del afecto de sí por sí mismo. (Deleuze, 1986, p. 140).

La memoria a la que nos referimos es una colección de imágenes que sobreviven a condición de su transformación y que tiene que ver con cómo las acciones y los discursos del maestro con respecto al cuaderno los afectaron y han contribuido a que sean, en parte, como son hoy, esos cuadernos en los que fueron reconocidos o desconocidos:

[...] en cierto modo tenía algo bueno porque uno tenía todos los apuntes del año y nos hicieron comer como se dice, pero yo no sé [...] yo creo que ahí fue donde se quedaron las cosas de ciencias, de las capitales porque teníamos que recitarlas al otro día en la evaluación, porque era la previa, la previa, la hoja ahí, márquenla no miren a nadie, no saquen cuaderno, porque ojalá que uno tocara un cuaderno [...] eso ya era un pecado porque uno entonces iba a hacer la copia y eso era un delito, un delito gravísimo hacer la copia.

Con los cuadernos vivos

Los cuadernos vivos fueron leídos según se fueron escribiendo. Varias veces se recogieron para definir las categorías con las que posteriormente se irían a analizar.

Este ejercicio enriqueció la comprensión sobre el objeto de estudio y fue acompañado de conversaciones con algunos de los autores de los cuadernos que se estaban leyendo. Las sesiones de trabajo conjunto con estos cuadernos permiten depurar las categorías de análisis y las preguntas de investigación. Con estos acercamientos nos percatamos de la necesidad de complementar la información que ofrecen los cuadernos con las narraciones de los autores, así obtenemos información sobre la estructura física del cuaderno, sus contenidos, y las líneas de poder, comunicación y deseo evidenciadas en distintos signos.

Podríamos decir que el cuaderno escolar no solo se inventa para fijar lo enseñado por el maestro en la memoria, también se crea como un instrumento que es capaz de producir ciertos efectos en los escolares, y a partir del cual crear hábitos y formar al estudiante que deviene sujeto. Queda constituido entonces como el cuerpo escolar más importante en tanto este puede decir y ver al niño, niña o joven escolar. Es un aparato de producción al igual que la escuela para crear hábitos, disciplinar la mente y el cuerpo del escolar; es un instrumento político para encauzar las conductas, y que posibilita, como menciona Saldarriaga (2003, p. 17), “uniformar y normalizar las colectividades” a partir de prácticas pedagógicas heterónomas y también formar “sujetos autónomos”, es decir, capaces de autogobernarse y, por tanto, tomar las riendas expresivas del acceso a la cultura.

Sin embargo, el cuaderno para los escolares se constituye en un cuerpo creador de sentidos que no necesariamente corresponde a lo que requiere la sociedad para asumir su existencia y emergencia: el sentido de estudiar, aprender, ir a la escuela e, incluso, vivir; este es un cuerpo creador de sentido para su autor, quien se escapa a la norma, al orden erigido, y pone en juego sus sensibilidades y resistencias a la cultura escolar mediante el uso que hace de su cuaderno escolar; ese cuaderno ha hecho en muchas ocasiones que sea señalado, aislado o tratado de manera diferente aquel que sigue pasivamente la norma.

El cuaderno como dispositivo pedagógico forma parte de la estructura escolar en la que las líneas de saber y poder posibilitan en su uso las líneas de deseo y de comunicación, y que en este estudio aún continúa siendo más un dispositivo que contribuye prioritariamente a la individuación que a la subjetivación, en tanto media la relación que el sujeto construye consigo mismo (Larrosa, 1995). Así, en su inocente apariencia, parafraseando a Saldarriaga (2003), a la escuela y también al cuaderno “se les ha cargado, una tras otra, la responsabilidad de sanar las desgarraduras que otras instituciones y otros sujetos sociales no han querido, podido o sabido colmar, y ni siquiera apaciguar”. Estas responsabilidades le corresponden en primer lugar a la familia como ente social primario, a la comunidad de la cual hace parte el escolar y también a la institución educativa.

La formación de la subjetividad comprende “el cómo se forman roles, dispositivos y estrategias que hacen sujetos a los individuos, y el cómo los individuos se hacen a sí mismos sujetos jugando múltiples roles, estrategias y tácticas” (De Certeau citado en Saldarriaga, 2003, p. 147).

Aún hoy el uso del cuaderno es continuidad, en algunos aspectos, de las ideas sobre la educación de comienzos del siglo XX, las cuales fueron asumidas por los maestros muchas veces sin conocer su origen y sentido epistemológico, como lo que se refiere a la repetición y la reproducción mecánica, pues en esos momentos “educar era formar aptitudes intelectuales y hábitos morales por medio de la ejercitación constante de la memoria, la observación, el cálculo, y desarrollar hábitos repetidos hasta lograr su reproducción mecánica constante, fijarlos como ‘disposiciones permanentes’”(Saldarriaga, 2003, p. 51). Dicha tarea podría hacerse con distintos procedimientos, discursos, objetos y cuerpos escolares, entre los que estaba y continúa estando el cuaderno escolar.

Hoy muchos maestros continúan realizando su labor pedagógica formando a sus estudiantes como fueron formados ellos, bajo los mismos principios³, con los mismos objetos, de la misma forma, labor que privilegia una actitud casi mecánica que no se reflexiona y que se repite, dejando huella no solo en el uso que se hace del cuaderno escolar, sino también en cada uno de los sujetos que lo portan, lo construyen y lo animan.

Aunque no es nuestra intención abordar aquí las prácticas pedagógicas, no podemos hablar del cuaderno sin mencionarlas ya que las que consideramos aquí son en las que el sujeto se configura. Las prácticas pedagógicas evidenciadas en los cuadernos permitieron visibilizar que existe una discontinuidad estructural entre el discurso pedagógico y el quehacer: uno va por la línea del deseo y el otro por la línea del control y la vigilancia de y sobre los cuerpos de los niños y jóvenes escolares, a través de distintos dispositivos como el cuaderno escolar, a tal grado que el maestro puede con cierta seguridad afirmar que el *cuaderno es el reflejo de lo que es el niño*. Se trata aquí de poner en la discusión el sentido del cuaderno para la configuración de subjetividades, para su constitución como sujetos políticos que piensan, deciden y actúan en una situación emergente frente a los cambios y demandas constantes de la sociedad y el mundo actual.

Otro aspecto que nos parece importante mencionar es cómo a través del uso del cuaderno el conocimiento se fragmenta en partículas cada vez más disjuntas unas de otras sin que exista relación entre ellas. El conocimiento y el saber abordados al interior del aula de clase, registrados en el cuaderno escolar, encajados en asignaturas y materias distan uno de otro. Esta idea se va interiorizando en el estudiante año a año, aislándolo cada vez con mayor fuerza de la vitalidad que se logra en la unidad y la relación cálida de las ideas, los afectos y la movilización del pensamiento. Es una fragmentación evidente en el uso y destino de los cuadernos escolares, la cual configura igualmente el pensamiento de cada sujeto en la vivencia de sus propias experiencias atravesadas por discursos y acciones que con rigidez o flexibilidad regulan su comportamiento, definen su verdad como sujeto al tiempo que constituyen su interioridad y subjetividad. Esto hace que el sujeto se narre, se

3. No queremos con esto afirmar que de la educación que recibimos nada es rescatable, lo que queremos reflexionar es que esa formación y educación correspondió a una época distinta a la actual.

describa, se juzgue y decida sobre sí mismo, reconociéndose en lo que es, en la contingencia que atañe al contexto del que hace parte y en el que está inmerso, y a las prácticas pedagógicas que lo abordan.

En el cuaderno escolar también se evidencian resistencias a la emergencia del sujeto lúdico del niño; en él aparecen los miedos y las preocupaciones del maestro, y son ocultados a través de los distintos signos de poder que actúan sobre el escolar.

El cuaderno es un cuerpo y un objeto público en el que también su principal autor teme salir, en el que se fugan algunos de sus deseos camuflados en dibujos, juegos, desmembramientos, juegos de palabras que sutilmente lo visibilizan y lo hacen decir de sí mismo, de los otros y de lo otro: la escuela, el conocimiento, la información, los afectos, la vida; es decir, el cuaderno puede comprenderse como un aparato pedagógico de subjetivación (Larrosa, 1995).

LA MATRIZ CON LOS CUADERNOS

El signo puede surgir de la palabra del maestro o su legibilidad puede partir del tablero, del espacio en el que el maestro recoge los gestos —de consecuencia gráfica— que configuran su actividad escolar frente a los estudiantes, pues así está distribuido el territorio de la clase. Es en ese espacio bidimensional donde el cuaderno soporta una distribución singular, su plegamiento de membrana protege la consigna. El cuaderno dentro de este universo comprime y dilata el abatimiento del plano de la escritura, que va desde el tablero hasta la hoja del cuaderno de los estudiantes.

El cuaderno escolar atrae y repulsa los signos, y ese movimiento de relación lo configura. Es una síntesis del discurso escolar, susceptible a un análisis de la contingencia en la cultura que se edifica en la escuela. Es el territorio donde se traiciona la apatía. No es ni una bola de cristal ni estrictamente un instrumento de sometimiento. No solo es un registro del discurso hegemónico. No es el único territorio donde se construye el conocimiento. El cuaderno es una imagen compleja, un paisaje exuberante, un cuadro de museo, nubes en días de viento, un espejo de agua en el aguacero, pero también es el sencillo lugar que los niños y las niñas tienen disponible siempre para hacer algo más en este paisaje.

El cuaderno tiene miles de depósitos, pero también muy pocos. Hay cuadernos pobres de cosas que decir de él, porque siempre dicen lo mismo, hay cuadernos que tienen muchos aromas y están todos los demás, los mismos, pero siempre nuevos. Ahí dispuestos los cuadernos, accedemos a otra cosa que leer dentro de todo por leer o a una singular expresión de literatura. La literatura tiene una singular forma de operar, sutil, traviesa, violenta y amarga, banal también, y cursi, ordenada, peligrosa y certera, volumen de vanidad y sarcasmo. La literatura en el cuaderno es tan rica como la existente sobre la literatura, aunque no tan rica como la literatura misma: los tiempos verbales, la persona empleada, las oraciones, el margen y entrelíneas, las frases cortas y perniciosas que se olvidan borrar, los modos, los tonos y el género.

El género permite agrupar los cuadernos por la manera en que afectan al lector o a las generaciones de lectores. Los ingredientes que los diferencian a veces son volátiles, incluso invisibles, que pueden aparecer en cualquier parte. Pero hay lugares frecuentes, comunes, fórmulas matemáticas para conquistar al lector escaso de pretensiones estéticas. Toda literatura es una repetición del canon occidental, los cien libros que certifica Jorge Luis Borges, pero cada obra es deliciosamente diferente en la igualdad, con otras voces distintas a la nuestra sonando en un coro polifónico insultantemente medieval. El cuaderno es como el libro de los monjes copistas que hacían un libro nuevo pero semejante al anterior en los rasgos más abiertos: título, autor, forma del contenido, sus conceptos ilustrados idénticos. Hasta ese cuaderno que pone en otros planos las mismas ideas (el plano vertical del tablero en el plano horizontal del pupitre, del cuaderno), los mismos signos gruesos del tablero, hasta en ese cuaderno del copista más avezado hay pequeñas discrepancias que se pueden ver con el entrenamiento apropiado.

Bajo el ojo avizor de la segunda mirada, de la tercera, de la cuarta, observamos un grupo de cuadernos que tienen de singular —en primera instancia— haber sido encontrados con nuestras preguntas, casi por azar, y que ante nuestra mirada no han sido dóciles porque siempre han sido cuadernos vivos que iban y venían durante el curso, que había que marcar para que en la devolución se pudieran leer los periodos implicados. Los marcamos con un sticker al final de la última lectura y así siempre se sabía del cuaderno, como se sabe de esas aves que se marcan con

un dispositivo de rastreo para trazar la ruta migratoria, su variación y relación, por ejemplo, con el calentamiento global, con el clima escolar.

En el acto pedagógico vamos transformando nuestras prácticas con la intención y el acto de componernos en un sujeto del deseo, de tal forma que estas prácticas son afectivas, están llenas de afectos, esa forma de los cuerpos cuando se interponen y perturban mutuamente. De esa manera el cuaderno siempre es actualizado una y otra vez, escrito no desde el principio sino desde un lugar más cercano al final.

Los cuadernos vivos aumentan nuestra pasión por la aventura, por sacar a la luz el tesoro que allí se encuentra escondido y protegido. Aparecieron en todo su esplendor para reconocer en ellos la historia de los sujetos que los portan y los constituyen, para develar parte de su propia historia y de la historia de la escuela. Viajar por el mar de los cuadernos escolares nos permite ver sus aguas frías, tibias, cálidas, sus islas y habitantes, descubrir sus luces y oscuridades, sus rincones, grietas y uniones.

Como todos los tesoros guardados y protegidos en el cofre de las profundidades, los cuadernos al aparecer nos hicieron ver que guardan cierto parecido con los objetos del presente, porque aquellos que nos antecedieron instauraron unas huellas o marcas que se han venido reproduciendo en el tiempo. Así, los cuadernos vivos presentan diferencias en su diseño con respecto a los cuadernos de la memoria, son cuerpos alrededor de los cuales se han tejido historias, en los cuales se han escrito los sentimientos y dan cuenta de un lapso con todas sus regularidades y discontinuidades.

Los cuadernos en algo no han cambiado con respecto a hace cuatro o cinco décadas. Son de diferentes tamaños, hay cuadernos grandes, medianos y pequeños, cosidos, argollados o grapados, con olores a frutas o con el olor propio del cartón o la cartulina; unos son rayados con líneas horizontales dando la guía del reglón, con un espacio de un centímetro entre uno y otro; otros son cuadriculados o ferrocarril para delimitar el ejercicio manual, prefigurando la posición del cuerpo, el tamaño de la letra, la dirección del dibujo, del trabajo. Algunos vienen con frases en la parte inferior que invitan a actuar de determinada manera, a sentir, a ver; hay cuadernos con dibujos o con logos de las editoriales. Todos están protegidos por una tapa llamada pasta del cuaderno —similar a la carátula de los libros— que

tiene mayor grosor que las hojas; algunas son de cartón en distintos gramajes, de cartón plastificado o de acetato en colores, otras tienen imágenes e ilustraciones ya sea de superhéroes, personajes famosos de la televisión, con fotografías de animales (planos o en alto relieve), con dibujos animados de los de los programas de televisión, mientras que otros tienen solo la marca del fabricante. Algunas de estas tapas en su parte superior interna tienen impreso un formato (en inglés y en español) en el que se pueden registrar los nombres y apellidos de los niños, la materia, el curso, el nombre del maestro y el nombre de la institución escolar. Los más sofisticados tienen también espacios para la dirección, el teléfono, la ciudad y el correo electrónico, y en la parte inferior un formato para el horario de clases, mientras otros no tienen nada impreso. La matriz que componíamos se hizo muy extensa, por eso en la tabla 1 presentamos solo un fragmento de los primeros 12 cuadernos de los 88 que tiene la matriz y que completan la muestra de cuadernos que llamamos vivos, es decir, los que nos prestaban y devolvimos durante un curso escolar. En este sector de la matriz estamos haciendo la descripción física, un tanto fenomenológica: por materia, grado, autor, tamaño, lomo, consistencia, carátula, cantidad de hojas, marca, etc. Las únicas columnas que cambian son la cantidad de hojas trabajadas y en blanco, información diferente en cada entrega.

En la parte posterior o contra-carátula algunos tienen imágenes similares o relacionadas con la carátula, un código de barras con una serie de números en su parte inferior, los datos relacionados con el país en el que se fabricó, la empresa que lo elaboró y los países o ciudades en las que se distribuyen, el número de hojas y páginas, si es rayado, cuadriculado, ferrocarril o sin líneas, como los cuadernos de dibujo que vienen en distintos tamaños y traen hojas de papel *calcante* entre las hojas de papel bond⁴.

Otros, además, tienen impresas las tablas de multiplicar y un cuadro de equivalencias de medidas entre sistemas de unidades (longitud, superficie y peso), otros tienen palabras alusivas al estilo de cuaderno (clásicos, irresistibles, originales, entre otras) y en la parte interna de la contra-carátula algunos tienen impreso un formato de directorio o una regla sobre la orilla derecha, un cuadro de multiplicar y algunos dibujos, y otros no tienen nada.

4. En el Liceo Segovia, donde estudió la hija de uno de los autores, los cuadernos eran de la misma calidad y además contenían los mismos dibujos y número de páginas, para que así todos escribieran en lugares similares.

Tabla 1. Fragmento de la matriz de análisis, correspondiente a los primeros 12 cuadernos caracterizados de los 88 cuadernos viajeros o vivos

Las formas y los diseños de los cuadernos son como una naturaleza muerta que invita a la vida, que está ahí para ser afectada y para afectar, ocultar o dejar ver, hablar o hacer hablar. Hay diversidad para todos los gustos y todas las condiciones (económicas y sociales). Son cuadernos en los que la vida se va tras los trazos de grafito, tintas y colores, en los que se refleja también la cultura social.

Lo que nos interesó aquí fue visibilizar las líneas de deseo y de poder que se juegan en pulsos, como los jugadores que ponen toda su estrategia y su fuerza para hacer ceder al otro. Nos referimos a un poder condicionado a las posibilidades económicas, pero también al poder de convencimiento del uno sobre el otro en un nivel, diríamos, de reciprocidad.

Los cuadernos del estudio y las entrevistas realizadas a los niños nos dejaron ver, por un lado, la posibilidad que tienen de escoger los cuadernos y que sus voces sean escuchadas, al igual que el silencio de aquellos que solo los reciben. Los diseños de los cuadernos, además de mostrarnos a diseñadores y fabricantes, visibilizan el deseo de quienes los portan, sus gustos y preferencias, deseo por aquello que implica vida, movimiento y afecto. Al respecto, unos autores de los cuadernos dicen:

A mí me gustan los cuadernos bonitos de barbies ehh... de Winnie Pooh, de perros y [...] que no sean de niños, yo voy y los compro con mi mamá. A mí me gustan los cuadernos bonitos, yo voy con mi abuelita y los compro me gustan cuadriculados que no sean de niños, los de fresita, Winnie Pooh, Piolín. A mí me gustan los cuadernos bonitos de Winnie Pooh, fresita ...y los compro con mi mamá y no me gustan cosidos. Me gustan los cuadernos de rebelde, de perro dalmata. Mi mamá sabe cuáles me gustan y me los compra.

LÍNEAS DE SIGNOS EN EL CUADERNO

Como se observa en la ilustración 7, las líneas de poder aparecen en toda su plenitud ocupando su escala como ejemplo. Estas se revelan a través de diversos enunciados evaluativos en forma de subrayados, círculos y líneas de señalamiento; cifras, fracciones y letras de notas, equis, chulos, enunciados calificativos, firmas, sellos, desmembramiento, tachones evaluativos; en el tono de los enunciados que dan una instrucción para realizar alguna actividad, es decir enunciados imperativos, o títulos

escritos en color rojo o con distinto tipo de letra, como indicando un nivel superior frente al resto del contenido; y en los signos mudos de reclamo a través de signos de interrogación, guiones vacíos, puntos suspensivos.

