

¡Anoten la tarea!

Escolares y gobierno en
el cuaderno de tareas

¡Anoten la tarea!
Escolares y gobierno en el
cuaderno de tareas

Acevedo Ortiz, Edison Alberto
¡Anoten la tarea! Escolares y gobierno en el cuaderno de tareas / Fundación
CINDE . – 1 edición . – Bogotá : CINDE , 2020. 160 páginas.
Incluye referencias bibliográficas

ISBN
978-958-5150-09-6 PDF
978-958-5150-08-9 Impreso

1.Educación – Colombia 2. Tecnología de gobierno 3. Tareas 4. Disciplinamiento
escolar 5. Enseñanza y aprendizaje I. CINDE

370.1 SCDD 21

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

¡Anoten la tarea!
Escolares y gobierno en el
cuaderno de tareas

Edison Alberto Acevedo Ortiz



**¡Anoten la tarea! Escolares y
gobierno en el cuaderno de tareas**

ISBN: 978-958-5150-09-6 (PDF)

ISBN: 978-958-5150-08-9 (impreso)

Primera edición noviembre 2020

Autor

©Edison Alberto Acevedo Ortiz

Fechas de evaluación:

Diciembre 7 de 2018

Agosto 5 de 2019

Agosto 22 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

*A la profesora Paulina Ramírez,
con gratitud eterna.
In memoriam*

Contenido

Contenido	9
Introducción	15
El cuaderno documento	18
El cuaderno viajero	22
Tras el rastro de nosotros mismos	27
Capítulo 1.	31
¿Qué leemos en el cuaderno?	
¿Qué entendemos por cuaderno de tareas?	35
¿Cómo se hacen los deberes en el cuaderno de tareas?	41
Dispositivos en redes de dispositivos: el caso de Alicia Dussan	47
Capítulo II.	51
Cuadernos y tareas, una linealidad discontinua	
A propósito del espíritu moderno	56
A propósito de un estructuralismo	58
A propósito de la mirada decolonial	63

Sobre una mirada foucaultiana	68
A propósito de la mirada histórica	73
A propósito de la reflexión hermenéutica	76
Capítulo III.	83
El cuaderno de tareas de Alicia y Josefina	
Memorismo y martirio	85
Libretas y calificaciones del presente	95
Libros de texto como tecnología de control en la segunda mitad del siglo XX	101
Capítulo IV.	117
¿Cuál es el sentido de las tareas en el cuaderno?	
Capítulo V.	125
Conclusiones	
Referencias	131
Anexos	137

Escola

*Os meninos estão sentados,
com um ar baço de tédio,
e entre os meninos eu,
eu de mim, menino, lembrado,
mas já distante sem remédio.*

*Outra vez, menino, oiço
a voz vagarosa e dura
do professor a repetir,
a repetir, como um baloiço,
a mesma pergunta obscura.*

*Outra vez, menino, fujo,
embora imaginariamente,
da aula monótona e parada,
e me perco no pó da estrada
a minha própria procura.*

Armindo Rodrigues

Este trabajo representa un ejercicio de lectura, escritura, recolección y análisis documental que busca dibujar el esquivo rastro de nosotros mismos. Ofrecemos este esfuerzo en agradecimiento a todos los *escolares*, adultos y niños involucrados, especialmente al Gimnasio Femenino; el Colegio Internacional de Educación Integral de Bogotá; la Normal Superior de Nocaima en Cundinamarca, con las sedes rurales de Lomalarga, Tobia y Las Mercedes; y, finalmente, el Colegio Alonso de Ololla de Villeta, también en Cundinamarca, Colombia.

Introducción

Now, if you'll only attend, Kitty, and not talk so much, I'll tell you all my ideas about Looking-glass House. First, there's the room you can see through the glass— that's just the same as our drawing room, only the things go the other way. I can see all of it when I get upon a chair— all but the bit behind the fireplace. Oh! I do so wish I could see that bit!

Lewis Carroll, *Through the looking glass and what Alice found there*

● Anoten la tarea! Es una frase que llama a enfocar la atención, decidir con qué escribir, quitarlo o defenderlo y oír atentamente. Al tiempo que rayas sobre la superficie piensas cómo estos garabatos determinarán el presente y el futuro, el tiempo de juego, los espacios habitados, las actividades y las personas con las que estarás. Esta frase tiene el poder de anteponerse y determinar las decisiones que se tomen en la esfera personal y colectiva. La frase *¡Anoten la tarea!* dispondrá las mentes, la ergonomía de los cuerpos, los tiempos y espacios, todas las formas de hacer, pensar y creer¹: “qué es después de todo un sistema de enseñanza? [...] sino una adecuación del discurso con sus poderes y saberes” (Foucault, 1987, p. 38). *¡Anoten la tarea!* Tal vez a alguien le recorra un frío por la espalda.

1 “Pregunta: ¿cómo ha de orar? Respuesta: Con atención, humildad, confianza, i perseverancia” (Astete, 1818). De la mano del libro *Catecismo de la doctrina cristiana* se puede señalar cómo las prácticas de disciplinamiento escolar asociadas a las tareas para la casa en el cuaderno recrean elementos de los procesos de cristianización naturalizados en la cotidianidad. Dicho libro viajaba en los bolsillos por campos y ciudades a mediados del siglo XIX, y con él la memorización *ad infinitum* de verdades reveladas. Afirmando con Foucault la idea de tecnología del poder al señalar que “determinan la conducta del individuo, los somete a cierto tipo de fines o de dominación y consisten en una objetivación del sujeto” (Foucault, 2012, p. 17).

Este texto problematiza el naturalizado ritual de tener tareas para la casa en el cuaderno. Plantea un análisis arqueológico-genealógico y da cuenta de su particular emergencia histórica como dispositivo de disciplinamiento entre redes en el centro de Colombia entre los siglos XIX y XX. Así, con suerte este texto logra asomarse y reconocerse en el choque y las tensiones de disciplinamiento escolar extramuros en el cuaderno de tareas, buscando situar los procesos de subjetivación de los individuos como *escolares*.

¿Cómo es que las tareas en el cuaderno para la casa son vertebrales como práctica en la escuela del presente? Todos los niños de las escuelas cargan entre sus pertrechos un cuaderno de tareas, cierta cantidad de papel grapado o el vínculo de alguna plataforma digital. Mientras tanto, todos los adultos en casa esperan, revisan y formulan cuestiones alrededor del cuaderno de tareas. Una escuela sin cuadernos y particularmente sin cuaderno de tareas es impensable.

¿En qué consiste esta práctica? ¿Qué características tiene y quiénes están involucrados? Esta última pregunta busca los vestigios de este sujeto escolar en particular. Los involucrados son los escolares con todas las múltiples acepciones de significado que adquieren cada vez: los escolares son en sentido lato aquello vinculado a la escuela, también son los estudiantes en un sentido de niño o inferior. Muchas veces escolar es entendido como el adjetivo que acompaña a un objeto: cuaderno-tareas, cuaderno-escolar. La Ley de Educación 115 acuña la idea de escolar en clave etaria: “jóvenes en edad escolar” (1994, p. 1). Los escolares somos todos los participantes del juego que llamamos vida moderna. La presente investigación se asoma a la idea de escolar como subjetividad, sujetos de todas las edades ajenos a la escuela, configurados en cierta lógica instrumental propia de la vida escolar. El cuaderno de tareas es evidencia de este fenómeno.

¿Qué condiciones de posibilidad reconocemos en la emergencia del cuaderno de tareas? ¿Con qué otras prácticas se vincula tener tareas para la casa en el cuaderno? ¿Qué tienen en común las tecnologías de disci-

plinamiento escolar relacionas con el cuaderno de tareas? Los tiempos modernos de tecnologías educativas y currículos internacionales arrastran consigo viejas prácticas de memorización, estandarización y martirio.

Esta búsqueda se asoma por la rendija de los siglos, entre la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX en el centro de Colombia. En estas temporalidades reconocemos dinámicas que dan cuenta del cotidiano acontecer como escolares, niños y niñas formados en la silenciosa presencia del cuaderno de tareas, quienes ahora como adultos, muchas veces maestros, reproducen diariamente la misma escena sin ningún asomo de perplejidad. En este juego social nos autorreflejamos como escolares en los dominios de las prácticas alrededor del cuaderno de tareas.

En los cuadernos de tareas tiene lugar la configuración de subjetividades escolares múltiples como escolar-estudiante, escolar-maestro y escolar-padre de familia más allá del espacio institucional. Escudriñamos la cotidianidad de las prácticas y los usos del cuaderno de tareas como articuladores de todos aquellos que *son* en la escuela en una red de dispositivos de poder, en particular en relación con la lista de asistencia y el informe de calificaciones. Estas tecnologías, junto con el cuaderno de tareas, coinciden en ejercer sus dominios sobre el cuerpo de los individuos, basadas en la repetición y memorización de las escuelas decimonónicas. Dichas características particulares y cambiantes de los usos y las prácticas en el cuaderno de tareas se formularán como condiciones de posibilidad de este particular *acontecimiento* (Quiceno, 2003, p. 218).

El asombro por la cotidianidad escolar es compartida por múltiples investigadores encargados de iluminar lo sobreentendido y pocas veces cuestionado. El presente documento también llama la atención sobre discursos y objetos naturalizados en prácticas cotidianas. La escuela se ha vuelto necesaria, conmina Alejandro Álvarez (1995), en dispositivos multiformes y cambiantes de subjetivación y poder. En un sentido equiparable a su intención, Chartier también señala (2017, p. 4) cómo un dispositivo echa raíces en la cotidianidad de la escuela al ser *asimilado por*

los individuos que lo practican: “Pour qu’un dispositif fonctionne, il faut donc qu’il ait été ‘assimilé’ par l’institution, c’est-à-dire par des individus et qu’il soit en permanence ‘pratiqué’: travail à perpétuité, car il y a toujours de nouveaux élèves et de nouveaux professeurs”.

Una mirada sobre las prácticas debe interrogarse por los procesos históricos y cómo estos son comprendidos en el entendido de que la distancia de su interpretación encierra siempre un fenómeno hermenéutico. Por otro lado, distante en geografía pero no así en intereses, la argentina Silvina Gvirtz desarrolla investigaciones a propósito de la cultura escrita y su relación con prácticas escolares. Junto con sus colegas Silvia Grinberg y Victoria Abregú, en el libro *La educación de ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía* (2009, p. 15), llaman al asombro de quien investiga la escuela con una mirada histórica, esfuerzo por develar aquello invisibilizado en su omnipresente cotidianidad:

Las prácticas y el tipo de escuela que hoy conocemos es sólo una entre muchas otras formas posibles. Si bien pareciera que la escuela fue tal como lo es en la actualidad, el análisis histórico nos demuestra que existieron diversos modelos hasta llegar al presente, que aceptamos como natural y que creemos como el único posible.

En el presente trabajo se desnudará el cuaderno de tareas en dimensiones que permitan caracterizar su existencia en relación con otros dispositivos de disciplinamiento de la escuela contemporánea, toda vez que su emergencia se da solo en relación con otras prácticas de subjetivación en torno a objetos escolares.

EL CUADERNO DOCUMENTO

Todos cuantos escribimos y leemos estas líneas tenemos que ver con cuadernos, el rastro de nuestra vida está en esos fugaces documentos que reflejan, a su vez, la vida de la escuela. Al interior de sus hojas se asoman fuerzas históricas que trenzan las relaciones entre los sujetos producién-

dolos y configurando ciertas formas de ser y pensar propias de la escuela y del escolar, del hecho de tener que vérselas con cuadernos en diversos contextos de la vida con la misma dinámica de poder y subjetivación. Así, con razón afirma Chartier (2017, p. 17), que “los cuadernos son, de este punto de vista, archivos preciados sobre el proceso de ingreso en la cultura escrita”.

Se leen en sus páginas diferentes saberes, las más de las veces ideas arquitectónicas, verdades hegemónicas y libreteadas desde *el punto cero*², pero también se dejan ver otras fuerzas, *v. gr.* construcciones de identidad, género, ciudadanía, yo, tú y nosotros, de verdad, amor, vida-muerte, y tantas figuraciones como puede tener un niño. El cuaderno es, así, un documento que tiene “una subjetividad que lo atraviesa”³, la presencia de mil voces en un tejido complejo de sentidos en el que se trenzan las relaciones humanas; se habla tanto de la vida de su autor como de todos aquellos alrededor suyo.

Saltan a la vista patrones de organización, colores, símbolos, contenidos e intenciones con fuerza institucional, sinergia de disciplinamiento y discurso de verdad⁴. Sin embargo, el cuaderno-documento es más que tomar nota en clase, es mucho más incluso que estar dentro de aula alguna.

2 Al decir de Santiago Castro-Gómez, “el ideal del científico ilustrado es tomar distancia epistemológica frente al lenguaje cotidiano —considerado como fuente de error y confusión— para ubicarse en lo que en este trabajo he denominado el ‘punto cero’. A diferencia de los demás lenguajes humanos, el lenguaje universal de la ciencia no tiene un lugar específico en el mapa, sino que es una plataforma neutra de observación a partir del cual el mundo puede ser nombrado en su esencialidad” (2005, p. 14). En el cuaderno es recurrente encontrar saberes con estas características, repeticiones despojadas de contexto que hablan de verdades asépticas de carácter inmóvil y absoluto, verdades para ser memorizadas y repetidas hasta la saciedad de cara a una exigencia evaluativa, para ser inmediatamente despachadas en el olvido y prestar atención a una nueva verdad.

3 Humberto Quiceno señala en sus reflexiones a propósito de las prácticas pedagógicas cómo el documento “es aquello, alguna cosa, otro, esa extraña presencia que no tiene tiempo, pero tiene devenir; no tiene un lugar, pero tiene plano; no tiene un sujeto que lo produce y sin embargo tiene subjetividad que lo atraviesa; no tiene un relato sino una multiplicidad que lo determina” (2003, p. 218).

4 El cuaderno de tareas presenta campos discursivos en los que discurren fuerzas institucionales y también rituales particulares que recrean la escuela; así, al decir de Foucault, “estamos consagrados históricamente a la historia, a la construcción paciente de discursos sobre discursos, a la tarea de oír lo que ya ha sido dicho” (2012, p. 17).

Los cuadernos moran los espacios escolares acuñando esta idea de Ilich⁵; los cuadernos en general, y en particular el cuaderno de tareas, transitan la escuela y toda ella transita en ellos. Los sujetos dejan evidencia tanto de sus pensamientos privados como del acontecer público vinculado en redes que se configuran socialmente.

Lllaman poderosamente la atención los intersticios y escenarios de ruptura, los registros tanto de las últimas hojas como de las primeras, los usos diferenciados del mismo documento, la mensajería discontinua y disruptiva entre interlocutores anónimos, los dibujos y esquemas libres, los juegos espontáneos, la virulencia de rayones ofensivos, tachones, yuxtaposiciones, enmendaduras, representaciones genitales y transformación de las carátulas. En el cuaderno de tareas se deja ver un ingente y multi-forme intercambio de capitales culturales (Bourdieu, 1983).

El cuaderno es la piel del escolar y ha sido escrito por muchas manos, las suyas propias y otras de ciertos adultos escenificando colores, grafos, símbolos y roles distintivos en prácticas de disciplinamiento anatomopolítico⁶; compartimos con Herrera y Buitrago la idea de que el escolar es escrito sobre el cuerpo, configurado desde la piel. En tal sentido, en el caso de las tareas en el cuaderno para la casa, se trata también de “aquello que la escuela fija mediante sus prácticas con y en el cuerpo infantil” (Herrera y Buitrago, 2012, p. 194).

Al referirnos al cuaderno como documento lo hacemos en el ámbito de la reflexión foucaultiana como campo de “homogeneidades (y hete-

5 La reflexión de Ilich se ubica en el debate en torno a “morar” como “habitar” en relación con el sujeto moderno que ocupa reducidos y anónimos espacios habitacionales. La referencia sobre el cuaderno no afina en un aspecto espacial, sin embargo, se reconoce la potencialidad del *morar* como una relación existencial de sentido que supera la perspectiva cartesiana del tipo “el cuaderno en la escuela”, “el cuaderno en la biblioteca”, “el cuaderno sobre la mesa”. Decimos con propiedad que el cuaderno mora la escuela, pero, sobre todo, viceversa, la escuela mora en el cuaderno, después de todo, “a las moradas las conforma la cultura” (Ilich, 1989, p. 32).

6 En términos de Castro-Gómez (2010), “Foucault piensa igualmente que la racionalidad de una práctica de gobierno radica no sólo, y no tanto, en la instrumentalidad de los medios y los fines que son impuestos a los gobernados, cuanto en el modo en que estos acogen esos medios y esos fines como racionales. En este sentido las tecnologías de gobierno son existenciales, pues a través de ellas los individuos y colectivos se subjetivan, adquieren una experiencia concreta del mundo”.

rogeneidades) que se entrecruzan con continuidades (y cambios) lingüísticos, con identidades (y diferencias) lógicas, sin que las unas y las otras marchen al mismo paso o se rijan necesariamente” (Foucault, 2010, p. 191). En él se dan cita fuerzas en cuyo rastro interrogaremos por los protagonistas silenciosos y el acontecer en las hojas de esta superficie. Como documento, los cuadernos, en especial el de tareas, comportan campos de enunciación que dan cuenta de actores, fuerzas y discursos presentes en los procesos de subjetivación del escolar; aquel sujeto que somos cada uno de nosotros, subjetivado en hábitos y prácticas desde su tierna infancia en *la maquinaria*. Asentimos con Varela y Álvarez (1991, p. 41) al decir que la “fabricación del alma infantil a la cual contribuyen de forma especial los colegios, tendrá como contrapartida el sometimiento de los cuerpos y la educación de las voluntades”.

Las reflexiones sobre el cuaderno en la escuela como dispositivo en clave foucaultina son abundantes, al igual que en el contexto de la producción académica nacional e internacional. Con todo, el objeto que se problematiza en el presente libro no es, en sentido estricto, el cuaderno escolar como dispositivo *in situ*, es decir, el cuaderno-en-la-clase, sino que se trata más bien de un dispositivo que sale del aula ya que no se agota en este espacio. El cuaderno de tareas transita por múltiples escenarios de socialización además del espacio de encierro que pueda significar el salón de clase o la escuela misma. Este es móvil y en él intervienen múltiples sujetos que se configuran en su interacción como diversas subjetividades escolares.

El escolar no es solo aquel que se despliega en el papel de alumno o profesor. En los procesos de subjetivación que acaecen en la escuela, los escolares somos todos quienes tenemos que ver con las prácticas que subjetivan al ser escolar. El cuaderno de nuestro interés es particularmente el de tareas y su emergencia histórica como tecnología de gobierno. Él mismo es cuaderno documento, pero de manera singular es cuaderno viajero; esta caracterización merece un abordaje particular.

EL CUADERNO VIAJERO

En general las tareas se asignan, desarrollan y evalúan en un cuaderno. Además del ritual de llevarlo sobre una superficie para anotar los deberes, se pueden recibir determinados mensajes en una agenda que será revisada y controlada por adultos o padres de familia en casa al regreso de la jornada escolar. También se pueden tomar fotografías al tablero donde se han escrito recientemente grafos con especial valor, o quizá recibir un mensaje anónimo en una plataforma digital con asignaciones particulares de obligatorio cumplimiento que se traducirán, a su vez, en juicios de valor en otras plataformas digitales. Todas estas formas de tener tareas en el cuaderno podrían resultar en apariencia distintas, empero, comparten elementos característicos que analizaremos en lo que sigue, buscando caracterizarlas como un dispositivo de disciplinamiento escolar.

Las tareas recrean el universo simbólico del aula de clase: hay un adulto fuente unívoca de atención, director y conocedor que asigna actividades en grupo o de manera individual cuyo propósito es reproducir cierta información con el fin de ser evaluada de múltiples maneras. En tal sentido, encontramos que las tareas en el cuaderno escenifican las relaciones de poder entre los individuos y revelan tensiones en el entretendido social; en términos de Castro-Gómez (2010, p. 22), “el poder es una relación descentrada y desigual de fuerzas que atraviesan tanto a dominadores como a dominados”.

Las locuciones que circulan en el cuaderno con respecto a las tareas dan cuenta de identidades que cobran vida y se transforman una y otra vez en el teatro cotidiano. Reproducen relaciones de saber-poder configurando a los individuos, subjetivándolos como escolares, adultos y niños por igual en roles particulares. Esta red de dispositivos de poder comparte características tanto con las tecnologías de control como con las tecnologías de gobierno, tecnologías del yo en palabras de Foucault. A propósito señala cómo “permiten a los individuos efectuar por cuenta propia obteniendo

así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmaterialidad” (Foucault, 2012, p. 15).

“Las tareas se hacen para ser revisadas” afirma la octogenaria profesora rural Paulina Ramírez, ya que “otra de las responsabilidades que uno tiene de maestro es que siempre que pone tarea hay que pedir tarea” (Entrevista semiestructurada, 3 de noviembre del 2014, Nocaima). Así, el cuaderno de tareas como tecnología de gobierno se vincula en red de tecnologías de control a las listas de asistencia, a un arreglo alfabético convencional de los cuerpos para ser disciplinados ordenadamente por grupos⁷ y a los informes de calificaciones que recogen los enunciados de este proceso de gubernamentalidad que es tener tareas para la casa.

Sin embargo, existe una característica particular sobre la que centraremos nuestra elaboración: el cuaderno documento no es, en sentido estricto, cuaderno de tareas; esto último es una condición suficiente pero no necesaria. Al cuaderno de tareas le es propio ser viajero, es decir, transitar de un lugar a otro interconectando dimensiones públicas y privadas entre los escolares. Así, en las relaciones sociales que se tejen alrededor del documento cuaderno, concentraremos nuestros esfuerzos en la característica particular que tiene como cuaderno viajero. Si bien cuadernos han existido de diferentes maneras en los complejos y variados formas de escolarización colombiana, solo en la medida en que estos documentos viajan física o simbólicamente de las instituciones educativas hacia los hogares y a partir de ahí a toda la sociedad nos es lícito hablar de cuaderno de tareas como dispositivo de disciplinamiento de los escolares.

7 Alberto Martínez-Boom (2016, p. 3) expone en sus análisis genealógicos sobre la escuela pública cómo esta surge en una extensión de las dinámicas de encierro y control sobre los menesterosos, los enfermos, los pobres y los locos. A propósito de las listas de asistencia que referimos acá como dispositivo de poder en red con otros dispositivos, Boom señala que “nombrar a los escolares significa mostrar cómo unos cuerpos singulares quedaron expuestos al ojo escudriñador del poder [...]. Desde esta perspectiva, la irrupción de los escolares exige advertir la fuerza integradora de la escuela y el contenido de la materia formada en esa institución, que difiere de otras materias formadas ya sea la fábrica, el ejército, la familia o el taller. Sabemos que fueron las técnicas de disciplina puestas en práctica en las escuelas (ya no en los hospicios), en los obrajes y en las propias familias sobre el adiestramiento del cuerpo, del comportamiento y de las aptitudes las que insertaron a los menores en cierta normalidad social”.

El cuaderno de tareas como superficie expone esquemas valorativos numérico-alfabéticos que emiten juicios sobre el desempeño del escolar calificándolo. Esta fuerza evaluativa se articula con tantos otros dispositivos como colores y símbolos semantizados de forma particular: el rojo, la equis, el azul, el chulito de aprobación, caritas felices o tristes, una chispeante estrella autoadhesiva, etc. Así mismo, las prácticas escolares en las casas recurren a un *thelos* de disciplinamiento que deja ver circuitos y redes tendientes a configurar la subjetividad del alumno en la ritualidad de tener deberes para la casa. En palabras de Juan Pablo Castillo, estudiante adolescente de educación media de un “colegio privado del Norte en Bogotá”: “en mi caso sí ocurre de esa manera, tanto mis padres como mis profesores me revisan las tareas y sobretodo con el fin de evaluar qué es lo que estoy haciendo y de esa manera corregir los errores que estoy cometiendo” (Entrevista semiestructurada, 3 de octubre del 2014, Bogotá). Reconocemos aquí a Castro-Gómez (2010, p. 42) cuando señala que “las tecnologías de gobierno son existenciales, pues a través de ellas los individuos y colectivos se subjetivan, adquieren una experiencia concreta del mundo”.

Estas tecnologías no se despliegan de la misma manera armónica u ordenada, ni comportan las mismas condiciones de existencia, pero sí se dan cita y se interrelacionan alrededor de las prácticas cotidiana con el propósito de hacer mejor al estudiante tras el proceso de evaluación, cincelandos discursos de verdad a través del condicionamiento biopolítico. Estos hábitos de vida se consideran positivos para los individuos subjetivados como escolares; como lo señala la profesora Yakeline Cifuentes, coordinadora de la Escuela Normal Superior de Nocaima, institución formadora de estudiantes que a su vez serán profesores:

Yo sí considero que la tarea es buena en los aprendizajes y también crea como un hábito de estudio en los estudiantes porque nosotros en la institución tenemos un horario de clase, cada uno sabe su horario de clase, sabe a qué horas tiene su clase tiene su descanso a qué horas sale [...] pero llega a la casa y se pierde totalmente esa parte.

Las rejillas de evaluación y sus escalas valorativas siguen definiendo los derroteros en la vida privada y la percepción que las personas tienen entre sí y sobre sí mismos, *v. gr.* el popular enunciado “soy un hombre/mujer 10!”, siempre motivo de orgullo y autocrítica al representar la mayor calificación posible. En este como en otros tantos ejemplos de lo cotidiano la tecnología gobierna al individuo gobernándose a sí mismo, haciendo de él objeto de gobierno para sí; es decir, se despliega una dialéctica de gubernamentalidad.

Las tareas llegan para quedarse representando el éxito de la escuela moderna, llenando todos los espacios, disciplinando todos los momentos, configurando a todos los individuos como sujetos escolares aptos para desenvolverse como ciudadanos. Siguiendo la promesa en las palabras fundacionales de Santander⁸, “se les instruirá en los deberes y derechos del hombre en sociedad”.

El cuaderno viajero como *cuaderno de tareas* comporta algunos aspectos particulares, hay que señalar la contingencia que representa su surgimiento, como se planteará en el siguiente capítulo. A la escuela no le es natural tener cuadernos de tareas. La genealogía de estos obliga a entenderlos en relación con otros dispositivos que agencian la individualidad de los escolares, antes que pensarlos como objetos esenciales o fundacionales en la escuela. Dicho de otro modo, el *cuaderno de tareas* se configura como documentos históricos en relación con otros⁹.

Por otro lado, señalaremos ciertas recurrencias históricas como condiciones de posibilidad en su emergencia y naturalización. Como se ha venido sugiriendo, la lista usada para las calificaciones y su correlato, el informe de rendimiento escolar, emergen en relación mutua con el acon-

8 A propósito de las ideas fundantes de la escuela moderna, siguiendo el análisis de Meri Linnea Clarck sobre los criollos, “the state’s resolve had roots in even earlier impulses to educate, or ‘civilize’, the population” (Clark, 2003).

9 Siguiendo a Castro-Gómez (2005, p. 18), “las tecnologías de gobierno aparecen como un nuevo conjunto que se diferencia de las tecnologías de dominación porque no buscan simplemente determinar la conducta de los otros, sino dirigirla de un modo eficaz, ya que presuponen la capacidad de acción (libertad) de aquellas personas que deben ser gobernadas”.

tecimiento de tener tareas para la casa en el cuaderno. En ese sentido identificamos a los libros de texto como dispositivo escolar en relación con los anteriores.

Lo mencionado no quiere decir que estos acontecimientos tengan lugar simultáneamente, en realidad, el cuaderno de tareas, la lista escolar, el informe de calificaciones y el libro de texto se pueden rastrear en temporalidades diferenciadas y particulares. La lista escolar como agrupamiento ordenado de los cuerpos dispuestos en encierro (Martínez-Boom, 2016, p. 3) coincide con el surgimiento de la escuela mucho antes de que esta fuera moderna. Sin embargo, merece un análisis histórico más exhaustivo reconocer el ejercicio de llevar registro particular de los sujetos en ella, es decir, calificarlos con base en cualquier sistema valorativo alfabético, numérico o de cualquier otro tipo. Por su parte, el informe de calificaciones resulta una tecnología extendida del dispositivo de llevar registros valorativos en la lista escolar. El informe de calificaciones puede reconocerse en las postrimerías del siglo XIX, como se mostrará más adelante a propósito de los documentos encontrados en el Gimnasio Femenino. Finalmente, los libros de texto pueden reconocerse en la segunda mitad del siglo XX y desde entonces. Como se ve, estos dispositivos escolares devienen en temporalidades distintas y con procesos históricos particulares, pero se entrelazan en relaciones de dispositivos agenciando la emergencia del cuaderno de tareas.