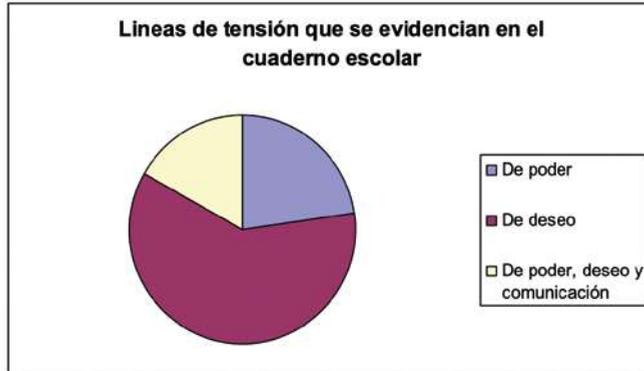


Ilustración 7. Relación entre las líneas de tensión que aparecen en los cuadernos

Los signos que integran las líneas se identifican con una codificación en los cuadernos. Para facilitar el uso de esta codificación, presentamos las tablas 2, 3 y 4. Además, escogemos un ejemplo tomado del *corpus* (cuadernos 83, 44 y 13). Las filas sombreadas corresponden a la codificación específica del ejemplo usado en las tablas.

Acudimos a la codificación para identificar los signos correspondientes a cada línea de subjetivación (véase la matriz completa). Las preguntas que guían la clasificación se muestran en la tabla 5, los números que aparecen, a manera de serie, corresponden a la numeración de los signos presentados en las tablas 2, 3 y 4 Este ejercicio se realizó con los 88 cuadernos vivos.

SIGNOS DE PODER

Los signos de poder configuran las líneas de poder. Es posible dar un seguimiento en el cuaderno e ir registrando en la matriz los signos de las líneas de poder. Para esto llevamos una codificación de cada cuaderno asignándole una numeración consecutiva en dicha matriz. El registro es acompañado de las páginas escaneadas donde aparecen los signos a modo de memoria de seguimiento.

Tabla 2. Signos en las líneas de poder y ejemplo en el cuaderno 83

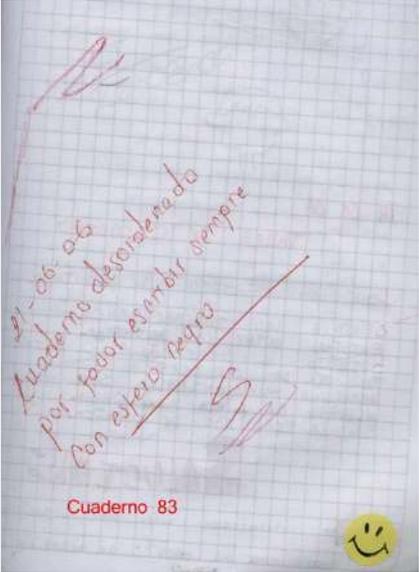
Signos en las líneas de poder		Ejemplo
1	Subrayados	
2	Círculos señalatorios	
3	Chulos aprobatorios	
4	Cifras valorativas	
5	Letras valorativas	
6	Equis sancionatorias	
7	Firma del profesor	
8	Sello nombre del profesor	
9	Tachón	
10	Enunciados imperativos	
11	Enunciados indicativos	
12	Enunciados apreciativos	
13	Preguntas	
14	Corrección ortográfica en superposición	
15	Corrección ortográfica por contrastación	
16	Añadidos por instrucción	
17	Signos de interrogación	

Tabla 3. Signos de las líneas de deseo y ejemplo en el cuaderno 44

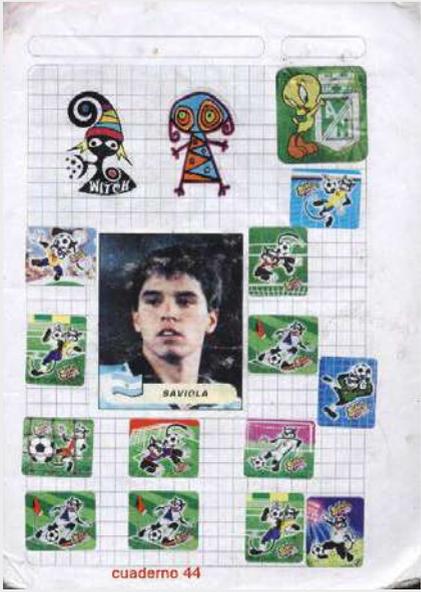
Signos en las líneas de deseo		Ejemplo
1	Figuras adhesivas	
2	Dibujos propios	
3	Firma personal	
4	Autoevaluación	
5	Notas entre compañeros	
6	Declaraciones de amor	
7	Juegos hechos en el cuaderno	
8	Decoración (formas y colores)	
9	Datos personales	
10	Datos de otras personas	
11	Apuntes al margen	
12	Desmembramiento (hojas arrancadas)	
13	Añadidos para protección	
14	Reparaciones	
15	Letras de estilo	

Tabla 4. Signos en las líneas de comunicación y ejemplo en el cuaderno 13

Signos en las líneas de comunicación		Ejemplo
1	Circulares	
2	Notas de maestros a padres	
3	Notas de padres a maestros	
4	Denuncias por estudiantes	
5	Declaraciones de amor	
6	Notas entre estudiantes	
7	Apreciaciones de los maestros	
8	Notas entre padres e hijos	

Tabla 5. Forma en que se diligencia la matriz cartográfica.
Fragmento para los 12 primeros cuadernos

¿Cuáles signos de poder aparecen en el cuaderno escolar?	¿Cuáles signos de comunicación aparecen en el cuaderno escolar?	¿Cuáles signos de deseo aparecen en el cuaderno escolar?
3, 5, 10		1, 8, 9
2, 6, 10, 13		
5, 10	2	4, 8, 9, 12
10	2	2, 6, 7, 9
3, 5, 10, 13		2
10, 13		2, 8, 9, 15
3, 4, 5	4, 7	2, 4, 7, 8, 9, 12
1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 12, 13, 14, 15, 16	7	1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 12
3, 5	5	6, 7, 8,
3, 7, 10, 13, 16, 11		1, 4, 6, 8, 9, 10, 15

Los signos que se presentan, en las ilustraciones 8, 9 y 10, codifican las líneas de poder, viéndose que los enunciados imperativos son los que aparecen con mayor frecuencia en la muestra de 88 cuadernos.

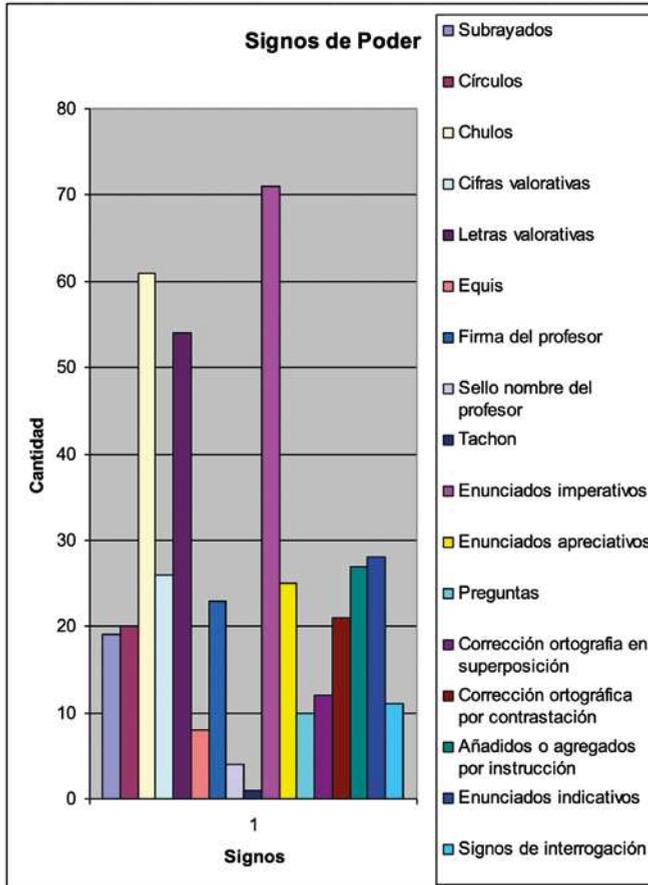


Ilustración 8. Distribución de los signos de poder en los cuadernos registrados en la matriz de seguimiento

Vemos unos signos y códigos que evidencian una pretensión de verdad y belleza estandarizada, que manifiestan que el error no tiene cabida y van señalando el camino de la norma, de la ley. Estos son signos y códigos en los que pareciera existir un propósito de no dejar emerger la diferencia, que exigen un mismo ritmo y estilo; en últimas, son signos y códigos que promulgan la homogenización, la individuación de los sujetos, las certidumbres y las certezas.

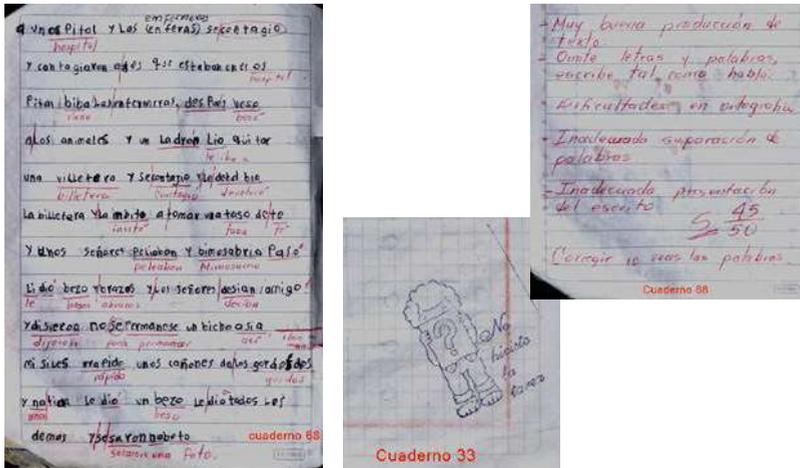


Ilustración 9. Ejemplos de signos de poder en los cuadernos 68 y 33

¿Qué hay en las relaciones de poder que hace que impongamos nuestras ideas y deseos en los otros? No solo en el cuaderno escolar nos imponemos unos sobre los otros, sino en otros objetos, en otros escenarios, aparecen formas sutiles y extremas de ascendencia sobre los otros.

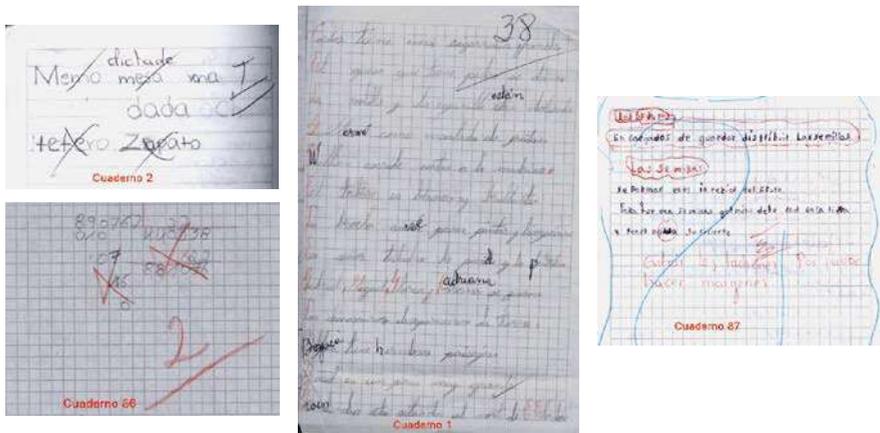


Ilustración 10. Otros ejemplos de signos que corresponden a las líneas de poder

Cada enunciado muestra lo que debe hacer el estudiante, evidencia que lo que se pregunta es lo que el maestro quiere que respondan los niños. En el cuaderno visibilizamos el control de los aprendizajes, más que el ejercicio de observación y

apreciación de los procesos que los escolares siguen para elaborar la información recibida y construir su saber.

Cada cuaderno está poblado de signos que califican y cuestionan el trabajo realizado por los niños. En ellos aparece expuesto el maestro, sus concepciones y formas de trabajo. Un ejemplo es la diferencia en la corrección ortográfica: algunas se realizan a través de un ejercicio de contrastación y la gran mayoría a través de la superposición de las letras del maestro sobre las del niño, eliminando la concepción del error como necesidad de un aprendizaje socialmente validado. El rigor de este aprendizaje es una posibilidad para avanzar, escribir y apropiarse conocimiento, pero lo que puede ser lesivo para la escuela es que la rigidez sea la única manera de relacionarse con el otro en los distintos procesos educativos y de aprendizaje, elementos que forman parte de la configuración del sujeto mismo.

Así mismo, hallamos signos de poder que denominamos de expropiación, en los que se desconoce temporalmente al autor y son usados para registrar datos que importan a otros sujetos distintos al autor del cuaderno, como listas de mercado, números telefónicos, direcciones, canciones escritas y juegos.

Sin embargo, en estos escenarios también observamos cuadernos que se encuentran en conflicto, tal vez porque sus autores principales (maestro y niño) también lo están. Según nuestro análisis, en ellos aparece una cantidad similar de signos de poder y signos de deseo. Podría decirse que en ellos se están gestando transformaciones de pensamiento y de acción a través de la escritura y del juego. Lo que encontramos son signos que dejan ver y decir sobre el cuestionamiento, o sea, reflexiones, inconformidades y acciones que han decidido asumir tanto el maestro como el niño.

Los cuadernos del conflicto muestran los avatares internos y externos de una lucha en las líneas del poder que han sido instituidas y ejercidas históricamente; dejan ver el roce, la esperanza, el deseo y la resistencia. Pensamos que en estos cuadernos la subjetividad se configura desde nuestras posturas teóricas. La comunicación y el deseo se sobrepone a las líneas de poder que aparecen a veces en formas sutiles y en formas pesadas y corpóreas, otras veces.

Continuando con nuestras exploraciones, hallamos que el cuaderno también es portador de otros signos que corresponden a las líneas de comunicación que se observan en enunciados, frases y proposiciones que se registran y corresponden a un ejercicio de comunicación —sin voz— que ocurre entre el niño y el maestro,

entre el maestro y los padres de familia, entre compañeros de clase, entre directivos docentes y padres de familia a través de las circulares informativas. En un elevado número de los cuadernos de la muestra observamos que no existe ningún sistema de enunciados que dé pie a pensar que existe o no comunicación en tanto diálogo. Consideramos también que esta forma de la cultura escolar, en la que la mayoría de las veces los enunciados de la comunicación son de requerimiento o de juzgamiento, le abren otras posibilidades a la transformación de la escuela, los sujetos que la habitan y, por ende, de la cultura social.

SIGNOS DE COMUNICACIÓN

Sabemos que la comunicación escrita a través del cuaderno escolar traspasa los límites del espacio y el tiempo; en ella la interacción no es inmediata o no se produce nunca pues no está presente el autor, las palabras están solas en el texto pues el que escribe no sabe a quiénes va dirigido el texto o si lo van a leer. Es una comunicación funcional, que en la mayoría de los casos se dirige de la escuela hacia los padres de familia: el maestro informa, solicita, requiere atención y lo hace a través de notas o citas. Pocas veces los padres se comunican a través de escritos en el cuaderno y, cuando lo hacen, es para excusar la ausencia del niño a la escuela o para solicitar alguna información. Así lo expresa la ilustración 11.

En los términos que se observan en la ilustración 12, el acto comunicativo no representa una interacción permanente entre los padres de familia y la escuela, sino un acto esporádico que da cuenta de algunas acciones de los niños y jóvenes escolares, y que más bien puede generar un cortocircuito en la comunicación. A los niños no les gusta que sea en sus cuadernos donde se hagan este tipo de anotaciones, como lo expresa uno de ellos: “No nos gusta que nos pongan notas por nada y que nos arranquen las hojas y que nos lo tachen”.

SIGNOS DE DESEO

En estos cuadernos, además de los signos de poder y comunicación, encontramos los signos de las líneas de deseo. Estos aparecen en un ambiente de clandestinidad, como líneas de fuga y de emergencia del sujeto; sus gustos, deseos y preocupaciones surgen en distintos lugares del cuaderno mediante algunos íconos de simpatía añadidos y elaborados por los autores, como: figuras adhesivas de escudos de

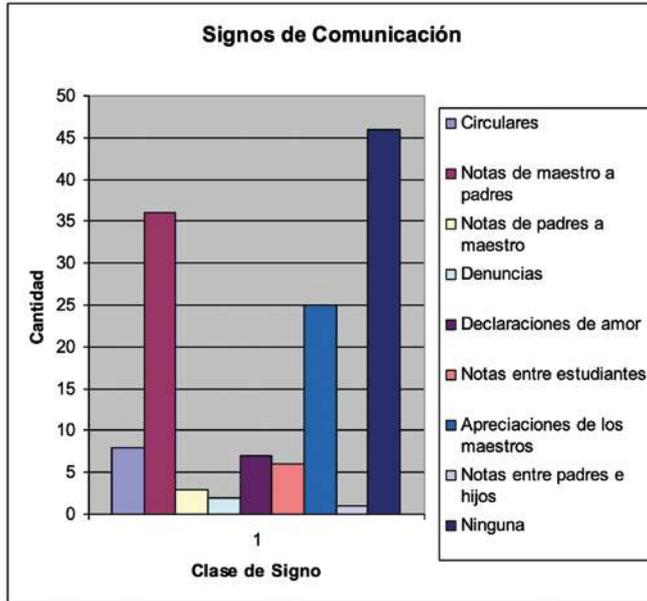


Ilustración 11. Distribución de los signos de comunicación en los cuadernos registrados en la matriz de seguimiento

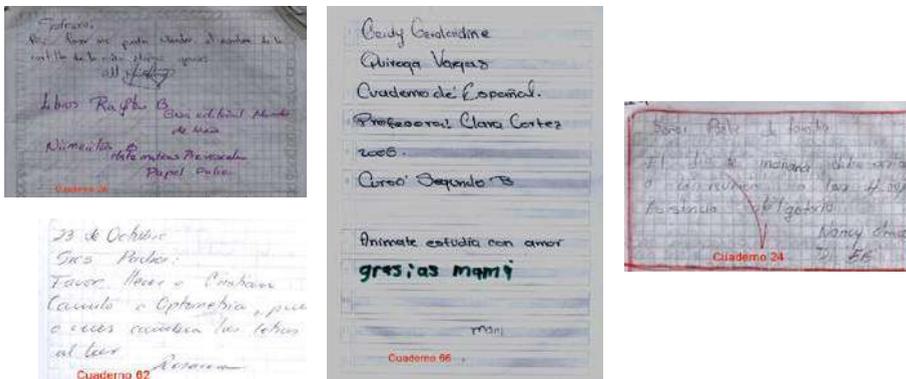


Ilustración 12. Ejemplos de signos de comunicación en los cuadernos 28, 66, 62 y 24

equipos deportivos, grupos musicales, personajes de televisión; dibujos de sus mascotas o de objetos de su entorno natural y cultural que les llaman la atención; enunciados afectivos que se cuelan en un corazón y el nombre del niño o la niña por la que siente este afecto; denuncias y acusaciones de acciones que han realizado otros compañeros como en un afán de hacer público aquello con lo que el autor del cuaderno no está de acuerdo; en los juegos que realizan en el cuaderno; en las cartas y los mensajes que se registran en las hojas desmembradas del cuaderno y que transitan clandestinamente en el aula por debajo de la mesa, bajo el saco o en la manga de este mientras llegan a su destino; acciones de higiene relacionadas con la presentación del cuaderno evidentes en reparaciones de este (pastas o tapas que protegen al cuaderno); la decoración de las hojas del cuaderno; la forma como escriben sus datos personales; los accesorios que protegen al cuaderno. Todas estas acciones, evidentes muchas de ellas en otros objetos, son maneras a través de las cuales los deseos se escapan, se fugan, se fortalecen y realizan acciones en las que los niños autores ponen en juego toda su emotividad.

Estas líneas de deseo también se asomaban en otras épocas, escondidas en las esquinas, los bordes y las últimas páginas del cuaderno:

[...] yo usualmente lo marcaba por el bordecito, por el lomo del libro. Era muy emocionante cuando uno estrenaba cuadernos, pero el cuaderno empezaba a perder sentido porque ya el cuaderno no era tan libre, porque como el cuaderno era usualmente un instrumento de evaluación general, aún creo que lo debe ser, el profesor se regía demasiado por los cuadernos, por lo tanto, por eso, por eso había cosas tales como que si dañabas una hoja preferías cambiarlas porque eso era una cosa tenaz.

Los signos de deseo pueden representar sentimientos no satisfechos que han sido postergados de forma voluntaria o involuntaria y que son consecuencia final de sus preocupaciones, expectativas o emociones originadas en sus propias experiencias, deseos que se fugan entre los dibujos, los poemas de amor, los juegos escondidos en el doblez de las hojas, en los adornos, las firmas y otros signos en los que el sujeto habla sobre quién es él y se expone. Estos son deseos vitales que circulan y transitan diariamente la institución en el cuaderno escolar a través de la escritura y la imagen, y en los que se encuentran y se fijan las emociones, además de los sentimientos y deseos mismos. Cada signo es la voz de su autor, da cuenta de él, de lo

que siente y piensa. En las ilustraciones 13 y 14 presentamos la diferenciación de los signos de deseo. El signo de deseo que aparece la mayor cantidad de veces es el dibujo propio.

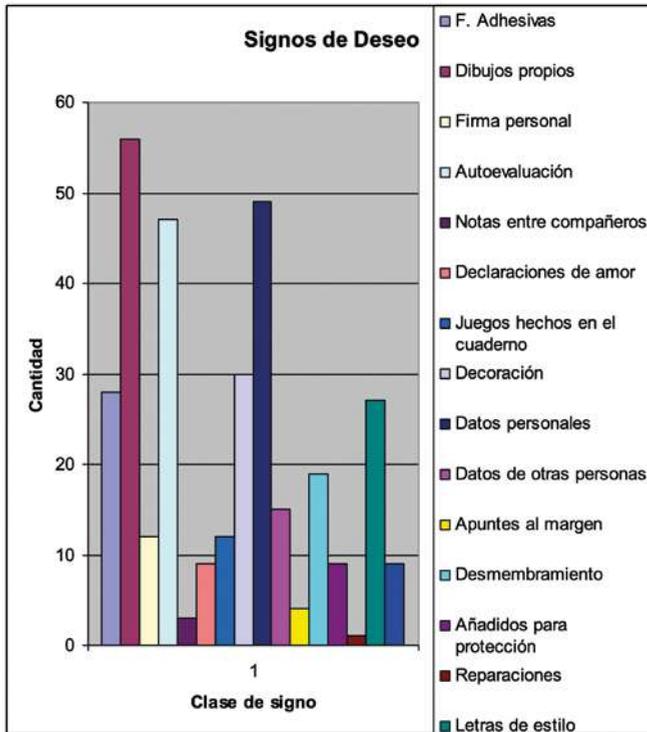


Ilustración 13. Distribución de los signos de deseo en los cuadernos registrados en la matriz de seguimiento

Sin embargo, en el cuaderno escolar afloran no solo los deseos del niño, sino también los del maestro y son visibles en forma de sugerencias, exhortaciones, estímulos y enunciados apreciativos como premio por el trabajo realizado. Algunos enunciados sugieren que la idea de la higiene se relaciona con la forma de organización, orden, buena presentación y limpieza del cuaderno. El deseo del maestro se dirige al bienestar del niño, pero también a mostrar su trabajo a través del cuaderno de él. Al respecto dicen dos maestros:

[...] yo hago que utilicen varios colores, por lo menos los dos colores o más, pero con una técnica, que se vea bonito.

[...] yo, por ejemplo, no les exijo que tengan que llevar el cuaderno de alguna forma pero sí que deban tener algún orden, y uno el orden lo nota no porque haya un referente del orden de uno frente al orden de los otros chicos, pero lo que uno sí denota en el cuaderno es que los chicos digamos pueden tener más claridad respecto a las cosas, respecto al espacio incluso de la información de acuerdo a como lleven el cuaderno, tú te puedes fijar en eso, y en general cuando uno encuentra unos chicos que digamos que no tienen el cuaderno como un referente de notas, que normalmente es muy desordenado, usualmente son los chicos que más problemas tienen y uno puede notarlo fácilmente.

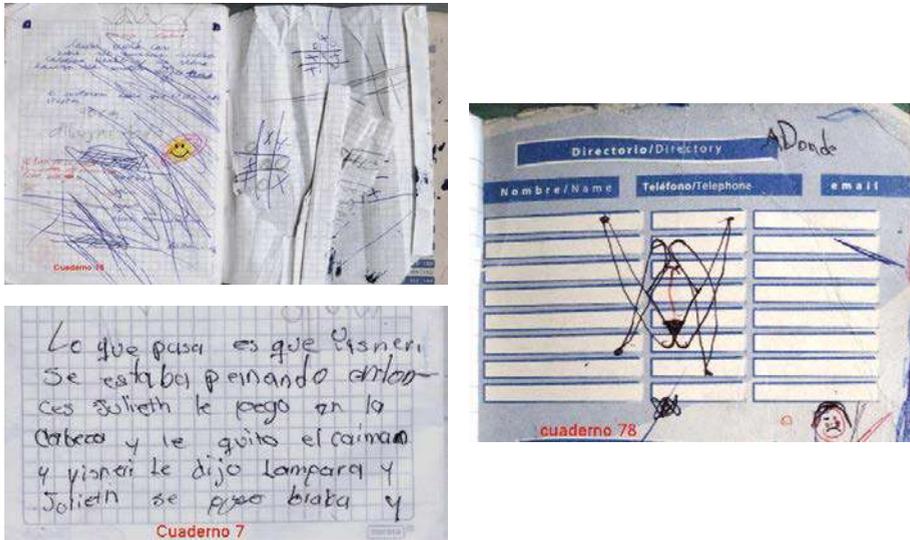


Ilustración 14. Ejemplo de los signos de deseo en los cuadernos 16, 78 y 7

Cartografía en el cuaderno vivo

La educación en tanto relaciones culturales tiene múltiples escalas de la mirada. Para definir una cartografía es necesario situar este rigor. No es lo mismo mirar la institución educativa desde el ministerio, que en el propio salón de clase o en el cuaderno escolar. Definir esta escala enmarca la mirada dotándola de una resolución gráfica determinada. Para una escala más pequeña, más baja, se ven los procesos, para una escala mayor, más alta, se verán las relaciones entre los procesos. Por esa serie un mapa generoso en detalles se transforma en un mapa-mundi en el que el planeta es una topología de relaciones con fuertes afectaciones en lo educativo. El volumen de mapas es una serie que se mueve entre las agendas de los funcionarios de los organismos multilaterales y las páginas cotidianas del cuaderno escolar. Este volumen es la superposición ordenada de los posibles mapas que se pueden trazar sobre la existencia educativa. La escala es una serie que, para nuestro caso, transita desde el cuaderno de clase con sus líneas, el plano con su entramado de líneas en las prácticas pedagógicas y el volumen es configurado en territorios complejos como el salón de clase, abierto al resto de los territorios que son afectados en un devenir. Juegan en este volumen de territorios el salón de clase, el patio de recreo, el barrio, la ciudad, los medios de comunicación, etcétera.

El cuaderno, como hemos mencionado, es el territorio, pero también es la escala, y a través de él es posible ver y decir la escuela y los sujetos. El cuaderno es ese dispositivo en el que los trazos fuertes, suaves, rígidos y flexibles dan cuenta de un mapa de la escuela, de la educación, es ese cuerpo en el que se tallan algunas huellas en los sujetos y que atraviesan el tiempo y la distancia.

LA ESCALA

La escala es una de las formalizaciones con la que se hace rigurosa la analogía de la cartografía para fines socioculturales. Con la escala, la transferencia literaria de donde proviene el término puede adquirir un cuerpo científico cuando el dimensionamiento de los signos toma segmentos de recta semejantes para constituir unos espesores que pueden dividirse en un número discreto de veces y preferidos por su uso. Las líneas de subjetivación tienen la escala más alta y más pormenorizada a nivel de lo que sucede en el cuaderno escolar. Las acciones en el uso del cuaderno transforman los gestos *maquínicos* del estudiante, tras el ejercicio temprano de la escritura, en signos. Esas acciones son las codificaciones culturales que intentamos leer aquí. Este agrupamiento que hacemos corresponde al sesgo geométrico de la línea, al que acuden los signos llamados en el lenguaje, donde el devenir está dispuesto por el deseo, el poder y la comunicación.

La escala configura los planos formados por un entramado de líneas de subjetivación como *atractores*⁵ interesantes, patrones complejos que solidifican en formas vivas un tejido comunitario, una cobija de retazos que queda tendida con la lectura del texto desplegado. Cada nivel de la escala tiene su propia resolución, los problemas de la visibilidad son compensados con el panorama de los *atractores*, las formas de la expresión y las del contenido que repetimos cuando el territorio se condensa en su representación. Al leer estas distribuciones se visibilizan las tensiones en el territorio, en nuestro caso, en las prácticas pedagógicas. El observador puede pulsar las cuerdas con ciertas reglas del solfeo para que el acorde afecte ese territorio.

Con la escala, enfocamos frentes de onda importantes que provocan dos máximos de igual frecuencia; la resonancia puede que sea demoledora y reconfigure el territorio. Con esta *reterritorialización* demolemos algunos muros de épocas anteriores, los cuales son duros y por ende frágiles por su falta de tenacidad. Usamos una metáfora de la ciencia para trazar un plano de consistencia, así las escalas van como las acciones cuánticas. Ambas, la onda y el corpúsculo, son escalas distintas, pero participan de la misma luz.

5. Como metáfora, los atractores son un espacio formal hacia donde tiende la dinámica de un sistema, la cual es una función temporal. En una serie de tiempo, un sistema como el cuaderno tiene un espacio privilegiado hacia donde tiende su configuración.

Para que el volumen social sea posible para el estudio se sumerge en una cartografía computarizada que sostiene el apetito *subjetivador* del sujeto del pensamiento. Esta cartografía, esta máquina de las localizaciones, crea pequeños teatros de resolución semejante, con una puesta en escena en la que queremos ver el deseo, el poder y la política en las trayectorias en las que los sujetos realizan el juego de las interpretaciones. Esta dimensión es el volumen social transformado: el salón de clase.

La potencia insinúa un futuro de la información con cuerpos sociales de infinitas dimensiones como modelo de interpretación y comprensión de la realidad social; el acercamiento a esta ocurre con unos alejamientos de los detalles moleculares a cambio de un paisaje nebuloso, telescópico, con aproximaciones sucesivas y aceleradas que permitan entrar en funcionamiento las herramientas de la interpretación documentada. Esta escala se puede observar en cada uno de los signos de las líneas de poder, deseo y comunicación que aparecen en el cuaderno escolar, los cuales se relacionan en unas ocasiones de manera lineal y, en otras, con fluctuaciones dependiendo de quienes habitan el cuaderno escolar. De esta manera, en los cuadernos de la muestra se hace visible cuáles son las escalas más altas (signos de poder), las escalas medias (signos de deseo) y las escalas bajas (signos de comunicación). Estas muestran que ocurren mayores procesos de individuación liderados por las formas hegemónicas de la pedagogía en la institución escolar sobre los procesos de subjetivación. Desde estos signos y los enunciados que habitan el cuaderno escolar, es posible también visibilizar las prácticas pedagógicas predominantes.

LA PROYECCIÓN

Boaventura de Souza Santos (2003) considera la proyección cartográfica la manera en que distribuimos en un mapa los elementos de distorsión. Hacer un mapa es siempre distorsionar el territorio. Considera que la proyección es una ley óptica del mirar, y en el representar se privilegia lo conocido y lo propio y se reduce a detalles confusos y difusos lo ajeno e ignorado. Hay una distorsión cuando se vincula lo próximo a lo extraño, la cual es inevitable en la representación esquemática de las disposiciones. La condición política de la elección de la proyección tiene más potencia que la escala porque con ella elegimos las jerarquías que ordenan la subjetividad. Al elegir una proyección que favorezca la interpretación a la explicación, ¿qué es lo que hacemos?

Cuando decidimos hacer una interpretación de la realidad educativa nos enfrentamos a una pradera repleta de obstáculos epistemológicos, la teoría emerge de la realidad significante y es afectada por un proceso semiótico hasta el signo desplegado. Estos signos con los que se opera son susceptibles de ser interpretados desde la realidad que fue leída. Este enfoque es una proyección que privilegia ciertos mapas, usada por ciertos cartógrafos. Si decidimos realizar una explicación de la realidad educativa, de la cultura escolar, hacemos elección de una proyección que privilegia la cifra, la predictividad, el control y la regulación del sistema educativo. La explicación es una proyección que pretende una realidad única y cuantificable, la cual ha tenido resultados en la configuración de un tipo de subjetividad o en una individuación de los actores de la realidad que pretende conocer a través de volúmenes robustos de información, el sistema delimitado con precaución.

Con este trabajo, como ya se expresó, pretendimos una proyección con enfoque cualitativo, construyendo un texto susceptible de ser leído. Esta proyección es la matriz cartográfica que se anexa, la cual privilegia unos procesos de subjetivación que se derivan del reconocimiento de las diversas prácticas pedagógicas que, de esta manera, han sido significadas en el instrumento de lectura con que se lee y que es también para ser leído.

La proyección son esas formas que consideramos un procedimiento para estudiar la realidad social en asocio con la escala que organiza; la proyección esboza la trayectoria de las acciones sociales, los núcleos donde se estabiliza el volumen social. El objeto está seleccionado con sesgo político, en tanto crítico. Cada tipo de proyección crea su propio objeto; la que nosotros escogimos es aquella que compromete a la acción social en las tres escalas de su estudio (línea, plano y volumen). La proyección es una acción social sobre los cuadernos de clase, las prácticas pedagógicas y la individuación que hemos encontrado en la topografía de signos del cuaderno escolar. La práctica pedagógica es el centro de las acciones que ocurren en la escuela como volumen social de una escala más baja que el salón de clase. Boaventura de Souza Santos nos ayuda a poner en poligonales cartográficas la realidad social, trazando curvas de nivel accidentadas entre las proyecciones egocéntricas y geocéntricas.

La proyección egocéntrica privilegia la proyección de la subjetivación y su otro régimen de signo alterno, la individuación; la cresta y el valle, la oscilación,

de nuevo la metáfora de vibración sutil y simultánea. La proyección geocéntrica privilegia lo político, la cultura en su contenido y la sociedad en su estructura. Correspondiendo a la escala de las líneas de comunicación, se dibujan en el cuaderno escolar unos signos y unos adhesivos favorables a la proyección geocéntrica. La cartografía del poder se puede trazar desde una proyección egocéntrica. En este estudio usamos las dos en progresión alterna y lo asumimos como dos vertientes del estudio: dos dimensiones, un plano de proyección.

Esta proyección en el cuaderno escolar, registrado en la matriz, ha permitido visibilizar aquellos signos de las líneas de poder, comunicación y deseo que aparecen como propias de la cultura escolar, pero que son extrañas, ignoradas y, por lo tanto, no tenidas en cuenta en la reflexión sobre la contribución de la institución escolar a la configuración de subjetividades o de individuación.

LA SIGNIFICACIÓN

Esta categoría se refiere a los códigos de lectura de la realidad educativa en el salón de clase, en el cuaderno, a esa escala de la mirada. Los códigos se configuran desde el tipo de proyección que ha sido elegido para la mirada. Las prácticas pedagógicas de escritura, que dejan sus signos en el cuaderno escolar, tienen una codificación que sesga la mirada, signo inevitable en toda investigación. Hemos tomado la decisión de hacer coincidir algunos enunciados, grafemas e imágenes con los signos asociados a ciertas líneas de fuerza. Estos signos así agrupados son asignados, singularizados. La matriz cartográfica, como dispositivo de representación, aparece integrando unas líneas de deseo, comunicación y poder. El rigor en la definición de estos signos es interpretativo porque no puede disociarse del conjunto que ha formado esta simbolización con la escala definida y la proyección propuesta. Pero además esta simbolización es compleja, es una red que se tiende sobre la significación, construida con la posibilidad de que los signos se entiendan como nodos donde un mismo signo puede ordenar una topología que vincule varias líneas al mismo tiempo. En el cuaderno escolar, el signo del subrayado en rojo puede ser interpretado y conectado de esta forma con una línea de poder nítida si este subrayado fuera hecho por el profesor, pero adquiere otra codificación si es una práctica del estudiante, de resaltar lo que él considera lo más importante, en este caso el signo se conecta con el deseo y la comunicación.

Es relativamente fácil leer en el cuaderno escolar cuando aparece un régimen de signos ordenados en una codificación de orientar en ese territorio la información que se ha ido registrando. A otro régimen de signos pertenece la decoración del cuaderno escolar, abusando del color y de las formas estereotipadas de los modelos mediáticos.

Así, los signos son considerados para trazar las coordenadas del mapa, son visibles por la cercanía de la mirada en el territorio del cuaderno y son para leer como un texto, en el que cada pensamiento construye una anécdota pública y organizada por una cartografía.

La tecnología productora de signos que propusimos es aquella cuya arquitectura la integran, el acontecimiento, la consigna, el dispositivo y el *agenciamiento colectivo de enunciación*, el acontecimiento *atractor* del deseo, la consigna, el *atractor* del lenguaje, el dispositivo como epistemología, y el *agenciamiento* como pragmática de la acción. De Sousa Santos (2003) divide la significación con unas categorías provenientes de la literatura de la exégesis: significación bíblica y significación homérica. Los atributos de estas dos cualidades opuestas surgen a partir del estilo significante de esas dos grandes obras literarias de Occidente. Le hemos hecho una traducción conveniente a De Sousa Santos (2003) para este estudio. La significación bíblica exalta los usos espirituales de los regímenes de signos, pero también el deseo, el afecto, esas inmaterialidades que atraviesan al hombre y lo configuran. El lenguaje mismo es coherente con los atributos de cada vórtice de significación. En cambio, la significación homérica privilegia la lucha, la acción mundana, el sentido común, los actos, los hechos y los acontecimientos.