Las tareas en el cuaderno representan tecnologías de gobierno, tecnologías del yo instaladas en el libre arbitrio del escolar con el fin de condicionar su vida hacia fines halagüeños y predefinidos, en suma, hacerlo mejor. Esto mismo se desprende de lo dicho por la profesora Lad'ka Poláčková Šináglová a propósito del colegio donde también es coordinadora en su natal Praga (Entrevista semiestructurada, 3 de octubre del 2014, Bogotá):

It's up to the teacher, if the teacher feels that the students have to practice he can give homework. I think it is different from the first class and the

third class; first class they do much homework for math, maybe sometimes for English. [...] In the first class they got everyday homework, they have two homeworks, now in the second class they have one, in the third class is gonna be more!

Cuando el cuaderno llega a las casas con tareas es la institucionalidad y sus fuerzas de disciplinamiento las que entran en los escenarios privados agenciando la vida, reproduciendo circuitos de saber y poder propios de la escuela como escenario público. El cuerpo de los escolares vuelve en un acto reflejo a adquirir la misma posición que tuvo tantas horas antes durante el día, durante los días, los meses y los años, sentado con la mirada volcada sobre la superficie, circundado de elementos escolares que en realidad no lo rodean a él o ella, sino que ciertamente orbitan al cuaderno y en particular al cuaderno de tareas; el escolar hace parte de los satélites dispuestos alrededor de este eje.

En presencia de deberes escolares el tiempo vuelve a ser regulado por autoridades superiores tangibles como relojes, padres de familia y adultos, o simples virtualidades con igual poder de condicionamiento y sujeción como un título de “Tarea” en un cuaderno cualquiera, convirtiéndolo entonces en cuaderno de tareas. Se normalizan todos los momentos y experiencias de vida en una temporalidad que vuelve a ser homogénea, lineal y ordenada en secuencia con laboriosidad escolar.

TRAS EL RASTRO DE NOSOTROS MISMOS

En lo que sigue buscaremos problematizar las siguientes preguntas: ¿cuáles son los roles de los cuadernos en la escuela tal como la conocemos hoy en día? ¿Cómo son las dinámicas en las que los cuadernos de tareas están involucrados? ¿Cómo son los procesos de subjetivación escolar en relación con estos dispositivos? ¿Qué relaciones se pueden establecer entre los *cuadernos de tareas* y los libros de texto como dispositivos de disciplinamiento escolar?

¿Qué condiciones de posibilidad permiten la emergencia del cuaderno de tareas?

Para nuestro análisis es preciso ampliar la idea de *escolar* acuñada por Varela y Álvarez (1991) toda vez que los individuos se desenvuelven en el encuentro de fuerzas sociales y procesos de subjetivación extramuros de la institución escolar, y en la cotidianidad de colegios e instituciones. Adultos y niños se despliegan de maneras particulares y definitivas en un *juego* (Gadamer, 2001) en el que sus identidades como sujetos escolarizados se construyen en la interacción; en términos foucaultianos, como principio de control de la producción del discurso. Más adelante señala el filósofo francés que “ella le fija sus límites por el juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización permanente de las reglas” (Foucault, 1987, p. 31).

Como masa documental rastreamos diferentes locuciones, programadores de clase, encuestas, entrevistas semiestructuradas, libros de texto y, por supuesto, cuadernos en diferentes escenarios, buscando luces sobre el *cuaderno de tareas* e identificando enunciados que den cuenta de las condiciones de su emergencia. Por un lado, estudiamos el Colegio Internacional de Educación Integral (CIEDI), institución educativa privada en Bogotá con currículo bilingüe internacional IB¹⁰ y población de altos estratos socioeconómicos. Allí contamos con la colaboración para coleccionar al azar cincuenta cuadernos entre los estudiantes de educación media de diferentes asignaturas; igualmente realizamos doce entrevistas semiestructuradas a estudiantes en este rango de escolarización, junto con cinco profesores y un directivo docente de estos niveles. Se realizaron finalmente 120 encuestas ejemplificas con el título de “María José” en la lista de los anexos.

Así mismo, contamos con el beneplácito del Gimnasio Femenino que nos permitió tomar registro fotográfico de libretas de notas, planeadores de clase y cuadernos de gimnasianas de la década de los treinta hasta los años sesenta del siglo pasado, los cuales reposan en exposición

10 International Baccalaureate Organization (IBO).

permanente en el *mezzanine* de la institución. También nos facilitaron generosamente algunos libros de texto de diferentes asignaturas usados en los años señalados.

Por otro lado, en la Normal Superior de Nocaima en Cundinamarca, con las sedes rurales de Tobia, Las Mercedes y Lomalarga adscritas, se desarrollaron ocho entrevistas y 120 encuestas a maestros en formación, como lo ilustran los anexos 14, 15, 18 y 20, al igual que cinco entrevistas a profesores y coordinadores.

En la institución educativa Alonso de Ololla de Villeta en Cundinamarca contamos con la misma colaboración de profesores y estudiantes, quienes nos permitieron coleccionar docenas de cuadernos de estudiantes de diferentes edades y diversas asignaturas; de allí surge el cuaderno de Nicolás, personaje recurrente en el desarrollo de esta exposición. Se observa también a profesores y administrativos docentes en estos diversos contextos, quienes coinciden, tanto como se distancian, en sus ideas a propósito de las tareas en el cuaderno.

Para finalizar, con gran fortuna contamos con la valiosa voz de las hermanas Ramírez Enciso, profesoras octogenarias que dedicaron su vida a la educación rural, documentos vivos en los procesos de construcción y articulación tanto del dispositivo cuaderno, como de los deberes para la casa entre la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX.

Esta masa documental no agota el fenómeno que busca escudriñar. No es posible contar con todos los cuadernos de la historia, ni siquiera es posible hacerlo con la mayoría. Al decir de Chartier (2017), “les cahiers retenus pour cet article ne constituent pas un échantillon statistiquement représentatif”. En este ejercicio investigativo en particular tampoco se cuenta con una muestra estadísticamente representativa en el entendido de la episteme moderna en la que se representa el todo como la sumatoria de las partes, y relaciona el universo total de elementos con un porcentaje discriminado que valida las conclusiones que se desprendan del análisis.

Empero, estamos situados en un paradigma que no asume la totalidad como la suma de las partes; de hecho no quiere ni desea dar cuenta de todos los fenómenos. En el esfuerzo por diagnosticar la emergencia silenciosa de dispositivos de control en las prácticas cotidianas, la pretensión de contar con “todos los cuadernos de la historia” resulta baladí.

En el análisis descriptivo se reconocerán la repetición y la memorización como tecnologías de poder presentes en los diferentes espacios escolares vinculados a los deberes para la casa en el cuaderno; de tal suerte, son postuladas como condiciones de posibilidad de las tareas para la casa en la escolarización del presente. Buscamos que acudan muchas voces en nuestras interlocuciones, todas ellas legítimas desde experiencias concretas de vida, para que conversen con la filosofía en una tertulia que invita a todos los que tengan algo que decir.

Asumimos como principio que las fuerzas humanas de disciplinamiento se tejen en complejos procesos históricos y se despliegan de maneras particulares en prácticas escolares, así, el presente documento buscará señalarlas en los campos enunciativos que presenta el cuaderno como documento viajero de estas dinámicas por fuera de las aulas. Así, “debe existir entre ellas cierto número de relaciones y de interdependencias cuyo dominio, muy complejo sin duda, deberá ser inventariado” (Foucault, 2010, p. 76).

Como siempre, al final se trata de buscarse a sí mismo en el reflejo de otros, en el cuaderno como espejo que llama la atención de una despabilada niña que se mira en el reflejo junto con su gato, según lo describe Lewis Carol. Empero, no se trata en realidad de un solo espejo pulimentado, más bien son múltiples reflejos distorsionados que, inacabados, dejan ver mucho menos que aquel pequeño lugar detrás de la chimenea que permanece oculto para Alicia. Al final, la pregunta tampoco es sobre cuánto o cuán bien podemos vernos en el reflejo, buscamos en cambio hacer un esfuerzo por distinguir las diferentes imágenes yuxtapuestas, *Oh! Kitty*.

Capítulo 1.

¿Qué leemos en el cuaderno?

Yo todavía no lo he visto ni he conocido el caso donde un profesor diga, no, en mi clase no hay cuaderno [...] ni yo que soy revirtualizado y no me atrevo todavía.

Profesor Camilo Alejo, Entrevista semiestructurada,
17 de diciembre del 2014, Bogotá

[...] las prácticas son singulares y múltiples, deben ser estudiadas como formando parte del ensamblaje, de un dispositivo que las articula.

Santiago Castro-Gómez, *Historia de la gubernamentalidad*

El siguiente texto propone un ejercicio crítico alrededor tanto de la naturalización de los cuadernos en el colegio, como de la caracterización del cuaderno de tareas. Abordaremos aspectos de la ritualidad de tener tareas en el cuaderno, señalando y problematizando aspectos particulares. Así, se abordarán las siguientes preguntas: ¿cuáles son los roles de los cuadernos en la escuela tal como la conocemos hoy en día? ¿Cómo son las dinámicas en las que los cuadernos de tareas están involucrados? ¿Cuáles son las características particulares del *cuaderno de tareas*?

En general, las reflexiones sobre los cuadernos de tareas y las prácticas alrededor suyo han sido fecundas en relación con sus usos en la cotidianidad escolar. Dicho de otra manera, hay gran riqueza en discursos y reflexiones con propósitos didácticos a propósito de los cuadernos y las tareas, cómo ellas mejoran o no la vida de los estudiantes, o, según los profesores, cómo son necesarias para los procesos que se llevan a cabo en la escuela.

Así, por ejemplo, la profesora Ana Luz Bustillos Quintana (2005, p. 59) en la Universidad Pedagógica Nacional de México, sede Chihuahua, recoge bien esta idea al plantearla como objetivo en su investigación y formular su pregunta de trabajo: “¿Cómo propiciar que los padres de familia se involucren en las tareas extraescolares de los alumnos de segundo grado?”. A partir de ahí desenvuelve una exploración de usos didácticos sobre el cuaderno como dispositivo cotidiano de tareas. Señala finalizando su elaboración que

[...] había una problemática que parecía que estaba impregnada en las paredes y en cada banca del salón, los niños irresponsables no cumplían con sus tareas, no les gustaba trabajar en clase, sus padres poco cooperativos ni siquiera acudían a la escuela cuando se les llamaba, menos a reuniones. (Bustillos, 2005, p. 60)

El documento avanza sobre esta problemática identificada desarrollando estrategias didácticas de apropiación entre los estudiantes y sus padres de familia a partir de un estudio de caso con sustento en variadas encuestas.

Por otro lado, Daniel Cassany (2004), desde Cataluña (España) en la Universitat Pompeu Fabra, desarrolla aciertos en el mismo sentido, disertaciones didácticas sobre diferentes usos del cuaderno buscando cualificar estrategias, y en particular retomar los dictados en el cuaderno de tareas como ejercicios valiosos para el aprendizaje. Así, titula su artículo “El dictado como tarea comunicativa”, formulando que “después de criticar el uso tradicional de este ejercicio lingüístico, presentamos once formas diferentes de desarrollar dictados en clase, con sus particulares contenidos, objetivos y metodología” (p. 230). El autor identifica una problemática sentida a propósito de los deberes en el cuaderno y así desarrolla su tesis, según la cual afirma que

[...] la expansión de los enfoques comunicativos y el advenimiento de la Reforma Educativa —en España y en otros países hispanoamericanos— ha

significado un duro golpe para esta técnica, que algunos docentes han abandonado no sin cierta nostalgia e incertidumbre, por considerarse una especie de símbolo o bandera de una didáctica ya periclitada.

El autor se extiende en una reflexión que combina elementos del psicoanálisis como fundamento para su propuesta de revaloración, es decir, desarrolla de manera extensa reflexiones en torno a los usos y las prácticas del cuaderno de tareas dentro y fuera del salón; sin embargo, sus aproximaciones no son compartidas por la presente investigación.

Por su parte, Ana María Correa Díaz (2013, p. 26) desarrolla una elaboración conceptual en su texto “Las rúbricas, renovación metodológica y cambio cultural en el trinomio enseñanza-aprendizaje-evaluación”. En sus palabras, las rúbricas son “un ejemplo de evaluación de naturaleza pedagógica que a la vez responde a las exigencias del mercado actual”; de tal suerte, la reflexión se concentra en un enfoque didáctico desde la administración educativa, reconociendo que “es realmente una necesidad actual establecer una evaluación formativa y con sentido pedagógico que tome en cuenta los procedimientos y las actitudes de los estudiantes”. A través de un estudio de caso y entrevistas a padres de familia y maestros, argumenta cómo las rúbricas deben incorporarse como metodología evaluativa de los procesos escolares. Por ejemplo, dice que

[...] con estas matrices, los alumnos y sus padres también obtienen beneficios, entre ellos conocer las expectativas del docente en una determinada situación, entender los modelos para la consecución de las competencias de aprendizaje y expresar con precisión las dudas y preguntas durante el proceso. (2013, p. 27)

Así, la autora desarrolla una disertación sobre la dimensión evaluativa en clave de potenciar y robustecer sus usos en la cotidianidad de la vida escolar, señalando como insuficientes los modelos tradicionales de calificación; también muestra las ventajas que vienen con la incorporación de las rúbricas como metodología.

Finalmente, Josélia Gómes Neves recoge en su elaboración diferentes estrategias de trabajo en el aula a partir de la producción escrita. En “De fazedoras de cópias a produtoras de textos: as professoras da educação básica e o exercício da autoria escrita no cotidiano da escola” menciona que

Ao localizar os pontos de partida dos alunos/as, seus avanços, por sua vez também responde a questionamentos do professor/a, através de um objeto que favorece o desenvolvimento da autoria: a escrita. Para o grupo de professoras entrevistadas, as dificuldades no ato de relatar o desempenho de aprendizagem dos alunos/as está vinculada fundamentalmente a dificuldade de expressar-se por meio da escrita. (2006, p. 25)

En su trabajo la autora se concentra en la perspectiva de los maestros y las maestras a propósito de sus abordajes pedagógicos sobre las elaboraciones escritas. El cuaderno de tareas aparece aquí con una potencia que no duda en resaltar a la hora de construir los relatos de estudiantes en los primeros años de escolaridad. Se concentra en identificar una problemática de todos los días en la labor docente y proponer formas de desarrollo a partir de experiencias concretas en el aula: “Durante a leitura dos relatórios, havia uma expectativa sempre muito grande por parte das professoras: Estava claro? Tinha muitos erros? Como posso melhorar? Em relação ao anterior, houve avanços? A minha escrita está boa? Que sugestões você pode encaminhar?” (Gómes, 2006, p. 26).

Ahora bien, la presente investigación se distancia de las anteriores toda vez que no busca un discurso didáctico como campo de disertación, sin desconocer por ello las potencias que los autores apuntan. Sirve para señalar cómo las reflexiones sobre el cuaderno y sus usos son nodulares en diferentes latitudes. Con todo, el presente análisis es sobre la cotidianidad del aula y las prácticas que se han naturalizado en ella; interpela la didáctica pero no es una reflexión en este sentido. No se busca discurrir sobre las mejores metodologías a propósito de los usos del cuaderno sino desarrollar una elaboración sobre las condiciones de posibilidad que hicieron surgir y naturalizar este dispositivo. No se discurre sobre la mirada

de los profesores o de los padres con exclusividad, tampoco se concentra en los ejercicios evaluativos, aunque sí se presenta un análisis genealógico de estos ya que se encuentran en nuestro espectro como relación de dispositivos entre dispositivos.

De la misma manera, no se trata de las formas más útiles para usar el cuaderno de tareas sino sobre él mismo. Es decir, este esfuerzo crítico de problematizar el cuaderno de tareas en tanto dispositivo de poder debe tanto comenzar por reconocer las características de las categorías a las que se apela, como describir el objeto de investigación desde una lectura arqueológica y genealógica.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR CUADERNO DE TAREAS?

¿Qué leemos en los cuadernos de tareas? Formular una respuesta a la pregunta plantea un interrogante previo: *¿qué entendemos por cuaderno de tareas?* A primera vista resulta connatural pensar que al cuaderno le es propio el espacio escolar tal como lo conocemos hoy en día, es un objeto propio de la escuela. No parece posible figurarse la cotidianidad de instituciones educativas sin estos, están íntimamente relacionados, fácilmente se traza una igualdad entre uno y otro. Y en ese caso, ¿qué entendemos por este cuaderno? Con seguridad un grupo de hojas de papel impresas, dispuestas y grapadas o cosidas, de cualquier forma, ordenadas según fines.

Se escucha en la cotidianidad de maestros, estudiantes y padres de familia enunciados como “¿a qué vino a clase si no trajo cuaderno?” o “para el examen deben estudiar todo lo que está en el cuaderno”. Resultan contemporáneas las viejas situaciones cuando frente a alguna premura angustiada “¡le toca pasar todo el cuaderno!”. Locuciones como estas y otras tantas inundan la cotidianidad de las instituciones educativas, pero más aún de los hogares, y a partir de allí todos los lugares que a su vez cohabitan los escolares: oficinas, fábricas, calles, campos, medios de transporte, etc.: “le piden muchos cuadernos”, “le dejan mucha tarea en el cuaderno”, “muéstreme la nota firmada en el cuaderno”, “para clase

necesita un cuaderno rayado o cuadriculado”, “¿dónde son baratos los cuadernos?”, se escucha decir por doquier.

Existe en la actualidad un mercado robusto alrededor de la industria editorial y sus ferias escolares cíclicas con los periodos académicos. Se venden toda suerte de objetos, sobretodo cuadernos, muchos de los cuales, si no todos, serán así mismo transformados en cuadernos de tareas. En tal sentido el profesor Jaime Carrasquilla es vehemente al señalar cómo “quien marca los currículos y quien determina los currículos desde hace muchos años en Colombia es el sector editorial” (Entrevista 2017)¹¹.

La coordinada sinfonía se repite una y otra vez en todo tipo de instituciones educativas: los estudiantes se dirigen ritualmente con morrales, maletas o chuspas que contienen cuadernos. Incluso en medio de la precariedad donde no hay maletas ni morrales ni accesos, siempre se lleva un cuaderno bajo el brazo o enrollado en el bolsillo, casi siempre en la parte de atrás del pantalón. De igual manera, allí donde los estudiantes tienen casilleros, estos están atiborrados de cuadernos *ad infinitum*: uno para cada asignatura, uno para cada forma de escritura, uno para idioma, uno para cada periodo del año, uno para cada forma arbitraria de segmentación, etc. Se les puede ver apilados y metidos en toda parte entre adultos y niños; cualquiera que haya pasado por *la maquinaria* tiene que vérselas con cuadernos. En su corta vida el cuaderno habita la sociedad entera de maneras particulares.

No se busca con esto identificar ingenuamente en este manojito de hojas grapadas a un compañero natural y perenne en los momentos históricos¹² en la escuela, siempre ha existido el cuaderno, o, en su defecto, el

11 El profesor Carrasquilla perteneció al grupo de pedagogos sobresalientes en el centro del país durante la segunda mitad del siglo xx. Rector y cofundador del Colegio Unidad Pedagógica en Bogotá, promovió una escuela activa en un auge de propuestas críticas y constructivistas. También podemos encontrar a Dino Segura en la Escuela Pedagógica Experimental (EPE) y Marta Bonilla en el Liceo Juan Ramón Jiménez junto con Manuel Vinent, este último también vinculado con el Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar (IPARM), colegio de la Universidad Nacional. Esta universidad por entonces abanderaba la apertura de reflexiones críticas durante la segunda mitad del siglo xx como centro de pensamiento pedagógico; circulaban en estos ámbitos personajes de la talla de Antanas Mockus, Fabio Jurado, Carlo Federici, entre otros.

12 El calificativo *histórico* resulta problemático de suyo, más adelante se plantea como objeto de reflexión.

cuaderno es el producto de otras causas que tienen lugar por naturaleza. En otras palabras, sería simplista pensar que las hojas grapadas naturalmente están en el camino del desarrollo desde las bandejas de arena que comenzando el siglo XIX atestiguaban efímeros trazos hechos por alguien y su tutor¹³ (este último aspecto es de especial relevancia); más adelante en el tiempo pizarras escritas y borradas, memorizadas en la práctica¹⁴, seguidas por los cuadernos de puntilla¹⁵ hasta llegar a la revolución digital de los *e-books*. La presencia avasallante de los cuadernos los ha naturalizado e invisibilizado para doctos y legos, cuanto no fuese con el propósito de desarrollar instrumentos de todo tipo como técnicas para tomar apuntes y otras tantas nemotecnias.

Entonces, ¿qué entendemos por cuaderno? Dejemos en claro que no se trata del objeto en particular, para el caso un cúmulo de hojas impresas y grapadas. Tampoco podrían calificarse como cuadernos en sentido

13 La educación mutua introducida por Lancaster recurría al *cuaderno de arena* “para que los niños aprendan desde esta clase a escribir [desde la primera] la letra cursiva, es muy á propósito que el alisador tenga dos pequeños punzones, que impriman en la arena dos líneas, semejantes á las rayas que tendrá la pizarras, entre las cuales formen las letras con un puntero aguzado como un lápiz” (1818, p. 12).

14 Propias de los desarrollos de Pestalozzi, las pizarras cohabitan como prácticas con otras tecnologías al igual que los cuadernos. Queremos aprovechar lo que encontramos aquí para señalar cómo entendemos la idea de *práctica*, ciertamente como *dispositivo*, *tecnología* independiente de las superficies a que apele como instrumentos. En tal sentido, al referirnos a *cuadernos con tareas para la casa* estamos apelando a una práctica que involucra varios elementos en su configuración como *tecnología de poder* (Foucault, 2012, p. 15). Así lo refiere la profesora Paulina Ramírez al remontarse a los tiempos junto con su hermana y también maestra Graciela Ramírez, siempre cómplices en el relato: “[los estudiantes] aprendían a leer y a escribir era con pizarra, [...] escribían con un Giz, una piedrita suavecita, blanquita que le sacaban punta, [...] ya lo vendían como un lápiz pero los niños pobres no la compraban sino en el camino conseguían piedritas blancas, lajitas, le sacaban puntica y escribían” (Entrevista semiestructurada, septiembre del 2013, Nocaima).

15 La madre del autor narra cómo en algunas escuelas rurales colombianas de mediados del siglo XX los estudiantes contaban con un cuaderno de papel dispuesto para fines muy particulares: se trataba del cuaderno para presentar a otras personas, aquel que se mostraba a las autoridades; atado a un hilo, apuntillado en una pared del salón, generalmente de adobe o listones de madera, el cuaderno de puntilla pendía arrogante con hojas incólumes, no se podían manchar ni rayar, su penalización era humillante, el cuaderno de puntilla no era cosa de niños. En este caso podemos hablar, sin embargo, de cuaderno en un sentido lato, pero no de *cuaderno de tareas* en el sentido particular que queremos referir como propósito de este análisis. El *cuaderno de tareas* involucra una práctica que amalgama la cotidianidad de la escuela como espacio privado con el discursar de los hogares donde se observan otras subjetividades, tal vez no más libres, pero sí más espontáneas. En el cuaderno de puntilla encontramos un escenario de control disciplinar junto con el *cuaderno de tareas*, pero, aunque esta tecnología desarrolla ejercicios violentos de sujeción y disciplinamiento anatomopolítico, no abandona las dinámicas y narrativas de la escuela *in situ* (María Luisa Ortiz Hernández, Entrevista semiestructurada, febrero del 2015, Orlando, Florida).

estricto aquellos tableros removibles con arena o las pizarras. No le corresponde a *tabulae et stili* ser una suerte de protoc cuadernos en una quimérica linealidad del desarrollo en los objetos escolares. Diremos entonces que entendemos el cuaderno como *dispositivo*¹⁶ (Foucault, 2010), es decir, como nodo de sentido en una cambiante red de múltiples prácticas. Este se vincula con otros dispositivos en relación con los cuales tiene sentido en el ámbito escolar, una marejada de circuitos de información y fuerzas que se encuentran, de actores que se vinculan subjetivándose. En palabras de Agamben (2015, p. 4),

[el dispositivo] es un conjunto heterogéneo, que incluye virtualmente cualquier cosa, lo lingüístico y lo no lingüístico; discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc. El dispositivo en sí mismo es la red que se establece entre estos elementos [...] siempre se inscribe en una relación de poder.

Así mismo, Chartier (1999) ajusta el concepto al denominar a los cuadernos en general, y en nuestro caso particular los cuadernos de tareas, como dispositivos sin autor, objetos que subjetivan anónimamente a las personas circundantes como escolares. Señala que “on s'intéresse au contraire à un dispositif 'sans auteur' qui structure de façon forte mais impensée les représentations que les maîtres et les élèves se font des savoirs scolaires, de leurs contenus, de leur hiérarchie et de leur valeur”. El cuaderno de tareas como dispositivo no autorizado, anónimo, estructura la vida de los escolares de manera fuerte pero no pensada, anónima, inconsciente y al mismo tiempo omnipresente.

Cierto Nicolás y sus cuadernos nos servirán como referencia para ejemplificar las múltiples relaciones y planos de enunciación a propósito del cuaderno de tareas con la idea de dispositivo anónimo en redes de

16 Encontramos en la idea de dispositivo la potencia de reconocerse en el flujo de saberes y poderes como móvil en cuanto estructurante; en palabras del filósofo, “el discurso, tal, al menos, como lo analiza la arqueología, es decir, en el nivel de su positividad, no es una consciencia que venga a alojar su proyecto en la forma externa del lenguaje; no es una lengua, con un sujeto para hablarla. Es una práctica que tiene sus formas propias de encadenamiento y de sucesión” (Foucault, 1987, p. 21).

poder. Nicolás es una persona real, un adolescente estudiante de escuela media de un colegio departamental en un pequeño pueblo de Cundinamarca, un escolar-estudiante subjetivado en la cotidianidad de la maquinaria. Empero es, sobre todo, una metáfora, una identidad imaginada que reúne a los escolares-estudiantes con los que se ha compartido a propósito de esta investigación y, por supuesto, de los que sabemos sus relatos, perspectivas, locuciones y cuadernos. Los enunciados encontrados en estas superficies se encuentran debidamente anexados al final del texto, mientras en lo que sigue serán descritos.

En el cuaderno de “English” de Nicolás se muestran diversas interacciones entre todos los *escolares* en varias locuciones con características particulares en múltiples planos de enunciación (anexo 1). La imagen por sí sola se repite de manera mecánica innumerables veces: una lista incompleta de enunciados y sus equivalentes significados escritos por una caligrafía en negro; un símbolo numérico que, aunque también en tinta negra, se reconoce como diferente al primero; y una relación de estas fuerzas contrapuestas en planos de enunciación *en medio del espesor del discurso*. Nicolás ha escrito en el cuaderno con el propósito de ser evaluado con grafos y criterios específicos por parte de un adulto que le juzga desde *el punto cero*.

Podemos identificar en esta situación varios planos en sentido arqueológico, es decir, varios escenarios en los que se desarrollan interacciones específicas entre los sujetos a partir de lo escrito en el cuaderno de tareas como *planos de acontecimientos posibles*. La relación discursiva de poder-saber entre Nicolás y su maestro es un atisbo de sinergia a las fuerzas que representan la subjetivación en la interacción de los sujetos. El ejercicio está embestido de autoridad, los ejercicios en el cuaderno de “English” se desenvuelven en redes de sentido y condicionamiento.

Se hace evidente el esfuerzo del estudiante-escolar por cumplir ciertas condiciones dadas por otros, adultos profesores-escolares, en este caso palabras en inglés y su equivalencia (=) en español en una secuencia ordenada y concreta por completar. Dichas narrativas son cotidianas en

clase a juzgar por el contenido de los cuadernos visitados. Abundan los ejercicios corregidos y acompañados por las manos y los grafos de profesores y profesoras. Sin embargo, en el 7,5 de Nicolás emergen ejercicios de poder entre los escolares a partir de los deberes en el cuaderno. Es desde este punto que señalamos al cuaderno de tareas como dispositivo de poder en redes de dispositivos.

El símbolo numérico 7,5 involucra a otros personajes dentro del pequeño *sketch* que se desarrolla ante nuestros ojos. En principio existe entre los escolares (profesores, estudiantes y familia) un acuerdo sobre lo que representa cada uno de estos trazos. Hay una comprensión sobre las reglas de este *juego* en el que se apuestan las subjetividades de los actores. El encuentro lo define un 7,5, “el jugador sabe muy bien lo que es el juego, y lo que hace ‘no es más que juego’, lo que no sabe es que lo sabe” (Gadamer, 2001, p. 144). Sin embargo, este símbolo será compartido, exhibido y disectado públicamente, relacionando de manera directa a los padres de familia o acudientes del estudiante, vinculando su vida como escolar. Las tareas también son escritas en el cuerpo, pero de manera simultánea son escritas en las mentes. Es aquí donde la práctica ritual de tener tareas para la casa en el cuaderno despliega su gubernamentalidad como una tecnología de gobierno.