Hay un lugar en el que nos pararnos para mirar el cuaderno, donde este se visibilice como cuerpo de efectos en la significación homérica de rápidos actos que vuelvan cotidianas las prácticas pedagógicas en el reino de las acciones. Traemos a Paul Ricoeur (2000) para situar entonces la acción como texto. También le agregaríamos el viceversa para definir tensión entre el texto y la acción, en este otro sentido. El tránsito entre estos dos estados podría entonces emerger como mediación, la cual es el enunciado.

Cuando en el cuaderno se declara ser *hinchita de nacional* mediante el dibujo del escudo en las páginas traseras, la enunciación es una posibilidad que modela el evento de adscripción y esta significación erige un acto que tensiona todas las per-

tenencias admisibles en la escuela. Estas subjetividades que emergen de la cultura *rivalista* que emite el deporte deja signos, no solo como huella, sino como acontecimiento. Cuando surge el enunciado se disparan los signos como feromonas, la cadena de acontecimientos se organiza en *atractor*. El escudo como enunciado toma decisiones en el devenir. Se organiza el grupo de amistades, el territorio en el patio, los enfrentamientos fuera de la escuela, los grafitis que militan, el color de las prendas de vestir. Estas intervenciones en el cuaderno contienen la causalidad como posibilidad, esto es, el devenir, o sea, cuando la contingencia se convierte en necesidad, donde el futuro se nos presenta como superación del presente y del pasado. El escudo se desata con la mirada, con esta luz que se arroja sobre el cuaderno, no porque se encuentre la causa que la escuela siempre ha buscado. El poder es el de la mirada, así el lugar hacia donde vemos desencadena la red de afectos que atraviesan los cuerpos en juego y la reunión de posibilidades es constituida por un volumen social como escala y proyección geocéntrica. Para el ejemplo, la apuesta que hacemos está en las relaciones que son líneas de fuerza, deseo, pensamiento y significación *rivalista*, cultura del enfrentamiento y de la resistencia cultural. Es muy posible que, empoderando esta manera de participación en la red de afectos, *reterritorialice* un horizonte de sentido más justo que la consideración a priori de la macula en el cuaderno escolar.

Sabemos por la advertencia de muchos intelectuales contemporáneos del poder de la ciencia, la influencia nociva de la investigación. En este caso, el estudio de la significación *rivalista* supera el sentido común y le asigna los tintes específicos en el estudio de la acción que deja signos en el cuaderno. La investigación es causa y consecuencia de la acción social en el territorio educativo, así un estudio como este ubica la acción social educativa como troquel de relaciones, que tras presionar va dejando una marca legible. Esta forma de hacer ciencia, de hacer investigación, es un dispositivo de persuasión, un sillón de profilaxis con su gran lámpara. Al ver a través de él, queremos que el lector recuerde lo que le pasó al monje en el cuento “El ojo de Alá” de J. R. Kipling. Este Ojo era un dispositivo óptico, microscopio primitivo, traído desde tierra de infieles, y le permitía al monje iluminista ver un mundo poblado de alegrías extrañas. Estos mundos, allende la mirada pedestre, era la poderosa fuente de inspiración de los pasajes donde intervenía el demonio en las biblias que iluminaba el monje. Ese poder de la nueva mirada, a través del dispositivo emergente, enunció una nueva manera de ver tan nueva que, en el cuento

de Kipling, es la máquina óptica, el microscopio moro, destruido como exorcismo, anticipando la neurosis de los *luditas*⁶ del siglo XIX. En el instrumento cartográfico de la investigación estábamos formalizando una óptica con la que podríamos ver algo más de la existencia social. Los resultados de esta óptica son para que los sujetos adquieran su propia y angustiosa manera de pensar o para que se adscriban a alguna forma consolable y global de pensar.

Así, cada lector se sujeta a lo que significa o resignifica particularmente cada signo a partir de sus propias concepciones, del efecto de su subjetividad, de su manera de ver y vivir el mundo y su propia experiencia entre semejantes. La matriz de líneas cartográficas, conformadas por determinados signos de signos de poder, puede representar la forma efectiva de la función del maestro, o, por el contrario, un cuestionamiento frente al mismo quehacer del maestro y a lo que produce en los escolares en términos de resistencias o de adaptaciones para vivir la escuela.

Por lo tanto, este trabajo continúa con la pretensión de ver-nos, leer-nos, comprender-nos, saber-nos como efectos de otras miradas en cada escenario educativo.

6. Aquellos artesanos ingleses del siglo XIX que tomaron como acción destruir las máquinas por encontrarlas causantes de la miseria de su existencia.

Ecología del cuaderno escolar

Para describir el sistema cuaderno-práctica pedagógica-apatía echamos mano a unas metáforas y a la intuición de una procedencia de los signos que se ordenan y acumulan, tal vez porque los elementos imposibles que la metáfora vincula dejan un espacio para las imágenes de lo irreconocible. El plan es arriesgado porque el cuaderno pareciera tan insignificante, tan vulgar, frente a los conceptos traídos de disciplinas diversas.

El afán productor del hombre que sobrevive tiene una fijación: el deseo de transformar, de modificar en un movimiento evolutivo en el que el organismo humano convierte la carencia de mecanismos de defensa frente a un medio de alta entropía⁷. Pensamiento y lenguaje se han constituido en tecnologías de supervivencia. La pulsión del hombre por completar lo incompleto, reduciendo la precariedad, la imperfección, activa otra gruesa cadena de evoluciones. La relación pragmática e imaginativa de este animal con su medio fue construyendo la vida y lo humano. La vida es ese espacio de la ilusión de lo satisfecho y, por supuesto, en busca de lo completo se origina el proyecto como futuro y el futuro como proyecto. Hacia el futuro habían puesto los ojos los imperios y posteriormente el capital acumulable. Este movimiento irreversible, alejado del equilibrio, encuentra unos patrones dinámicos para existir, siendo el primero el tiempo y, por lo tanto, la vejez, los ciclos:

[...] lo que el hombre encuentra en los objetos no es la seguridad de sobrevivir, sino la de vivir en lo sucesivo, continuamente, conforme a un modo cíclico y controlado, el proceso de su existencia y rebasar así, simbólicamente, esta existencia real en la que el acontecimiento irreversible se le escapa. (Baudrillard, 2004, p. 110)

7. La entropía puede ser una imagen recontextualizada de la medida de desorden en un sistema.

Los procesos reversibles son muy improbables. El estado más probable es una sucesión de equilibrios, pero eso agrega una incertidumbre porque, en potencia, cualquier estado puede realizarse. La entropía describe una forma de aproximarse convergiendo con un modelo a la realidad, en este caso social, a través de una teoría que arroja luz sobre los patrones de sucesos, de realizaciones de los estados más probables. Esto es calcular las probabilidades de un devenir, los patrones son atractores, volúmenes de sucesos probables, con una distribución que no es más que un mapa, una cartografía repleta de signos, líneas, planos y volúmenes. Estos patrones son irreversibles. Es difícil obtener un buen aliño con aceite de oliva, vinagre balsámico, pimienta y yerbas aromáticas sin agitar. El trabajo de agitación (por llamarlo de alguna manera) es la acción externa que le entrega un trabajo o una energía al sistema; el trabajo trasfiere un desorden proveniente del exterior que produce energía en forma de desorden. Lo que tratamos de decir es que hay probabilidades muy pequeñas de que espontáneamente, después de agregar los ingredientes, el sistema aliño se realice y emerja espontáneamente sin un trabajo de agitación. Todas las realizaciones ejercen una probabilidad en patrones complejos de actualizaciones, porque la apuesta por la socialización como pulsión de *completud* está hecha desde el deseo, desde la posibilidad de actualización⁸ del pensamiento.

La ecología (Guattari, 2000) del cuaderno escolar implica una enunciación que se hace desde el territorio escritural y su red de afectos, actualizados por un colectivo con homogeneidades en la subjetividad:

La subjetividad, a través de las vías transversales, se instaura conjuntamente en el mundo del medio ambiente, de los agenciamientos sociales e institucionales y, simétricamente, en el seno de los paisajes y fantasmas que habitan la esfera más íntima del individuo. La conquista de un grado de autonomía creadora en un dominio particular reclama otras reconquistas en otros dominios. Hay que forjar toda una catálisis de la recuperación de confianza de la humanidad en sí misma, paso a paso, y a veces a partir de los medios más minúsculos. (Guattari, 2000, p. 79)

Vamos a pensar una ecología de esta clase y un cuaderno con esas posibilidades ecológicas.

8. "La actualización aparece entonces como la solución a un problema, una solución que no se contenía en el enunciado. La actualización es creación, invención de una forma a partir de una configuración dinámica de fuerzas y finalidades" (Lèvy, 1999, p. 19).

Para la ecología del cuaderno escolar, para esta singularidad dentro de la ecología, propusimos una alta resolución: una cartografía de los detalles, un acercamiento de la mirada y la escucha que permita observar hasta las perlas del sudor de la gente que trabaja. Las descripciones son detalladas, repletas de variables complejas, siempre aumentando la entropía de formación de pequeños núcleos, minúsculos, plurales. De ahí parte la *microgrieta* que, por diferencias de densidad del material, se expande formando dibujos de excepcional belleza e importancia.

Una ecología del cuaderno escolar es la condición de posibilidad que tiene al ser observado bajo un modelo de las interrelaciones. Las relaciones entre el adentro y el afuera fueron extensamente debatidas en la escuela francesa. El sujeto no es un ente aislado, separado por la piel impermeable, ya que ese sujeto murió con el fracaso de la racionalidad instrumental. El sujeto, para algunos representantes de esta escuela, es una derivada del enunciado, se ata a lo que dice, con el lenguaje no solo del discurso, también con el de la acción. El sujeto de esta forma se agencia una topología, una paradoja geométrica. El adentro y el afuera no responden ya a una geometría euclidiana. La explicación que Euclides daba al espacio está regida por cinco postulados y el quinto asegura que, por un punto del espacio, exterior a una recta cualquiera, puede pasar una y solo una recta paralela a esta. Las geodesias elípticas distorsionan ese espacio euclidiano de la imagen y no de la semejanza, la geometría elíptica demuestra que por este punto no pasa ninguna recta paralela, el espacio se pliega en curvas. Los métodos de proyección cartográfica no han podido sino distorsionar los mapas planos para leer el territorio plegado. Las categorías del adentro y el afuera son un esfuerzo de Foucault por sintetizar en las ciencias humanas una epistemología de la distorsión. El espacio geométrico no euclidiano, elíptico, es la metáfora de quitarle la cáscara a una naranja jugosa. La frontera de ambos sistemas, si se le pudiera llamar así, el afuera y el adentro, es un espacio topológico singular, poroso, de uniones e intercepciones. Las afectaciones de este espacio topológico se organizan en fuerzas y estratos entre los cuerpos en influencia, una topología de elementos finitos. Para los sujetos sociales, la textura de la realidad social estará fuertemente unida con la escala. Con un acercamiento hasta la subjetivación se despliega un mapa en el que los valores de las variables se agrupan en unos rangos de semejanza que permiten trazar territorios, los cuales son susceptibles de ser leídos o interpretados.

El autor del cuaderno tiene distintas simbiosis con el uso que le da al cuaderno, afirmación pragmática que desborda la escritura, el registro escritural. A favor de la elección de este objeto (el cuaderno), se encuentra además el hecho de que todos los días, en casi todas las horas de clase, niños, jóvenes escolares y maestros llevan a cabo un minucioso proceso de escrituración en cuyos ámbitos de registro privilegiados no pueden desconocerse el cuaderno y el pizarrón. Es evidente, por lo tanto, que el primero constituye un campo significativo para observar los procesos históricos y pedagógicos de la denominada vida cotidiana de la escuela.

En nuestro estudio se considera el poder, el saber, pero también el deseo y la comunicación. Estas fuerzas producen energías *disipativas*⁹. La importancia de esto es que como el cuaderno es un sistema abierto alejado del equilibrio, dichas fuerzas disipativas (la materia circula, la energía se disipa) configuran unas distribuciones dentro del sistema con baja entropía que pueden ser alcanzadas por la vista y el lenguaje.

Insistimos en el cuaderno vivo como categoría y como fuente de registro dinámico. Las líneas que se derivan e integran desde el sujeto en un proceso de subjetivación o de individuación están asociadas en tipos de simbiosis con la vida, al igual que con el lenguaje, con la enunciación, desde la comunicación, no solo con el trabajo, como lo presenta el estudio de Silvina Gvirtz en la tarea escolar.

Esta ecología del cuaderno escolar *re-geometriz*a la ecología ofreciéndole otros lugares de estudio y *re-geometriz*a al cuaderno de clase porque permite un acercamiento con un modelo ecológico, o sea, de las interacciones. Este modelo político reconoce a la vida como un afuera que afecta permanentemente el adentro. Esas tensiones de poder *disipativo* pasan por el trabajo y el lenguaje, por el deseo y por lo no pensado. Este modelo es además comunicacional porque la política ocurre en la relación con lo otro y con el otro. El otro o lo otro se tensiona con lo mismo con estas fuerzas, con ese saber, con ese deseo, y va emergiendo siempre un sujeto nuevo.

El cuaderno de la memoria es el sujeto derivándose de su enunciado, el objeto que emerge en el relato. Tensionado por el acontecimiento de la entrevista, emite unos regímenes de signos que esta investigación obliga a ser cruzados con los

9. Ilya Prigogine, premio nobel de química, descubre las estructuras disipativas: en el seno de cierto caos, emerge el orden.

enunciados del cuaderno vivo. Aunque el cuaderno de memoria haya muerto, huye de la muerte en el discurso, se rehabilita, se *rehabita*.

En ambos cuadernos aparecen tres ecologías: depredadora o racional instrumental, conservacionista o liberal y rehabilitadora o profunda. De las tres se ha hablado en este apartado y de las interesantes posibilidades que tienen como categorías de análisis político y cultural.

ENTROPÍA DE LOS REGÍMENES DE SIGNOS

Más que referirnos a lo que ya se conoce como entropía social vamos a tratar de hablar de los orígenes de esta categoría, o sea, sus orígenes termodinámicos e informacionales, para sugerir a partir de sus supuestos unas posibilidades de operar con este concepto, la entropía, tan posicionado en el pensamiento contemporáneo:

[...] la filosofía lo ignora todo del concepto, o bien lo conoce bien lo conoce con pleno derecho y de primera mano, hasta el punto de no dejar nada para la ciencia, que por lo demás no lo necesita para nada y que sólo se ocupa de los estados de las cosas y de sus condiciones. La ciencia se basta con las proposiciones o funciones, mientras que la filosofía por su parte no necesita invocar una vivencia que sólo otorgaría una vida fantasmagórica y extrínseca a unos conceptos secundarios exangües en sí mismos. El concepto filosófico no se refiere a lo vivido, por compensación, sino consiste, por propia creación, en establecer un acontecimiento que sobre vuela toda vivencia tanto como cualquier estado de las cosas. (Deleuze y Guattari, 2004, p. 38)

La termodinámica enuncia la entropía como

[...] una medida de la energía no disponible de un sistema; mientras mayor es la entropía de un sistema, menos disponible está la energía de ese sistema para efectuarse trabajo o para transferir calor. [...] El mundo como nos lo recuerdan los ambientalistas, aumenta en su entropía, y las opciones de abastecimiento de energía desde luego no son tantas hoy como algunas personas nos quisieran hacer creer. (Rolle, 2006, p. 242)

La entropía es la probabilidad de que un sistema no produzca calor o trabajo, o de manera más mundana el “grado” de desorden de un sistema. Esta noción tiene

una importancia social porque permite expandir las posibilidades de los estudios culturales: la propia condición de reversibilidad con que se iniciaron los estudios sociales, la noción de que se podían devolver procesos sociales y psicológicos. La información del registro metrológico (en tanto medida y medición) sobre los sistemas era suficiente para predecir su evolución y conquistar el futuro con certezas, pero se han visto desarticuladas con el desarrollo de nuevos estudios multidisciplinarios. El equilibrio termodinámico era una noción débil que terminó cediendo a otros paradigmas científicos. La certificación de los sistemas cerrados con procesos reversible se sostuvo hasta los albores de la física estadística. Cuando se actualiza la posibilidad de la eficacia de un sistema, su potencial de producción, su potencia de trabajo, se enuncia otra termodinámica, como también se enunció otra geometría. Las ciencias sociales, fijando su ojo en estos detalles extensivos de los fenómenos, problematizaron la noción misma de entropía, aumentando a su vez la entropía de la información epistemológica.

La metáfora termodinámica la usamos en el debate de los géneros del conocimiento para circular un poco a través de las fronteras que ha situado la ciencia misma como sistema cerrado en equilibrio. Estos conceptos termodinámicos nos han permitido el intento de interpretar la realidad social en lugares privilegiados: el sistema educativo, la institución escolar, el aula de clase, el cuaderno escolar.

En esta serie inductiva aparecen tres supuestos:

- Que el cuaderno es un sistema abierto alejado del equilibrio.
- Que bajo ciertas condiciones muy generales este sistema tiene una distribución de singularidades visibles.
- Que las consideraciones anteriores disminuyen la entropía del sistema, permitiendo acciones de variación para desequilibrar continuamente esta ecología.

Con estos supuestos en marcha, el cuaderno escolar es reconocido como sistema de interés, porque en él aún se siguen privilegiando los registros arqueológicos de las *discursividades*.

La metáfora es potente para pensar la muerte del cuaderno escolar. Un sistema muere por desorden crítico, el sistema se acaba y dispersa sus moléculas por el entorno, aumentando bruscamente su entropía. El cuaderno como sistema

muere cuando sus pocas variaciones lo cristalizan, y se deshace contra el uso de los entornos virtuales y la proliferación de las alfabetizaciones dispersas en conectividades topológicas entre nuevos núcleos de subjetividad. El cuaderno escolar muere cuando no puede hacer nada contra eso, cuando no se pliega a las exigencias del devenir. El estudio de un cuaderno de esta naturaleza plantea unos retos metodológicos, comenzando porque la noción de metodología también se pone en duda. Estos enunciados no son encriptaciones viciosas, constituyen el intento que se ha ido consolidando por buscarle un nuevo lenguaje a los estudios sobre la realidad social en un aula de clase a través de eso que se ha dado llamar “prácticas pedagógicas”.