Entre los dispositivos de poder vinculados al cuaderno de tareas se encuentran la lista de asistencia¹⁷ y las calificaciones¹⁸. El resultado de la

17 Las listas de asistencia surgen inmediatamente por la necesidad de tener control constante de un grupo de personas, al igual que de un lote de ganado. Sin embargo, estas pronto dejan ver rasgos y potencias que superan la simple posibilidad de almacenamiento y el conteo; a través de ellas se vehiculan canales de comunicación y formas de control, subjetivación y poder, como lo deja ver tempranamente Lancaster al desplegar en la lista de asistencia una herramienta de control parental y, con ello, social; señala en el *Manual* que “si sucediese que un niño deje por tres días de concurrir a la escuela sin haber prevenido su causa, el maestro enviará a sus padres, para que les conteste, un aviso de quedar excluido por aquel motivo, participándolo antes á la comisión” (Lancaster, 1818, p. 10). Reconocemos así en las listas de asistencias las características que hemos señalado para los dispositivos.

18 La exposición que genera ser evaluado en público o en privado representa, con toda seguridad, el ejercicio más poderoso de disciplinamiento, control y soberanía sobre las mentes y los cuerpos que tiene la escuela. Así lo recuerda la profesora Diana Patricia Giraldo en su relato cuando escribe su vida escolar: “pensar que mis puntos de vista eran evaluados por los y las maestras y de eso dependían mis resultados académicos (enfrentarme con los prejuicios y las formas de control), hacerme consiente que en la escuela se aprende a

partida que jugó Nicolás con su profesor se zanjó en un 7,5 que se reflejará junto con su nombre en una lista en particular. Las calificaciones desarrolladas como tecnologías de control y disciplinamiento por sí mismas, se vinculan como dispositivos de poder en esta red de conducción de la conducta, en este caso del aprendizaje y el poder.

¿Qué pasaría si de repente desaparecieran los cuadernos? ¿Se acabaría la escuela!, cuando menos esta escuela moderna que viene a la mente con colegios, horarios, clases especializadas y sobre todo tareas; en palabras de tantos, *¿a qué vino a clase si no trajo cuaderno?*

¿CÓMO SE HACEN LOS DEBERES EN EL CUADERNO DE TAREAS?

A partir del extrañamiento por su naturalización e invisibilización, surge la necesidad de particularizar algunos aspectos a propósito del cuaderno de tareas: ¿cómo es utilizado?, ¿por quién?, ¿en qué contextos? Las respuestas son amplias y simultáneamente concretas. Interesa señalar cómo son usados según la discreción de los profesores a cargo y según los estudiantes que dejan registro de la relación que tiene lugar en cada momento entre estos actores.

En general el maestro dicta (en sentido estricto y literal) su clase y el estudiante copia en el cuaderno cierta información que será nuevamente requerida al hacer los deberes con el propósito de “reforzar” los aprendizajes, más bien, para ser precisos, con el ánimo de memorizar la información. Los escolares transcriben información desde el *punto cero* (libros de texto, páginas de Internet) y nuevamente lo hacen en el cuaderno de tareas, para volver a transcribir en un ejercicio para ser evaluado por ellos mismos. Así, los escolares reproducen unas veces desde el tablero, las más de las veces de los textos, otras tantas a viva voz, algunas

pensar en qué le gustaría escuchar a ese otro que me mira, me vigila, está por encima de mí la profesora, disponerme a ser para ese otro, para que no piense mal de mí; ser ordenada, limpia, delicada, sentarme bien” (Giraldo, 2013, p. 107).

en trabajo grupal o tal vez en incursiones individuales según intenciones evaluativas. El escolar-profesor revisa los cuadernos y las tareas de los escolares-estudiantes, avala y define nuevas directrices que redundarán en ciclos que reproducen discursos de poder; al entender de Foucault (1987, p. 11), “la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad”.

El profesor dicta, el estudiante copia y resuelve; el profesor evalúa y nuevamente dicta, el estudiante nuevamente copia en un circunloquio sin fin. El cuaderno de tareas recrea estos ejercicios de repetición y sujeción *ad infinitum*, tal como ocurre en la cotidianidad de las clases. Sin embargo, el *cuaderno de tareas* hace entrar en juego tanto varias fuerzas disciplinantes como diversos actores, entre los que se encuentran los hogares de los estudiantes; a propósito, Miguel Urrego (Entrevista semiestructurada, 12 de noviembre del 2010, Bogotá), escolar de educación media, contemporáneo de Nicolás pero situado en otras realidades, deja ver cómo se dan cita las fuerzas de control que subjetivan a los individuos en el cuaderno de tareas, particularmente cuando señala “yo hice la tarea normal, y la hice mal, y pues yo pienso que pues parte de la razón por la cual me fue mal fue por mi culpa y la del profesor también”.

La idea de *cuaderno de tareas* se refiere a la *práctica de tener deberes para la casa*, de manera particular en el cuaderno, empero, en sentido estricto del término esta práctica puede darse de múltiples maneras: como elemento dentro del casillero en la lista de cuadernos específicos enumerada previamente, o un título de “Tarea” que se publicita en rojo hasta ciertos años de escolaridad, puede ser un folder auxiliar acomodado en la pesada maleta, o una liviana cantidad de *kilobytes* que viajan en la nube de un dispositivo digital a otro.

¿Qué hace particular al *cuaderno de tareas* como tecnología de poder respecto a otros usos de los cuadernos en la escuela? El cuaderno que

viaja a casa trae consigo la institucionalidad escolar que gobierna los espacios privados. El dispositivo de tener deberes para la casa se vincula en ejercicios de control disciplinar para adultos y niños por igual a través de muchas maneras, en particular, respecto a las listas, las calificaciones y los informes académicos. La potencia del *cuaderno de tareas* reside precisamente en su poder gubernamental, se trata de deberes para todos los escolares dentro de los predios de la institución educativa, pero sobre todo se circunscriben de los *escolares* que habitan fuera de ella. Familias nucleares y extensas de los escolares reciben con él comandos, instrucciones y misiones en cuyo desarrollo se moldean sus subjetividades como estudiantes-escolares, padres de familia-escolares y *profesores-escolares*.

¿Cómo se hacen los deberes en el *cuaderno de tareas*?, o, en sentido estricto ¿cómo es participar de la ritualidad del *cuaderno de tareas*, sea este un cuaderno o no?

La escuela colombiana tuvo tareas para la casa allí donde hubo siempre un documento que soportara la práctica anatomopolítica de repetición y memorización por fuera de la institucionalidad escolar. Hacia la primera mitad del siglo XX “el misal era un elemento indispensable del cual debía disponer todo niño cristiano” (Muñoz y Pachón, 1996, p. 263). La repetitiva secuencia del ritual eclesiástico es memorizado al unísono por niños y niñas en el esfuerzo por extender el gobierno de la escuela sobre el cuerpo y la mente de los *escolares*, sobre todo cuando no estuvieran físicamente en ellas ni en la iglesia¹⁹. Más adelante se abordarán la repetición y la memorización como condiciones de posibilidad para los

19 Sorprende ver cómo los fatalismos apocalípticos que enarbolan hoy en día sectores de opinión pública se mantienen inanes en el debate de las ideas y el choque de fuerzas históricas; en tal sentido, el discurso de disciplinamiento permea las prácticas mudas al igual que los señalamientos oficiales. Así se sigue del *Catecismo* en Astete cuando reflexiona diciendo: “entre tanto, las tradiciones santas, los hábitos de la fe, se van debilitando en el recinto doméstico, i amenazan desaparecer después en familias enteras: entonces habrá padres que no puedan transmitir a sus hijos lo que ellos mismos no reciben ahora, o que lo reciben de manos extrañas i mercenarias imperfectamente, i de una manera tan superficial, que bastarán las tempestades de la juventud para borrar del todo las débiles impresiones de una educación que no formó el corazón, ni elevó el espíritu: habrá ignorancia en lugar de fe; i de esta ignorancia en materia de Religión al desprecio de la fe i la blasfemia no hai mas que un paso” (1858, p. VI).

deberes en la casa y el *cuaderno de tareas*, sin embargo, resulta pertinente a esta altura señalar cómo misales, rosarios catecismo y cuadernos de tareas son en efecto tecnologías de control anatomopolítico que convergen en las exigencias de memorización y repetición por parte de fieles y escolares.

Aun cuando la institucionalidad también viaja en rosarios y catecismos a través de prácticas de sujeción y repetición en el seno de la vida privada como tecnologías de dominación del cuerpo y el alma, no se trata del *cuaderno de tareas* en sentido estricto y mucho menos del cuaderno viajero que buscamos referir. Catecismos y rosarios acompañaron a estudiantes a todo lo largo y ancho de la Colombia decimonónica; siguiendo la obra de Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997, p. 14) *Mirar la infancia*, “los peligros de la imaginación, la ensoñación y la expresión de emociones residía en sus efectos sobre la moral religiosa, al debilitar la voluntad que controla las inclinaciones inferiores y al hacer olvidar los deberes más trascendentes”. En tal sentido se había pronunciado Astete (1858, p. 24) sobre el adecuamiento del cuerpo y el sometimiento de la voluntad al referir, por ejemplo, “Pregunta. I cómo ha de oír? Respuesta. Estando presentes a ellas con atención a alguna cosa espiritual como meditando o rezando con devoción”.

La rutinaria repetición de preguntas y respuestas, una frase tras otra en los catecismos y rosarios²⁰, uno al alba, uno al medio día, otro en el ocaso e incluso uno más antes de dormir dependiendo del cristiano en todo lo extenso de la palabra, son expresiones de prácticas cotidianas que determinan la conducta del individuo. Es decir, son ritualidades que se inscriben en los cuerpos y se aprenden en las mentes en clave del sometimiento anatomopolítico que se hace sobre el individuo.

Como señalan Herrera y Buitrago (2012, p. 83) en su investigación sobre prácticas de disciplinamiento en la escuela durante los siglos XIX y

20 En la Colombia cristianizada del altiplano, Santanderes, Antioquia y el Viejo Caldas, lugares colonizados en la ritualidad de la Iglesia católica, lo mismo liberales o conservadores, después de todo, los imaginarios mágico-religiosos son fundamentales en los procesos de subjetivación escolar independientemente incluso del credo que se profesa.

XX, la repetición y los hábitos escribirán en *tinta indeleble* sobre los cuerpos de los escolares señalándolos:

[...] la organización y administración del tiempo como uno de los objetivos más importantes en la educación de la infancia, y se centra en la preparación para una vida útil y digna en una sociedad moderna y progresista como la nuestra. Así, las prácticas escolares encaminadas a ello, estarán siempre enmarcadas entre una estructura singular y unas repeticiones que garantizan su verdadera apropiación; es decir que los hábitos temporales formados allí queden como tinta indeleble en el comportamiento de los niños que serán hombres.

Rosarios y catecismos comportan tecnologías de poder pastoral configurando las subjetividades en el desarrollo de prácticas anatomopolíticas de repetición y memorización para las casas, pero, en sentido estricto, no representan el fenómeno de tareas que buscamos referir. En el cuaderno de tareas como práctica encontramos una potencia gubernamental que no tiene los rosarios y catecismos en virtud de tratarse de ser un cuaderno viajero, porque transita los espacios físicos, como se ha señalado, desde las casas y de regreso a ella, pero sobre todo porque transita a través de varias tecnologías invisibles y silenciosas de sometimiento de la conducta; en consecuencia, esta forma de control está todo el tiempo en todas partes.

Se podría objetar que rosarios y catecismos allanan igualmente como el cuaderno de tareas los espacios privados y públicos influyendo en la subjetivación de los actores sociales, en cuyo caso tendríamos que asentir. Las redes de control sobre las temporalidades y las ergonomías de rosarios y catecismos como tecnologías de poder en una dimensión pastoral están presentes tantas veces y en tantos escenarios públicos y privados como sean convocadas. Más arriba señalábamos, por ejemplo, el alba, el mediodía y el ocaso como escenarios mágicos y paganos en el despliegue de las tecnologías de control sobre el cuerpo, la memoria y el tiempo. En este mismo sentido, recogemos a Lopes Louro (1998, p. 113) en su reflexión a propósito de la *Guía del maestro del Instituto de los Hermanos Maristas*, en la

que desarrolla un análisis de las prácticas y conductas religiosas en centros educativos en clave de disciplinamiento, mencionando cómo “el objetivo sería una acción prolongada, prolongada no en el tiempo (en la vida de cada joven), sino prolongada en su contenido social, ya que servirá para propagar la formación recibida en la institución”.

Sin embargo, en el *cuaderno de tareas* el individuo transita igualmente redes de poder tangibles, pero sobre todo intangibles, que cubren todos los espacios de la vida de las personas de forma silenciosa; este tipo de práctica, en palabras de Castro-Gómez (2010, p. 44),

[...] no se interviene directa e indirectamente sobre los otros (reprimiendo sus acciones de modo violento), sino sobre el campo de posibilidades de sus acciones. No se busca, entonces, anular la libertad de los sujetos, sino conducirla, y esto es a partir de unas tecnologías específicas. Se trata de guiar a los sujetos antes de producirlos disciplinariamente.

En el cuaderno de tareas como cuaderno viajero se desenvuelve una dimensión de control disciplinar que podemos ver en rosarios y catecismos; se trata de una dimensión que opera independientemente de la presencia de la tecnología misma, en este caso el rosario y el catecismo específicamente; a propósito señala Castro-Gómez (2010, p. 39):

Las tecnologías de gobierno aparecen como un nuevo conjunto que se diferencia de las tecnologías de dominación porque no buscan simplemente determinar la conducta de los otros, sino dirigirla de un modo eficaz, ya que presuponen la capacidad de acción (libertad) de aquellas personas que deben ser gobernadas.

El cuaderno de tareas como práctica escolar se desenvuelve en múltiples dimensiones de sujeción gubernamental sobre la individualidad misma allende de la escuela más allá de paredes o rangos etarios; así se infiere de las palabras de la profesora Yakeline Cifuentes como coordinadora de la Normal Superior de Nocaima a propósito de la pregunta ¿cuál es el sentido de las tareas en el cuaderno?:

Crear hábitos académicos, uno a veces le dice a los papás “colabórenos con el aprendizaje de su hijo que no rinde, cómo hacemos para que nos rinda si en la institución no está rindiendo y en la casa menos” es que ese es otro problema, los papás son muy despreocupados con las tareas, ellos no revisan tareas ellos lo único que hacen es “¿tiene tareas?” ¿qué niño o qué niña va a decir sí tengo tareas todos dicen “no tengo tareas” y entonces ahorita estamos viendo la institución está pasando por una crisis no sé si será a nivel nacional o qué que nos va tan mal académicamente.

Allí va la institucionalidad en cuadernos viajeros dentro de morrales y mochilas involucrando a otros actores además de maestros y estudiantes en escenarios y rituales en los que se tejen los hilos gubernamentales y la vida transcurre sin saberse; mucho más allá de todo disciplinamiento explícito, el *cuaderno de tareas* se articula como dispositivo gubernamental en el entretejido de fuerzas, actores y hábitos. Tal cosa muestra la profesora Graciela Ramírez a la distancia de sus años cuando dice a propósito del sentido de las tareas:

[...] las tareas, me refiero a los pequeñitos, por ejemplo de kinder, eso sí da angustia, ¡luego un niño qué!, le toca a la mamá ponerse hasta por Internet y por no sé qué buscarlas, jeso a mí no me parece! (Entrevista semiestructurada, noviembre del 2014, Nocaima)

DISPOSITIVOS EN REDES DE DISPOSITIVOS: EL CASO DE ALICIA DUSSAN

Así como buscamos en el cuaderno de Nicolás la interrelación de varios planos de enunciación con poder y determinación disciplinar, mostraremos con el cuaderno de Alicia la relación del cuaderno de tareas con otros dispositivos de poder. Recurrimos al caso de Alicia Dussan (anexo 2), a quien su libreta de informes en 1931 calificaba como “amable y atenta con todas sus compañeras”. Ella nos permitirá abrir una ventana al juego de dispositivos de control en relación con otros tantos en las dinámicas de subjetivación escolar. En la libreta que evalúa tres meses del citado año se

señala cómo “en el lenguaje escrito se fija poco en la correcta escritura de las palabras”. Lo mismo reconoce su padre (anexo 3), quien compromete la situación de Alicia en el contexto privado señalando que “me dicen de casa que no les da qué hacer, sigue mostrando mucho interés por sus tareas y entusiasmo por el colegio”.

Alrededor de la vida de Alicia, de 11 años de edad, en la década de los treinta del siglo XX del Gimnasio Femenino, se entrecruzan dispositivos de gobierno y control que la agencian en el *campo de posibilidades de sus acciones* en la cotidianidad, pero no solo *in situ*, sino también de maneras silenciosas fuera de la escuela en su vida privada.

Las referencias sobre su desempeño en Lenguaje, por ejemplo, son hechas por la maestra a partir de lo que dejan ver sus cuadernos, en particular el de tareas; en estos también se verá reflejado el despliegue de la tecnología de poder que vendrá como resultado de este reporte, seguramente involucrando nuevamente al cuaderno de tareas para planas, transcripciones y tantas otras formas de sometimiento disciplinar.

Así esperarían que ocurriera en casa a juzgar por las palabras de su padre, toda vez que Alicia “escribe muchos errores de ortografía en las cartas”. En el disciplinamiento que “no busca anular la libertad de los sujetos, sino conducirla a partir de tecnologías específicas” (Castro-Gómez, 2010, p. 44), casa y escuela esperan moldear el cuerpo y la mente de la niña Alicia en la obediencia que viene de la repetición, hasta alcanzar la interiorización del gobierno de sí misma basado en la contención y moderación civilizada de sus pasiones, según la educación de su clase. Así lo habría cantado y vivido todos los días de su infancia, en especial al entonar formada en correcta fila de la más alta hasta la más pequeña en el patio durante las gélidas mañanas sabaneras:

Vamos por el sendero de la vida
avanzando con fe y con sinceridad;

tomamos los capullos y las rosas
sin sentir las espinas del rosal.

(Gimansio Femenino, 1977, p. 20)

En aquel entonces, durante el transcurrir de los 11 años de la niña, su padre señalaba con cierto enfado que Alicia “no obedece con la rapidez que yo deseo”; con seguridad, tiempo, constancia, laboriosidad y repetición a través de dispositivos disciplinarios, la niña Alicia habrá mejorado en su propósito en el condicionamiento de la conducta y gobierno sobre sí.

Los dispositivos se despliegan en una simbiosis de control disciplinar que teje las prácticas escolares a su vez entre otros dispositivos, como el tiempo que tienen para la ejecución de cada una de sus exigencias, los lugares y las condiciones físicas para desarrollarlas, las posturas corporales y la calificación que se recibe en la escala valorativa en la que se desenvuelve el estudiante. Destaca la potencia de las fuerzas disciplinarias y gubernamentales que, desde el cuerpo mismo, se despliegan en su vida, construyéndola como sujeto, subjetivándola como niña situada en un contexto privilegiado bogotano, que tiene mucho trabajo que hacer por una escritura incólume que esté acorde con su posición social²¹.

El ciclo se repite innumerable cantidad de veces en las escuelas contemporáneas. Alicia Dussan es una ventana para ejemplificar las redes de dispositivos de gobierno presentes en la escuela, dentro de la cual el cuaderno de tareas como práctica de disciplinamiento comporta un papel significativo en los procesos de subjetivación de los escolares.

21 En ese sentido señalamos con Lopes Louro (1998, p. 98) cómo “podemos pensar entonces que las prácticas escolares, como todas las otras, imprimen en el cuerpo de la infancia y de las jóvenes disposiciones, actitudes, hábitos, comportamientos que, en un determinado momento y espacio social, son considerados como adecuados a la formación de niños y niñas”.

Capítulo II.

Cuadernos y tareas, una linealidad discontinua

¿Deberíamos juzgar a la razón? A mi modo de ver nada resulta más estéril.

Michael Foucault, *Tecnologías del yo*

A esta altura hemos señalado al cuaderno de tareas como objeto de esta investigación e identificamos comparativamente sus características con otras formas de cuaderno en la escuela. El cuaderno en general, y de manera particular el de tareas, *ha evolucionado caóticamente*, como lo refieren Rojas y Trujillo (2007, p. 39). Sin embargo, a diferencia de lo que dichos autores afirman, el cuaderno de tareas objeto del presente análisis no se refiere a la “carátula para proteger las delicadas hojas sobre las que se trabaja”; no es precisamente “la manera de fijar la serie consecutiva de las páginas escribiendo por ambas caras”; no se trata de este cuaderno contemporáneo de hojas organizadas para un fin que moviliza el recuerdo y las emociones hasta vincularse con la identidad de los lectores. Aunque seguramente no lo hará en el futuro (esto es materia de la ciencia ficción), no se anticipan demasiados cambios en la *maquinaria*, es bien sabido que la escuela siempre llega tarde.

Lo que llamamos *cuaderno de tareas* es un escenario escindido hecho sobre la marcha. Siguiendo a Quiceno (2003, p. 218), pensamos el cuaderno de tareas como acontecimiento “entendiéndolo como documento”. En ese sentido, a diferencia de lo planteado por Rojas y Trujillo, la linealidad y sincronía en sus procesos históricos y formas de existencia del cuaderno de tareas lo son solo en apariencia. El libro de la historia es

más un libro de arena que una serie consecutiva de páginas ordenadas. Ímpetus y fuerzas se encuentran, chocan y perfilan el comportamiento de los individuos en el juego que escenifican los escolares. Pero este perfilar no corresponde a la *τεχνή* que “produce cualquier cosa acompañada de la razón” (Aristóteles, VI, 3-4), es decir, no se trata de un producto que precede la intención consciente y creadora de hacer algo. Se trata más bien del contingente entrecruzamiento de diversos dispositivos de gobierno que emergen en relación y significación mutua.

Rojas y Trujillo (2007, p. 58) describen el dispositivo como “una máquina abstracta y concreta al mismo tiempo. Máquina que produce y hace producir”. Para los autores el producto de este ciclo fabril son enunciados que “echan a andar las acciones como acontecimiento y hacen producir subjetividades o individualidades”. En sintonía con el universo de imágenes foucaultianas, este cuaderno-fábrica hace *output* a partir de *input* particulares. Sin embargo, el cuaderno de tareas que asumimos como propio no se ajusta a esta metáfora de línea de montaje. La emergencia de las prácticas significadas en las diversas superficies que comportan el cuaderno de tareas se vincula en intersticios de redes móviles. Relaciones de poder transitan dispositivos que emergen en relación con otros dispositivos igualmente móviles. El estatismo de la maquinaria que mueve y es movida apela a formas fijas, aunque vinculantes, pero no corresponde al dispositivo *cuaderno de tareas* en red de dispositivos objeto del presente texto.

Pensamos entonces en la idea de *juego* asociada a la de *emergencia* y en la necesidad de vincular en este diálogo a la filosofía hermenéutica: jugar como devenir no en tanto que *ludos*; jugar no como el acto consciente de ser parte de una escena, una maquinaria, unas reglas enunciativas, unas emociones, sino jugar sobre todo de formas no consientes y enunciables de otras maneras además de palabras documentadas; jugar como devenir (Gadamer, 2001, p. 150), como posibilidad de sentido y existencia. Entonces es posible decir que la emergencia del cuaderno de tareas es un encuentro, un juego de subjetividades más que una fábrica.

El cuaderno de tareas vive las contingencias que le son propias, entre ellas la vicisitud azarosa de la emergencia. Nada en él se hace necesario, ni la periodización histórica que señala que antes estaba la pizarra y hoy en día el cuaderno de tareas, ni un materialismo histórico en el que los recursos y el acceso a estos determina la emergencia de las prácticas. Hay que dejar en claro que las pizarras no son los ancestros de los cuadernos y el cuaderno de tareas tampoco es una adecuación de este arquetipo. El cuaderno de tareas es-en-red de significación y poder en relación con la cual deviene práctica.

Rojas y Trujillo (2007, p. 39) apuntan que “el paso en el interior del país de la pizarra y la tiza al cuaderno estuvo asociado al desarrollo de la industria papelera y la baja en el precio del papel”. En tal sentido, el recurso del papel se plantea como causa de la emergencia del cuaderno y, en consecuencia, del de tareas. Con todo, cierto determinismo teleológico se lee en esta idea. ¿Y sin hojas entonces no hay cuaderno de tareas? En esta investigación afirmamos que el cuaderno de tareas es un dispositivo en red de dispositivos, en particular en relación con los informes de calificaciones y las listas de asistencia. El cuaderno de tareas se despliega como tecnología de gobierno del yo escolarizado independientemente de ser cúmulo de hojas grapadas, ordenadas y foliadas con un propósito. El cuaderno de tareas está en la epidermis del sujeto escolarizado. Hay un ser escolar antropológico, un ser persona que se resiste a ser asido en la mera referencia a su evidencia material. Vamos recogiendo los despojos de este ser escolar como queriendo verle en un montón de pellejos. La referencia que hacen Rojas y Trujillo no es el ser escolar que buscamos esquivamente en esta narrativa y propósito tanto como el cuaderno es un cúmulo de hojas grapadas. Estos no son los objetos de este análisis.

Las condiciones materiales posibilitan el desarrollo de una cierta tecnología escolar, pero la mirada sobre las relaciones materiales exteriores debe abrir posibilidades de reflexión sobre el interior más que circundar la evidencia con redundancia. Plantear la existencia del cuaderno en

general y en particular el cuaderno de tareas como producto de precios en la industria papelera es un argumento débil como condición de posibilidad antropológica de esta tecnología.

En este supuesto la relación que establecen los autores entre oferta de papel y grapas como condición de posibilidad con los cuadernos de tareas es de vista corta y reduccionista. Es tanto como formular la práctica de usar uniformes en la escuela con la disponibilidad de tela, aguja e hilo; es tanto como formular una condición de necesidad entre la reducción de precios de la industria de lápices con las prácticas escolares alrededor de la Giz o piedrecitas para escribir que los niños recogen por los caminos de los campos y los barrios pobres de las ciudades desde hace más dos generaciones; tanto como la oferta y temporadas de descuento de tabletas digitales y computadores personales en las tiendas de tecnología con el fenómeno en el que cuadernos, libros de texto y mochilas son eliminados de ciertas escolaridades en la actualidad. La entelequia de la causa es insuficiente con respecto al fenómeno que quiere explicar y en su esfuerzo por hacerlo reduce a la simplicidad de la causa la complejidad de la práctica escolar.

Entonces, ¿la pizarra contiene en su interior la esencia del cuaderno de tareas? Alguien podría señalar evidencia de que las pizarras, popularizadas en Colombia en el tránsito entre finales del siglo XIX y albores del XX, eran efectivamente un cuaderno de tareas; después de todo, en la pizarra se hacían tareas, si se entienden como deberes escolares. Sin embargo, no es un rasgo generalizado que las pizarras abandonaran el aula de clase, siempre necesitaron de la presencia del adulto maestro que escrudara y guiara los trazos del niño en esta superficie. Pero, aun siendo viajera, la pizarra no agencia el comportamiento de las demás personas en el espacio privado subjetivándolos. Incluso si la evidencia histórica diera cuenta de pizarras saliendo y viajando fuera del espacio escolar, su actuar como dispositivo no se encuentra articulado con aquellos que se

han señalado en la red de emergencia como dispositivos de gobierno. La pizarra no está vinculada como dispositivo en red de dispositivos con la lista de asistencia y el reporte de calificaciones. La pizarra no es un arquetipo del cuaderno de tareas, tampoco es cierto ancestro necesario en la perspectiva histórica lineal. No hay tal cosa como una esencia de hacer tareas que se encuentre distribuida en mayor o menor medida entre diferentes objetos. El cuaderno de tareas es una práctica que comporta cierta red específica de dispositivos vinculados en su emergencia.

Así, ¿el cuaderno de tareas emerge con el acceso a papel grapado? Indiscutiblemente sí, no podríamos referirnos al cuaderno sino desde la experiencia que tenemos de este. A partir de la comercialización y popularización del papel con arreglo a fines (colección de hojas grapadas de manera ordenada), las prácticas y los discursos escolares en Colombia y demás países de la región durante el siglo XX se refirieron a la presencia del cuaderno en la cotidianidad de la escuela. Sin embargo, no es lícito llamar cuaderno de tareas a un montón de hojas manuscritas, aunque viajen de un lado al otro. El dispositivo cuaderno de tareas emerge en relación con los otros dos más arriba mencionados. La perspectiva de análisis no está situada en las condiciones materiales como condiciones de necesidad, sino en el quehacer cotidiano que ha devenido práctica. Asentimos con la profesora Olga Lucía Zuluaga (1999, p. 34) cuando dice: “hacer la historia de la práctica pedagógica no es asumir la práctica como la suma de las disposiciones legales o normativas sobre la educación o sobre la enseñanza, ni como la práctica de cualquier sujeto que haya enseñado”.