La teoría de la información usa la entropía como analogía y la pone en términos de un juego de signos o códigos que se transmiten con una probabilidad de llegar tal como fueron emitidos. Esta probabilidad aumenta cuando la entropía del sistema emisor-canal-receptor aumenta. Como sistema alejado del equilibrio, al no ser lineales los cambios, son impredecibles con el rigor tradicional. Emerge la posibilidad de que estas evoluciones del sistema se agrupen en patrones visibles bajo otros términos. Esto funciona como una máquina de cristalización. La entropía de formación modela la probabilidad de que ocurra un cristal, de que se forme un grano y se ponga en movimiento una retícula de pequeñas cristalizaciones en todas las dimensiones, solidificaciones en fallas, antes que capas. Esta analogía funciona también para las formaciones que atraviesan al cuaderno escolar, la cadena de signos que hemos ido visibilizando construyen un proyecto. Ponemos el acento en el trazado de un horizonte de sentido y a través de una transformación de las prácticas se ajustan las probabilidades para acercarnos a ese horizonte en devenir. La libre participación de autores en el cuaderno escolar, la elección y la participación en el diseño y la producción del cuaderno, la pluralidad de trazos de diferentes procedencias y materiales, y la evidencia de un diálogo del deseo son registros que potencian nuestra hipótesis. El registro en el cuaderno es un caldo de cultivo por el que viajan las líneas de espesores viscosos hacia la subjetividad que deseamos, crítica y política.

Para ver la potencia de este macromodelo podemos hacer una rápida referencia al cuaderno escolar, a los que se seleccionaron al azar, para depositar la mirada sesgada por unas teorías que tratamos de hilvanar. Desde este enfoque, el cuaderno

es un sistema abierto y alejado del equilibrio, lo cual lo hace un sujeto¹⁰ complejo. Tras este reconocimiento podemos pensar que los signos en la interacción con ese afuera se agrupan dinámicamente en unas líneas con espesor y viscosidad suficiente como para generar fricciones, fuerzas disipativas. Estas forman patrones que nombramos como líneas de poder, deseo y comunicación, y tienen el espesor de un mapa cartográfico. Reconocemos que los cuadernos fueron tomados al azar, son registros correspondientes a distintos espacios académicos, con distintos profesores, en diferentes grados y con autores de ambos sexos. En ese desorden inoculado, resultan unas viscosidades que hacen disipar energía y se agrupan en esas líneas de espesor topográfico.

Cuando la niña o el niño arranca una hoja del cuaderno para hacerle una caricatura al maestro, se ponen en marcha unos desplazamientos ascendentes, una difusión de los signos. Visibilizar esos patrones hace decir y hacer cosas sobre las prácticas pedagógicas o las prácticas en lo pedagógico. El desgarramiento como resistencia, la caricatura como régimen de signos, la circulación clandestina de la hoja de papel son patrones, *atractores*, como se ha venido diciendo. Pero este caso, en rigor, escapa de nuestro estudio, pues el signo que permanece en el cuaderno es el resto del acto, el resto de una amputación alevosa. En cambio, cuando el mismo maestro ordena pasar “en limpio” todo el cuaderno, como castigo por haber desgarrado la hoja, sí deja signos en el cuaderno que miramos y que hacemos decir en el relato de los niños.

COMO UN OBJETO

[...] *los objetos se han vuelto hoy más complejos que los comportamientos del hombre relativos a estos objetos.*

Jean Baudrillard, El sistema de los objetos

En este apartado se trata al cuaderno desde su significado como un objeto que está en el lenguaje. Una conversación que abrimos con este estudio agrega una dimensión posiblemente nueva en la comprensión de los afectos de las prácticas pedagógicas como procesos de subjetivación. De esta forma, se aportan pistas sobre los usos del cuaderno, acciones susceptibles de ser leídas y pertenecientes a regímenes

10. Sujeto a su uso, posicionamiento y significación.

de signos, los cuales se hacen emerger mediante una mirada sesgada por las categorías de análisis que ensayamos aquí. El cuaderno escolar, al igual que todo objeto, no puede escapar al consumo, y que este signifique un objeto de consumo implica que está afectado como cuerpo por unas relaciones comerciales que individualizan al homogenizar. Analizar las connotaciones existenciales del objeto, del cuaderno, implica mirarlo como una forma que *se obstina en existir*, descrito en su apariencia estricta, puesto entre el paréntesis fenomenológico. El cuaderno se escapa hacia lo infinitamente subjetivo, ordenándose como una afectación de los signos por las líneas del enunciado. En cambio, en las connotaciones tecnológicas el objeto es la mediación entre el hombre y la acción; al respecto dice Barthes (1966): “el objeto es entonces como lo que es fabricado; se trata de la materia finita, estandarizado, formada y normalizada, es decir, sometida a normas de fabricación y calidad; el objeto se define ahora principalmente como un elemento de consumo [...]”.

El objeto se materializa con una función, en una especie de persecución de la necesidad, de la transformación del medio, en una ecología, o sea, en la interacción del trabajo de creación en una nueva forma de contenido y de expresión. Esto último, a la vez, supera la reducción al uso y a la función semántica del cuaderno escolar, lo cual se hace cuando se considera también un productor inevitable de sentido. Desde el enfoque semántico, el cuaderno escolar es un objeto que puede ser estudiado, como lo presenta Silvina Gvirtz en su estudio:

[...] su capacidad de conservar lo registrado [...] todos los días, en casi todas las horas de clase, alumnos [...], estudiantes, [...] y maestros, llevan a cabo un minucioso proceso de escrituración [...] constituye un campo significativo para observar los procesos históricos y pedagógicos de la denominada “vida cotidiana de la escuela” [...] en lo concerniente a la producción de saberes [...]. La relevancia del cuaderno escolar en la práctica cotidiana de las escuelas es, no obstante, inversamente proporcional al olvido al que han sido sometidos por las investigaciones en los últimos tiempos. (Gvirtz, 1997, p. 239)

Lo último significa al cuaderno a través de la gran inercia que este objeto conserva respecto a los cambios en los regímenes de signos que porta. El cuaderno significa un registro de las prácticas pedagógicas que dejan signos en este objeto. Además, es susceptible de ser clasificado. En el caso del presente estudio,

lo podemos clasificar como una máquina abstracta que produce signos de subjetivación o individuación.

El cuaderno adquiere un sentido con la fabricación y posterior consumo, con las funciones que despliega en la posibilidad de los saberes que se construyen con su fabricación y uso, su posición entre la colección de objetos que lo significan perteneciente a una serie y singularizado a través de la transacción comercial. Dice la semiótica que

Creemos encontrarnos en un mundo práctico de usos, de funciones, de domesticación total del objeto, y en realidad estamos también, por los objetos, en un mundo de sentido, de razones, de coartadas: la función hace nacer el signo, pero este signo es reconvertido en el espectáculo de una función. (Barthes, 1966)

La función de registro en el cuaderno escolar es un pequeño escenario donde el signo es actualizado de manera sistemática en la serie temporal que sugiere su estructura secuenciada, sus páginas dispuestas consecutivamente. Pero la luz es una condición primaria para que esa función emerja cada mañana. Hay que fundar un saber de esos signos, una reserva de lectura que permita ver los que oculta el objeto mismo y que es ocultado en el objeto cuya función principal se desdobra continuamente, por ejemplo, como objeto para el castigo: “pero el cuaderno yo también me acuerdo que también era un instrumento de castigo, sí, claro, el cuaderazo”.

El registro es garantizado con funciones de protección, estabilidad y singularidad, y otras que permanecen latentes, como la de reciclaje o de abandono. El cuaderno como objeto tiene una existencia que va anunciando mientras se van usando sus hojas, el final irremediable del deshecho y la incorporación al ciclo de las reencarnaciones de la materia, en una nueva organización, en una nueva vida.

El papel con el que se fabrica la mayor parte del cuaderno está hecho de árboles sacrificados para un bien mayor, aunque estos, a su vez, producen la vida. Entonces, la mayoría de los cuadernos tiene ya un origen que compromete políticamente su uso. El agotamiento de la energía de donde proviene la vida amenaza con la desaparición de la celulosa vegetal, al menos en la abundancia necesaria para la existencia. La racionalidad del objeto como recurso no renovable compromete una oposición, una resistencia a las relaciones mercantiles, modificando los hábitos de consumo que involucran al cuaderno escolar. Tal vez debería haber más cuadernos de tareas, vivos y viajeros, *rehabitados*.

COMO OBJETO VIVO

El ambiente del que se habla aquí es el mismo al que hacemos referencia en el apartado que dedicamos a la ecología del cuaderno escolar, o sea, a un ambiente termodinámico, pero también es distinto:

Al imperativo técnico de la colocación se añade siempre, en el discurso publicitario, el imperativo cultural de ambiente. Ambos estructuran una misma práctica, son dos aspectos de un mismo sistema funcional. Así en el uno como en el otro se ejercen los valores de juego y de cálculo: cálculo de las funciones para la colocación, cálculo de los colores, de los materiales, de las formas, del espacio para el ambiente. (Baudrillard, 2004, p. 31)

Este ambiente está construido con unos materiales que significan su posición en la estructura de la cual forman parte, no es una estructura que acaba en el objeto, en sus fronteras de la experiencia sensible. El objeto defiende su función y el signo que lo hace distinto de los demás por el gesto que enuncia con la función para la que fue concebido. El cuaderno escolar es un objeto entendido como mercancía para la gran mayoría de sus efectos, lo cual implica que es un portador de información aún antes de ser usado. Con él se disponen el problema y la solución para que el uso le otorgue un discurso estructural. El problema, al menos en la gran mayoría de estos, es el control de la transmisión de conocimientos que se pretende en la institución educativa. El sistema educativo lo define como indispensable para llevar a cabo sus metas porque a través de la escritura se completa el lazo de control sobre los eventos en la serie de la enseñanza. La colocación del cuaderno fuera del mercado, como propiedad, es una exigencia social que se distribuye en capas: la serie en las políticas educativas, las series institucionales, las series en las asignaturas, la serie individual. Todas estas mantienen una coherencia aparente. La solución está segregada, la escritura estabiliza la acción de escolarizar, la uniformidad, la simetría como valores en juego. El cuaderno como objeto trashumante resume el espacio en que se apoya (la mesa), el espacio en que se transporta (la maleta), el volumen en que es calificado por el maestro (la función secundaria de permitir un orden fácil en el amontonamiento, cuaderno sobre cuaderno). A diferencia de otros objetos, el cuaderno tiene como función ser modificado en su forma. Todo objeto es continuamente modificado en su signo, su polisemia antropomórfica, su artificialidad de fondo natural; son modificaciones de la cultura y en la cultura. Pero el cuaderno se separa en este

lugar, es diseñado, producido, comprado, usado y abandonado en una permanente transformación, no solo por la forma que va develando el uso, sino por la forma que va tomando su expresión. El cuaderno se llena de mundo, así sean mecánicas las formas del lenguaje quedan en su escritura. Evoluciona en su vida con la vida que atrapa. Por eso también hemos coleccionado apariencias del cuaderno, caracterizando las variaciones en su estructura, nombrando los juegos de signos en las carátulas, los cálculos de ambiente para acertar en las necesidades de las asignaturas cuando difieran entre rayados, cuadriculados y ferrocarril. Ninguno de los cuadernos que hemos estudiado tiene la variación de la reincorporación de sus órganos. Las frágiles hojas permiten el desgarramiento casi sin esfuerzo muscular, ninguna es arrancada sin una idea; el cuaderno pareciera estar diseñado para perder sus hojas por esta fragilidad que enuncia. Sin embargo, ninguno de estos cuadernos prevé la posibilidad de que la hoja desmembrada regrese, se archive, adquiera el valor de la recolocación, del deslizamiento reflexivo de la hoja-continente-contenido.

La colocación se anuncia en la disponibilidad en el mercado de miles de objetos de la misma serie, con sutiles diferencias controladas para la ilusión de singularidad. El objeto es escogido entre aquellos que prontamente lo sustituirán. La vida útil del objeto de uso ha sido reducida exponencialmente, este segrega su última función secundaria cuando es sustituido y reciclado en otro espejismo ecológico. El objeto es vendido por su función de imagen, icono de la cultura y del consumo, la función primaria es ocultada restándole importancia. Esto ocurre en una jerarquización de las funciones que hace tomar decisiones de diseño y de existencia. El negocio de las patentes desestimula la inventiva porque el mercado posiciona con ventaja las propuestas que proponen los monstruos del diseño corporativo, y estos, a su vez, con el montaje costosísimo de la maquinaria de mercadeo, garantizan y condicionan el consumo y la gama de estos consumos. La inventiva está corporativizada, lo cual deja por fuera también, a otra escala, a los sectores vulnerables, a los países con economías dependientes.

El cuaderno escolar, este objeto no es solamente de la escritura y la lectura (realmente la lectura que se le hace se parece más a una censura). Su posicionamiento en el sistema escolar está dado por los usos que se le dan. Es cierto que es sustituido y que no es conservado, tal vez por un vacío en la significación. En el relato de los profesores subsiste el cuaderno impecable que era conservado como trofeo, con orgullo:

Mi primer cuaderno fue la libretica de recetas de mi mamá. Yo tenía 4 años y en él hacía dibujos de personas y casas, y también escribía cartas imitando la letra palmer (pegada) con las que mi mamá escribía sus recetas. También imitaba los crucigramas de mi papá. Me sentía importante escribiendo y leyendo en voz alta lo que escribía. Mi mamá aún guarda la libretica en la que están las fechas de los dibujos.

La conservación sincrónica es un imperativo de higiene, en cambio la conservación diacrónica supone la red de afectos que provoca la colección: “[...], el objeto puro, desprovisto de función es abstraído de su uso, cobra su status estrictamente subjetivo. Se convierte en objeto de colección” (Baudrillard, 2004, p. 98). Esto sucede cuando el cuaderno es destituido de su función de lectura, escritura y reciclaje, condenado a la clasificación e, incluso, a una prótesis de la memoria. El cuaderno que dominó el espacio con su colocación en la cultura escolar, cuando es coleccionado, se dispone a dominar el tiempo, se exhibe para recuperar el vacío del sujeto, como dice Deleuze (1986), subjetivando el tiempo.

La selección del cuaderno es una acción que actualiza el mercado, la oferta de cuadernos en las ferias escolares es una acción que actualiza el gusto del consumidor. El consumo del cuaderno de clase está propiciado por la institución educativa que solo propone el mismo juego de signos. Una estética política tendría que enunciarse con la escuela en una nueva geometría que le devuelva a la sociedad unos afectos que la transformen, no que la repitan. El gesto de selección del cuaderno por afecto de las individualidades que subyacen en la organización social moderniza el uso del cuaderno, el régimen de signos que se repiten cada día y que está tan vinculado con la institución educativa. El cuaderno como régimen de signos es expuesto y los estudiantes son expuestos a él de manera prolongada. La radiación efectiva constituye al cuaderno como objeto, como un transformador a la vez que se transforma.

En el cuaderno como organismo sucede otra cosa: la *autopoiesis*, la *autocreción* de la teoría general de sistemas es una posibilidad comprensiva del cuaderno que vemos en los signos de intervención del cuaderno como objeto. Esperamos que en estos cuadernos opere una propuesta pedagógica a partir de la transformación de la escritura y la lectura, y que puedan emerger rizados creativos que le den vida a este objeto porque

La tecnología deberá clasificar los modos de organización que parecen existir en la actividad natural y humana; luego deberá generalizar y sistematizar estos modos;

más adelante explicarlos, es decir, proponer esquemas abstractos de sus tendencias y leyes [...]. La *tecnología* trata de las experiencias organizadoras, no de este o aquel campo especializado, sino de todos ellos en conjunto. En otras palabras, abarca la materia protagonizada de todas las otras ciencias. (Capra, 1998, p. 63)

Pero el cuaderno es también un sistema organizativo cerrado, tiene sus propias fronteras y los usos que vienen del afuera actualizan su signo. El cuaderno discrimina, selecciona, se ajusta a unas dinámicas que persisten en ese exterior, el lugar del sujeto. El cuaderno es un objeto sujeto a su uso, a su posicionamiento en la red de afectos que lo configuran, lo realizan y actualizan en el sujeto.

Independientemente de que el cuaderno haya sido visto como una estructura mineral, esperamos que la modificación eminente de las prácticas pedagógicas en la escuela le dé vida al cuaderno escolar. Puede ser que lo encontrado sea un patrón de crisis-transformación, que el cuaderno esté culminando su vida y esté evolucionando hacia un nuevo sistema del registro en la escuela. Un posible sendero es el cuaderno como objeto que se resignifique sin ninguna transformación del ambiente y este desequilibrio aumente las posibilidades de que el sistema produzca un reordenamiento de sus signos de funcionamiento.

El par dialéctico crisis-transformación, que propone Capra (1998) como mecanismo de evolución de un sistema a partir de la disipación del equilibrio y de baja entropía inoculada, surge en series extensas de cuadernos mirados y preguntados. Este estado de crisis que provoca transformación de la manera y frecuencia en que participa el cuaderno como objeto de significación actualiza con nuevas formas, con la escritura y la lectura de sus enunciados visibles, y se reconstruye con cada mirada entrenada y cada conversación sesgada sobre el cuaderno.

Esta última lectura se iba haciendo extensa en el tiempo y fue necesario delimitar esas conversaciones y detenerlas por un tiempo para volver a la mirada y a la escrituración de los signos paréntesis. El debate sobre el enfoque de considerar al cuaderno escolar un organismo o un objeto tiene varias posibilidades interesadas. Nosotros creemos que no hay tal debate en nuestra propuesta, la mezcla de estos enfoques es lo interesante. La propuesta pedagógica que hacemos con este estudio es la de privilegiar procesos que contribuyan a la construcción de un cuaderno vivo. Esperamos que se inscriba a la intención de darle vida al cuaderno escolar, de rescatar sus posibilidades. La vida del cuaderno escolar está concebida por este enfoque

a partir de la definición misma de vida. Donde exista un sistema que sea capaz de crearse, hay vida. La vida del cuaderno escolar como sistema está fundada en los procesos de comunicación de los que es susceptible el cuaderno por la posición que ocupa dentro del ambiente escolar. La vida es un régimen de signos que se agrupa alrededor de este principio, la vida tiene un patrón de posibilidades, la creación facilita la estabilidad de este patrón en el dinamismo de los procesos educativos. La posible relación con la entropía ajusta la probabilidad de actualización de este régimen de signos, pero también es cierto que las fuerzas *disipativas* de la vida, de alguna manera compleja, se autoajustan creando la oscilación no destructiva de un vórtice por determinar. Esta imagen del vórtice es una buena metáfora para describir los afectos que pretendemos en el cuaderno escolar, la manera de crearlo vivo.