Así, hoy en día llamamos cuaderno de tareas a plataformas virtuales que no pasan por la presencialidad del papel. Este devenir contingente es reconocido por Rojas y Trujillo (2007, p. 58) al señalar que “el cuaderno de tarea emerge con un movimiento creativo”.

En el siguiente acápite se desarrollará un diálogo entre ciertas orillas teóricas en el esfuerzo por situar el análisis propio, destacando cercanías,

distancias, discontinuidades y rupturas entre estos interlocutores. Con suerte se podrá generar un contexto conceptual y crítico que permita formular una reflexión sobre el cuaderno de tareas como acontecimiento histórico.

A PROPÓSITO DEL ESPÍRITU MODERNO

El profesor Carlos B. Gutiérrez señala cómo “la modernidad reduce la historia a objetividad fundamentada teóricamente en términos de absolutos, sin embargo, somos nosotros los que pertenecemos a la historia cual realidad que continuamente se nos lega” (Gutiérrez, 2002, p. 287). En tal sentido se presumiría que los cuadernos de tareas andan sobre instancias rectoras siguiendo una relación de causas y efectos, una suerte de *τεχνη* premeditada desde los antiquísimos griegos. El espíritu moderno señalaría, a propósito de las tareas en el cuaderno, cómo las pizarras digitales, los *e-books* y los dispositivos móviles son una suerte de escalón en la tecnificación natural de las herramientas desde *tabulae et stili* hasta *Moodle*, desde los viejos pergaminos, pasando por cuadernos de arena, pizarras, cuadernos de papel, comunidades virtuales y dispositivos digitales. Esta es la mirada del espíritu moderno sobre el cuaderno y las tareas, concentrándose en el desarrollo técnico de los instrumentos a través una secuencia organizada con cierta teleología ahistórica y acrítica.

Se escucha con frecuencia entre adultos sin distingo alguno decir en una referencia al espíritu moderno que “los chicos de ahora vienen con el chip incorporado”. De igual forma se espera que los adultos y sobre todo los maestros incorporen estas nuevas tecnologías en su haber, como lo refiere Hernando Soto, psicólogo de sección que acompaña los procesos de selección de talento humano en un colegio privado del norte de Bogotá: “yo espero que la siguiente generación de docentes esté siendo formada de otra forma. No creo. No creo porque además fueron estudiantes de esa escuela” (Entrevista semiestructurada, 12 de noviembre del 2013, Bogotá).

Nuestra mirada se alimenta de una perspectiva histórica aunque no yace sobre las superficies o herramientas usadas en la escuela, no interesa la efectividad del cuaderno como instrumento sino más bien las condiciones y los usos de una práctica en procesos de subjetivación.

Este análisis aborda el disciplinamiento de las tareas para la casa como un choque de fuerzas vitales y sociales. No se trata de una mirada totalizante tal como sugeriría el espíritu moderno, entendiéndola como narrativas lineales sobre los procesos humanos. Así, por ejemplo, al referirse al espíritu moderno, el filósofo alemán Gadamer (2001, p. 477) señala cómo “a pesar de toda su metodología científica se comporta de la misma manera que todo aquel que, como hijo de su tiempo, está dominado acríticamente por los conceptos previos y los prejuicios de su propio tiempo”.

Dominado refiere en el filósofo hermeneuta una crítica a la aséptica concepción antropológica de la consciencia que se acerca al mundo con sistemas de significación absolutos en pretendida verdad. Se trata de la concepción antropológica kantiana de la crítica en la que “la razón debe abordar la naturaleza llevando en una mano los principios según los cuales sólo pueden considerarse como leyes los fenómenos concordantes, y en la otra, el experimento que ella haya proyectado a luz de tales principios” (Kant, 1999, p. XIII).

En este documento, por otro lado, se busca poner en evidencia procesos sociales de subjetivación escolar a través de la tecnología de tareas en el cuaderno, pero no asume como necesaria la concordancia entre estos; es decir, abandonamos el espíritu moderno en la naturalización que hace del cuaderno y las tareas. En otras palabras, no es natural tener cuadernos ni hacer tareas, en tal sentido tomamos distancia de todo esencialismo propio del espíritu moderno. Al fenómeno de tener tareas para la casa no le es natural su presencia en los cuadernos. Los dos conservan cercanías y también distancias, su emergencia es campo de investigación y responde al choque de fuerzas en el que se configuran sin responder a entelequias o racionalidades predestinadas.

Entendemos *histórico* en términos de las *prácticas*, siguiendo a Foucault (2010, p. 28):

[...] las prácticas no son expresión de algo que esté “detrás” de lo que se hace (el pensamiento, el inconciente, la ideología o la mentalidad), sino que son siempre manifiestas; no remiten a algo fuera de ellas que las explique, sino que su sentido es immanente [...] las “cosas” son objetivaciones de las prácticas y no entidades frente a las cuales reaccionan las prácticas.

Esta mirada no recaba sobre las herramientas como eje de los procesos sociales en un desarrollo teleológico. Tampoco se formula una relación de identidad irrestricta entre los individuos y los dispositivos escolares. La mirada sobre las prácticas, a diferencia de la mirada moderna, cobija todos estos procesos bajo el postulado de que *no se remiten a algo por fuera de ellas*, es decir, el enfrentamiento de fuerzas sociales e históricas en el que se articulan y modulan los procesos de identidad. No se trata de una entelequia abstracta que cabalga sobre procesos lineales, acumulativos y totalizantes como pudiera sugerir el espíritu moderno.

A PROPÓSITO DE UN ESTRUCTURALISMO

Ocupémonos ahora de Alfred Binet, autor de *Las ideas modernas sobre los niños*, libro escrito en la primera década del siglo XX. Dice “para aprender cualquier cosa es preciso ir de lo fácil a lo difícil. La regla es tan sencilla que bastaría un poco de sentido común para imaginarla” (1985, p. 218) (anexo 4).

Una mirada estructuralista sobre las tareas en el cuaderno entiende el fenómeno como una relación direccional y en tal sentido direccionable entre las partes que conforman una totalidad. Devendría un utilitarismo resonante con juicios de valor sobre los métodos aplicados y los usos de las tareas en el cuaderno según arreglos particulares. En tal sentido, continúa Binet sobre la enseñanza y los métodos pedagógicos, “juzgará cuáles merecen que se les introduzca en la práctica de la enseñanza, cuáles

deben rechazarse, y en qué medida los métodos nuevos contribuirán al progreso” (1985, p. 246).

En esta perspectiva los deberes para la casa son asumidos como instrumentos que responden a ciertos fines orquestados de manera anticipada en el aula, como lo habíamos señalado en las reflexiones de Bustillos, Correa y los otros. En esta clave instrumental, todos los acontecimientos que rodean a las tareas deben ser ejecutados según un sentido explícito y estratégico. Vienen a la memoria las tres “E” en palabras del rector Darby Almanza de un colegio privado en Bogotá, dirigiendo la entonación en el grupo de profesores, quienes al unísono declaraban: “E de Eficacia, que tiene que ver con el tiempo; E de Eficiencia que tiene que ver con los recursos y E de Efectividad que tiene que ver con resultados” (Entrevista semiestructurada, febrero del 2014, Bogotá).

Las tareas como herramientas explícitas son actos conscientes, heterónomos y funcionales en la naturalización del cuaderno y sus usos. De tal suerte, en una mirada estructuralista las tareas en el cuaderno resultan una totalidad homogénea, susceptible de ser dividida en partes constitutivas y moldeada de forma consiente (anexo 5). Una óptica que sitúe las problemáticas alrededor de las tareas en el cuaderno como herramienta diseñada según fines se abstraerá en la ficción de su atemporalidad instrumental dejando de lado las tensiones que se reconfiguran en una lucha de fuerzas constante.

En los análisis de Binet (1985, p. 241) sobresale la memoria dentro de los propósitos de la educación entendiéndola como memorización, así es como llama la atención su convocatoria de “desarrollemos pues nuestra memoria, desarrollémosla sobre todo en los niños, a fin de que ya adultos tengan una memoria hábil, flexible y fuerte”. Es decir, las tareas para la casa son rutinas de entrenamiento que complementan los ejercicios sistemáticos desarrollados en clase desde *el punto cero*. Vuelve a la memoria aquel citado director, en particular sobre cómo suele señalar en reunión plenaria a profesores y estudiantes que “hacer tareas es igual que estudiar

para un examen [...] siempre hay que estar preparado para un examen” (p. 241). Recomienda hacer las tareas de la misma manera que se estudia matemáticas: “coger una hoja en blanco y repetir el ejercicio hasta que le salga bien” (Entrevista semiestructurada, febrero del 2014, Bogotá).

Este enfoque estructuralista que asume el todo como la sumatoria de las partes encuentra justificación en discursos científicos de las preguerras. Continúa diciendo Binet (1985, p. 219) que “es necesario conocer las reglas del adiestramiento, porque si no se conocen no se realizará progreso alguno”. De tal suerte, el conocimiento del funcionamiento de las partes brinda una perspectiva sobre el todo haciéndolo maleable y reproducible: “cuando una persona logra un aumento ejercitando un trabajo cualquiera, obtiene un perfeccionamiento que se transfiere a otros trabajos del mismo género, o bien de género bastante diferente” (p. 219).

Las ideas modernas sobre los niños presentes y determinantes desde el alba del siglo XX muestran en el caso de Binet un enfoque utilitarista en el análisis de prácticas en la escuela y por fuera de ella. En este enfoque científico-empirista recuerda las leyes en el *Novum organum* de Francis Bacon, sobre lo cual afirma que “estudiar las aptitudes individuales de los niños, es abordar una de esas cuestiones que nos interesan a todos a causa de su alcance práctico” (1985, p. 9). Binet sigue un proceder empirista y científico, propone un esquema de trabajo para ser reproducido por las escuelas del mundo en un análisis estratégico de medios y fines, una suerte de decálogo que tiene como propósito impactar los procesos de aprendizaje fortaleciendo la memorización:

[...] el conjunto de condiciones que influyen en el sentido mejor sobre la fuerza de la memoria: 1º la hora en que se estudia, 2º la duración de la sesión, 3º la acción respectiva del interés y la repetición, 4º la forma de la repetición, 5 el camino de lo simple a lo complicado, de lo fácil a lo difícil, y las pruebas de esta progresión, 6º la multiplicidad de impresiones sobre sentidos diferentes, 7º la búsqueda de las asociaciones de ideas, 8º la sustitución de la memoria de las ideas con la memoria de las sensaciones. (1985, p. 10)

Al igual que señalábamos más arriba acerca de una pretendida temporalidad lineal teleológica en el desenvolvimiento del fenómeno de tener tareas para la casa, existe una ilusión funcionalista del cuaderno y las tareas propia del espíritu moderno como un medio con arreglo a fines. En esta perspectiva los ejercicios de memorización realizados durante la estadía en la escuela se repiten en los espacios no escolares con el propósito de influenciar los juicios de valor que representan las calificaciones. Esta extensión del poder disciplinar de la escuela a través de las tareas permea cotidianamente la vida de los escolares evidenciando la cosificación del cuaderno, un extrañamiento funcional para *representar y disponer* de él, una distancia escéptica que permita desarrollar ejercicios funcionalistas de poder y sujeción disciplinar más allá del espacio de encierro escolar (anexo 6).

Sin embargo, un armónico estructuralismo utilitarista lo es también solo en apariencia; rasga tímidamente la superficie del fenómeno y no se arriesga a lo incuestionable, no naufraga en la problematización de la senda siempre andada. Después de todo, la piel de los *escolares* evidencia rupturas y duros choques entre las fuerzas disciplinares de normalización. Mucho más que un espacio lineal y armonioso, deja ver sujetos que arriesgan auténticamente sus realidades desbordando todo utilitarismo predeterminado. Las hojas de atrás dan buena cuenta de estas fuerzas que tensionan cotidianamente los principios estructuralistas.

En las últimas hojas de los cuadernos se ha configurado un espacio de disensión²² para la intimidación, un espacio de fuga de la institucionalidad y sus dinámicas de control. Allí no hay lugar para calificaciones, comentarios, reportes a los padres de familia o símbolos disciplinantes. Este

22 Apelando a la reflexión foucaultiana, son múltiples las rupturas que tienen lugar en las últimas hojas, entendiendo este acontecimiento como espacio de disensión, la recurrencia de múltiples planos de enunciación y fuerzas que subjetivan los actores escolares. Señalamos al filósofo cuando dice que “una formación discursiva no es, pues, el texto ideal, continuo y sin asperezas, que corre bajo la multiplicidad de las contradicciones y las resuelve en la unidad serena de un pensamiento coherente [...] es más bien un espacio de disensiones múltiples; es un conjunto de oposiciones diferentes cuyos niveles y cometidos es preciso describir” (Foucault, 2010, p. 203).

campo de múltiples narrativas demanda un esfuerzo investigativo ingente por sí mismo independiente de las búsquedas del presente. Empero, sirve de excusa para señalar la ruptura en la pretendida linealidad o armonía de los contenidos del cuaderno; es decir, nos permite mostrar cómo las hojas de atrás juegan con los saberes arquitectónicos y los discursos oficiales escurriéndose de estructuras o sistemas.

Volviendo al cuaderno de “English” de Nicolás (anexo 7), se ve cómo circulan y se relacionan diferentes saberes al margen de la oficialidad estructurante o incluso allende de propósitos formativos intencionales. Previamente se había señalado, en otro apartado sobre el mismo cuaderno, cómo se vincula una equivalencia de palabras en inglés y español. En las hojas de atrás se observa un juego en modelo de pregunta-respuesta que parece referir al ejercicio descrito, una equivalencia entre el significado de las palabras trucando su sentido y volviendo una pregunta de ejercicio en clase en una subrepticia alusión sexual. Se trata de una manifestación disruptiva en varios sentidos si se quiere: en razón al lugar donde está escrito, por la irreverencia de apelar a una práctica escolar ejemplarizante para hacer señalamientos de tipo sexual y porque demuestra apropiación de la enseñanza de clase por medios no oficiales ni permitidos en los espacios disciplinares.

En una mirada estructuralista del todo como la reunión de las partes, las tareas en el cuaderno aparecen como la parte de un todo que son las intenciones y los propósitos formativos de la escuela, dentro de los que se destaca la memorización y el control disciplinar anatomopolítico del *escolar* cuando no está en la institución educativa. A su vez, cada parte representa un todo armónico en el que la gobernanza sobre los principios permite reproducir los productos siguiendo el mismo esquema fractal del todo como partes. Sin embargo, la ilusión totalizante de un estructuralismo a propósito de los cuadernos y el desarrollo de las tareas, nuevamente, lo es solo en apariencia; desconoce las rupturas sincréticas que tienen lugar, por ejemplo, en las hojas de atrás.

La aproximación que hacemos del fenómeno de tener tareas para la casa se distancia decididamente de esta reflexión utilitarista. Nuestro análisis no busca postular la compleja relación de las partes en el todo como armonía totalizante, ni discurre sobre un uso práctico que dispense didácticamente este dispositivo, como sí lo señalan las investigaciones habituales de los deberes para la casa en el cuaderno. Por el contrario, nuestro análisis comienza por el extrañamiento sobre un fenómeno que ha sido cosificado y objetivado como herramienta según fines definidos. Nuestras inquietudes son genealógicas en la medida en que rastrean condiciones de posibilidad de este ritual como un dispositivo de poder, antes que naturalizar su existencia y formular instrumentalismos pedagógicos.

A PROPÓSITO DE LA MIRADA DECOLONIAL

Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel prologan *El giro decolonial* (2007) desarrollando un análisis sobre las relaciones de poder entre los actores sociales, para nuestros propósitos entre los *escolares*. Señalan cómo “las relaciones coloniales de poder no se limitan sólo al dominio económico-político, jurídico-administrativo de los centro sobre las periferias, sino que poseen también una dimensión epistémica, es decir, cultural” (p. 16). Este circuito de fuerzas permea las relaciones con el conocimiento, con la institucionalidad, las compresiones sobre el mundo, las formas de verse y regularse, etc., hasta penetrar los espacios más íntimos de la vida cotidiana en una dimensión *cultural*. En este encuentro entre sujetos y procesos de subjetivación los individuos despliegan sus identidades.

El giro decolonial es crítico con respecto a las perspectivas totalizantes y se alinea con una idea foucaultiana móvil de poder que circula en la sociedad disciplinar. Así por ejemplo, Santiago Castro-Gómez (2010, p. 22) reconoce en la *Historia de la gubernamentalidad: una dialéctica en las relaciones de poder y sujeción entre las personas*, y destaca cómo “el poder es una relación descentrada y desigual de fuerzas que atraviesan tanto a dominadores como a dominados”. Este fluir de subjetivaciones en mutua y constante

tensión en el marco del sistema-mundo propuesta por el giro decolonial desborda toda direccionalidad centro-periferia, y con esto supera también imaginarios teleológicos liberales de progreso y desarrollo.

Los autores señalan flujos múltiples de poder y subjetivación desarrollándose en procesos dialécticos de varias dimensiones, allanando la dialéctica estrecha, la hegeliana, y proponiendo diálogos múltiples en relaciones globales dentro de un mundo de múltiples centros y periferias. Los deberes en el cuaderno suscitan una dialéctica móvil que supere la diacronía del modelo tesis-antítesis-conclusión que hemos calificado de estrecho. Se trata de un diálogo abierto, no circunscrito a objetivos predefinidos, en el que muchas voces se entrecruzan y yuxtaponen con lógica interna. La dialéctica moderna estrecha, la hegeliana, no da cuenta del sentido móvil que buscamos señalar; es preciso situarse en otro horizonte discursivo para dar cuenta de las fuerzas en tensión que se ponen en evidencia en los cuadernos de tareas. Así, continuamos en la labor de definir límites de nuestra propia reflexión.

Si bien la identidad de los sujetos se cimenta en el reconocimiento mutuo, la dialéctica hegeliana como modelo moderno de diálogo y construcción de sentido se estructura en una relación de poder mediada por *la cosa* y la transformación de *la cosa* para la que el siervo no es una *consciencia para sí*. La dialéctica cerrada se llena de esencialismos que naturalizan la realidad antes que problematizarla. Este idealismo ha sido allanado en abundancia desde entonces por los análisis materialistas, sin embargo reconocemos en el movimiento dialéctico una posibilidad emancipante que señala la construcción colectiva de sí mismo.

Resulta anacrónico interpretar a Hegel en términos de fuerzas que se enfrentan, yuxtaponen y configuran. En él encontramos, sin embargo, un análisis vanguardista para los esquemas de poder de su tiempo sobre la subjetivación de los individuos y el reconocimiento de sí y de los otros. En el capítulo “Autoconciencia” en la *Fenomenología del espíritu* (1952, p. 107) el filósofo expone:

[...] se da, pues, aquí, el momento del reconocimiento en el que la otra consciencia se supera como ser para sí, haciendo ella misma de este modo lo que la primera hace en contra de ella. Y otro tanto ocurre en el otro momento, en el que esta acción de la segunda es la propia acción de la primera; pues lo que hace el siervo es, propiamente, un acto de señor; solamente para éste es el ser para sí, la esencia.

La perspectiva hegeliana pone igual fuerza de reconocimiento tanto en el señor como en el siervo, una codependencia se establece allí entre estas subjetividades. Más aún, entiende como posibilidad del siervo un ser para sí, el reconocimiento de ser una consciencia libre sin ataduras ni mediada por *la cosa*, bastante controversial en el contexto de la sociedad de Jena de 1800. Este viejo argumento se renueva con el tiempo eufemísticamente como fundamento de los imaginarios de ascenso social propios del *self-made man*, otro idealismo del pensamiento colonial.

El siervo lo es en relación con el reconocimiento que de sí hace el señor, toda vez que este es por antonomasia *consciencia para sí*. Al siervo le corresponde, en principio, en una parte de la dialéctica, ser inesencial con respecto a las otras consciencias. Sin embargo, en la otra parte de la dialéctica, el señor lo es en el reconocimiento que hace el siervo de sí. Así, dice el filósofo que “para el reconocimiento en sentido estricto falta otro momento, el de que lo que el señor hace contra el otro lo haga también contra sí mismo y lo que el siervo hace contra lo haga también contra el otro” (Hegel, 1952, p. 118).

Hemos identificado en Hegel una lateralidad cerrada en los procesos de reconocimiento aunque formula un movimiento pendulante entre dos dimensiones. Con esto señalamos cómo la dialéctica de reconocimiento en clave decolonial supera este dualismo en el flujo de fuerzas sociales múltiples y descentradas. Aquí encontramos un aspecto que permitiría pensar el *acontecimiento* de tener tareas como un ejercicio disciplinar móvil en múltiples direcciones y espacios además de la estrecha escolaridad.

En la superación de la dialéctica cerrada moderna, hegeliana y colonial de centro y periferia, el giro decolonial abre una lectura múltiple de fuerzas históricas en interacción. El filósofo de Jena fundamenta su análisis antropológico en una metafísica desde lo dado, totalizante, en una representación de la existencia que sale y regresa sobre una sustancialidad inmóvil y atemporal. Esta dialéctica cerrada tiene lugar entre dos en un naturalizado mundo de amos y esclavos, de nosotros y ellos, de poderosos y subyugados, de centros y periferias.

En el esfuerzo por superar el espíritu moderno al situarnos en la comprensión de la multiplicidad móvil que se autogestiona en choques de fuerzas, el sistema-mundo supera la estrechés del dualismo parte-todo.

“El giro decolonial” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 19) lo expresa de la siguiente manera:

[...] decimos, entonces que el enfoque del sistema-mundo proporciona una crítica radical a estas ideologías desarrollistas europeas, y que la crítica poscolonial proporciona también una crítica radical de los discursos del orientalismo y el occidentalismo que han postulado a los pueblos no-europeos como los otros inferiores.

Hay en este análisis una potencia distinta si bien también asume la movilidad y el proceso continuo como fundamento. Tal como el espíritu moderno apalanca los imaginarios de progreso, desarrollo, libertad de producción y consumo, la crítica a la colonialidad señala una posición antiesencialista sobre el papel de estos procesos de producción en la configuración de los roles históricos. La lucha constante entre ánimos que se enfrentan en el choque que configura a los sujetos toma distancia de la identidad asociada al esencialismo de cualquier tipo o bajo cualquier fundamento. Castro-Gómez (2010, p. 49) amplía esta analítica en su texto *Historia de la gubernamentalidad*:

[...] me parece que hay que distinguir las relaciones de poder como juegos estratégicos entre libertades —juegos estratégicos que hacen que unos inten-

ten determinar la conducta de los otros, a lo que éstos responden, a su vez, intentando no dejarse determinar en su conducta o procurando determinar la conducta de aquéllos— y los estados de dominación que, son los que habitualmente se llama el poder.

Se plantea así una perspectiva descentrada de la lógica centro-periferia en la que los circuitos de poder en la sociedad de control desbordan la direccionalidad, y se amplía en una mirada compleja la multiplicidad de formas y actores por los que circulan y se instalan las tecnologías de poder.

Los articulistas finalizan sus análisis señalando la necesidad de decolonizar absolutos y cuestionar naturalizaciones en la forma de entender los relacionamientos y las formas de poder entre las personas:

Partimos del supuesto de que división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estado-nación en la periferia. (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 119)

Una mirada decolonial sobre las tareas para la casa en el cuaderno las situaría como práctica disciplinar que reproduce los esquemas y las estructuras de saber-poder colonial al ser condicionadas por la autoridad del maestro y el poder simbólico de una narrativa desde *el punto cero* en la escuela, lugar de encierro y poder colonial por antonomasia.

Compartimos los anteriores elementos con la mirada decolonial, sin embargo, aunque el *sistema-mundo* abre un fértil terreno de análisis donde la escuela tiene resonancia como *maquinaria* de control, reproducción de ideas y discursos de disciplinamiento, el presente análisis no se allana en el reconocimiento de circuitos de poder en los sistemas sociales, sino que también quiere apostar algunas interpretaciones sobre las condiciones que posibilitan el surgimiento de las tareas en el cuaderno como prácticas cambiante en las que interactúan los sujetos. Para realizar este propósito es importante que la reflexión decolonial acuñe la idea de *punto cero*

y que apalanque marcos de reflexión gubernamentales; coincidimos con Castro-Gómez (2010, p. 49) en que “buscamos saber cuáles son los lazos, las conexiones que puedan ser señaladas entre mecanismos de coerción”.

SOBRE UNA MIRADA FOUCAULTIANA

La arqueología sitúa el reconocimiento de las prácticas para entender los procesos históricos de los grupos humanos a partir de sus locuciones y formulaciones, es decir se trata de “adjetivar la historia” sobre las cosas que la gente efectivamente piensa y dice, y no asumir un *deber ser* en razón a discursos definidos de antemano que permita predecir el comportamiento de las personas. Lo anterior es propio del espíritu moderno que cosifica, totaliza y se abstrae en una representación del pensamiento, “objetiva la historia” en esquemas de causas y efectos. En palabras de Foucault,

[...] la historia desde hace mucho tiempo no busca ya comprender los acontecimientos por un juego de causas y efectos en la unidad uniforme de un gran devenir, vagamente homogéneo o duramente jerarquizado; pero eso no es para encontrar estructuras anteriores, ajenas, hostiles al acontecimiento. Es para establecer series diversas, entrecruzadas, a menudo divergentes, pero no autónomas, que permiten circunscribir el “lugar” del acontecimiento, los márgenes de su azar, las condiciones de su aparición. (1987, p. 26)

En perspectiva crítica foucaultiana asumimos la historia sin mayúsculas, por el contrario se entiende como un fenómeno heterogéneo, cambiante, un entretejido de formas de ser y organizarse socialmente que también responde a caprichos del azar. En el mismo sentido que lo señalábamos, en esta historia no hay historicismos, no asumimos teleología de ninguna clase, no partimos de planteamientos absolutos ni se pretende confirmarlos. La secularización de esencialismos redefine las búsquedas y también las intenciones de hacerse con el conocimiento para explotarlo y reproducirlo en franco colonialismo.

Pensar las tareas en el cuaderno para la casa como campo de investigación en clave foucaultiana desnaturaliza el acontecimiento, poniendo en duda su existencia en el presente de la forma que lo conocemos, problematizando los contextos en los que se ve involucrado y señalando las posibilidades en su emergencia.

Desnaturalizar las tareas en el cuaderno como elemento objetivo omnipresente en la escuela y fuera de ella encuentra en la idea de *práctica* una potencia que no interroga por las causas objetivas, sino que más bien se ocupa de describir en un esfuerzo fenomenológico cómo se configuran las tareas en el cuaderno tejiéndose diferentes relaciones de poder y subjetivación en este *acontecimiento*. Es decir, se analiza cómo se encuentran los sujetos alrededor de sus relaciones con lo que hacen en sus cotidianidades, en vez de emprender la imaginada búsqueda de Aquiles por la esencialidad; por causas y razones discursivas que justifican los usos del cuaderno a propósito de las tareas como un hecho ahistórico, absoluto, lineal y teleológico, por el contrario partimos de la existencia del cuaderno de tareas como acontecimiento. A propósito, Santiago Castro-Gómez (2010, p. 28) dice en la *Historia de la gubernamentalidad*:

[...] las prácticas no son expresión de algo que esté “detrás” de lo que se hace (el pensamiento, el inconsciente, la ideología o la mentalidad), sino que son siempre manifiestas; no remiten a algo fuera de ellas que las explique, sino que su sentido es immanente.

En tal sentido, la aproximación al fenómeno que nos convoca no pregunta por las causas en virtud de las cuales los escolares tienen tareas en el cuaderno hoy en día, sino que se enfoca en el análisis descriptivo de las relaciones y los sujetos que cobran vida en ellas.

A propósito de *problematizar los contextos*, el autor señala en *La arqueología del saber* cómo esta “no se halla ordenada a la figura soberana de la obra: no trata de captar el momento en que esta se ha desprendido del horizonte anónimo. No quiere encontrar el punto enigmático en que lo

individual y lo social se invierten el uno en el otro” (Foucault, 2010, p. 207). “Captar el momento” es propio de un enfoque moderno historicista que encuentra en el *espíritu del genio* kantiano su mejor expresión. Una mirada moderna y romántica sobre los contextos buscará encontrar cómo un autor expresa a través de su obra las características de su pensamiento y realidad. Por el contrario, en clave foucaultiana, se trata de *definir los discursos en su especificidad* no como representaciones de intenciones ulteriores, sino en la concretud que le es propia a la palabra que irrumpe, la locución desprevénida, la enunciación obviada y naturalizada en los usos cotidianos. Al decir de Foucault, “no tiene como proyecto el superar las diferencias, sino analizarlas, decir en qué consisten precisamente, y diferenciarlas” (2010, p. 52).

Ahora bien, a propósito de *señalar posibilidades de emergencia*, el filósofo continúa mostrando cómo este enfoque investigativo que abandona la historia de los monumentos y las causas lineales tiene que ver con determinar “el punto en que las fuerzas se constituyen, definir las formas que adoptan, las relaciones que tienen entre sí y el dominio que rigen” (Foucault, 2010, p. 262). Es decir, se busca reconocer condiciones y elementos en las relaciones de poder que tienen lugar en el caso particular de las tareas para la casa; se trata de dibujar a través del análisis descriptivo los actores y las posturas que se dan cita alrededor de ellas, en cuyo encuentro se deja ver la construcción de racionalidades que le aportan sentido a las prácticas. El filósofo formulará estos procesos alrededor de la idea de gubernamentalidad, así lo expone en el texto *Tecnologías del yo* cuando dice que “mi objetivo no ha sido trazar una historia de las diferentes maneras en que, en nuestra cultura, los hombres han desarrollado un saber sobre sí mismos” (Foucault, 2010).

El fenómeno de gubernamentalidad plantea un fértil terreno para indagar por las tareas en el cuaderno toda vez que, por un lado, entiende las prácticas como racionalidades es decir *como matriz de la razón práctica*; en segundo lugar, desmitifica ideas homogéneas y totalizantes alrededor

del surgimiento de las tareas para la casa según condiciones de posibilidad; en tercer lugar, como consecuencia de lo anterior busca caracterizar los procesos concretos de las racionalidades como construcciones históricas que devienen de formas complejas. Es la dialéctica que se teje en las prácticas subjetivas a todos los individuos involucrados. En el caso de las tareas para la casa no se trata únicamente de los procesos de control y gobierno sobre una subjetividad que está siendo moldeada, en este caso *ser estudiante*; se trata sobre todo de cómo se configuran los actores como sujetos sociales con papeles distintos y compartidos en procesos de subjetivación como *escolares*: estudiantes-escolares, maestros-escolares y padres de familia-escolares.

El abordaje foucaultiano analiza la idea de gubernamentalidad a partir de la caracterización de las tecnologías como formas de gobierno:

[...] las tecnologías de gobierno aparecen como un nuevo conjunto que se diferencia de las tecnologías de dominación porque no buscan simplemente determinar la conducta de los otros, sino dirigirla de un modo eficaz, ya que presuponen la capacidad de acción (libertad) de aquellas personas que deben ser gobernadas. (Foucault, 2010, p. 262)

En el acontecimiento de tener tareas para la casa se entrelazan diferentes prácticas como tecnologías de gobierno que subjetivan a los individuos involucrados. *Determinan la conducta de los otros* en una forma de poder no-pastoral que presupone la *capacidad de acción libre* en una matriz de conductas significadas socialmente. En el texto *Tecnologías del yo* el autor despliega un esfuerzo analítico por caracterizarlas: tecnologías de producción, tecnologías de sistemas de signos y significados, tecnologías de poder y, finalmente, tecnologías del yo. Foucault se concentra en exponer de manera amplia las dos últimas tipologías que resultan también pertinentes para nuestros efectos: por un lado, “las tecnologías de poder determinan la conducta de los individuos, los somete a cierto tipo de fines o de dominación y consisten en una subjetivación del sujeto” (Foucault, 2008).

De tal suerte tener tareas para la casa en el cuaderno resulta una tecnología de poder, toda vez que como dispositivo se articula con otros como las calificaciones, las notas para la casa, las planillas de desempeño y la entrega de informes a los padres. Así mismo, cumplen el fin de dominación del sujeto: repetir, repasar, memorizar como dimensiones anatómopolíticas de disciplinamiento *escolar*. Empero, el fenómeno de llevar la institucionalidad escolar a cuestras de regreso a la casa comporta también una tecnología del yo. En palabras del filósofo,

[...] permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con 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 mismo con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. (Foucault, 2008, p. 50)

Se trata así de una transformación de sí mismo que tiene diversos propósitos, en el caso de las tareas para la casa estos son la repetición y la memorización, la autodisciplina y la autonomía. Estudiantes, maestros y padres de familia coinciden en este propósito de los deberes en el cuaderno después de la jornada escolar, pero ello será objeto de análisis en el siguiente capítulo. Ha corrido suficiente tinta en el presente texto postulando relaciones de poder y subjetivación dispares, disímiles y que no responden a teleología ninguna. Entonces, resulta viable y legítimo categorizar el fenómeno de cara a estos dos tipos de tecnologías de gobierno no porque una sea la causa de la otra, o su correspondiente efecto, ni porque ocurran según un ordenamiento lineal. Las tareas para la casa involucran tecnologías de poder toda vez que tienen como propósito repasar, repetir y memorizar, es decir, los individuos escolares son perfilados en *cierto tipo de fines o de dominación*, y, de igual manera, se plantean con el propósito de *generar una transformación de sí*, un nivel de gobierno tan sofisticado que es asumido y perseguido “libremente” por el individuo. Con las tareas para la casa en el cuaderno se presenta “cierto tipo de reflexividad y tecnología

que hacen posible la conducción de la conducta”, apelando a las palabras de Santiago Castro-Gómez (2010, p. 49).

Así, en una perspectiva genealógica se destacarán los circuitos de poder y fuerzas en tensión a propósito de los procesos sociales de configuración de los *escolares* como subjetividades históricas.

A PROPÓSITO DE LA MIRADA HISTÓRICA

Una mirada histórica moderna se cimenta en temporalizaciones de periodos que den cuenta de situaciones y procesos entre individuos, fragmentos de tiempo como abstracciones que auscultan ciertas recurrencias no necesariamente inmóviles o irrestrictas, pero sí señaladas y caracterizadas. Si bien una perspectiva histórica alienta las inquietudes sobre el presente documento y los esfuerzos que de él puedan desprenderse, este no es un análisis histórico en ese sentido.

Nuestro interés no reside en determinar procesos escolares como periodos temporales, más bien nos referimos a *temporalidades* como *formas de ser social* articuladas entre los individuos. El tiempo como una idea absoluta, ordenada, abstracta y divisible en elementos constitutivos en una relación de partes con el todo emula, tanto como apalanca, fundamentos newtonianos de la ciencia moderna: segundos que constituyen minutos, que a su vez son elementos estructurales para las horas, que conforman días, semanas, años, siglos, etc.

Así por ejemplo, es bien conocida la referencia que hace Kant en *Crítica de la razón pura* (1999) especialmente al *avance* que representa el “Principia Mathematica” a propósito de la conquista de la razón instrumental sobre la verdad de los *hechos* siguiendo el *camino seguro de la ciencia*. Esta visión asume el tiempo como una condición *a priori* y necesaria para la comprensión de los fenómenos del universo. Esta no es la perspectiva que buscamos desarrollar en extenso en el presente trabajo, empero, vale la pena discurrir para salvar distancias críticas.

En el *despertar del sueño metafísico* que Kant reconoce y agradece al empirismo, en particular el desarrollado por el inglés David Hume en su libro *Investigación sobre el entendimiento humano*, el tiempo es una dimensión absoluta e intuitiva que fundamenta las verdades de la ciencia como *juicios sintéticos a priori*. En la segunda edición de esta *Crítica* (Kant, 1999, p. 17) se prologa a propósito del tiempo como idea pura, necesaria, absoluta y racional que “la crítica no se opone al procedimiento dogmático de la razón en el conocimiento puro de esta en cuanto ciencia, pues la ciencia debe ser siempre dogmática, es decir, debe mostrar con rigor a partir de principios seguros, a priori”. Las referencias a la “crítica” en clave kantiana interrogan por los límites de una razón universal empotrada en el dualismo cartesiano que diferencia y distancia ontológicamente la *res extensa* de la *res cogitans*. Previamente hemos señalado cómo la modernidad trae en una mano los principios racionales y en la otra los experimentos que obligan a la naturaleza a responder a nuestras preguntas en nuestros propios términos.

Si bien resultaría un forzado anacronismo proponer a Kant o a Newton como interlocutores a propósito del historicismo en las ciencias sociales, sí consideramos relevante señalar de la mano de estos autores cómo la percepción del tiempo como secuencia ordenada de eventos es propia de la arquitectura del pensamiento moderno. Por su puesto, el ejercicio de la “crítica” kantiana hace referencia a los límites de la razón instrumental en la cruzada por develar verdades, no se entiende como “crítica” en otros sentidos, especialmente no en uno foucaultiano.

Ahora bien, de cara a nuestros propósitos particulares, la historia no se asume como la secuencia ordenada de eventos; el fenómeno de tener tareas para la casa en el cuaderno no responde a un episodio en particular a partir del cual empezaron a existir los deberes para la casa a diferencia de otro periodo histórico precedente en el que no se hacían. No hay en esta reflexión pretensiones universales que abstraen y racionalizan las tareas según condiciones históricas, entendiendo el tiempo como condición *a*

priori, ni mucho menos, según se había señalado más arriba, como partes constitutivas de un todo. En la misma línea crítica que hemos esbozado previamente, según la cual la historia no es una secuencia ordenada, sería una equivocación naturalizar el vínculo entre la existencia de cuadernos en la escuela y la recurrencia de su uso para llevar y traer tareas a la casa. Es decir no hay esencialismos a este respecto. Las tareas no aparecen en la cotidianidad de la escuela como producto de un evento previo y necesario que las condiciona y consecuentemente las ordena como efecto de una serie lineal de causas pretéritas.

A la escuela no le es natural contar con cuadernos tanto como a los cuadernos no les es propio contener tareas. Se trata de una relación simbiótica que en ciertas oportunidades y bajo algunas condiciones corre en paralelo, en otras tantas se entreteje de maneras particulares y en algunas otras ni siquiera existe. Entre los usos y las prácticas que puede tener el cuaderno en la escuela se encuentra contener tareas para desarrollar en espacios fuera de ella, pero no es el único fin que cumplen estos ni es la única manera de hacer tareas en la casa. Es decir, se trata de fenómenos que se desarrollan bajo sus propias dinámicas y condiciones de posibilidad, y se agencian mutuamente trenzándose como un acontecimiento que se articula con otros. En otras palabras, se trata de un análisis sobre las racionalidades en plural, tejidas históricamente alrededor de la práctica de asignar, desarrollar, calificar y reportar a los adultos de las casas. En plural quiere decir la diversidad de racionalidades, de epistemes que se articulan de maneras complejas y no lineales en la historia. Así, no entendemos “histórico” como la abstracción de causas que producen efectos previstos y conducidos en el tiempo a propósito del fenómeno en cuestión. En el *acontecimiento* de tener deberes para la casa confluyen diferentes actores y narrativas con temporalidades discontinuas. Se trata de una ventana que permite ver un panorama de procesos y fuerzas interactuando, y en este entramado de relaciones humanas los individuos se construyen en procesos de subjetivación cambiantes y móviles: “Más

que una historia en el sentido tradicional de la palabra, se trata de una arqueología” (Foucault, 1980, p. 27).

A PROPÓSITO DE LA REFLEXIÓN HERMENÉUTICA

Situado en otro *horizonte*, en particular a propósito de la reflexión de Gadamer, la posición hermenéutica destacaría el fenómeno de tener tareas para la casa como la fusión de horizontes de comprensión. Al igual que en los momentos precedentes, esta afirmación exige ser ampliada para destacar las distancias con el presente ejercicio. En nuestro análisis no asumiremos el idealismo de trasfondo entendido como horizonte de comprensión, ya que esto corresponde a un análisis de otra parte. Sin embargo, encontramos en la idea hermenéutica de *juego* una potencia singular que permite dar cuenta de las interacciones que tienen lugar en el cuaderno, toda vez que nace de una perspectiva crítica frente al determinismo totalizante y teleológico de los discursos modernos.

Una consciencia que comprende lo hace desde sus propios horizontes, es decir desde sus propios conceptos, prejuicios y formas de pensamiento; se comprende desde el lenguaje que es propio. Más aún, en estricto sentido ontológico, todo comprender se da en-el-lenguaje, no *desde* el lenguaje y definitivamente no *a través* del lenguaje disipando así todo dejo instrumentalista. No se trata de una perspectiva lingüística en la que la misma cosa recibe diferentes denominaciones según un idioma u otro, *v. gr.* Yo, I, Je, Ich, etc; tampoco apela a estructuras sintácticas o dimensiones gramáticas propias de las lenguas habladas y escritas alrededor del mundo. Gadamer (2001) argumenta en ese sentido a lo largo de *Verdad y método* buscando ganar distancia de los análisis estructuralistas. Como se ha venido señalando desde varios ángulos, hay una resuelta posición por superar perspectivas totalizantes, diacrónicas, previsibles y de un todo conformado por partes.

Si bien la tradición hermenéutica clásica germano parlante ha discurrido sobre el lenguaje a propósito de los textos bíblicos, el fenómeno

de la comprensión está lejos de ser encasillado en estos límites. La interpretación de los textos y las escrituras sagradas ha sido eje de la revolución luterana, y de las posteriores reflexiones en Vico o Schleiermacher; sin embargo, en Gadamer interpretar no se reduce a un ejercicio de comprensión lectora, el filósofo se sitúa en otra parte señalándola en sentido amplio: comprender e interpretar son el mismo fenómeno; no como dos elementos constitutivos, contrapuestos, complementarios o incluso antagónicos, sino como la misma cosa: “El lenguaje es el medio universal en el que se realiza la comprensión misma. La forma de realización de la comprensión es la interpretación” (Gadamer, 2001, p. 467). Así se entiende la potencia de la sentencia gadameriana según la cual *el lenguaje es el mundo*.

Comprender e interpretar plantea un abandonarse de la consciencia en el juego que devela y oculta la cosa-de-que-se-trata²³, es decir, un tener que ver con la vida de múltiples e inconscientes maneras lejos del instrumentalismo; se formula así cómo

[...] estamos acostumbrados a decir que “llevamos” una conversación, pero la verdad es que, cuanto más auténtica es la conversación, menos posibilidades tienen los interlocutores de “llevarla” en la dirección que desearían. De hecho la verdadera conversación no es nunca la que uno habría querido llevar. Al contrario, en general sería más correcto decir que “entramos” en una conversación, cuando no que nos enredamos en ella. (Gadamer, 2001, p. 461)

La reflexión ontológica en Heidegger enriquece y potencia la mirada hermenéutica: se trata de un comprender arrojado al mundo, un ser-en-el-mundo, una consciencia que juega el juego de la comprensión como una proyección de sentido en el que no tiene bajo control sus reglas y dinámicas; así “el jugador experimenta el juego como una realidad que le supera” (Gadamer, 2001, p. 153).

23 La reflexión hermenéutica de Gadamer comparte la visión ontológica de *Da Sein* (Ser-ahí), donde se es arrojado a la existencia, arrojado como consciencia que juega inconscientemente, y no como operador racional y directivo de las *rei extensae*.

La comprensión tiene lugar en complejas dinámicas no teleológicas en las que los jugadores son objeto del juego y no viceversa, el juego objeto de los jugadores. En esta idea de *juego* encontramos una potencia relevante que supera estructuralismos modernos sobre el sujeto, toda vez que el jugador no es una mente maestra que tiene bajo control las variables de su actuar, mucho menos el actuar de los otros; antes bien se halla entrelazado en la cotidianidad de su vida proyectando sus horizontes de comprensión. En efecto, juego y jugador se configuran de formas simultáneas, quien juega lo hace en relación con el juego, y este, a su vez, se configura en la proyección de sentido que hacen los jugadores. Al respecto Gadamer apunta que “la estructura ordenada del juego permite al jugador abandonarse a él y le libra del deber de la iniciativa, que es lo que constituye el verdadero esfuerzo de la existencia” (2001, p. 148).

Al igual que en una auténtica conversación, ni los contertulios ni los jugadores se vinculan con distancia objetiva respecto a la cosa de que se trata, antes bien, se entrelazan en una fusión de horizontes de comprensión en la que el mundo es cada vez distinto y el mismo en las relaciones que tienen lugar entre los sujetos. Se configuran de maneras variadas según las comprensiones que tienen lugar entre ellos: “El jugador sabe muy bien lo que es el juego, y lo que hace ‘no es más que juego’, lo que no sabe es que lo sabe” (Gadamer, 2001, p. 144).

Si bien la-cosa-de-que-se-trata es representada de variadas formas en una dinámica de ocultar y develar, mal haríamos en reducir esta posición a una suerte de espiritualismo metafísico o un esencialismo que suponga *la cosa* como una totalidad y las interpretaciones como una realidad parcializada por pedazos. El poder de esta reflexión fenomenológica reside precisamente en reconocer al sujeto como vinculado con su comprensión, determinado y conducido por sus propios prejuicios y formas de lenguaje.

Este develar y ocular dialéctico no tiene lugar en relación con una esencialidad que se mantiene igual a sí misma o en la que destacan rasgos distintivos en uno u otro caso según la interpretación que se hace de ella.

Esto nos reduciría nuevamente a una estructura ontológica del todo como la sumatoria de las partes, en cuyo caso la verdadera comprensión se formularía como un espacio metodológico que permita encontrar la verdad escudriñando las partes. Sin embargo, el título mismo de la obra obra *Verdad y método* sugiere una dura crítica al positivismo moderno. Efectivamente no existen verdad ni método. Antes que una posición lingüística en cualquier caso, se trata en realidad de una reflexión *lennguájica*, en términos del profesor Gutiérrez, ya que siempre que se comprende se hace de manera diferente. Quien comprende se desenvuelve en la misma dialéctica de lo comprendido, él y ella son siempre los mismos y distintos en sus comprensiones del mundo.

¿Cómo juega esto con el propósito que nos convoca, es decir, abonar a la reflexión crítica de tener tareas en el cuaderno? Retomemos la potencialidad que hay en la idea de *juego* a propósito de esta ritualidad en particular.

Todos los actores involucrados que hemos señalado más arriba se hallan inmersos en un juego en cuya dinámica son semantizados, es decir cargados de sentido según sus roles en esta partida. Así, padres de familia, maestros y estudiantes se representan como subjetividades particulares en el juego de tener tareas para la casa, asumiendo posiciones, lenguajes y representaciones que les son propias; *v. gr.*, los maestros, investidos de autoridad cardinal en relación con el conocimiento “verdadero”, imparten y califican deberes para la casa en el cuaderno, donde se espera que los estudiantes, en virtud de este papel, hagan su mejor esfuerzo en la reproducción de la información dispensada, mientras que a los padres les es propio reforzar el condicionamiento de este procesos a través de las entregas de informes. Estos personajes apuestan allí toda la realidad en la que se hallan, arrojados para asumir los papeles que el mismo juego les establece de formas inconscientes y naturalizadas.

Sin embargo, este jugar no se reduce a un estructuralismo premeditado en el que ciertos roles y libretos son asignados a diferentes sujetos como actores embebidos y conocedores de sus papeles. Nuevamente, esta

sería una mirada en extremo reduccionista además de funcionalista de un fenómeno que tiene múltiples rutas y formas de jugarse. Además, nos devolvería al punto que queremos problematizar, es decir, asumir las relaciones sociales y los procesos de subjetivación como esquemas dados de antemano o como partes de un todo. Los individuos arriesgan sus formas de pensar y representarse el mundo en esta dialéctica que, como señalamos previamente a propósito del estructuralismo, se trata de un fenómeno abierto y múltiple en el que interactúan varias consciencias que proyectan sus comprensiones sobre el mundo; no se trata de una “dialéctica cerrada” en esquemas dualistas de tesis-antítesis-conclusión (anexo 8).

Encontramos previamente con Varela y Álvarez (1991) la necesidad de ampliar la idea de *escolar* a todos los actores que interactúan en el escenario de la escolarización y superar así prejuicios dualistas que refieren exclusivamente a los estudiantes como actores en la *maquinaria* de subjetivación escolar. La idea de los escolares hace referencia a aquellas subjetividades configuradas en sus modos de ser cotidianos teniendo que ver con la maquinaria. En tal sentido no se hace referencia exclusivamente a los estudiantes ni a la antípoda estudiante-profesor en una resonancia del dualismo ignorancia-conocimiento o niño-adulto.

Hemos dicho que los padres de familia y los maestros también son *escolares* como individuos caracterizados en una subjetividad, como actores del juego escolar, en particular el *juego* de tener tareas para la casa en el cuaderno. En ese sentido la hermenéutica crítica gadameriana ofrece en la idea de *juego* un escenario móvil en el que los individuos proyectan sus comprensiones de mundo como subjetividades. En los individuos que se comportan como escolares encontramos su autorrepresentación: “el juego humano sólo puede hallar su tarea en la representación, porque jugar es siempre un representar” (Gadamer, 2001, p. 153). Esta categoría aporta elementos que permiten caracterizar las móviles y múltiples dialécticas que tienen lugar en el cuaderno, en especial en el cuaderno de tareas.

Al final del periplo por este segundo capítulo, un individuo con mirada desprevenida recabará en cómo en su educación y en la de sus padres existieron siempre cuadernos con tareas de manera natural, tal como existen en la cotidianidad de su descendencia. Con seguridad conserva con cariño alguno propio o de los abuelos, tal vez trae a la memoria cierta anécdota casi nunca amable a propósito de las tareas para que lo usaba.

Capítulo III.

El cuaderno de tareas de Alicia y Josefina

P. Además del Credo cuyos artículos acaban de esponderse, ¿creis otras cosas? R. Si padre: todo lo que está en la Sagrada Escritura, i cuanto Dios tiene revelado a su Iglesia; la cual nos enseña infaliblemente, gobernada por el Espíritu Santo. P. Qué cosas son esas? R. Eso no me lo preguntéis a mí que soi ignorante: Doctores tiene la Santa Madre Iglesia que saben responderlo; pues a nosotros basta dar cuenta distinta de las cosas de la fê como se contienen en el Credo i creer lo demás como lo enseña la iglesia.

Gaspar Astete, *Catecismo de la doctrina cristiana*

Hemos señalado hasta ahora cómo en los procesos de construcción de identidades escolares siempre está presente un cuaderno y la más de las veces es usado para desarrollar deberes en la casa. Entendemos entonces este fenómeno como un dispositivo de disciplinamiento en redes de dispositivos llamado *cuaderno de tareas*. Además, hemos dicho que esta tecnología tiene un carácter fundamentalmente móvil, fuerte y dócil simultáneamente²⁴, lo que desvirtúa todo esencialismo estructuralista toda vez que las prácticas no responden a *thelos* detrás de ellas.

A propósito del cuaderno de tareas señalamos que su carácter de ser viajero se corresponde con aquel imaginario de redes entre redes. Esta tecnología se despliega gubernamentalmente ya que es ubicua con res-

24 En la tarea de abonar a esta analítica de los dispositivos como interrelaciones de redes, encontramos pistas en Nietzsche (1995, p. 38) cuando refiere en *El Anticristo* que “la vieja palabra voluntad sirve únicamente para designar una resultante, una especie de reacción individual que sigue necesariamente a una muchedumbre de estímulos en parte contradictorios, en parte concordantes”.

pecto al documento que la soporta escribiéndose en el cuerpo del sujeto, pero además vinculando a todos los actores sociales subjetivándolos en sus roles distintivos en el juego.

Se hace evidente en la masa documental cómo en una relación de dispositivos con dispositivos, la memorización y la repetición de información son recurrentes en el despliegue de la tecnología del *cuaderno de tareas* durante la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. Memorizar y repetir hacían parte de la dimensión anatomopolítica de esta tecnología de gobierno y subjetivación del escolar de los individuos que han pasado por *la maquinaria* durante sus vidas, quienes tienen que vérselas con cuadernos y con tareas. En el cuaderno de tareas como dispositivo de subjetivación escolar se articulan la memorización y la repetición como condiciones que posibilitan el desarrollo de esta tecnología, en una relación gubernamental, y la memorización y repetición son a su vez tecnologías de sometimiento en una dimensión anatomopolítica.

Resulta pertinente entonces preguntarse por las condiciones de posibilidad en el desarrollo de estas tecnologías de poder, es decir, interrogar por los escenarios de las prácticas a partir de las cuales se incorpora en la cotidianidad hasta naturalizarse. Debemos reflexionar “a propósito de los márgenes, el conjunto de prácticas que la fueron delimitando y definieron sus fines, sus modos de funcionar y su estructura interna” (Álvarez, 1995, p. 10).

De tal suerte, interrogaremos en lo que sigue por la memorización y repetición como condiciones de posibilidad para el cuaderno de tareas del presente. Para ello haremos referencia tanto a manuales escolares, libros de texto, catecismo y cuadernos, como a la voz de Castro-Gómez, Álvarez Gallego y otros más que se puedan sumar a esta conversación. Decir que se ha rastreado durante la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX no es un gesto de falsa vanidad. No se trata

de un contexto descuidado de temporización sin sustento material como la exigiese un enfoque histórico, es más bien un esfuerzo por adjetivar las racionalidades que emergen en los documentos; se trata de una seña, un rasgo de las prácticas escolares en las que el poder subjetivador transita de forma obvia y natural. Así mismo, formularemos la idea según la cual los libros de texto como tecnología de poder y dispositivos de gobierno para nuestro entender resultan ser una forma de cuaderno de tareas y, en tal sentido, comportan elementos característicos de estos en tanto se articulan como dispositivos en red de dispositivos. Entonces, nos preguntamos: ¿qué relaciones se pueden establecer entre los *cuadernos de tareas* y los libros de texto como dispositivos de disciplinamiento escolar? ¿Qué condiciones de posibilidad permiten el surgimiento del cuaderno de tareas?

MEMORISMO Y MARTIRIO

El siglo XIX se asoma en nuestros cuadernos de tareas en las dinámicas de poder presentes en la tecnología de tener tareas para la casa en la actualidad. ¿Por qué concentrarse en la segunda mitad del siglo XIX? No buscamos con esto pellizcar un periodo de tiempo en específico queriendo asistir debajo de ese manto al natalicio del cuaderno de tareas como objeto de uso cotidiano. Más bien se busca señalar ciertos atisbos característicos en las prácticas, rasgos permeados a través de los diferentes procesos históricos en los que se configura la escuela. Así, en el entendido de que la práctica no se agota en el objeto sino que hace referencia a la lógica que articula la vida social de los individuos quienes se subjetivan de tal o cual manera en el juego de ser escolar, buscamos referirnos “al ámbito de la experiencia cotidiana, a la microfísica del poder” (Castro-Gómez, 2010, p. 23). A partir de lo que sigue nos concentraremos en la repetición y el memorismo como condiciones de posibilidad en la emergencia de la tecnología del cuaderno de tareas. Estas actividades como

“dimensión estratégica de las prácticas” dan cuenta de una racionalidad que desborda el periodo de tiempo propuesto como escenario de la presente investigación (Castro-Gómez, 2010, p. 39). Sin embargo, vemos operando sus trazas y vestigios en la práctica de tener tareas para la casa en el cuaderno, al igual que en la configuración del ser escolar que toma parte en esta escena.

Ha transcurrido siglo y medio de los procesos independentistas en América. La educación pública está echada andar con el sincretismo y la complejidad de un proyecto de nación igualmente echado a andar; así lo señala el profesor Jaime Jaramillo Uribe (1999, p. 223) al decir que, “una vez conquistada la independencia nacional, la organización de un sistema de educación pública fue una de las primeras preocupaciones de la autoridades republicanas”. De manera fragmentada²⁵ la educación en Colombia se fue haciendo a fuerza de discontinuidades, caminos de mulas, cauces de ríos, desigualdades, guerras civiles, pestes y fronteras francamente indómitas tanto humanas como ambientales. A propósito de las realidades macondianas sobre los procesos históricos de la escuela colombiana, nos referimos a las reflexiones de Alejandro Álvarez Gallego (1995, p. 88) particularmente cuando señala que

[...] la escuela era el lugar donde se crearía una cultura; es más, fue el lugar de la cultura por excelencia. Una cultura cristiana y civilizada que debía echar raíces de una vez por todas para alcanzar el camino del progreso y el orden que las Repúblicas requerían en Occidente.

25 Recogemos el sentido de la educación en Colombia como un proceso *fragmentado* durante el siglo XIX, como se refieren en *Mirar la infancia* Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997, p. 16) al mostrar que “la no conformación de un sistema educativo unitario de circulación terminada, reproductor de discontinuidades, tipificado por su alto grado de fragmentación y ebriedad entre sus niveles de primaria, media y universidad; a más de estar agrietado por una serie de contradicciones generales, como la contradicción campo-ciudad, trabajo manual-trabajo intelectual, teoría-práctica, escuela-sociedad, moral biológica, moral religiosa, moral intelectual, etc.”.