El cuaderno es también un objeto y sujeto. Esta consideración es amparada por la singularidad ubicua de la naturaleza de la luz como ejemplo de que la vida no se manifiesta de una sola manera y de que esto incluye la posibilidad fuera de lo sensible. El cuaderno tiene una función que no se limita a la reevaluada idea del objeto como *rex extensa*, sin considerar la tensión de signos que el cuaderno escolar media en la posición que ocupa en el salón de clase, sobre el pupitre y en las relaciones económicas; media la función que tiene en la oferta del mercado y en el aula de clase. Un cuaderno escolar para nuestro enfoque en estas *discursividades* es un objeto vivo. Como vivo también es un dispositivo, en términos de Foucault, o un *agenciamiento* colectivo de enunciación de referencia *deleuzeiana*:

Se pueden sacar algunas conclusiones generales sobre la naturaleza de los agenciamientos. Según un primer eje, horizontal, un agenciamiento incluye dos segmentos, uno de contenido, otro de expresión. Por un lado, es agenciamiento maquínico de cuerpos, de acciones, de pasiones, mezcla de cuerpos que actúan los unos sobre los otros, por otro, agenciamiento colectivo de enunciación, de actos y enunciados, transformaciones que se atribuyen a los cuerpos. Pero, según un eje vertical orientado, el agenciamiento tiene partes territoriales o territorializadas, que lo estabilizan, y por otro, máximos de desterritorialización que lo arrastran. (Deleuze y Guattari, 2004, p. 92)

Cuando un cuaderno está dispuesto en la feria para ser obligatoriamente comprado (esa obligatoriedad que se enuncia desde la escuela misma), no es una simple oferta escolar la que invade el paisaje de la ciudad, sino que es un sistema

de vida que se privilegia, inequitativamente. Amplios sectores de la sociedad no pueden acceder a la comprensión de lo que las relaciones mercantiles operan en el sujeto. Este disponer tiene además otras consideraciones que es necesario enunciar:

- Que sacar a la luz el ocultamiento que realiza la publicidad es un desenmascaramiento de las relaciones de poder, comunicación y deseo.
- Que la tormenta de signos de cualquier procedencia arriba continuamente por inmersión en una pluralidad de significación.
- Que esta pluralidad disuelve la posibilidad de construir unas tensiones en las relaciones de poder, en la estabilización de unos patrones creados por una conversación de las fuerzas *disipativas*.
- Que un alejamiento de esa conversación supone la reproducción de lo mismo. En este caso, el patrón muta a una figura geométrica conocida.

Esa comprensión por vía inductiva diversifica el discurso que argumenta que la escogencia de un cuaderno u otro, en las transacciones económicas, no constituye un acto político que evoluciona hacia un tipo de subjetividad o individualidad.

Ese universo de la significación como *imperativo cultural* y ambiente como *imperativo técnico* envuelve nuestro análisis. El cuaderno escolar no es solamente un imperativo técnico en las instituciones educativas. De continuar concibiéndolo de esa manera se prepararía la mortaja del cuaderno tal y como lo conocemos, y peligraría su condición al homologársele con otros imperativos técnicos de mejor colocación y actualidad. El imperativo cultural, aquel que Baudrillard llama ambiente, fuerza a que se piense el cuaderno desde otro enfoque que lo enriquezca, que lo *virtualice* (Lévy, 1999, p. 12):

La virtualización no es una desrealización (la transformación de una realidad en un conjunto de posibles), sino una mutación de identidad, un desplazamiento del centro de gravedad ontológico del objeto considerado: en lugar de definirse principalmente por su actualidad (una “solución”) la entidad encuentra así su consistencia esencial en un campo problemático.

Esta es una idea interesante si las mediaciones que emergen producto de la transformación se articularan con el horizonte de sentido, tal y como está enunciado en los fines de la educación, aunque es riguroso señalar que tales fines se van

actualizando en un devenir que corrige continuamente este horizonte. Reconocer al cuaderno escolar también como imperativo cultural es visibilizar las tensiones que este distribuye con la cultura, con el ambiente. De esta manera, se reconocen los autores que modifican el signo (desde las subjetividades), de qué manera lo modifican (desde la comunicación), por qué lo hacen (desde el deseo) y si hay otra posibilidad de existencia del cuaderno conjugando lo anterior (desde el poder).

SU VALOR DE USO

Las funciones primarias de los objetos están relacionadas con sus usos. Partiendo de esta consideración podemos suponer que el cuaderno escolar es un objeto muy importante en la vida de un estudiante. No es importante solo porque le signifique de una manera u otra, sino también porque sobre él han dejado signos muchas de las actividades que el estudiante hace a lo largo de su vida escolar. El cuaderno escolar tiene un uso que ningún otro instrumento educativo puede tener. Su estructura ha evolucionado lentamente hacia un apéndice, una prótesis para las actividades que el estudiante realiza en la institución educativa y en el hogar. Ese posicionamiento es una bitácora de viaje, un registro a veces apresurado y plural de la circulación de la cultura escolar. El viaje diario del cuaderno de la escuela a la casa y cada mañana de regreso configura la estructura y su significación, al igual que la carátula para proteger las delicadas hojas sobre las que se trabaja y la manera de fijar la serie consecutiva de las páginas escribiendo por ambas caras.

En inglés, por ejemplo, el nombre que se le atribuye al cuaderno es *notebook* y proviene de un desplazamiento semántico desde la estructura de los incunables, de las biblias impresas; *note-book* es un libro de notas. En Cuba el nombre que se le da al cuaderno es libreta, siendo evidente que la raíz del término se deriva del libro como significación principal. El cuaderno cobró importancia cuando comenzó la libre circulación de mercancía que hizo que se llevaran “libros de cuentas”. Esta necesidad fue definiendo la noción de conservación de los registros que aún se “llenan a mano”. La escritura y la conservación del registro tienen una profunda huella en la contabilidad, la cual era uno de los oficios que tenían que aprender históricamente los hijos varones de los terratenientes y la burguesía. Con el precio del papel se mantenía el uso de los primeros cuadernos en las escuelas de la élite en las grandes urbanizaciones.

El paso, en el interior del país, de la pizarrita y la tiza al cuaderno estuvo asociado al desarrollo de la industria papelería y la baja en el precio del papel, como lo recuerdan los abuelos claramente y lo expresa extensivamente Gvirtz (1997) en el caso de Argentina, que para los efectos de este libro haremos equivalentes para Colombia. Los cuadernos se llenaban escribiendo y dibujando con tinta en el tintero tallado en la mesa, pluma de ave o estilógrafo. Los lápices aparecieron después y el borrador en consecuencia. Hubo un tránsito de “la pasada en limpio” para establecer la higiene, el uso del borrador, la práctica del tachón, las notas de actualización al margen llamados escolios.

La higiene es uno de los factores más importantes en las operaciones que se han hecho en el cuaderno y con el cuaderno: “competía prácticamente con dos enemigos [...]. Un ‘enemigo’ era la imaginación [...]. El otro gran enemigo era el libro, demasiado perfecto, demasiado pulcro, con las imágenes y las letras en el lugar justo”.

Podemos bromear con la idea de que el cuaderno no es para escribir sino para mantenerlo con orden y limpieza impecable, lo cual se espera transferir a la vida moralizada: “Teníamos que evitar dañarlos o cometer errores para no dañarlos, no se podían quitar hojas, no se debían doblar las puntas, exigían buena caligrafía y ortografía y siempre los guardábamos en maletas de cuero”. La restricción sobre el cuerpo, la postura y el gesto están *condicionados por* el acto de escribir. La escritura es también un imperativo técnico y se establece, por ejemplo, en la gota leve del instrumento que mantiene inmaculada la línea del trazo soportado por una postura corporal preferida. Esta postura es la preferida para el gesto minucioso de la escritura porque minimiza el esfuerzo muscular del que escribe. El esfuerzo era tal que la mayor exigencia consistía en la caligrafía como restricción en espiral del lenguaje, la vida y el trabajo mismo que fue perdiendo la connotación creativa, plegada a la reproducción automática y necesaria del gesto. La escritura en el cuaderno fue asimilada por la deformación de las series de gestos, por la repetición al infinito de una individuación asistida ¿Cuáles son los cuidados que se privilegian del cuaderno? ¿Por qué se privilegia la limpieza? ¿Por qué se cuidan unos cuadernos más que otros? ¿Por qué es tan importante conservar la integridad del cuaderno? ¿Cuáles son los límites del cuaderno? ¿Qué tipo de estética se privilegia en los usos del cuaderno?

En el estudio de Gvirtz (1997) se hace énfasis, a partir de una gigantesca consulta de los cuadernos en Argentina, en que los signos que aparecen con mayor frecuencia son los que se pueden agrupar en signos de actividad. La instrucción del profesor es visible porque la situación se fabrica para provocar un desplazamiento, casi siempre mecánico, hacia una vacuna contra la apatía. La pasión es reducida al temor de no acatar el enunciado. La actividad física se reduce a la tensión-distensión de los músculos comprometidos con el gesto escritural.

El cuaderno vivo no riñe con el cuaderno-objeto en cuanto sistema. El trabajo creativo en este objeto es el disipador conveniente para que se complete la *autopoiesis*, la auto-creación. La comunicación es, ya habíamos dicho, la posibilidad de que el cuaderno pueda vivir viviéndose, como mediación de signos o aparato restrictivo de los grados de posibilidad. El diálogo confrontador en el cuaderno, con signos de una lucha en la marcha de la subjetivación, es nuestra elección y esta es su defensa.

El reconocimiento de que el cuaderno es un dispositivo en el que quedan signos de los procesos de subjetivación o individuación es complejizarlo como objeto. El cuaderno considerado un ente inamovible, acogedor, receptáculo vacío a los registros y los usos es un cuaderno simplificado, no desdeñable para algunas prácticas que tratamos de superar con el presente estudio.

Desde otro enfoque el cuaderno es una máquina abstracta y concreta al mismo tiempo, ya que produce y hace producir. Produce signos, algunos de ellos forman enunciados y estos echan a andar las acciones como acontecimiento y producen subjetividades o individualidades. Las subjetividades tienen un amplio espectro, se privilegia el proceso como plegamiento de las líneas de fuerza hacia el adentro del afuera, las cuales presionan el deseo hacia lo no pensado. Esto puede ocurrir con acciones con las que no siempre estamos de acuerdo, en una producción de un tipo de subjetividad que no compartimos políticamente. Ejemplos de ello son la militancia en grupos xenófobos y homófobos, fundamentalistas de todo tipo y polo, grupos de limpieza social, pandillas juveniles, etcétera.

El tipo de cuaderno en el cual quedan signos de un proceso de individuación es uno con el cual se produce repetición. El objeto de este tipo es mineral que no se auto-crea. Sometido permanentemente a agentes del modelado que lo crean produciendo conformidad, lo forman con una sustancia de la expresión que

muere literalmente cuando al cuaderno se le agotan sus páginas o cuando acaba el año escolar. Nada queda sujetado con este cuaderno, un objeto que subsume su ambiente.

La sustancia del contenido va más lenta, se sigue “llevando el cuaderno” en casi los mismos materiales aptos para la escritura. Esto significa un grado de permeabilidad, de absorción de la tinta, de *abrasividad* para gastar el grafito, peso ligero para poder ser cargado, flexibilidad para protegerlo de las condiciones de uso. Además, los cuadernos se dotan de líneas que someten la escritura, accesorios para “reforzar” la ilusión de modelo exclusivo: dentro de las funciones secundarias, el calendario, las tablas de multiplicar y de conversión de medidas, portadas a la moda; argollas, grapas o hilo para mantener la estructura conforman el sistema de signos que tensiona la significación y la organización del cuaderno en una serie que comporta una táctica de mercado.

Hay un tipo de cuaderno que es singular y que deja signos interesantes: el cuaderno de tareas. En los colegios distritales de localidades como San Cristóbal, el nivel adquisitivo en el mercado de valores muchas veces no es equitativo con las expectativas de precios de objetos como el cuaderno escolar, cuya posesión indispensable es instituida por la escuela sin consideraciones de alcance. La escuela hace necesarios los cuadernos y los precios de estos “materiales escolares” suben en las ferias; las colecciones actualizadas de variedad publicitaria en la carátula (su faz) son poco accesibles para estos sectores. El cuaderno de tarea emerge con un movimiento creativo de las familias para suplir la imposibilidad de estar a la altura inevitable de la *temporada escolar*. En un solo cuaderno se registran las actividades de todas las materias mientras pasa la temporada de alta demanda y se puede tener acceso a precios más bajos, en una época crítica en el presupuesto familiar por coincidir con las fiestas de fin de año. Cuando el cuaderno de tareas es remplazado deja de ser un objeto instituido y se desecha con la llegada del cuaderno comprado fuera de temporada y, por esta razón, mucho más barato. Evoluciona el uso a unas funciones del deseo y la comunicación. Se atenúan las líneas de poder porque este cuaderno sale del rango de vigilancia, del panóptico —diría Foucault— lugar de donde provienen todas las luces que definen al objeto, posicionándolo en unas trayectorias preventivas. Se despliega de esta forma el control sobre el objeto: “el gestual de control sigue siendo esencial, no para el buen funcionamiento técnico

(una técnica más avanzada podría prescindir de él, y sin duda lo hará), sino para el buen funcionamiento mental del sistema” (Baudrillard, 2004, p. 54).

La idea de salud persiste en el sistema de los objetos, en este caso salud mental, que requiere tratamiento. Este es un proceso que organiza el movimiento de creación de otros (la formación política, por ejemplo), la retroalimentación como escala nítida de análisis y de funcionamiento del objeto. Los signos con que se dispone este para el registro tienen unos controles que homogenizan la formación estética, esto es, la significación y actualización del gusto, que es una singularidad del tipo deseo-vida que se forma por efectos del trabajo y el lenguaje, por efecto del pensamiento.

LA DECORACIÓN

El arte también ha sido instrumentalizado en la educación. Esa reducción ha requerido montones de energía en forma de trabajo, el cual se convirtió en desorden. El arte vital ha sido trefilado en líneas duras donde el gusto se banaliza, se codifica como líneas de signos cristalizados, figurados en íconos y emblemas:

[...] el gusto no se limita en modo alguno a lo que es bello en la naturaleza y en el arte, ni a juzgar sobre su calidad decorativa, sino que barca todo el ámbito de costumbres y conveniencias. Tampoco el concepto de costumbre está dado nunca como un todo ni bajo una determinación normativa unívoca. Más bien ocurre que la ordenación de la vida a lo largo y lo ancho a través de las reglas del derecho y de la costumbre es algo incompleto y necesitado siempre de una complementación productiva. (Gadamer, 1984, p. 70)

El cuaderno hace registro de esa banalización en el emblema de la decoración. Este mecanismo de signos tiene una constante en tpdps los cuadernos mirados. La decoración no tiene casi ninguna variación, se vuelve la mecanización de los elementos del arte. Se puede ver nítidamente bajo la escala subjetivación-individuación en las siguientes dimensiones:

- *Uso repetitivo y monótono del color y la forma:* los colores tienen un uso estricto, resaltan los títulos, corrigen la ortografía, marcan los márgenes, hacen círculos de censura, chulos, equis y escrituras de otras autorías.

- *Reproducción y calco de los signos del mercado*: aparecen tal y como son emitidos los íconos de las marcas corporativas, incluyendo espacios televisivos y canales exclusivos para niños, donde se estereotipa la forma y el sentido como mercancía.
- *Emulación de los iconos de la imprenta provenientes del libro de texto*: en los cuadernos aparecen calcos de las figuras, los esquemas, los diagramas y el orden de los libros de textos o *libros guía*. Esta distribución aparece con mayor frecuencia y nitidez en los cuadernos de ciencias naturales. Es posible que provengan de las intenciones conservadoras de estas asignaturas en un discurso ecológico-instrumental.

Pero también emergen pálidos signos de la expresión que escapan a la costumbre y las conveniencias en los escudos de clubes de fútbol, menos porque sean producciones de la capacidad de juicio, que porque subvierten el espacio como costumbre en el imaginario y la conveniencia decorativa.

Hay una idea que hemos repetido varias veces a lo largo de este libro: la actualización del cuaderno fuera del *territorio de actualización*¹¹ es un reconocimiento de que el lugar de la mirada del maestro y de los padres de familia es la hoja *por donde va la clase* demarcando unas zonas ciegas que el autor usa para radicar sus gustos en clave de deseo. La expresión emerge por la vía del deseo, muchas veces como resistencia.

Los cuadernos de arte que miramos presentan poco uso en el territorio disponible para el trabajo. Es posible que después del momento de intervenir el cuaderno con esta investigación estuviera siendo enriquecido por las posibilidades expresivas, pero eso sería una coincidencia que no vamos a considerar. Al menos los cuadernos de arte que alcanzamos a ver están usados con ejercicios gráficos que aparecen sobre una perspectiva que agiliza la instrumentalización del lenguaje artístico. Dejamos abierta la posibilidad para que otros investigadores puedan demostrar que no estamos en lo cierto, que para la muestra no es suficiente un botón.

11. El territorio de actualización es una categoría próxima para describir el territorio en que se está trabajando y que en la mayoría de los cuadernos corresponde a una secuencia lineal resultado de pasar una página tras la otra. Es el lugar del cuaderno donde efectivamente se trabaja, el día y la hora de cada intervención escritural.

Los cuadernos de arte que encontramos son diferentes a los que esperábamos, ya que pensábamos ver un territorio de creación, un cuaderno vivo, vivo de forma estética. Esto comporta significarlo en el sentido de la formación del juicio del gusto, es decir, considerarlo estructura, patrón y proceso de poner al límite la experiencia expresiva:

Los tres criterios clave para la vida —patrón, estructura y proceso— están tan íntimamente entrelazados que resulta difícil su análisis por separado, si bien es importante distinguirlos. La autopoiesis, el patrón de vida, es un conjunto de relaciones entre procesos de producción, y una estructura disipativa sólo puede ser entendida en términos de procesos metabólicos y de desarrollo. La dimensión proceso está pues implícita, tanto en el criterio de patrón como en el de estructura. (Capra, 1998, p. 185)

La estructura se crea con un proceso de cierto orden que se puede leer. Bajo este enfoque la propuesta estética es la experiencia del cuaderno, la cual parte de la idea de fabricarlo a partir de un diseño en arreglo a una semiótica del objeto anticipado. El uso se actualiza continuamente, se imagina al cuaderno sin existencia; el uso contingente amplía las posibilidades del diseño y su alcance, y se forma con la exposición continua a las experiencias inauditas. El uso contingente del cuaderno se desactualiza si es raquítica la formación, previa a la experiencia, del juicio del gusto.

La formación del juicio del gusto en el cuaderno de arte parte con un orden propuesto que pretende enriquecer el registro a la manera de los artesanos de las fabricaciones y la expresión.

Proponemos la escritura de un texto que describa y establezca una idea. La posibilidad del texto también propicia los bocetos, los planos ortográficos, las maquetas y la anticipación de las exigencias fabriles (procesos de fabricación, tecnología de fabricación, herramientas, materia prima y selección de piezas disponibles como el argollado en espiral que une las hojas de algunos cuadernos). A partir del texto y de las conversaciones que se entremezclen, propio de los procesos creativos, se comienza la fabricación del cuaderno escolar. De esta manera se ajusta la posibilidad del cuaderno a los deseos del autor. Las características del cuaderno fabricado establecen unas líneas fuertes de deseo en unos signos de la sujeción apropiada.

A continuación, las disposiciones de una estructura, a través de un proceso, se ordenan unas acciones creativas. Estas acciones son una transformación que lleva la dirección de lo que aún no está, de lo que dejó de estar o de la modificación de lo que está. El cuaderno emerge en el trabajo, el lenguaje y la vida, en su territorio lucha el poder, el deseo y la comunicación. Las restricciones son mínimas, es un cuaderno que ocurre en todas las esferas de la vida, que construye un discurso propio, y esa creación se devuelve al adentro con un salto en las líneas y una reestructuración de las capas de estas tecnologías.