Así, la alfabetización²⁶, la salvación de las almas²⁷ y el mejoramiento de la raza²⁸ fueron propósitos buscados por la escuela con la ilusión de ser espacio para la *cultura cristiana y civilizada*. Empero, no se debe entender aquí un dejo determinista de causas con arreglo a fines; Alejandro Álvarez (1995, p. 8) redunda en este aspecto al señalar que

[...] la escuela no será entendida acá como institución, sino más bien como acontecimiento [...] la veremos aparecer en medio de una ardiente batalla que recorrió todo el siglo XIX [...] una guerra sorda, anónima, siempre presente, inherente a la escuela.

En cambio pensemos que estos procesos se dieron cita configurando la escuela, confluyendo en múltiples tensiones en las que construyeron sus discursos y las relaciones de poder; en el entretanto, un proyecto de

26 La alfabetización es el *leiv motiv* de los procesos educativos, así lo recuerda el primigenio decreto de Santander en 1820 según el cual “todas las ciudades, villas y lugares que tuvieran bienes propios procederían a fundar una escuela”, como señala Jaramillo (1999, p. 223). En este acto se establece igualmente el sentido de las escuelas: “les instruirán en los deberes y derechos o del hombre en sociedad y les enseñarán el ejercicio militar todos los días de fiesta y los jueves en la tarde”. Asentimos con Álvarez (1995, p. 30) en su perspectiva crítica sobre las genealogías en general, y en particular sobre el carácter fundacional de la educación como cultura cristiana y civilizada; así, recuerda que “en todas las culturas ha habido un mito sobre el origen de la sociedad, origen al cual se le atribuye siempre una condición ideal que se relata como estadio de perfección, placer y felicidad. Para el caso de las culturas occidentales modernas, este mito sobre el origen podríamos identificarlo con su idea de civilización. La civilización aquí sería la razón de ser y el motor de la historia, ya que su origen se remonta a un estadio en el que la humanidad dependería absolutamente de la naturaleza y se desenvolvería en el tiempo de tal manera que iría alcanzando progresivamente autonomía a través de la razón”.

27 A pesar de que el poder público se debatía entre conservadores y liberales, más allá de la propaganda alrededor del trapo rojo, es decir, más allá de los *discursos de verdad* al entender de Foucault, en privado todos se encontraban en la repetición colectiva de rezos y cuentas entre los dedos, algunas veces de rodillas, aunque la tecnología gubernamental opera de igual manera mentalmente. En el interés por las tiernas ovejas del redil la Iglesia ha impulsado los procesos de alfabetización en Colombia; se lee en el Sacrosanto y Ecuménico, Concilio de Trento, citado por Salazar (2012, p. 29), sobre la alfabetización en cuestiones divinas, y cómo era menester enseñarles “a los niños, por las personas a quienes pertenezca, en todas las parroquias, por lo menos los domingo, y otros días de fiesta, los rudimentos de la fe, ó catecismo, y la obediencia que deben a Dios, y a sus padres; y si fuese necesario obligarán aún con censuras eclesiásticas a enseñarles; sin que obsten privilegios, ni costumbres”.

28 No extraña que en una sociedad escindida desde el tuétano se desarrollen discursos eugenésicos siempre presentes en las relaciones de poder asimétricas particularmente feudales. Comenzando el siglo y hasta la década de 1930 se consolidaron discursos de selección de la raza desde la institucionalidad, articulando propósitos higienistas y la *vigorización del cuerpo infantil* (Herrera, 2017, p. 204).

nación hecho girones se debatía en enfrentamientos intestinos que dan razón de nuestro presente fratricida con vehemente claridad. Las prácticas, sin embargo, transcurren en otras temporalidades, no responden a procesos de corta duración como las batallas o los esfuerzos institucionales siempre tan escasos; en ellas se cimenta el hacer cotidiano y silencioso de los individuos, a nuestro entender, subjetivados en las narraciones y ritualidades con las que se han evangelizado²⁹. La escuela decimonónica se teje en las narrativas de la fe atravesada por sus prácticas y circuitos de poder toda vez que es variación de las tecnologías de sujeción sobre el cuerpo infantil. El individuo se hace en la aséptica distancia y rigidez escolar en la que

[...] cada banca debe colocarse en número de alumnos igual al de las demás; y todos deben arreglarse en líneas paralelas de adelante hacia atrás, y deben estar asentados con el cuerpo derecho, las manos sobre la mesa y los dedos cruzados, cuando no estén ejecutando alguna tarea. Para contestar en la clase deben ponerse de pie, manteniendo el cuerpo firme, la cara levantada y la vista fija en el maestro. (MIP, 1886, p. 12)

Castro-Gómez señala cómo la escuela durante el siglo XIX se hizo tecnología que después de impuesta se hizo necesaria; la máquina se puso a funcionar como la manera de alcanzar el progreso de una nación que se pensaba moderna. La Iglesia presta especial cuidado a los más jóvenes y a los más frágiles, ya que, en palabras de Astete (1858, p. VIII),

[...] es esta edad, que sabe sentir y ver más bien que reflexionar i discurrir, las manifestaciones de la fé, el ascendiente de la piedad i la autoridad del ejemplo hacen sobre ella más efecto que los artificios de la palabra i la hábil disposición de las lecciones.

29 Encontramos en *Mirar la infancia* (Sáenz *et al.*, 1997, p. 14) cómo “la batalla entre Iglesia y Estado no es por o contra lo moderno; verlo sólo en ésa dirección escamotea el verdadero botín, el gobierno del hombre moderno. Por lo tanto, no tiene sentido utilizar el término Iglesia como sinónimo de arcaico, y el de Estado como equivalente a moderno. En tal orden de ideas, son ambas instancias quienes han construido eso que llamamos modernidad”.

La educación durante el siglo XIX se desarrollaba fundamentalmente en la oralidad. Entonces como ahora estudiantes y maestros entonaban largas cantinelas en versiones diferenciadas de las tablas de multiplicar, las fechas importantes, los sacramentos, o los accidentes geográficos³⁰.

Algunos calificarían de ligereza equiparar la práctica repetitiva oral decimonónica con las realidades contemporáneas de las aulas, incluso parecería escandaloso para los espíritus modernos y mercantiles en su pregón de educación de calidad internacional de millonarias mensualidades, hasta que recaemos entonces en aquella vieja manía tan difundida entre los maestros contemporáneos de todas las extracciones sociales: terminar las intervenciones en coro después de una pausa acentuada: al u-ní-so-no. Así terminan los profesores sus frá... ses. Se trata en realidad de una variación de la misma tecnología memorística de la oralidad en la que el profesor activa en el niño una respuesta automática memorizada e instalada en lo más íntimo de su ser. La memorización como ejercicio mental y el martirio como instrumento para su inserción remontan sus trazas como herramientas de evangelización. Esta subjetivación en la repetición de enunciados y su aprendizaje en el cuerpo son dos características fundamentales del ser del escolar. Con todo, necesitan encontrar el espacio apropiado para desarrollarse filosóficamente.

En el mismo sentido se señala en *Mirar la infancia* (2012, p. 37):

[...] los niños aprendían de memoria las oraciones, las preguntas y las respuestas del catecismo Astete, y sus progresos eran vigilados de cerca por sus padres, los maestros y los pastores de almas, prestos a corregir con vehemencia la más mínima alteración de los enunciados del texto.

30 Así se lee en el manual *Curso Superior de Pedagogía en Tunja en 1884*: “El alma del niño se asemeja al hierro blando, pues así como este, debido a su maleabilidad, acepta la forma que se le quiere dar, así también aquella retiene los conocimientos que se le inculcan, solo que, para que estos conocimientos sean duraderos, es preciso que se repita permanentemente lo aprendido. La repetición es lo principal de la enseñanza, toda vez que no se sabe sino lo que se ha aprendido, ni se retiene, sino lo que se aprende y que sólo se puede pensar en lo que se tiene guardado en la memoria” (MIP, 1884, p. 221).

Lo que sí resultaría una ligereza efectivamente sería formular un siglo XIX en el que niños van a las escuelas con morrales cargados de cuadernos con tareas. Por el contrario, la tecnología de repetición y memorización se desarrolló en los ejercicios evangelizadores del *Catecismo de la doctrina cristiana* a través de oraciones, rezos y alabanzas que circulaban por todas partes y en toda ocasión. Recordaría mi nona Carmen desde su ruralidad cómo en una noche de borrasca al caer un rayo había que rezar credos y avemarías (en una combinación de cantidad, secuencia y devoción muy particular espetados como mágicos conjuros sobrenaturales); así mismo, la tormenta podría ser interpretada como el toque de campanas del apocalipsis que pedían alabanzas de las almas inocentes. A propósito señala Salazar (2012) que “la enseñanza del catecismo debía ser entonces, según la iglesia, una práctica eminentemente colectiva y, con ello, fundamentalmente oral”. En términos de Alba Patricia Cardona (2007, p. 197), la Iglesia a finales del siglo XIX

[...] siguió con una catequesis puramente oral, en la que solamente los maestros (catequistas) y clérigos, poseían el texto; la importancia de la comprensión se veía desplazada por la efectividad de la memorización que garantizaba la fidelidad de la verdad impartida.

La escuela decimonónica colombiana que Aline Helg califica de brutal con toda justicia y en toda su extensión (1987, p. 63), se desarrolló en los esquemas de miedo, premio y memorismo de manera dominante en los campos, es decir en las zonas rurales. La profesora Paulina Ramírez, quien por supuesto no vivió precisamente en el siglo XIX, muestra en su relato cómo las prácticas de disciplinamiento corporal dejan rastros de maneras silenciosas y cotidianas; señala en una conversación que

[...] en ese sentido es muy buena la tarea, cuando uno deja del tema que se haya visto, entonces se les coloca a unos ejercicios o frases depende del tema para que ya refuerce eso [...] inclusive los papás no tienen por qué saberlo, es él, porque él oyó la explicación. (Entrevista semiestructurada, noviembre del 2014, Nocaima)

Octogenaria por entonces, entrelazan con su contemporánea hermana un relato en el que se leen el pensamiento adelantándose la una a la otra; mientras una de ellas acaba la frase que estaba diciendo, la otra la termina subiendo o bajando el tono de la voz dependiendo de quién intervenga, experiencia bastante similar si por fortuna participas en un rosario. Estos son vestigios de infancias transcurridas entre el juego y la memoriosa severidad; ahora como maestras adultas educaron con amor y protección incondicional en el rigor de “sentimientos enérgicos y convicciones vivas”³¹. Cuántas veces habrán repetido aquello de

P. El Hijo es Dios? R. Sí padre. P. El Espíritu Santo es Dios? R. Sí padre. Son tres Dioses? P. No, sino un solo Dios verdadero como también un solo Omnipotente, un solo Eterno i un solo Señor. P. El padre es el Hijo? R. No padre. P. El Espíritu Santo es el Padre, o es el Hijo? R. No padre. P. Por qué? R. Porque las personas son distintas aunque es un solo Dios verdadero. (Astete, 1858, p. 11)

A quien correspondiese hacer las preguntas en el papel de padre era de suyo motivo de risotadas entre niñas y niños que crecían con precariedades criándose los unos a otros en el campo. Mucho de esto no ha cambiado en la cotidianidad de la infancia rural colombiana.

Aline Helg señala a todo lo largo de su investigación *La educación en Colombia 1918-1957* las desigualdades sociales y la diversidad de condiciones en las escuelas colombianas. En todas los proyectos de escolaridad hubo un texto que mezclaba las narrativas emblemáticas de las historias natural, sacra o patria entretejiéndose con “¡Dios te salve reina y madre!” y “¡Creo en Dios padre Todo poderoso!”; se apelaba a un texto en sentido lato, un rezo o una historia que se repite hasta ser memorizada al detalle y evaluada a través de múltiples herramientas de sujeción corporal.

31 El *Catecismo* expone de manera ampliada en el aparte VIII, “lejos, empero, de vosotros i de Nos, esa funesta preocupación que tan fácilmente persuade a los padres haber llenado todos sus deberes, haciendo repetir fría y pasajeramente a sus hijos el catecismo: semejantes lecciones medio ilustrarán la inteligencia de los niños; pero nunca descenderán al corazón, para convertirse allí en sentimientos enérgicos, en convicciones vivas, i comunicarse luego a las costumbres públicas y privadas” (Astete, 1848, p. VIII).

El anexo 9 muestra el Decreto 491 de 1904 (Helg, 1987, p. 251) por el cual se reglamentó el currículo en escuelas rurales y urbanas. Sobresale la presencia del *Catecismo* que desde 1841 había sido oficializado como texto obligatorio para la infancia decimonónica. Resulta fácil imaginarlos viajar entre bolsillos, de mano en mano, encomendado por alguien, acompañando coscorriones y pellizcos entre los niños. Aun cuando la escases ha sido el signo del maestro a lo largo de las diferentes formas de escuela en Colombia, allí donde no hubo recursos siempre existió un texto, una biblia o un *Catecismo* alrededor del cual orbitaron voces infantiles en estricta fila, al igual que hoy nosotros los escolares construimos nuestra identidad en la árida repetición.

Lancaster en la escuela mutua había desarrollado variados instrumentos y dispositivos de control que se orquestaban a diario por esta misma época en *surcos de dolores*. Una compleja red de controles y castigos en el sometimiento del cuerpo a través de la memorización y repetición. Esta disposición pasaba por la distribución del espacio, los materiales, las dimensiones y los elementos de mortificación³². Sin embargo, Meri Linea Clark (2003, p. 7), situada desde un análisis histórico que resalta cotidianidades más que discursos emblemáticos, muestra cómo se abre una ingente distancia entre lo que se dice y lo que se hace, entre los deseos de realización en general y el agenciamiento de realidades concretas: “nor

32 Se lee en el *Manual práctico del método de mutua enseñanza para las clases de las primeras letras* de Lancaster una disposición de control detallada sobre cada uno de los elementos contenidos dentro del aula de clase, entre ellos los *cuerpos infantiles* (MIP, 1909, p. 6), siguiendo racionalidades instrumentales en redes de disciplinamiento: “las mesas tendrán una pulgada de inclinación en su superficie á manera de atril, y las esquinas redondeadas para evitar que los niños se lastimen al entrar o salir: sobre el borde interior tendrá un barrotito de dos a tres pulgadas de ancho, y el grueso de la pizarra, y en el borde superior una muesca ó cavidad, para poner el lápiz. En el extremo de cada mesa habrá un cajoncito para guardar los lápices, y un agujero redondo destinado para el indicador. Las mesas, que sirven para escribir en papel, tendrán, de veinte y ocho en veinte y ocho pulgadas, huecos para los tinteros. Las destinadas para los principiantes, que formarán las letras sobre la arena, estarán horizontales ó sin inclinación alguna [...]. En las dos extremidades habrá dos cajoncitos que, por medio de un agujero, recojan el sobrante de la arena cuando se la iguala. Estas mesas estarán pintadas de negro, á fin de que las letras se conozcan fácilmente sobre la arena blanca, que debe estar muy seca”. Al decir de Herrera y Buitrago (2012, p. 139), “en la escuela van a privilegiarse el trabajo, el orden y la obediencia por encima del ocio, el caos y la indisciplina —el recreo aparece, pero tiene un propósito educativo preciso”.

children attended public schools whose parents could afford its costs” (Clark, 2003, p. 65). En el mismo sentido asiente Helg (1987, p. 51) al señalar en su descripción sobre las zonas rurales que

[...] la escuela de vereda no se distinguía habitualmente de las habitaciones típicas de la región. En las tierras altas era una construcción rectangular de tapia con armadura de guadua y cubierta de paja y con una sola puerta. En las regiones de tierras bajas, constaba de una choza rectangular con techo de palma. Algunas veces la escuela disponía de dos habitaciones: una para las clases y la otra servía de alojamiento al maestro; pero en la mayoría de los casos la misma pieza tenía los dos usos. Era muy raro que la escuela hubiera sido construida estrictamente para la enseñanza, a menudo era improvisada.

Sin embargo, la escases no era exclusiva de las comunidades rurales periféricas de los incipientes centros urbanos, las escuelas en las ciudades no lo tenían mucho mejor, como lo señala Clark (2003, p. 140) a propósito de la ciudad donde se despliegan redes de control sobre los individuos en los espacios de encierro: “the poorest theachers worked with the bare essentials of a classroom —having no benches or books or chalk or pens, they simply congregated children in a room and dictated lessons”.

En ese mismo sentido señala Aline Helg (1987, p. 65) que “las condiciones de enseñanza dependían en parte de la riqueza del municipio y del interés de sus miembros influyentes en la instrucción pública”. Allí donde fueron proyectos boyantes, las escuelas contaron con variados instrumentos de control, relojes, catecismos o en general libros, mesas ergonómicas³³ y carteles ilustrativos³⁴; mientras tanto, allí en la pobreza

33 El *Manual* describe con especial puntualidad los engranajes de esta maquinaria. La educación mutua se desarrolló en la escuela con fuerza funcionalista en una sociedad permeada por prácticas de memorización y repetición. Sobre el despliegue de tecnologías de sujeción anatomopolítica y control gubernamental, Lancaster (1818, p. 2) señala en el *Manual a propósito de los utensilios móviles*: “el bufete del maestro, El reloj, La campanilla, El pito, Las muestras de lectura, Las láminas para escribir, Las muestras para escribir, Las láminas para aritmética, Los libros, Las pizarras, Los lápices, Los lapiceros, Las esponjas, Las varitas de los instructores, Las listas de asistencia, Las señales, Las cédulas de premio, Las señales de castigo”.

34 Se lee en el *Manual* un funcionalismo que repara en los detalles del engranaje de la máquina: “Las perchas sirven para tener por una parte colgados los modelos, y por otro los rótulos o tarjetas de castigos” (Lancaster, 1818, p. 10).

galopante, donde solo se tienen el uno al otro, todos igualmente se cobijaban bajo el relato. En cualquiera de los extremos, desde aquellas con recursos o la mayoría sin tiza ni tiznajos que cubriera la bata del *maestro de escuela* (González, 1941, p. 3), el relato se desplegó como tecnología en las relaciones de poder entre los individuos, configurándose en el miedo y la repetición. Más allá de las condiciones materiales particulares de las escuelas o los procesos decimonónicos de articulación de los campos alrededor de las cinco capitales de Colombia como *circuiros económicos amplios*, al decir de Zambrano³⁵, el texto ha estado para ser leído, memorizado y transcrito, manifestaciones como condiciones de posibilidad en los procesos de configuración de las prácticas del cuaderno de tareas del presente.

Se trata de un texto que bien podría ser Astete o cualquier otro catecismo de bolsillo popularizado por entonces a lo largo de los países andinos³⁶: un rosario, alguna narración mágico-religiosa o cualquier otro texto configurado en la tecnología que somete al pensamiento y al cuerpo a través del memorismo y el martirio, elementos de crisis profunda en la educación del siglo XIX tanto como ahora. En la perspectiva de Agustín Nieto Caballero (1960, p. 37) y la autodenominada escuela activa,

[...] al salir de la escuela el muchacho no encuentra los textos escolares que se pide sean aprendidos de memoria: encuentran la vida. Hemos de darle, pues, primordialmente elementos vitales tomados del medio que lo envuelve, que es rey vida sean la misma realidad.

35 Fabio Zambrano suele sostener en sus clases de historia en la Universidad de los Andes que Colombia se entretejió en cinco ciudades capitales simultáneamente con distantes lógicas históricas de poblamiento bajo un forzado ideal de linealidad y unidad nacional (Zambrano, 1995, p. 2).

36 Destacan como campos de esta práctica decimonónica los catecismos geográficos y políticos que repetían con igual ceremoniosidad y rigor memorioso verdades absolutas; *v. gr.*, “P. ¿La igualdad en qué consiste? R. En que la ley sea la misma para todos, es decir, que todos tengan los mismos derechos y las mismas obligaciones sin escepcion ni privilegio alguno” (Grau, 1824, p. 23).

LIBRETAS Y CALIFICACIONES DEL PRESENTE

Hubo una vez una niña Alicia para quien los ejercicios memoriosos eran cuestión de todos los días. Al igual que nuestros niños y niñas en las escuelas contemporáneas, a sus 11 años Alicia se movía con experticia en muchas y muy elaboradas ritualidades memorísticas en la escuela. Previamente mostrábamos cómo su actitud amable con todos no excusaba su dilación ante el requerimiento fulminante de su padre, quien, a su vez, tiene a bien involucrar detalles íntimos de las relaciones que tienen lugar en lo privado del hogar. Mostrábamos entonces cómo allí tenía lugar una relación de control escolar gubernamental, ya que la vida de las personas era objeto de regulación en el escenario tanto público como privado; circulaban fuerzas de subjetivación entre la escuela y la casa de Alicia regulando a todos los individuos según propósitos con arreglo a fines.

La libreta de Alicia muestra un espejo para asomarnos al tipo de reflexibilidad y tecnologías que hacen posible la dirección de la conducta de antes y ahora. Es un espejo para reflejarnos como con la otra Alicia, la del gatito.

La niña Alicia de 11 años vivió en el centro de una amplia polémica en la que las mujeres en Colombia se reconfiguraban como actores sociales durante el cambio de siglo en el país del Sagrado Corazón. La directora que firma la libreta de Alicia reluce con un papel sobresaliente en estos procesos: la configuración de las mujeres como sujetos sociales desde los espacios institucionales de las prácticas educativas; así lo refiere Helg (1987, p. 226) al mencionar que

[...] una sección de Educación Femenina surgió en el Ministerio de Educación en 1942. Su dirección se confió a una exreligiosa de la congregación del Sagrado Corazón, Ana Restrepo del Corral, quien había obtenido una licenciatura en educación y psicología en la Universidad Católica de Lovaina.

Doña Ana, como existe en la memoria del Gimnasio, es visitada a diario en su tumba en el campus del colegio por niñas de diferentes edades, quienes en tradicional jardinera de cuadros blancos y azules se reúnen infatigables a transitar una vez más los relatos y rezos repetidos tantas veces como formas de disciplinamiento.

Al decir de Sáenz, Saldarriaga y Ospina, Alicia vive en las búsquedas modernas de la escuela³⁷ de la primera mitad del siglo XX, en relación con la euforia del cambio de siglo, la tecnificación y la guerra. Por la escuela transitaron instalándose discursos cientificistas, higienistas, antropométricos, de vigorización, regeneración, cristiandad, autodisciplina y civilidad, permeando las prácticas escolares cuando no propiciándolas. Doña Ana y don Agustín articulan estos discursos como tecnologías de control en la perspectiva moderna de construir y concebir al individuo. En palabras de Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997, p. 8),

[...] lo moderno era la ciencia y su método, los saberes experimentales y aplicados —prácticos—, los métodos inductivos y experimentales en la ciencia y la enseñanza, la actividad, la conducta, lo medible, lo material, lo visible, lo útil, lo actual, lo individual, lo natural; en fin, la unidad entre lo físico, lo moral y lo intelectual, [...].

Estos mismos señalarán la modernidad del Gimnasio Moderno y su hermana no-gemela el Gimnasio Femenino, mucho menos idéntica en “la apropiación de los saberes, instituciones y técnicas de esos países [en Europa]”.

37 Agustín Nieto Caballero, mentado en círculos gimnasianos modernos y femeninos con destacada ceremonialidad como don Agustín, señala el centro del debate y motivo de movilización hacia nuevas formas de educación durante el periodo mencionado, aunque, como es el esfuerzo de este texto, la temporalidad de las prácticas no responde a esfuerzos individuales ni a proyecciones ideales, sino al encuentro de fuerzas con violencia que subjetivan a unos individuos como escolares; dice don Agustín Nieto en *La escuela activa* (1960, p. 9) que “el pasado es el maestro que infunde temor, el presente es el maestro que infunde respetuoso afecto. El pasado es el maestro que dogmatiza; el presente es el maestro que insinúa. El pasado es el maestro que impone su modo de pensar; el presente es el maestro que crea individualidades consientes. El pasado es el maestro que hace repetir interminables lecciones de memoria; el presente es el maestro que estudia con sus alumnos sobre la realidad y se preocupa por hacerlos comprender, por interesarlos, por mantener viva su atención. El pasado es el maestro que se contenta con instruir; el presente es el maestro que educa, que no pierde de mira la formación integral del individuo”.

Con todo, Ana Restrepo introdujo algunos cambios bastante menores en la forma como las mujeres fueron educadas en la primera mitad del siglo XX. El Gimnasio Femenino fue fundado bajo la dirección de Agustín Nieto Caballero pocos años después de haberse comenzado el proyecto del Gimnasio Moderno. El Femenino es desde entonces una institución de educación tradicional con cada vez menos vocación religiosa, para señoritas de las estrechas y endogámicas clases privilegiadas, quienes a la postre habrán de bien emparentarse con los niños del colegio hermano.

A juzgar por la matriz de asignaturas que cursó nuestra Alicia (anexo 10), es justo señalar cómo no guarda significativas distancias con los discursos que circulan acompañados de tecnologías de poder en torno a la educación de las mujeres en los estratos favorecidos. Experticias del hogar y religiosas eran elementos comunes en los extremos del espectro, es decir en los procesos de subjetivación escolar de las mujeres tanto de clases privilegiadas como de clases populares en la segunda mitad del siglo. Se destacan de manera contundente los aprendizajes memorísticos generalizados para todo tipo de escuela, junto con habilidades para la vida doméstica. La diferencia tal vez radica en que Alicia y sus compañeras de clase no fueron educadas para llevar a cabo aquellos trabajos por su cuenta, sino para dirigirlos y rezar.

Aún hay quien recuerda con nostalgia por los pasillos del Gimnasio Femenino aquella época en que las “niñas se veían tan lindas con guantes blancos [...] era parte importante del uniforme y todas debían usarlos en los actos solemnes” (Entrevista semiestructurada a profesora “Martica Cáceres”, septiembre del 2014, Bogotá).

Para Alicia y sus compañeras, en especial tal vez para Josefina, los días transcurrían entre la familia y el inexorable rosario del colegio. En 1936 contaba con una rejilla de asignaturas y su correspondiente cuaderno de tareas que comprendía Religión, Aritmética, Castellano, Geografía, Historia, Biología, Cívica, Inglés, Francés, Dibujo y Gimnasia Rítmica. Todas estas unidades de conocimiento eran controladas como ahora en

un estricto sistema de conteo y calificación en el que el individuo pendula entre la subvaloración de 1,0 y la gloria representada por un 5,0. Hay que recordar que es infinita la cantidad de números comprendidos entre el 1 y el 5, una infinitud de juicios de valor y obstáculos de autoselección en este *valle de lágrimas*. El infinito espectro entre 1 y 5 comporta a su vez diferentes dimensiones de poder con las demás personas en cuyos lazos se teje la vida cotidiana de Josefina, al igual que la vida de los lectores, de quien escribe y de todos los demás escolares. En 1-5 encontramos un arreglo para condicionar la conducta del individuo de manera sistemática, efectiva y silenciosa; representa una red de dispositivos entre dispositivos de poder con el propósito de calificar y regular la vida de los individuos. A fuerza de repetición se va instalando una escala valorativa *escolar* para toda la vida, un *pepito grillo* que oscila silencioso, y vigilante; una tecnología de gobierno que regula a los individuos sin que lo sepan, pero sobre todo sin que lo quieran.

Así lo refiere poderosamente la metáfora de Pinocho: “los niños de verdad van a la escuela”, allí dejan de ser marionetas y son transformados como subjetividades escolares³⁸. Pero cuidado, el ejercicio del juicio escolar debe ser previsto y conducido, los niños que hacen mal uso de él y no van a la escuela se pierden como asnos por la vida. La escena más escalofriante que me acompaña desde la infancia es aquella cuando, en la versión de Disney, el reflejo de la pared proyecta la sombra de los niños transformándose en burros. A la altura de estas palabras confieso que no puedo ver Pinocho solo por mi cuenta, necesito sentirme resguardado del escalofrío que me recorre la espalda, entonces busco rápidamente el amparo de mi hija María Isabel quien cuenta con cinco años al escribir estas palabras.

38 Varela y Álvarez (1991, p. 52) ofrecen un análisis destacado sobre la escuela como maquinaria de sometimiento y subjetivación; así, se lee que “el espacio escolar rígidamente ordenado y reglamentado, tratará de inculcarles que el tiempo es oro y el trabajo disciplina y, que para ser hombres y mujeres de principios y provecho, han de renunciar a sus hábitos de clase y, en el mejor de los casos avergonzarse de pertenecer a ella”.

Íntimos y secretos dispositivos de poder subjetivan gubernamentalmente el pánico que produce no querer ir a la escuela. Sin embargo, a la altura de estas letras también debo confesar que si vas a la escuela igual te haces borrico, eso no lo sabía antes; el poder gubernamental escolar atraviesa todas las dimensiones de la vida agenciando las maneras como las personas son y se relacionan. Castro-Gómez (2010, p. 44) en su analítica sobre la gubernamentalidad respecto a las tecnologías de control, señala que “no se interviene directa e indirectamente sobre los otros (reprimiendo sus acciones de modo violento), sino sobre el campo de posibilidades de sus acciones”.

En el *Libro de registro* de Josefina Arias Restrepo hay algunos elementos sobre los que vale la pena llamar la atención a propósito de la red de poder gubernamental que despliega el documento. Josefina comienza su primer año de bachillerato en el seminternado con 12 años cumplidos. Hija de una familia tradicional bogotana con ciertos recursos y accesos, el documento no permite ver si Josefina tenía hermanos o no. Es interesante porque se trata de una información que no es relevante para lo que se desarrolla a continuación, escudriñar en cuerpo y la mente de Josefina, la suya sola como una individualidad condicionándola en escalas de desempeño. El documento llama también la atención porque la extensa matriz de calificativos numéricos está acompañada de otra que, con palabras certeras, califican a la niña Josefina en una disección anatomopolítica de cuerpo y alma.

Se lee en un costado “Imprenta Nacional 1936”, con esto queriendo señalar que el valor representado por este documento no radica en ser el primero de su clase, ni en remontarse primigeniamente como estandarte de las rejillas de calificación e informes para las casas. Se trata de un ejemplo de una práctica ampliamente difundida, no porque sea la primera evidencia ni la más importante, más bien porque nos permite ejemplificar significativamente un nodo en la red de tecnologías de disci-

plinamiento. Para entonces como ahora las rejillas de calificaciones eran una práctica naturalizada en la cotidianidad escolar.

El valor que tiene este documento radica en la coyuntura que representa como el centro de una amplia polémica alrededor del papel de las mujeres urbanas durante este tiempo, y como elemento en la configuración del cuaderno de tareas del presente.

A juzgar por el libro de Josefina, ella toda es entretejida por valoraciones que se desprenden de ejercicios repetitivos y memorísticos, pero por otro lado se trata de un análisis pormenorizado de su cuerpo como objeto en discursos de poder higienistas y vigorizantes. Al decir de Herrera y Buitrago (2012, p. 198), “si la función del médico fue la de higienizar, la función del maestro fue la de vigorizar al niño a través de prácticas corporales constantes”. Josefina también da cuenta de una perspectiva pertinaz sobre su capacidad mental y sensibilidad moral con listas de adjetivos que sentencian señalando aquí y allá. Herrera continúa ahondando el análisis sobre los discursos de disciplinamiento en clave biopolítica y gubernamental, entre los cuales encontramos el libro de Josefina:

[...] aquello que la escuela fijaba mediante sus prácticas con y sobre el cuerpo infantil, se hiciese visible socialmente en la medida en que lo aprendido en la escuela se reflejase en el comportamiento de los sujetos y en las nuevas formas de vivir la ciudad. (2012, p. 194)

Josefina se nos muestra³⁹ como una niña tímida con una imaginación *viva* a pesar de que la encuentra *desaliñada y desatenta*, con mucha frecuencia *irreflexiva* con *razonamientos superficiales* y de comprensión *lenta y precisa*. Esta andanada de calificativos se encuentra bien reflejada en su desempeño anual en Aritmética, donde un solemne 1,0 cierra un proceso de 128 clases dictadas, 125 atendidas y 6 exámenes. Resulta un misterio solo imaginable la cantidad de ejercicios de repetición, memorización, tareas y repaso que representan la vida de una niña con estas características.

39 Léase en perspectiva metafórica como un sujeto de su tiempo y contexto sociocultural.

Pero también imaginamos la superlativa cantidad de lágrimas, rosarios, acusaciones de adultos increpando a Josefina y también increpándose mutuamente. Sorprende imaginar cuántas madrugadas y trasnochadas repasando y repitiendo bajo la vigilancia paterna de don Manuel Arias representan estos números entre el 1 y el 5. ¿Cuántos permisos negados para salir a jugar o a comer helado en las radiantes tardes capitalinas de agosto en el barrio Teusaquillo? ¿Cómo se mide la angustia de una madre? ¿Cuántos rosarios representan este documento como cuota de doña Josefina Restrepo? Nunca lo sabremos, a la postre resulta insignificante, la cantidad podría ser infinita; nuestra pregunta es por las prácticas y las dinámicas de poder que se entretienen en las calificaciones y las notas como condición de posibilidad para el cuaderno de tareas.

Con todo, estos números no le hacen justicia a la martirizada Josefina⁴⁰ y su sensibilidad hacia el *dibujo y la música*, su *espíritu de colaboración y correcta* urbanidad. Sin embargo, en un ejercicio de conducción de la conducta, los números relativos a su desempeño no distan de los tres kilos que subió de peso durante el año escolar, los cuatro centímetros de “estirón” comenzando su adolescencia o su registro de vacunación al día. Se trata de una red de dispositivos en cuya dinámica se configura el *escolar*, una *moral biológica* en el sentido de Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997, p. 41): “al relacionar moralidad con salud convirtió el proyecto moralizador de la escuela en una estrategia de medicalización de la infancia”.

LIBROS DE TEXTO COMO TECNOLOGÍA DE CONTROL EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

A esta altura hemos expuesto la memorización como práctica de poder fundamental en la escuela en virtud de los catecismos, las oraciones, las narraciones sacras y la sujeción a discursos oficiales repetidos hilada-

40 Josefina tuvo un promedio de 1,3 en Aritmética durante el año. Si nuestra imaginación se moviliza buscando cuantificar lo incuantificable, es posible proyectar la infancia de la niña en medio de dispositivos de control disciplinar, en cuya red se hace omnipresente el cuaderno de tareas.

mente desde el punto cero, como es el caso del rosario a lo largo del día. Así mismo, reconocíamos en las calificaciones y rejillas de notas circuitos entretejidos en redes de poder configurados para juzgar y guiar la conducta de los escolares. Destacamos las racionalidades que representan cada una de estas prácticas como condiciones de posibilidad presentes en el acontecimiento de los libros de texto como documentos (Quiceno, 2003, p. 221) y en la ritualidad contemporánea alrededor de tener tareas para la casa en el cuaderno; concordamos con Castro-Gómez (2010, p. 49) en que “buscamos saber cuáles son los lazos, las conexiones que puedan ser señaladas entre mecanismos de coerción”.

Los libros de texto, popularizados desde la segunda mitad del siglo pasado, surgen en el agenciamiento de estas condiciones como fuerzas que configuran la práctica contemporánea de tener cuadernos de tareas. En otras palabras, los libros de texto emergen como práctica en una relación de fuerzas entre tecnologías de poder escolar. Se trata del *choque violento*, un *combate* frente a circunstancias, una *lucha* de fuerzas de subjetivación entrelazándose *unas contra otras o también dividiéndose entre ellas mismas*; abonará en clave genealógica señalando que “las relaciones de poder son reversibles” (Foucault, 2010, p. 22).

De esta manera, los deberes para la casa reproducen una y otra vez la conducta memoriosa que busca escalar los números o las valoraciones en la matriz de calificaciones. Es decir, la memorización y las calificaciones se vinculan en la práctica escolar de tener tareas para la casa que encuentran en el libro de texto su mejor expresión, una extensión en el entretejido de fuerzas que perfilan al sujeto escolar “sometido a otros a través del control y la dependencia, atado a su propia identidad por la consciencia o el conocimiento de sí mismo” (Foucault, 1988, p. 8).

En relación con los *cuadernos de tareas* se hallan los libros de texto, vinculados en la red de dispositivos de poder escolar sobre el conocimiento, el cuerpo y el pensamiento. En su despliegue como tecnología transitan los discursos de poder y subjetivación que adaptan el modelo de todos

los catecismos de pregunta-respuesta, articulando, así mismo, la escala valorativa infinitamente divisible en unidades de esfuerzo y control. Los libros de texto representan el agenciamiento de las prácticas, la configuración de ellas como condiciones de posibilidad en la emergencia de un fenómeno histórico particular.

En el texto citado, Aline Helg ofrece un panorama sobre las características sociales de la educación en el siglo XX, condiciones en las que se articulan las tecnologías de memorización y calificación en la emergencia de los libros de texto. Señala cómo hacia finales de los años de 1920 la mayoría de los niños escolarizados iban a la escuela pública; los campesinos y pobres de las aldeas y pueblos a la escuela rural; los demás a la escuela urbana. Esta proporción se colige con el crecimiento exponencial que tuvieron las ciudades en Colombia hacia mediados de siglo producto de la conjunción de factores entre los que se destacan las masivas migraciones de campesinos y desplazados por todas las violencias hacia los centros urbanos⁴¹, mejores condiciones de salubridad⁴², auge económico y fuerza productiva⁴³, la transformación del espacio y el mejoramiento de

41 Las constantes migraciones a los pueblos y centros urbanos por parte de desplazados de la violencia desde el siglo XIX, solo hasta hoy reconocidos como víctimas, configuraron las ciudades de Colombia en patrones de poblamiento particulares que articulaban simultáneamente el despojo de la inmensa mayoría junto con una *elite plutocrática más compacta*, al entender de Palacios (1995, p. 5), conformada por la inmensa minoría.

42 En el libro *La aventura infantil a mediados de siglo*, Muñoz y Pachón (1996, p. 41) reconstruyen con detalle la situación de salubridad en Bogotá comenzando el siglo XX. Así han hecho carrera las disposiciones de Jorge Eliécer Gaitán como alcalde de la ciudad decretando que todos los capitalinos usen calzado y se bañen con frecuencia: “La situación de insalubridad repercutía directamente sobre la condición de salud de los niños. Estos padecían constantemente enfermedades gastrointestinales producidas por aguas y leches contaminadas. La tuberculosis y la lepra eran enfermedades que afectaban a la población desnutrida y pobre que habitaba en ranchos y casuchas”. Por su parte, la población adinerada de la ciudad, quienes durante décadas habitaron primero el barrio de La Candelaria en el centro y luego barrios más al norte como Teusaquillo, con el crecimiento de la ciudad se desplazaron aún más “a los barrios nuevos del norte, que contaban con la prestación de todos los servicios y tenían pavimentación completa. Sus habitantes vivían en las mejores condiciones de salubridad”.

43 En el Cementerio Central de la ciudad de Bogotá se hallan los más ilustres de la historia nacional entre héroes y tumbas. Llama especialmente la atención aquella de León Kopp, exitoso empresario cervecero de comienzos de siglo XX, cuya buena fama de bondadoso y generoso con los necesitados lo siguió hasta el último descanso. Resulta común cuanto pintoresco encontrar a ciudadanos capitalinos inclinándose confiadamente al oído de la estatua que engalana el lugar de sus restos; le piden milagros al “santo León” para que su vida mejore, así como bien hiciese con los empleados de su industria. León Kopp fue pionero en la moderna urbanización de Bogotá durante el siglo pasado, compró los terrenos y planificó el barrio de la

los servicios en la ciudad⁴⁴. En esta dinámica se sitúa el auge de la educación privada y la aparición de los libros de texto como herramienta y campo de interacción entre los *escolares*.

Helg (1987, p. 73) continúa su descripción de este periodo señalando cómo “la diferencia social se hace principalmente por el número de años de escolaridad: menos del 1% de alumnos llega al último grado de primaria, sólo la élite restringida envía a sus hijos al sector privado”. En la fuerza que representa la escuela privada en Colombia durante la primera mitad del siglo pasado se desarrolla la tecnología de los libros de texto como los conocemos hoy día.

Los casos de Alicia y Josefina cohabitan con sus cuadernos de tareas en una cotidianidad memoriosa. A diferencia de los catecismos y rezos que comparten lugar en sus rituales escolares, los libros de texto superan la dimensión anatomopolítica de sujeción *in situ*; tal como el cuaderno de tareas se trata de dispositivos viajeros que se complementan simultáneamente, articulando redes de control gubernamental que gobiernan a todos los escolares incluso en la ausencia de la tecnología misma.

Los libros de texto articularon varios procesos en su aparición y especialización en la escuela de comienzos de siglo XX, todos ellos en relación biopolítica con las transformaciones de la ciudad, las dinámicas sociales y los procesos de subjetivación del escolar. Por un lado, los libros de texto operan en la lógica de individualizar a los sujetos: un libro por estudiante (lo cual es exigencia de los colegios privados actualmente), o cuando menos un cuaderno personal que reproduzca el libro de texto. Por

Perseverancia con el propósito de vender los lotes financiados a los obreros de la pujante compañía cervecera. La Perseverancia transformó el espacio urbano capitalino como uno de los primeros barrios obreros en la capital que, a diferencia de San Cristóbal, había nacido de la planificación, surgiendo la necesidad de contar con las condiciones para el ciudadano del siglo.

44 En la década de 1930 Agustín Nieto Caballero se desempeñó como inspector nacional de instrucción pública. En ejercicio de sus funciones ofrece un panorama lúgubre sobre las condiciones de la educación nacional durante los comienzos del siglo XX cuando refiere que “los verdaderamente necesitados de saber y de recursos, los hijos del pueblo, muchos de ellos sedientos de aprender, abren los ojos tristes para mira la injusticia, son muy abundantes los lugares en donde las escuelas son tugurios y los maestros y maestras seres de hospital” (Muñoz y Pachón, 1996, p. 153).

otro lado, en relación con lo anterior, los libros de texto permiten independencia del conocimiento frente al maestro, desplazando la autoridad del poder pastoral situado en la vigilancia al texto con poder de ubicuidad y verdad desde el punto cero.

Esta simbiótica relación tiene una dinámica propia que exige un análisis que podrá desarrollarse en extenso en otra oportunidad. Los libros de texto se vinculan y simultáneamente distancian en su articulación y emergencia con los cuadernos de tareas. Esta tecnología se desarrolla con dinámicas propias y temporalidades particulares en el pasado y el presente de la escuela contemporánea de diversas geografías.

Los libros de texto comportan una dimensión estratégica de difusión y masificación valiosa en las múltiples configuraciones de la escuela. Alicia, Josefina y sus compañeras gimnasianas con sus realidades particulares transitaban especialmente por estas publicaciones durante comienzos y mediados de siglo; nos referiremos a algunos de los libros de texto para español y literatura en primaria⁴⁵ y bachillerato usados en el Gimnasio Femenino durante la primera mitad del siglo XX: *El habla de mi tierra* de 1935 escrito por Rodolfo Raugucci, *El castellano literario* de 1951 escrito por el hermano Benildo Matías; y, finalmente, *Didáctica del lenguaje* de 1959 escrito por José María Rodríguez Rojas, usado como guía en el grado 2° Decroly.

En primer lugar, con respecto a las fuerzas de subjetivación del escolar como ser individual, los libros de texto se configuran como tecnología de poder gubernamental a través de los cuales el escolar adelanta sus propios intereses educativos autogestionándose. Este poder emerge y constituye, según Deleuze (2015, p. 2), “a aquellos sobre los que ejerce poder en un solo cuerpo a la vez que moldea la individualidad de cada uno de sus integrantes”. Los libros de texto existen en relación con las condiciones materiales de las familias y las escuelas, *v. gr.* el libro *El habla*

45 Llamada en el argot gimnasiano como ciclo Decroly, antecede al ciclo Montessori, preescolar en el modelo de educación formal.

de mi tierra llega a los pupitres de niñas como Josefina y Alicia en el Gimnasio Femenino durante 1950 importado desde Argentina con un costo de 6,00 pesos. Tanto como hoy, el valor de un libro representa varios días de comida en la mesa de la mayoría de colombianos, comportando así una decisión estratégica. Para 1950 (Ministerio de Salud y Protección Social, 2008, p. 2), el salario mínimo de subsistencia en Colombia era de 60,00 pesos mensuales; en tal sentido tener un libro personal de los muchos que requerirían durante el año escolar representaba un auténtico lujo, su valor correspondía a 1/10 de los recursos presupuestados en un hogar modesto conformado en promedio por 5 hijos⁴⁶. De tal suerte, la estrategia consiste desde entonces en transcribir del libro al cuaderno para contar con la información, la instrucción y su solución a donde se vaya.

Los procesos de individuación modernos del sujeto como identidad única traen consigo la especialización de las técnicas de poder, haciéndose necesario que los estudiantes apelen al cuaderno personal como expresión de su humanidad, metafóricamente hablando. Las hojas del cuaderno son la piel del niño; al decir de Lopes (1998, p. 104), “todo debe ser estable, regular, constante. Espacio y tiempo deben ser controlados. Comportamientos y así mismo pensamientos de maestros y alumnos precisan ser confiables”. Así, el cuaderno de tareas se configura como una dimensión de poder en la que los escolares son disciplinados desde su propia individualidad a partir de discursos modernos mesurables, científicos y verdaderos. La temporalidad objeto de investigación en este trabajo muestra la articulación de discursos eclesiásticos, patrioteros, eugenésicos, vivificantes y disciplinantes en la emergencia de la escuela contemporánea. El libro de texto también da cuenta de la articulación y transformación discursiva. A propósito, Chartier (2010, p. 5) señala sobre la escuela moderna francesa que

46 Con la configuración de las ciudades modernas en espacios habitacionales reducidos y condiciones de subsistencia adversas para la mayoría de la población, la tasa de fecundidad entre los colombianos desciende de 7,04 hijos en la década de 1930 a 4,60 hijos por hogar hacia 1951 (Banguero y Castellar, 2017, p. 12).

[...] en la historia de la escuela, varios otros discursos dieron legitimidad a la alfabetización: el discurso religioso sobre la necesidad de dar a todos un contacto directo con las escrituras de los textos sagrados; el discurso político sobre la necesidad de la alfabetización de la emancipación, que permitiría a los ciudadanos conocer las leyes y leer los periódicos. Ahora, estas legitimaciones “militantes” basadas en valores desaparecieron de los lugares de formación después de que los académicos universitarios intervinieron en este sector, como si la única legitimación posible fuera hoy la que la ciencia nos ofrece.

La lección 8 (anexo 11) de *El habla de mi tierra* nos permite ilustrar la transformación de tecnologías escolares, trazando una diferenciación entre el poder pastoral de los catecismos y la gubernamentalidad de los procesos de conducción de la conducta en la escuela moderna a través de los libros de texto. El capítulo correspondiente a “Las palabras” y “Las sílabas” comienza por señalar definiciones que con seguridad serán evaluadas de memoria posteriormente. Así mismo, son dispensadas reglas de sintaxis al detalle, las cuales, sin ninguna duda, también serán representadas en las rejillas de calificaciones como unidades de sujeción individual. Destacamos acá lo dicho por el pedagogo Buysé (1933, p. 133) sobre la adaptación de los discursos y las prácticas pedagógicas modernas, quien señala que primero que todo se trata de establecer

[...] “hechos pedagógicos” bien observados, debidamente constatados y lealmente interpretados para deducir de ellos en seguida, conclusiones que se expresarán resueltamente en las reglas de la práctica. Ciencia aplicada, es seguramente experimental en cuanto a su técnica de investigación, práctica en relación con los objetos, y en cuanto a su fundamento, es esencialmente paidológica.

Al referirnos al capítulo correspondiente, *los hechos observables* son narrados a los estudiantes a través de definiciones conceptuales, *v. gr.*, la idea de *palabra* y *las reglas de silabeo*. Hasta aquí los libros de texto no representan mayor diferencia con las prácticas pastorales reunidas alrededor

del relato y el catecismo. Sin embargo, estos configuran nuevas prácticas de subjetivación escolar en relación con el paidocentrismo de la escuela colombiana moderna donde se busca “conocer al niño para adecuar la enseñanza, los contenidos y el medio escolar a las características instintivas observadas en la etapa infantil” (Sáenz *et al.*, 1997, p. 30). Al decir de Buysé, la dimensión *práctica y experimental* es el eje de esta revolución copernicana de la escuela moderna. Se consolidan discursos modernos, civilistas e higienistas apalancados en los nuevos grupos de personas que van semantizando la sociedad desde las nuevas formas de habitar el espacio urbano. El creciente flujo de capitales y personas que buscan una educación asequible para sus hijos lejos de dogmatismos decimonónicos o segregación social, consolida el fenómeno de colegios privados desde mediados de siglo, han asumido la vanguardia en los procesos educativos escolares para ciertos círculos sociales⁴⁷. En este contexto de auge de la educación privada emergen los libros de texto como tecnología viajera desde el punto cero.

Volviendo a *El habla de mi tierra*, el texto ofrece gran variedad de inflexiones y usos a propósito de las palabras y el silabeo, siendo esta articulación su *leiv motiv*. Se señalan instrucciones precisas para el desempeño concreto de este aprendizaje de manera efectiva cuando se dice, por ejemplo, que “en lo escrito, las sílabas de una misma palabra separándose por un guion menor, así en los ejercicios de silabeo” (Ragucci, 1946, p. 30). En la lección 8 también encontramos *frases o modismo* como usos concretos y coloquiales del conocimiento que se está exponiendo. Con todo, es en los *ejercicios* donde se encuentra un rasgo característico de los libros de texto. Se lee en el numeral 122: “Cópiese el trozo siguiente, recomponiendo las palabras que están descompuestas en sílabas” (1946, p. 187) Más adelante, se asigna en el numeral 123: “Del trozo anterior extraígame tres listas alfabéticas: 1ª de voces bisílabas; 2ª de voces trisílabas;

47 Helg (1987, p. 242) señala que “si en los años de 1950 la instrucción surge como una prioridad nacional, su objetivo real consiste en frenar los cambios sociales y mantener a cada uno en su posición: los campesinos en el campo, las mujeres en su hogar, los obreros en las profesiones manuales, las clases dirigentes en el poder”.

y 3^a de voces cuadrisílabas”. Para finalizar, el numeral 125 define como instrucciones para el *escolar*, tratándose en principio del estudiante, pero se despliega como herramienta para todos los individuos en la escuela y fuera de ella: “Léase o escríbase silabeando el trozo siguiente”.

Con seguridad las niñas del Femenino contaban cada una con su libro de *El habla de mi tierra*. A los libros de texto migrarán todos los ojos buscando sacar para sí en sus *cuadernos de tareas* trozos relevantes en cada caso, especialmente como deberes o ejercicios evaluativos. Estos se configurarán en una dimensión gubernamental de poder a través de las rejillas de calificaciones.

El esfuerzo individual en el que se ve operando la voluntad libre del sujeto es tamizado por una estricta matriz de juicios numéricos tendientes a gradar con especificidad la subjetividad del escolar, pero, sobre todo, dispuesto para conducirla a través de estrictos mecanismos de gobierno. Después de todo, nuestra niña Josefina, pero sobre todo sus padres, quisieran que el rotulante 1,0 en su examen final de Aritmética se modificase en la escala numérica que va hasta cinco. Este 1,0 representa la individualidad de Josefina, pero no se reduce como representación de una sanción, sino que este número se alza emblemático como un tamiz al que se enfrenta Josefina sola con su persona; es decir, este 1,0 le corresponde a ella con independencia de sus amigas, sus familiares o, incluso, de sí misma, de otros números más halagüeños como en Historia, Gimnasia Rítmica y Dibujo.

La institución también aguarda a que Josefina se movilice⁴⁸, y para ello dispone una red de dispositivos condicionantes como apoyo, entre

48 En *Mirar la infancia* los autores sintetizan las fuerzas que subjetivan a los individuos como sujetos escolares durante el siglo XX. Así mismo, se vienen señalando como elementos nodulares de la antropología moderna la antropometría, la psicometría, la superación de sí mismo, la eugenesia y la psicogénesis. Los autores lo manifiestan cuando dicen que “se pueden diferenciar tres miradas sobre el niño, las cuales fueron ampliando y complejizando la imagen que se tenía de la infancia. La primera, que, a partir del discurso biológico, se dirigía a la posición del niño en las diferentes etapas del proceso evolutivo y definía el interés del niño en función de su etapa evolutiva. La segunda mirada, resultado de la introducción de los test psicométricos —el niño de la psicología experimental—, para la cual, el individuo, además de ocupar un lugar en las distintas etapas evolutivas, se diferenciaba de los demás niños de la misma etapa por medio de la

los que se encuentran los libros de texto y por supuesto los *cuadernos de tareas*. Así, *El habla de mi tierra* sentencia en el prólogo que “este libro no sirve para los que se guían por la ley del menor esfuerzo”.

En segundo lugar, los libros de texto permiten la independencia del conocimiento frente al maestro. Señalábamos cómo esta característica desplaza el eje de poder pastoral de profesores y sacerdotes en el entresijo con fuerzas modernas y discursos sobre autogobierno y autonomía de los *escolares*. La *Didáctica del lenguaje* de José María Rodríguez Rojas, usado en segundo grado de escolaridad primaria en los Gimnasios, ilustra dicha tensión en este sentido. En él, el conocimiento y, consecuentemente, los flujos de poder y disciplinamiento se desarrollan allende al maestro; la direccionalidad de esta nueva narrativa está situada en otra parte, no se trata llanamente de un poder memorioso y catequístico⁴⁹. En relación con este aspecto, el libro de texto desarrolla por su cuenta los procesos de aprendizaje supuestos en el estudiante, en una narrativa lineal que se abstrae de todo vínculo con la realidad, a no ser por ciertas ficcionadas representaciones como láminas.

La clase número 1 del tema “Los signos de puntuación” (anexo 12) se inicia de manera particular ya que no comienza por definiciones con intención de verificación, como era el caso de *El habla de mi tierra*, en cambio, pide la vigorización de cuerpo y alma como condición anatómopolítica para aprender mejor. En esta guía para maestros se señala que “toda clase debe empezar con una oración corta y fervorosa, después de lo cual conviene iniciar la introducción con un canto relativo al tema, ojalá rítmico combinado con gimnasia” (1946, p. 5). Esta nueva disposición del cuerpo contrasta con el martirio decimonónico que suponíamos en Alicia; la escuela moderna propone vigor, aire fresco y experiencia directa

cuantificación de sus aptitudes y su inteligencia. Finalmente, la mirada de la pedagogía activa experimental y social —el niño que se veía en el Gimnasio Moderno—, que además de etapa de evolución biológica y diferenciación por medida psicométrica, veía al niño como sujeto único, con una personalidad autónoma y sus intereses sociales e individuales resultado de su experiencia vital” (Sáenz *et al.*, 1997, p. 10).

49 Conocer al niño para adecuar la enseñanza es el nuevo centro en este giro copernicano.

a diferencia de la vieja y rumbosa escuela tradicional, que solicitaba de sus estudiantes quietud y memorismo.

Más adelante en el desarrollo de los ejercicios, “Los signos de puntuación” (1946, p. 2) dirigen el actuar de los escolares en una representación concertada previamente; así, el libro de texto se desenvuelve situado en la abstracción del *punto cero* como un apuntador que sigue el libreto y dirige la escena, pero mantiene siempre la distancia de nunca estar en ella. A diferencia de *El habla de mi tierra*, donde las unidades de información se encuentran dispuestas en un arreglo deductivo desde el punto de vista de la información en general, *Didáctica del lenguaje* desarrolla su contenido a través de alternancias entre preguntas e instrucciones procediendo inductivamente a partir de las respuestas del sujeto concreto.

Encontramos aquí un punto de inflexión discursiva en el que cohabitan dos enfoques en apariencia distantes: por un lado, una perspectiva sobre el desarrollo de los temas en clase de lenguaje más cercano al modelo catequístico, y por otro lado una mirada activa y decida sobre el estudiante. Sin embargo, allende de linealidades sugestivas, las prácticas se desarrollan en sus propios términos. Alguien señalará con cierto entusiasmo que se trata de la transición de un modelo a otro o una evidencia del cambio de la⁵⁰ escuela moderna en Colombia. Con todo, las niñas que estudiaron estos libros de texto siguieron con su acostumbrado rosario y prácticas memoriosas en la escuela allende de estos conflictos de perspectivas.

50 Los parceladores se fortalecen como instrumentos de sujeción gubernamental para los escolares, especialmente para los maestros, en el contexto de estas tensiones que referimos sobre los libros de texto durante el siglo XX. En la segunda mitad del siglo XX esta tecnología de poder se desarrolla con tal presteza que se acuña en el *argot* docente que se trata de “currículos a prueba de maestros”, es decir, disposiciones sobre las personas y el saber independientemente del profesor o, más bien, precisamente gobernando el ejercicio docente. A propósito lo señalan los profesores Unda, Boom y Medina (2017, p. 3) cuando dicen “que precisamente han sido cierto tipo de miradas que se han construido desde paradigmas definitivos por la investigación educativa, las que han construido tipologías, categorías, esquemas y en general interpretaciones, que han mutilado y han cercenado la potencia de ser maestro. Eso sería lo de menos, si el maestro no reconociera en estas maneras que se le proponen para reconocerse”. En este caso, el libro de texto supera la autoridad del profesor, condicionando gubernamentalmente a todos los *escolares*.