El arte y la estética se encuentran en el lugar del lenguaje. La elección afectada por el proceso de subjetivación afecta los procesos y otros patrones se muestran en los diagramas de afectos. El arte es una postura activa y contemplativa que tensiona el conocimiento y el cuidado de sí. Se promueve el pensamiento en la distribución de los afectos entre un adentro y un afuera. Esas tensiones son fuerzas robustas y muy inestables, unas veces dominando como mercancía, otras como enajenación, otras como padecimiento, como terapia, como representación social, como arqueología. Desde este lugar se rescata el cuaderno como bitácora de viajero-biólogo-grabador que está atravesado por la vida, por las líneas de ese saber y que significa el cuaderno como memoria. A la semejanza de los diarios de los antropólogos, los cuadernos de los grabadores, en una expediciones gráfica y denotativa por los afectos, el cuaderno puede ser una fuente de consulta y de reconstrucción de sentido.

A manera de epílogo

EL REGRESO A LA APATÍA

El prejuicio de la apatía como régimen de signos afecta las líneas de subjetivación. Podemos decir que los primeros ensayos de aburrimiento gráfico que aún hacemos de adultos en las reuniones lo hicimos en el cuaderno escolar. El orden, como lo hemos venido diciendo, es un estado aparente de la realidad. Tendremos que volver a hablar entonces de la entropía. Es muy poco probable que el control del dispositivo de individuación tenga la suficiente energía como para hacer reversible un proceso de entropía positiva, o sea, a favor del desorden. De ahí decimos que restringir, homogenizar, es un estado muy improbable si aceptamos la difusión como modelo de propagación de las líneas de poder, deseo y comunicación. Los signos se cuentan, sobre todo, al margen, en la parte de atrás del cuaderno, ocultos, disfrazados, alejados de la zona de actualización, donde se renueva el combate de signos. El cuaderno tampoco tiene sentido para el estudiante porque se le da uso de herramienta de castigo, de máquina de representación, en vez de darle utilizarlo como un instrumento de expresión. Ese ejercicio de la escritura de signos construye un territorio de tensiones que se desordena cuando el niño le da sentido con el ejercicio de la resistencia de signos, lo cual perfora las entrañas del dispositivo hegemónico, homogeneizador. Sí, aparecen signos de apatía en el cuaderno escolar, letras reteñidas, mensajes que se pasan en las esquinas de las últimas hojas, donde se recuentan como sujetos del deseo y la comunicación. Pero el ejercicio de la investigación nos conduce a ir abandonado el prejuicio de la apatía y el cuaderno se convierte en otro mapa para recorrer en otras direcciones.

El alcance de nuestra búsqueda deja ese canal abierto, la apatía es un enunciado, una máquina abstracta que produce apatía. El enunciado, hecho desde el maestro, le impone unas reglas a las acciones. En algún momento los maestros decimos actuar para apáticos y el acto también de la enunciación afecta la actuación: podríamos estar volviéndolos apáticos con el prejuicio. La máquina de las restricciones opera sobre el cuerpo que se diseña y reproduce en la escuela. No funciona bien, la polarización es un estado muy poco probable. La máquina de las resistencias se deja enunciar a través de los signos coleccionados en el cuaderno, con mayor probabilidad si mejora la escala o la resolución de la mirada.

No hay peligro de que el maestro investigador agote el cuaderno con su mirada al saber mirar más y mejor. Las líneas de fuga son inevitables, ya se las arreglarán los estudiantes para resistirse. Pero una mirada más aguda del maestro investigador tiene la posibilidad de tomar decisiones sobre lo que hace cuando enseña, lo que va quedando de esto en la memoria escrita.

¿QUÉ NOS GUSTARÍA?

Finalmente, sucumbimos a la tentación de disponer un tipo de cuaderno en el que se favorezcan unas condiciones de posibilidad para las formaciones de subjetivación. Lo hacemos a sabiendas de que el deseo es constitutivo de la condición humana y, por lo tanto, la resistencia en las relaciones sociales es irreductible.

Un tipo de cuaderno posible estará dividido por su autor con una línea física que él mismo traza, la cual está desplazada a la región áurea derecha que se comporta como una membrana, por donde se filtran las anotaciones referidas a las actividades cotidianas en el cuaderno. Con estas referencias echamos a andar procesos de posible subjetivación, porque el autor se piensa a sí mismo y se vigila en su proceso de conocimiento. Actualiza el cuaderno no solo en la serie de las orientaciones que hace el maestro, sino que desbarata este diagrama con argumentos organizativos con fuerza propositiva. Cuando el autor del cuaderno enuncie como escolio a la derecha del *territorio de actualización* un recordatorio, por ejemplo, de una información que necesita, cae en la incertidumbre de una bifurcación:

[...] en muchos sistemas no-lineales, sin embargo, pequeños cambios de ciertos parámetros pueden producir espectaculares cambios en las características básicas

de su estado de fase. Los atractores pueden desaparecer o intercambiarse y nuevos atractores pueden aparecer súbitamente. Tales sistemas se definen como estructuralmente inestables y los puntos críticos de inestabilidad se denominan “puntos de bifurcación”, ya que son puntos en la evolución del sistema en que aparece repentinamente un desvío por el que el sistema se encamina en una nueva dirección. Matemáticamente, los puntos de bifurcación marcan cambios súbitos en el retrato de fase. (Capra, 1998, p. 153)

La pequeña “catástrofe” que se produce con el ejemplo del escolio puede inaugurar, en la sujeción del poder, una provocación en el reordenamiento de las líneas del deseo hacia sí, por ejemplo, el deseo de saber: ese ver y ese hacer decir al que el autor se obliga cuando traza la división y provoca la ósmosis a través de esta frontera estratégica. Esta ecología que se hace en el cuaderno, con una narrativa insubordinada, confronta con las herramientas de un pausado frenesí. La nueva forma se posibilita en calidad de enunciados, los cuales configuran un empoderamiento en la acción de conocimiento de sí, en la confrontación de fuerzas con la vida.

La tensión entre el arte y la vida es ontológica, están vinculadas en líneas fuertes porque el arte *virtualiza* a la vida y viceversa. El curso retroactivo del problema desde la solución, del efecto hacia las causas, ofrece una trazabilidad útil para el aprendizaje en la que se *desterritorializa* la determinación de las formas de expresión y de contenido: “cuando una persona, una colectividad, un acto, una información se virtualiza, se colocan fuera de ahí, se desterritorializan. Una especie de desconexión la espera del espacio físico o geográfico ordinario y de la temporalidad del reloj y del calendario” (Lévy, 1999, p. 23).

La desterritorialización es una suerte de adaptación protectora que invita a la sintonía previsible en la textura del territorio, quien lo habita y el mapa de dicha sintonía:

[...] la orquídea se desterritorializa al formar una imagen, un calco de avispa, pero la avispa se reterritorializa en esa imagen. No obstante, también la avispa se desterritorializa, deviene una pieza del aparato de reproducción de la orquídea; pero reterritorializa a la orquídea al transportar el polen. La avispa y la orquídea hacen rizoma, en tanto que heterogéneos. Diríase que la orquídea imita a la avispa cuya imagen reproduce de forma significativa (mimesis, mimetismo, señuelo, etcétera). (Deleuze y Guattari, 2004, p. 15)

El autor de un tipo de cuaderno posible (de inspiración artística, etnográfica) puede reconocer como heterogéneo el proceso de conocimiento y alinea los signos para construir una relación de este tipo. En el cuaderno permutan continuamente los territorios, por ser un sistema abierto, organizado a costa del derroche de energía en los procesos creativos. Las relaciones estéticas *virtualizan* el cuerpo del cuaderno como un discurso recurrente, afectando un campo problemático, haciendo emerger problemas y no soluciones, preguntas ordenadas a cambio de respuestas homogéneas. Proponemos más incertidumbre y visitar al curso de los registros en el cuaderno escolar con una postura teórica con la cual detectar la diversidad de formas que componen la apatía.

Proponemos entonces un cuaderno que sea productor de nuevos sentidos dispuestos, en el que las formas particulares de la relación pedagógica medien las relaciones del sujeto consigo mismo, un cuaderno enriquecido para alguna forma de subjetivación, siempre en lucha contra el equívoco de la apatía porque es acompañado de la investigación en el aula.

Bibliografía

- Barthes, R. (1966). Semántica del objeto. Recuperado de www.geocities.com/nomfalso
- Baudrillard, J. (2004). *El sistema de los objetos*. México D. F.: Siglo XXI Editores.
- Chateau, J. (1954). *Psicología de los juegos infantiles*. Madrid: Editorial Kapeluz.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama.
- Conde F. (1994). Las perspectivas metodológicas cualitativas y cuantitativas en el contexto de la historia de las ciencias. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis Psicológica.
- De Sousa Santos, B. (2003). *Crítica a la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia* (Vol. 1). Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer, S.A.
- Deleuze, G. (1986). *Foucault*. México D. F.: Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Editorial Pre-Textos.
- Díaz, E. (1998). *Michel Foucault: los modos de subjetivación*. Bogotá: Editorial Magisto.
- Duvignaud, J. (1997). *El juego del juego*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Enciso, T., Bernal, A., Hernández, A., Heliselder, J., Hernández, Z., Pachón, J. A., Pinilla, G., Quintero, J., Valencia, C. H. y Vásquez C. A. (1997). *Usos, desusos y abusos del cuaderno y la gráfica en la escuela*. Manizales: Edición FES, Programa Alegría de Enseñar.
- Foucault, M. (1982). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Editorial Altamira.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos a fines*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. G. (1984). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

- Guattari F. (2000). *Las tres ecologías*. Valencia: Pre-Textos.
- Gvirtz, S. (1997). *Del currículum prescripto al currículo enseñado: una mirada a los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Editorial AIQUE.
- Huergo J. A. (1998). Las alfabetizaciones postmodernas, las pugnas culturales y los nuevos significados de la ciudadanía. *Revista Nómada*, (9), 267.
- Huizinga, J. (1968). *Homo Ludens*. Buenos Aires: Alianza/Emece Editores.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Editorial Piqueta.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. (2000). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rolle, K. C. (2006). *Termodinámica*. México D. F.: Pearson Educación Mexicana, S.A.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio del maestro: prácticas de pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Ediciones Planeta.
- Serres, M. (1995). *Atlas*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Trujillo A. y Rojas, R. (2007). Apatía, subjetivación y cuaderno escolar. *Revista Nodos y Nudos*, 3(22).

Anexos

ANEXO 1. PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

NIÑOS Y NIÑAS QUE PARTICIPARON CON SUS CUADERNOS Y CON LA ENTREVISTA EN EL DESARROLLO DE ESTA INVESTIGACIÓN

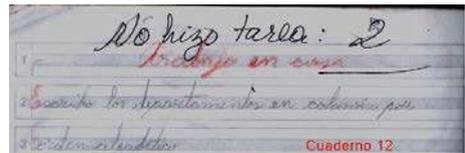
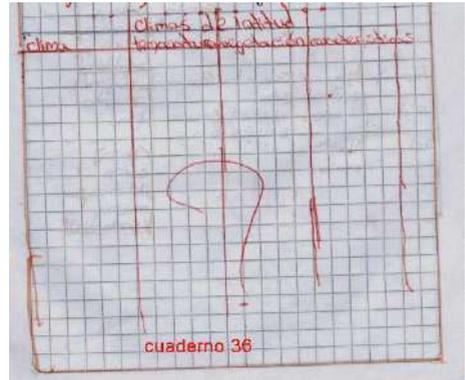
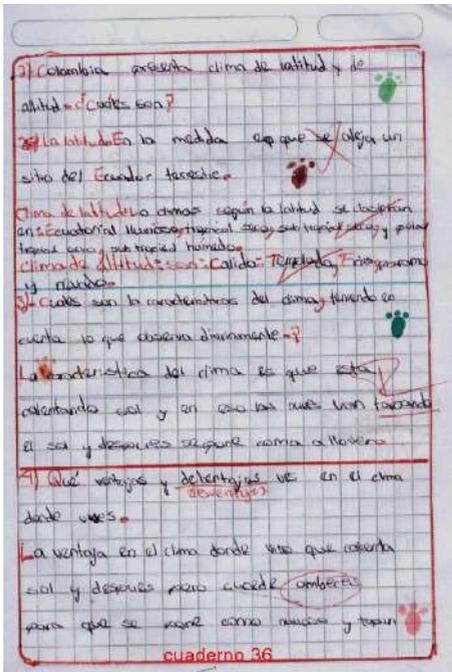
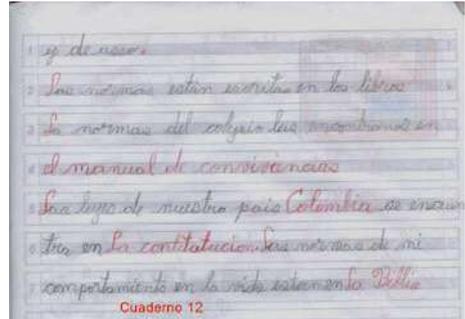
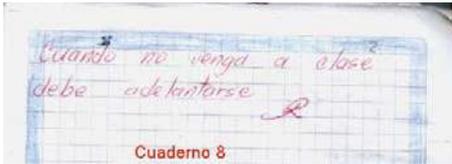
Ailud Carolina Viña García	Harold Andrés Corredor Fagua
Alirio Ernesto Bustamante Guiza	Harol Contreras Calderón
Ana María Correa Santiago	Heidy Vanesa Romero
Andrés Felipe Torres	Jaidith Lorena Cuervo Villalba
Ángela Patricia Aldana	Jairo Enrique Venegas Valle
Angie Marcela Merchán	Javier David Romero Estrada
Angie Verónica Figueroa Becerra	Jeferson Bisney Tique Timoté
Brayan Smith Suarez Segura	Jenny Fernanda Salamanca Barón
Claudia Mireya Tique	Jesica Lorena Morales Guzmán
Cristian Camilo Villanueva	Johan Esneyder Martínez Silva
Daniela Sandoval Amaya	Jonathan Alejandro Daza Mancipe
Daniela Yazmin Gutiérrez Velandia	Jonathan Vargas
David Fernando Martínez Granados	Jonathan Vargas
Daysi Lorena Arias Gómez	Jorge Luis Saltarem Caro
Duvan Felipe García Molina	José Albeiro Artunduaga Rivas
Estefani Fontecha Pardo	Juan Camilo Ramírez Bermúdez
Geraldine Quiroga Vargas	Juan Carlos Carantón Sánchez

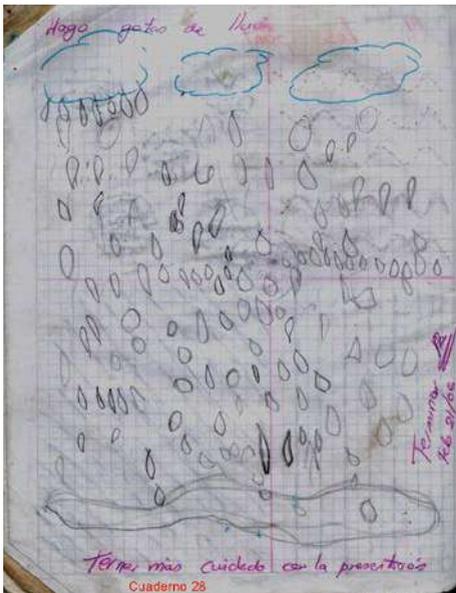
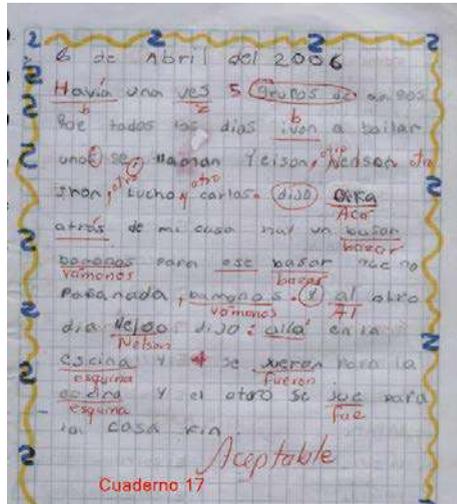
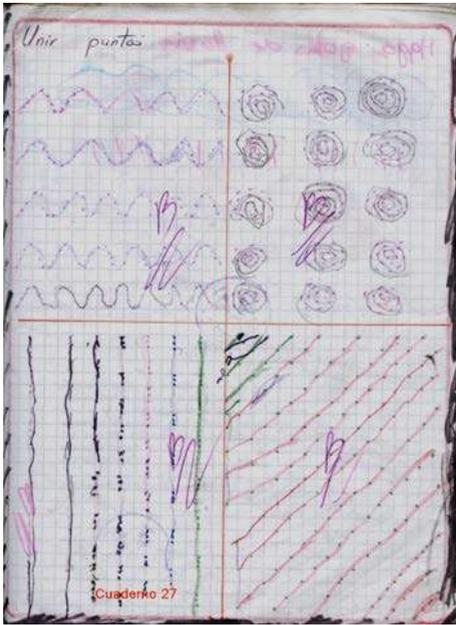
Juan David Brochero Gómez	Leydi Valentina Rodríguez
Juan José Pinzón Carrión	Lina Lorena Peña León
Juan Manuel Montaña Madero	María Camila Cruz
Julieta Bohórquez	Miguel Ángel Castaño Barajas
Karen Yuleidy Díaz Arévalo	Nini Johann López Silva
Kevin Andrés Alvarado Vargas	Sergio Alexander Robayo Chinchilla
Kevin Gómez	Sindy Lorena Leiton Leiva
Laura Valentina Villanueva González	Wilder Fabián Tique Timoté
Leidy Cuellar	Xiomara Ramírez Sánchez
Leidy Johann Mosquera Riascos	Yised Lorena Quiroga
Leidy Johanna Salazar Palacios	Yulit Yiset Leiva Vesga
Leonel Arturo Ortega Rodríguez	

MAESTROS QUE PARTICIPARON EN ESTA INVESTIGACIÓN

Alberto Pino	Gilma Gómez
Álvaro Robles	Ligia Gamboa
Amparo Riascos	María Cristina Guevara
Ana Elisa Díaz	Maribel Palacios
Carlos Orlando Santana	Martha Albarracín.
Deniris Acosta	Nelsy Jiménez
Erika Lozano	Nidia Vivas
Esperanza Piñeros	Sara Sogamoso

ANEXO 2. OTRAS IMÁGENES QUE VISIBILIZAN SIGNOS DE PODER EN EL CUADERNO ESCOLAR





9687 X 2 ✓
 19374 X 3 ✓
 58122 X 4 ✓
 232488 X 5 ✓
 1162440 X 6 ✓
 6974640 X 7 ✓
 48822480 X 8 ✓
 390579840 X 9 X
 26152185600 X 10 X
 28767401600 X 11 X
 3332088499200 X 12 ✓

Cuaderno 7

al pueblo y no teníamos
 para devolvernos
 y nos llevaron en un
 Después en palomas
 las y nos TOCO
 Caminar por un
 y cogimos una foto
 que iba para Paquirri

FIN

Buen
Recuerdo mejor
Comer 10
veces cada
día.

Cuaderno 8

de la persona
 Junio 13 / Hoy en 3 horas
 de clase de Secular no trabajo
 absolutamente nada.

En la próxima clase debe pre-
 sentarse con su mamá, de lo
 contrario no lo recibo en clase.

[Firma] firma

cuaderno 25

Deberes para con la familia

La familia es la reunión del padre, de la madre y de los hijos que
 viven bajo un mismo techo; es decir, en un mismo hogar.
 A nuestros padres les debemos la vida. Ellos se desvelan por
 nosotros, se sacrifican por darnos la felicidad. Debemos amarlos,
 respetarlos, obedecerlos, debemos responder a todos sus sacrificios.
 En el hogar debe reinar el amor, comprensión y armonía.

cuaderno 12

Cuaderno 11

Completar la actividad

Cuaderno 56

El avión: Es un medio de transporte, también para, se impulsa por acción del viento, sino que, una y una gran cantidad de ellos, cubren el cielo de un país al otro.

Lievoros: Es un instrumento utilizado para hacer pan, en la cocina y para llevar frutas, algunas algunas frutas etc.

Planes: Sirve para planear la casa y es un instrumento de arquitectura y de mucha utilidad.

Computador: Sirve para comunicar y para conseguir información, también para jugar.

Equipo de sonido: Sirve para escuchar música para escuchar la música, también para escuchar la música y para escuchar la música.

Televisión: Es una forma visual de ver la televisión en nuestra casa y una forma de comunicación para transmitir la imagen y de saber la opinión de los que ven.

Cuaderno 23

Cuaderno 32

1 

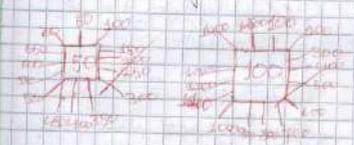
2 

3  B/

4 

5 

Comparte los dibujos:



Escribe los multiplicas:

3(15) =

4(20) =

DATI abayo incompleto

Cuaderno 47

burros	vasos
balas	vacas
boras	venezuela
bufalos	villavicencio
botas	Vaupés
burras	valle de Paro
bulladas	Vichada
bobas	villas
botellas	valle
Barranquillo	vechada
Barranquilla	
beso	Biología
Bellas	Botánico
Basil	Brasil
Bolivia	Ba Baria
Botacion	Banco
Buson	Banca
Bezo	Bardo
Bulm	Barril

40 S
50 S

Cuaderno 40

Tarea 3 de abril
Elaboración General

- 1) Que tipo de problemas afrontan Dolly y su familia
- 2) Realiza un cuadro comparativo entre los sectores Primarios, secundarios, terciario y Cuaternario.
- 3) Qué razones explican que muchos campesinos decidan abandonar el campo?
- 4) Retoma el mapa de Colombia y localiza los principales ríos, maderas en Colombia.

cuaderno 37

Hay características que si cambian en el serbio a estas se le llama: **Variables**

marginales
es de cuaternario
prop
mala

cuaderno 41

Tarea de Chim Proximo
 recorta y realiza algunos artículos producidos por el sector secundario y téjales en el cuaderno

Marzo 15 / No presento tarea

cuaderno 51

Problemas
para
profes
total
suma
miles
hora
suces
suces

cuaderno 57

Siempre con un libro de la tecnología e informática

agrupar sumandos y la respuesta hazlo bien

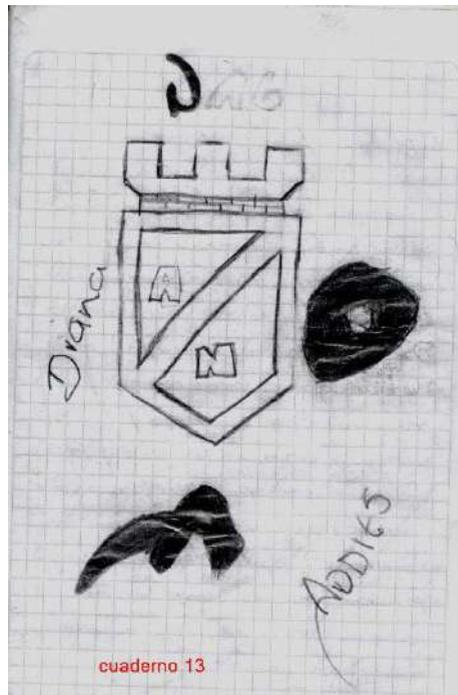
$3 + 2 + 5 = 10$
 $5 + 5 = 10$
 $5 + 2 + 3 + 4 = 14$
 $7 + 7 = 14$

100

suces 455
 suces 80
 suces 280
 Apretativa 700

cuaderno 55

ANEXO 3. OTRAS IMÁGENES QUE VISIBILIZAN SIGNOS DE DESEO EN EL CUADERNO ESCOLAR



Directorio/Directory

Nombre/Name	Telefono/Telephone	email
Diana Edu. Deza	206 4028	
Omaira Garcia	8327030	
ANGIE	2625798	
Jessica	206 7769	
Sindi	206 724	
...	...	

Carjol Forbiniv

Tablas de Multiplicar

malina Felipe

3 x 1 = 3	3 x 1 = 3	4 x 1 = 4	5 x 1 = 5
2 x 2 = 4	3 x 2 = 6	4 x 2 = 8	5 x 2 = 10
3 x 3 = 9	3 x 3 = 9	4 x 3 = 12	5 x 3 = 15
2 x 4 = 8	3 x 4 = 12	4 x 4 = 16	5 x 4 = 20
3 x 5 = 15	3 x 5 = 15	4 x 5 = 20	5 x 5 = 25
2 x 6 = 12	3 x 6 = 18	4 x 6 = 24	5 x 6 = 30
3 x 7 = 21	3 x 7 = 21	4 x 7 = 28	5 x 7 = 35
2 x 8 = 16	3 x 8 = 24	4 x 8 = 32	5 x 8 = 40
3 x 9 = 27	3 x 9 = 27	4 x 9 = 36	5 x 9 = 45
2 x 10 = 20	3 x 10 = 30	4 x 10 = 40	5 x 10 = 50

Jeome
sapos
Granja

Cuaderno 53



FORMULARIO DE DATOS PERSONALES Y DEL CURSO

DATOS PERSONALES

Nombre: Ledy Vazquez Abaduce

Dirección: De las Am. 12-1-02

Ciudad: Boquete

DATOS DEL CURSO

Escuela: ATELAS

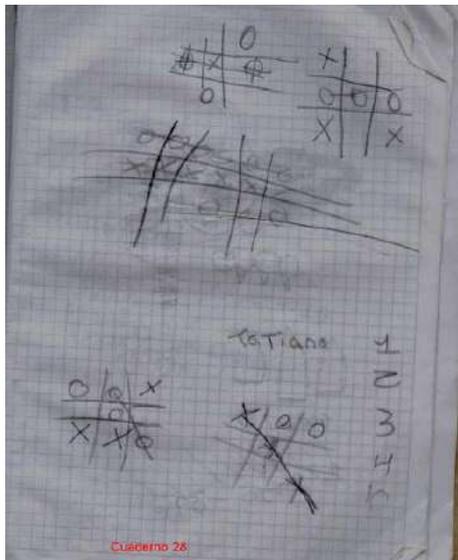
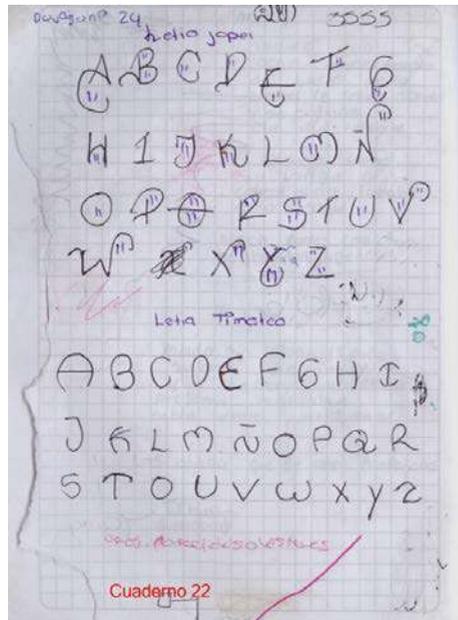
Año: 2006

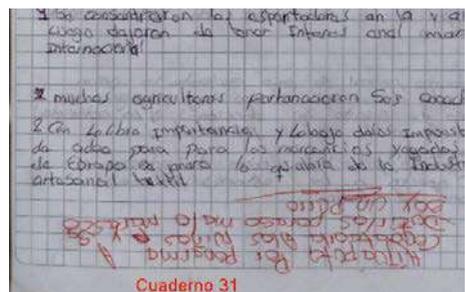
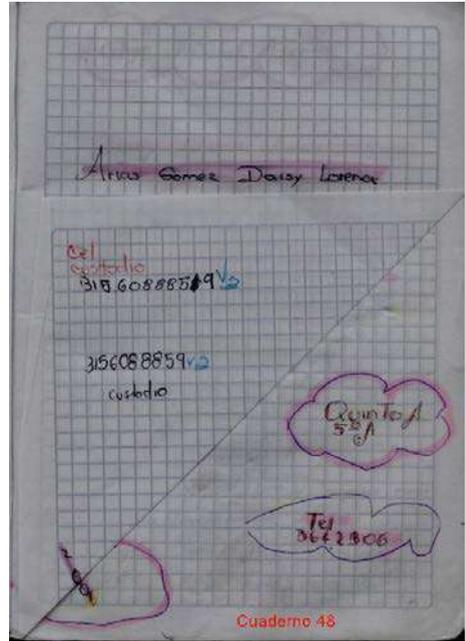
HORARIO

HORA	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES	DOMINGO
	Lectura y comprensión de textos, escritura, matemáticas, ciencias, artes, educación física, educación cívica, educación ambiental, educación para la salud, educación para el trabajo, educación para la ciudadanía.					

Cuaderno 10





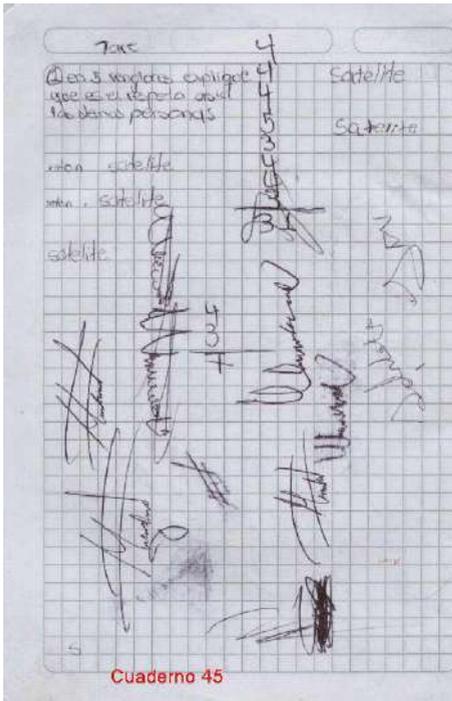




Cuaderno 85



Cuaderno 63



Cuaderno 45



cuaderno 63

N	mano	atollido	anillo	fruta	esca	acaba	150
A	aca	cañal	araña	abono	armonía	Acabó	550
P	Pais	paña	terra	peñ	peña		500
No	natura	biest		curra			250
D	Darle	dema	dacion	dado	dorado		150
C	caric	caric		carro	carro		400
L	lina	lorenz	lub	loza	loza	bonas	600

cuaderno 17

Institucion educativa
 Distrital Atenas
 Curso: 5B-502
 JORNADA: Tarde
 PROFESOR: Alberto LA Torre
 ALUMNO: ANGIE Marcela Merchein
 AÑO: 2006
 ACUDIENTE: Angelica p. Mauricio
 Merchein
 MATERIA: PONTOS Matematicos
 Cuaderno 7

Juan Carlos
 16 años Corantón Sanchez
 Curso 501
 JESOLICA
 AÑO 2008
 Cuaderno 4



cuaderno 6

Unidad 2
 EL SER HUMANO

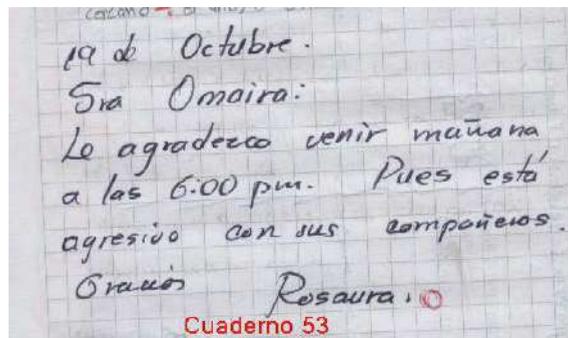
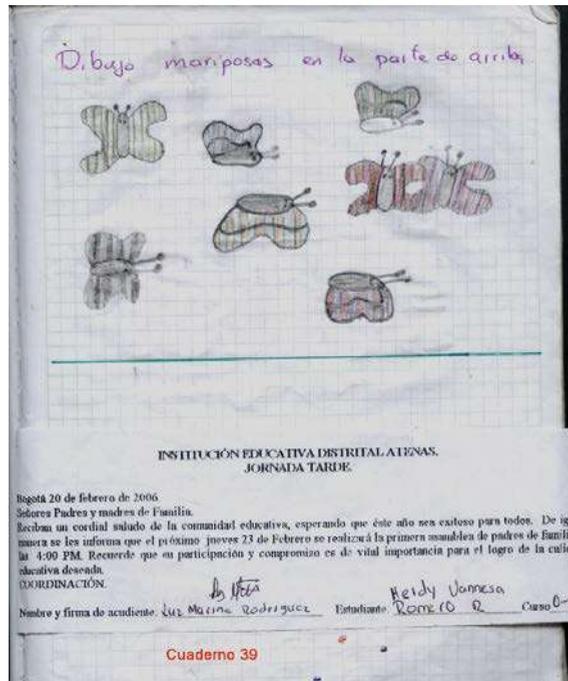
Los ALIMENTOS

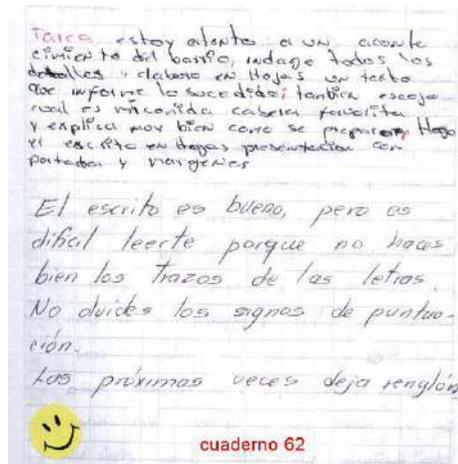
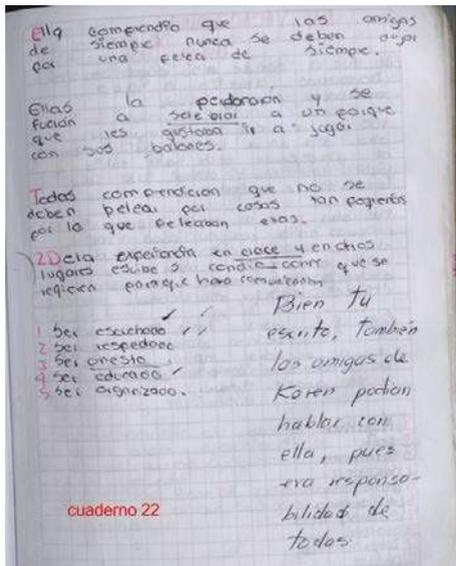
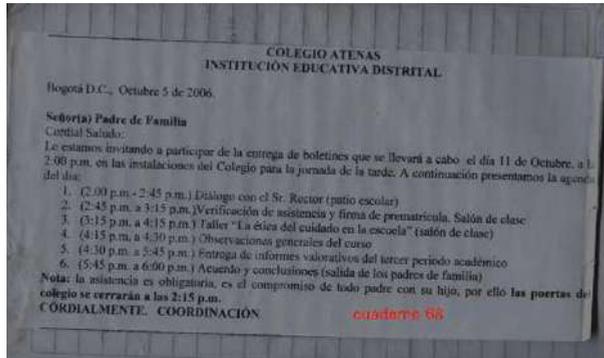
Unidad 27

EL SER HUMANO

Los ALIMENTOS

ANEXO 4. OTRAS IMÁGENES QUE VISIBILIZAN SIGNOS DE COMUNICACIÓN QUE APARECEN EN EL CUADERNO ESCOLAR







Al emprender una investigación de la apatía escolar (la cual viene siendo la queja de muchos maestros), la encontramos extendida en la textura de los lugares donde quedan sus marcas, sus signos: el cuaderno escolar. Este ha sido un objeto, cuerpo-objeto sobre el cual se dejan huellas, cicatrices a manera de signos; un objeto dispuesto para que los signos de los movimientos en el territorio escolar institucionalicen la apatía. Sin embargo, en el cuaderno aparecen lugares desconocidos por la profesión del maestro; sus dueños saben dónde mira el adulto y se demoran un poco en saber cómo lo hace, por eso pueden escapar a su mirada. Si el maestro observara con detenimiento en otros lugares,

podría atenuarse el juicio de la apatía. Tal vez esta sea el efecto de no mirar con otras luces. Para alumbrar esos lugares usamos una teoría que se compone de líneas de subjetivación. La luz de un instrumento óptico produce unas líneas que ordenan los signos, los cuales toman nuevo relieve en las superficies del cuaderno escolar. Sus autores, niñas y niños, siempre tendrán cómo esconder lo que mira el maestro, no hay peligro, ya que en el ser humano es imposible agotar las opciones expresivas. Muy a pesar del maestro que investiga en el aula, lo que resulta del cuaderno escolar es que el autor seguirá arreglándoselas para resignificar el entusiasmo por las cosas del mundo, pero mientras la investigación se ausente del aula, el maestro no tendrá dificultades para decir que la apatía es patente, dominante. Esta investigación le da estatuto de equívoco a la apatía.

El ejercicio realizado diez años atrás como investigación disciplinar regresa hoy como un libro, el cual esperamos sea interesante y funcional al menos para que otros investigadores usen la amplia matriz que constituye el producto final de esta pesquisa. Proponemos dos modos de uso de dicha matriz: uno de navegación, en el que el lector podrá recorrer el proceso de codificación que ya se hizo; y otro en el que el lector podrá usar la plantilla vacía para elaborar su propia investigación en el aula, allá donde los cuadernos cobran vida con la educación. La matriz corresponde a una teoría. El lector que se incline por una postura teórica distinta puede quedarse con la recomendación que pruebe a diseñar una matriz de registro cualitativo del cuaderno escolar a partir de un corpus focalizado por su propia investigación.



ISBN: 978-958-5150-06-5



9 789585 150065