El libro dispone en el desarrollo de su tema que “el maestro abrirá el libro, o presentará la copia en el tablero, y con buena puntuación, leerá la siguiente fábula”. Más adelante continua en su instrucción: “los educandos seguirán con la mirada lo que el institutor lee, hasta llegar a los dos puntos, en donde bajará un poco la voz”. Finalmente, en los ejercicios de aplicación práctica se lee que “al mostrar la lámina o cuadro gráfico, los alumnos saldrán de su error” (Rodríguez, 1959, p. 85). Estas indicaciones permiten rastrear el lugar desde donde está situado el libro de texto; así, en primer lugar, este funge como un director que guía en abstracto, incluso dirige al maestro quien es el director por antonomasia. La autoridad del maestro se articula con el horizonte del texto en su dimensión de guía y garante del fenómeno de tener clase con un grupo de niños.

Así, la narrativa del libro de texto genera sus propios vínculos de control en una relación de saber/poder en la que el maestro es absorbido por la certeza del discurso narrado desde el punto cero siendo desplazado en su experticia, capacidad de agenciamiento y autoridad. El entramado de poder que se despliega en los libros de texto corresponde a la rejilla de notas y calificaciones. El cuaderno de tareas cierra la triada de esta relación como campo particular de interacción y condición de las racionalidades escolares.

Por último, *El castellano literario* nos ofrece una lectura complementaria sobre los usos y las prácticas vinculadas en la emergencia de los libros de texto. Este tercer documento transitado por los y las gimnasianas durante la primera mitad del siglo XX plantea un escenario interesante en la emergencia de estas tecnologías de gobierno (anexo 13).

En apariencia, *El castellano literario* no representa ninguna diferencia significativa con los otros dos documentos analizados previamente, excepto tal vez el poder de sujeción virtual que se deja ver en sus ejercicios de aplicación. Así por ejemplo, a la altura del numeral 45 de los temas expuestos por el libro, se lee “La metáfora o traslación”. A continuación se expone una definición que, como todas, se alza incólume inaugurando

el desarrollo que se propone: “Consiste en dar a un objeto el nombre de otro con el cual tiene alguna semejanza [...]” (Matías, 1951, p. 35). A partir de este horizonte, se desarrollan ejemplos de metáforas y se ofrecen textos cortos para contextualizar el proceder.

Nuevamente, hasta aquí no se presentan distancias significativas con otros compendios que circularon desde entonces, la presentación misma de la información tanto como la diagramación son farragosas. Empero, en los “Ejercicios de aplicación” se leen en el numeral 47 las instrucciones a seguir: “I. Después de un interrogatorio sobre el comentario y las explicaciones que preceden, pregúntense y exíjanse ejemplos sobre lo siguiente: 1º Voces primitivas, 2º desinencia y terminación, 3º palabras derivadas, simples y compuestas, 4º lo que se entiende por derivación, etc.”. En particular llama la atención las dimensiones de control que abren los términos *pregúntense* y *exíjanse*. En primer lugar, son verbos conjugados en plural sin sujeto en particular, de manera que el texto se está refiriendo a los estudiantes, pero en sentido estricto los ejercicios involucran a todos los que interactúen con esta lección, profesores y estudiantes, pero también padres de familia. El libro de texto se extiende involucrando a todos los escolares. En segundo lugar, estos dos comandos tienen el propósito de formular las indicaciones a seguir para el ejercicio, sin embargo, de todas las formas posibles de plantearlas, como *escriba*, *recuerde*, *relacione*, etc. El texto presenta una intención exhortativa, se hace un llamado vivaz al público para que se lleven a cabo los ejercicios con una actitud dispuesta. En el mismo sentido, se lee inaugurando el prólogo de la obra:

“Sobresalir entre gigantes no es fácil empresa” (Matías, 1951, p. 5), nuevamente una exhortación cuyo propósito es estimular y dirigir la conducta de los *escolares*. Por último, en tercer lugar, este libro de texto en particular en relación con los anteriores desarrolla un nivel de gobierno de sí con características particulares, toda vez que, en clave gubernamental, los ejercicios se desarrollan sin el apoyo del cuaderno de tareas, sin transcribir los enunciados y sin mantener vínculo con el libro de texto

en su desarrollo. Es decir, el escolar se tiene a sí mismo volcado sobre su consciencia para desarrollar su propio proceso de aprendizaje con su memoria, inquietudes y autoexigencias.

En síntesis, el libro de texto surge como acontecimiento en la conjunción de ciertas condiciones de posibilidad, las cuales no operan sin embargo como causas lineales dirigidas a un efecto unívoco, ni trazan una racionalidad instrumental en su agenciamiento. Que el libro de texto sea un acontecimiento implica reconocer en su surgimiento muchas fuerzas e intenciones que chocan en su configuración haciéndolo posible, pero manteniendo siempre claridad sobre su situación azarosa, que no comporta condiciones necesarias ni condiciones de necesidad.

El libro de texto adapta tecnologías de gobierno precedentes como el cuaderno de tareas, libros y tareas se funden en una simbiosis en la que ambos se correlacionan como tecnologías de poder y conducción de la libre conducta de todos los escolares subjetivándolos como tales. Se configura en relación con discursos modernos psicogenéticos, higienistas, evolutivos, antropométricos y biológicos, construyéndose así como una red de dispositivos entre dispositivos de control. Los libros de texto representan procesos de subjetivación de una nueva forma de individuo, personas autónomas, autocríticas y autosuficientes. Se desplaza el papel del maestro, su autoridad y experticia situándose desde el punto cero y haciendo al escolar responsable de sus propios procesos de aprendizaje en el agenciamiento de sí mismo. Sobre estos discursos se empotrarán imaginarios de movilidad social, *self made man*, autosuperación y promoción de sí mismo.

El cuaderno de tareas y los libros de texto son tecnologías hermanas y comparten a su vez ciertas condiciones de posibilidad en su configuración histórica, en particular el memorismo decimonónico y las rejillas de notas de comienzos de siglo. Esto no implica, nuevamente, la conjunción armoniosa de las dos o la previsión de una en función de la otra; por el contrario, la articulación que tiene lugar configura simultáneamente las

tecnologías en su emergencia y desarrollo; es decir, ni el cuaderno de tareas ni los libros de texto “se han terminado de inventar” por decirlo coloquialmente; en otras palabras, como tecnologías de poder se configuran según el flujo y el choque de fuerzas sociales perennes.

En el último capítulo abordaremos la pregunta: *¿cuál es el sentido de las tareas en el cuaderno?* En su desarrollo buscamos convocar diferentes perspectivas de escolares contemporáneos en un esfuerzo por identificar características de esta práctica, elementos de la red de dispositivos de poder, pero sobretudo fracturas y escisiones frente al análisis que se acaba de plantear. En el abordaje de esta pregunta se darán cita niños, niñas y jóvenes quienes desde su experiencia personal formularán sentidos para las tareas del presente, así se abrirá un escenario crítico al que se invita a todos los llamados por este esfuerzo.

Capítulo IV.

¿Cuál es el sentido de las tareas en el cuaderno?

Y este movimiento circular funcional de un grupo humano, este orden invisible a partir del cual y en dirección al cual los individuos están constantemente estableciendo fines y actuando, tampoco debe su aparición a una simple suma de actos voluntarios, a una decisión común de muchas personas particulares.

Norbert Elías, *La sociedad de los individuos*

Previamente recabamos con sorpresa cómo el cuaderno en el aula es el documento más importante como acontecimiento, las fuerzas que allí se entrecruzan dejan diferentes registros que interactúan en planos de enunciación. Las tareas en el cuaderno se despliegan en un entramado de redes disciplinares, como el espacio de interacción que define posiciones corporales, atuendos, recurrencias y actitudes específicas, reglas y tonos para hablar, horarios y rituales que cumplir, etc.⁵¹. Los *escolares* encuentran formas de desarrollarse dentro de ciertas posibilidades y restricciones propias del *juego* y los rituales que se ponen en marcha en cada aula de clase. Se trata de un dispositivo-cuaderno, *el cuaderno de tareas*, toda vez que cobra sentido en ritualidades como práctica que subjetiva a los individuos con roles y campos de posibilidad, en términos foucaultianos.

Los rastros producidos en el cuaderno al escribir la tarea son una ventana que escruta a quien escribe y cómo la vida de esta persona es cons-

51 La repetición disciplinante configura los campos de posibilidad del individuo asumiendo como norma la contención y la obediencia; al respecto, Herrera y Buitrago (2012, p. 158) señalan: “las prácticas escolares [...] estarán siempre enmarcadas entre una estructura singular y unas repeticiones que garanticen su verdadera apropiación; es decir que los hábitos temporales formados allí queden como tinta indeleble en el comportamiento de los niños que serán hombres”.

tituida dentro de la repetición, la costumbre, la obligatoriedad, el chantaje y otras tantas prácticas de gobierno inscritas también en el cuaderno junto con la tarea que viaja de un lado a otro en morrales o en la mano. Se nos muestra acá un escenario disciplinar de las tareas en la escolaridad sobre el que queremos recaer para identificar sus características. Para el ejercicio de reconocimiento de planos y anunciados nos apoyaremos en encuestas y entrevistas realizadas en diferentes escenarios escolares.

En primer lugar, el propósito de dejar tareas en el cuaderno es “mejorar nuestro conocimiento de lo visto”, apunta Max Sierra, un perspicaz niño de gruesos anteojos en el colegio CIEDI de Bogotá. Muchos como él, padres y maestros, coinciden en la idea del *cuaderno de tareas* como una presencia constante y confiable⁵² a la que se vuelve con frecuencia con intención formativa, un punto de referencia al que acudir siempre en aras de tener mejor desempeño en la escuela, lo cual se traduce en obtener mejores calificaciones. Este vehículo opera bajo un principio simple y previsible: la recordación a través de la repetición sistemática; ellos representan la posibilidad de moverse en las escalas valorativas propias del individuo, de 1 a 5, a 10 o a 100, o poder tener permisos de los padres para actividades recreativas, acceso a los dispositivos, televisión, Internet, quizá un helado o cualquier gusto como recompensa, o, simplemente, un pecho henchido y sonriente de satisfacción y orgullo.

Leydy de 17 años (anexo 15), quien es aprendiz de maestra dentro del circuito de escuelas rurales satélites de la Normal Superior de Nocaima, reconoce que “el propósito de tener tareas en el cuaderno es que los niños puedan reforzar, repasar los temas vistos en clase”. Leydy reproduce prác-

52 Existe una representación compartida del cuaderno como documento matriz, una guía en el orden académico, pero también en el orden moral y guía. En la sociedad del libro, el *cuaderno de tareas* a veces parece Biblia que contiene series de verdades reveladas imperdibles, otras veces libreo de contabilidad con promedios parciales y totales en los que pendula la voluntad del sujeto. Leydy Lorena, practicante para ser profesora de cuarto grado de primaria en las escuelas rurales de Cocunche, Tobia y Concepción, señala cómo es fundamental mantener el orden, la secuencialidad de la información como condición para que “sepan el lugar donde lo tienen y pueda ser utilizadas en próximas clases”.

ticas naturalizadas en sus propias formas de escolarización. Al preguntarle por el sentido del cuaderno de tareas apunta que “lo que sería es que a los niños se les puede olvidar los temas tratados y es de vital importancia reforzarlos y obtener una mejor comprensión”. Nuevamente, como apuntaba Max, la mejoría tiene que ver con no olvidar, con retener y memorizar y así poder repasar, características estas de las prácticas eclesíásticas y condiciones de posibilidad para la configuración del cuaderno de tareas. Finalmente, Valeria Barbery, compañera de Max, señala que la repetición de contenidos en el cuaderno de tareas ha estado presente también en su colegio en Medellín y en Miami: “es para refrescar y estudiar sobre lo aprendido en clase. Hacer tareas es como estudiar porque estás aplicando tus conocimientos para hacerla”.

En relación con lo anterior, en segundo lugar, la idea de control aparece connatural al *cuaderno de tareas*. El control circula en todos los sentidos convocando a los *escolares*, condicionando el rango de posibilidad de sus acciones, tanto de adultos como de niños, así lo deja ver Sara Medina (anexo 14) como profesora en formación en la escuela rural en Nocaima cuando dice que “queda como evidencia que sí se trabajó porque muchos padres de familia piensan que cuando no hay nada consignado en el cuaderno no se hace nada en clase”. Los hogares también extienden lazos de poder disciplinante hacia los maestros, quienes, a su vez, ingresan a la intimidad de las casas de manera cotidiana regulando los tiempos y las actividades; en palabras de Francy Bohórquez, quien también es profesora en formación, se trata de “que los padres estén pendientes de qué es lo que se está realizando con los estudiantes”. Finalmente, Leydy Lorena reconoce gran potencialidad en los circuitos mutuos de control disciplinar en los que se articulan casa y colegio cuando señala que “en casa a veces se ve como pérdida de tiempo y sin ningún sentido, pero en realidad puede ser un medio para acercar a las familias, si los padre o demás familiares le ayudan al niño”.

Los circuitos de poder y contención mutua a través del *cuaderno de tareas* colocan a cada sujeto dentro de los parámetros que corresponden a su rol, pero esto es siempre un movimiento constante, una tensión permanente en la que cada escolar se construye a sí mismo como individualidad. En tal caso, Alejandro Gonzáles señala cuál es el propósito de las tareas en el cuaderno al decir: “para que no se arruguen, que no se pierdan o que no se rompan”; por otro lado, María José Álvarez (anexo 17) formula desde su subjetividad que “mis papás no me revisan las tareas”, o, desde el otro lado, Isabella Recio, compañera de estos dos estudiantes de básica secundaria de colegio privado, plantea que le revisan tareas además “para mirar si están correctas las respuestas”.

En tercer lugar, el ejercicio de control disciplinario representado por la práctica del *cuaderno de tareas* se articula en dimensiones gubernamentales, cuyo fin es agenciar el tiempo del estudiante en actividades consideradas provechosas, positivas y enriquecedoras. Este es un rastro de discursos higienistas y prácticas vigorizantes de la escuela entre siglos. Así, el tiempo que el estudiante permanece por fuera de los lugares de encierro de la escuela es motivo de franca preocupación. La contención que ejerce el colegio debe entonces trasladarse a cada uno de ellos a través de ejercicios de sujeción en el *cuaderno de tareas*, como lo dice el aprendiz de profesor Edwar Corrales en la escuela rural de Nocaima, quien frente a la pregunta ¿qué pasaría si los estudiantes no tuvieran tareas en el cuaderno?, apunta que “los estudiantes utilizarían el tiempo en otras cosas”. Esas otras cosas que están por fuera de la escuela deben ser reguladas y normatizadas en el esfuerzo por controlarlas y dirigirlas con fines previsibles, cuantificables y evaluables. En tal sentido, Laura Valentina Álvarez de 11 años afirma en el colegio privado del norte de Bogotá que “sin tareas podríamos tener más tiempo libre para salir a hacer diferentes actividades”. En el mismo sentido, Sara García de 16 años en el mismo colegio expresa que “si no tuviéramos tareas en el cuaderno, sería genial porque tendríamos más tiempo para divertirse y hacer las actividades que

preferimos”. Para finalizar, Alejandro reconoce como aspectos negativos de las tareas “no tener tiempo en la casa para hacer lo que quiera”.

Este ejercicio de gobierno opera cuando no se está en presencia del *cuaderno de tareas* que agencia el comportamiento de las personas. Sara García (anexo 19) continúa exponiendo aspectos a favor y en contra de las tareas cuando señala que “por otra parte, lo malo de no tener tareas es que uno no estudia ni repasa los temas que no entiende”. Igualmente, con cierto desenfado y en un gesto de autocrítica, Alejandro Pérez, de cuarto de primaria del colegio privado en Bogotá, dice que “sin las tareas, así no me gusten, sin las tareas el estudiante solamente aprendería lo que ve en clase”. Mucho más clara que estos adolescentes ciudadanos es Carol, profesora en formación de las citadas escuelas rurales para los primeros grados, al señalar que el sentido de las tareas es “propiciar la responsabilidad de los niños, además de identificar su proceso formativo fuera de la escuela”. Las dinámicas de gobierno salen de la institución en el cuaderno viajero con el único fin de configurarse como parangón en los más íntimos procederes de la consciencia.

En cuarto lugar, en una analítica gubernamental de las tareas, podríamos señalar varios elementos a partir de los mencionados por Carol (anexo 20): por un lado, las tareas propician y fomentan valores considerados positivos y fundamentales para la vida ciudadana, al decir de la practicante rural Sara Medina, por ejemplo, “van adquiriendo más responsabilidad y van desarrollando autonomía”. Por su parte, Edwar afirma que busca “generar disciplina en los niños”. Finalmente, la profesora Yakeline Cifuentes, coordinadora de la Normal Superior de Nocaima, Cundinamarca, coincide con estos maestros en formación al decir que

[...] yo sí considero que la tarea es buena en los aprendizajes y también crea como un hábito de estudio en los estudiantes porque nosotros en la institución tenemos un horario de clase, cada uno sabe su horario de clase, sabe a qué horas tiene su clase, tiene su descanso, a qué horas sale llega a la

casa se pierde totalmente esa parte como de disciplina para responder algo, entonces ¿qué hace el muchacho? llega a la casa, tira su maleta, se olvidó del colegio allá para la calle a ver televisión [...] y en cambio y la parte académica únicamente la retoma al otro día en la institución y eso no debe ser así [...] crear hábitos académicos.

Los hábitos son el objetivo de las tareas al decir de la profesora Yake-line, quien expresa con claridad la preocupación de la escuela por llenar todos los lugares, por tejer vínculos tanto de poder entre los actores que la componen, como de gobierno sobre sí mismo. El cuaderno de tareas media las relaciones entre los escolares.

Finalmente, las tareas se han configurado como una necesidad para complementar la jornada estudiantil cotidiana; no parece posible imaginar que la influencia de la escuela se limite a varias horas de la mañana o la tarde, también se hace necesario extender el gobierno a contrajornada, la escuela debe seguir estando presente en la vida de los niños en su cotidianidad. Es allí donde nos hacemos escolares. Así lo manifiestan sobre todo los jóvenes maestros rurales en formación, a diferencia de los estudiantes de colegio privado. Carol por su cuenta muestra cierta preocupación al señalar que “si no tuvieran tareas en el cuaderno, no se evidenciaría su proceso fuera de la escuela y no identificarían consecuencias sociales que estén afectando al niño”. Así mismo, Francly apuntará en su momento que “tendrían más tiempo libre para molestar y no podrían adquirir por completo el conocimiento”. La profesora Yakeline amplía este panorama como coordinadora de estos muchachos al plantear que

[...] uno a veces le dice a los papás “colabórenos con el aprendizaje de su hijo que no rinde cómo hacemos para que nos rinda si en la institución no está rindiendo y en la casa menos”. Es que ese es otro problema, los papás son muy despreocupados con las tareas, ellos no revisan tareas, ellos lo único que hacen es ¿tiene tareas? ¿qué niño o qué niña va a decir: “sí tengo tareas”? todos dicen: “no tengo tareas” y entonces ahorita estamos viendo que la institución está pasando por una crisis no sé si será a nivel nacional o qué que nos va tan mal académicamente.

El canal vinculante que les permite a las familias escrutar y controlar el “tiempo libre” después de las jornadas escolares con fines disciplinantes también condiciona a aquellos que la ejercen a través de las tareas. Así, de los profesores se espera que juzguen según la escala de valor⁵³, mientras que de los padres de familia se espera un mar de actitudes y respuestas, haciendo de las familias también sujetos escolarizados, personas partícipes con roles precisos en las apuestas de valor que se configuran como sujetos escolares. La maquinaria disciplinar condiciona la privacidad y las posibilidades de vida de un sujeto inmerso en el juego de valores de la escolaridad desde su nacimiento.

53 “Uno divide según la nota va a salir de la atención en clase, la participación en la clase otro puntaje, de las tareas otro puntaje y así [...] y ud me trae bien la tarea pero ud no atendió acá nada, ud no participó, yo lo pasé al tablero y no entendió nada y me trae bien la tarea es porque ud no la hizo, simplemente; entonces no se valía” (Profesora Paulina Ramírez a propósito de las calificaciones y la valoración a mediados del siglo XX).

Capítulo V.

Conclusiones

Como primera conclusión encontramos que en el *cuaderno de tareas* se vinculan a los *escolares* en mutuas redes de poder y saber a través de dispositivos de gobierno instalados desde la repetición, el memorismo y el gobierno de sí. A fuerza de fatigante rutina son moldeados los cuerpos de niños y niñas como *escolares* en la *maquinaria*, al igual que los de todos los adultos circundantes, quienes, a su vez, una vez fueron niños rodeados de adultos vigilantes, ejercicios memorísticos y martirio.

En la temporalidad sugerida de mediados de un siglo a otro chocan configurándose fuerzas sociales que transforman las posibilidades y las formas de vida de los individuos, y se construyen las maneras de ser *escolar* en las relaciones vasculantes de nuevas tecnologías de control y viejos discursos de poder. Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997, p. 416) apuntan que “la escuela, más que un lugar de instrucción, debía ser un lugar de formación moral, de observación, de diagnóstico, control y vigilancia de la moral infantil, y, además de corrección, de enderezamiento y orientación”. La caracterización de la idea de escolar desborda los muros de las instituciones, allanando presentes y pasados de generaciones de sujetos modelados en la *maquinaria*. La vida se configura en la red de dispositivos disciplinares vinculados al autogobierno de los cuerpos, escenario en el que se instala el cuaderno de tareas como tecnología de control en red con otros múltiples dispositivos de gobernanza de la vida pública y privada.

Resulta entonces pertinente preguntarse: ¿quién es el *escolar*? ¿Cómo hemos de particularizar su sentido? *Escolar* es un concepto cuyos referentes

son las prácticas de subjetivación que transitan y moldean la vida tanto pública como privada en redes móviles y cambiantes de disciplinamiento y gobierno de sí. Esta idea exige ser desarrollada *in extenso*, por lo pronto se señala acá qué es lo no se entiende por ella.

Escolar, en primer lugar, por extensión adjetiva es todo lo referente a la escuela. En sentido lato y ambiguo encontramos útiles escolares, comportamiento escolar, gobierno escolar, restaurante escolar, ruta escolar, etc. Empero, el escolar por el que interrogamos desborda toda estrechez física y sustantiva. No es un qué, tampoco es un quién, es un cómo. En segundo lugar, escolar hace referencia al sujeto de derechos legitimado en la Ley General de Educación (Ley 15 de 1994) en accesos y rangos etarios: 5 años transición, 6 a 10 años primaria, 11 a 14 años media, y 14 a 16 años media vocacional. Sin embargo, su sentido no se agota en una clasificación por edades para la asistencia al lugar llamado escuela. Los *escolares* no tienen edad, más bien tienen todas las edades: múltiples generaciones cuyas vidas han sido modeladas en redes de dispositivos.

En tal sentido se señalaba cómo al *cuaderno de tareas* le es propio ser *cuaderno viajero*, y, en la articulación de esta tecnología, transitan el poder y el saber entre *escolares* configurándolos como tales, es decir, como estudiantes-escolares, padres de familia-escolares y, por su puesto, profesores-escolares. Compartimos con Sanchidrán y Gallego (2009, p. 769) la idea de que los cuadernos en general, y en particular el de tareas, “se constituyen como una útil herramienta que nos permite recuperar la memoria de la escuela”, no como el desarrollo diacrónico, teleológico y acumulativo de una tecnología, sino como la emergencia de una subjetividad en consonancia con esta.

Una segunda conclusión es que el *cuaderno de tareas* comporta una dimensión anatomopolítica de *sujeción y subjetivación* en la que de regreso a casa el sujeto reproduce la vida en rutinas de disciplinamiento escolar. Su cuerpo regresa a las mismas posiciones que tuvo a lo largo del día,

nuevamente se inclina con atención sentado en una mesa, tiene frente a sí hojas de papel con procesos específicos que demandan su recuerdo y habilidad para desarrollarlos. Nuevamente su quehacer está inserto en escalas de valor que calificarán y condicionarán su vida presente y futura. Otra vez los tiempos, espacios y quehaceres en el seno de su hogar son coordinados en función de las exigencias del cuaderno de tareas. Estos pasan de manera inadvertida en la cotidianidad de los escolares como *dispositivo sin autor* (Chartier, 2010), en los que transitan múltiples fuerzas que se trenzan y yuxtaponen configurando al escolar en paradigmas disciplinarios y de disciplinamiento.

El individuo es un *escolar* tanto en el colegio como en la casa, la red de control disciplinar de la *maquinaria* lo cubre extendiéndose por su epidermis. Los paradigmas de la ciencia física moderna se instalan en la cotidianidad escolar apalancando procesos de subjetivación desde las disciplinas y el disciplinamiento:

[...] la imagen de la infancia y de la raza fue construida desde lo biológico, utilizando nociones y conceptos de esta ciencia con los cuales se quería dar a dicha imagen un carácter científico [...]. Más que de experimentaciones y observaciones rigurosas, estas nociones se construyeron a partir de un imaginario social y político racista, de un campo estratégico de enunciación que hemos denominado socio biología especulativa. (Sáenz *et al.*, 1997, p. 21)

Este reconocimiento anatomopolítico de los procesos de subjetivación escolar comporta tensiones y choques que podrían ser ampliados en otras partes por las personas que buscan sujetar a otros sujetándose.

En el periodo entre siglos se estilaba en Colombia, y con mayor o menor intensidad y características particulares en los países latinoamericanos, todo tipo de manuales comportamentales, de ética, modales y buenas costumbres. La promesa de un país por fin moderno embebía de entusiasmo y expectativa la vida en general en los años precedentes y posteriores al cambio de siglo. Se proyecta promisorio el futuro, hay

que sacar definitivamente a los habitantes de estas tierras de la estulticia, la pereza, el pecado y la barbarie conforme la escuela y sus prácticas de orden, disciplinamiento, asepsia y eugenesia allanan todos los espacios de vida social.

Como tercera conclusión se tiene que el presente trabajo se esfuerza por desnaturalizar lo obvio: a la escuela no le es natural tener cuadernos, mucho menos uno por cada experticia escolar, tanto menos alguno dedicado para los deberes extraclase para el espacio íntimo y privado. Gvritz, Grinberg y Abregú (2009, p. 15) apuntan cómo “si bien pareciera que la escuela siempre fue tal como lo es en la actualidad, el análisis histórico nos demuestra que existieron diversos modelos”. En tal sentido, la escuela es un fenómeno cambiante y sometido a diversas fuerzas históricas que condicionan al igual que posibilitan su existencia. Así mismo, articula diferentes dimensiones de subjetivación escolar en su dinámica cambiante. Siguiendo a la autora argentina, “la escuela no es un fenómeno natural, sino que constituye un fenómeno histórico y social: no siempre hubo escuela y menos aún como hoy la conocemos” (2009, p. 18).

Una cuarta conclusión es que similares prácticas de repetición se encuentran entre los maestros de instituciones privadas y públicas, rurales y urbanas; sin embargo, no por ello sus discursos van alineados en forma alguna. La memorización y repetición son estandartes de nuestras prácticas contemporáneas sin distingo de estrato, uniforme o discurso por internacional que sea, o aparente serlo.

Esto quiere decir que las tecnologías de control anatomopolítico se configuran y relacionan en estas prácticas particulares, pero no por ello es lícito concluir que las prácticas memoriosas y repetitivas son naturales en la educación, mucho menos el *cuaderno de tareas*; este es un acontecimiento contingente y delimitarlo es lo que hemos buscado hacer en el presente esfuerzo.

En campos de acción similares, los escolares se muestran en diversas formas de ser, iguales y distintos, imposible de ser tramitados en el marco

de discursos totalizantes sobre las prácticas. Los escolares de contextos educativos privados, en general, comparten con júbilo no tener deberes para la casa o imaginarse un colegio sin tareas. Empero, los estudiantes para profesores en escenarios no urbanos encuentran muy peligroso que no haya tareas en el colegio, ya que es un riesgo que involucra, además de una pérdida en estricto sentido académico, un mal uso del tiempo libre que tienen los estudiantes en casa, que puede llevar a fallas en la armonía social y el bienestar personal del *escolar*.

Finalmente, como quinta conclusión, apostamos por un análisis que relaciona los cuadernos de tareas como práctica particular con la emergencia de los *libros de texto* como objetos escolares. Estos comportan una dimensión estratégica de difusión y masificación valiosas en las configuraciones de la escuela. El libro de texto adapta tecnologías de gobierno precedentes como el *cuaderno de tareas*, así libros y tareas se funden en una simbiosis en la que ambos se correlacionan como tecnologías de poder y conducción de la libre conducta de todos los *escolares* subjetivándolos como tales. El papel del maestro es desplazado en su presencia, su autoridad y experticia lo sitúan desde *el punto cero*, haciendo al estudiante responsable de sus propios procesos de aprendizaje en el agenciamiento de sí mismo.

La escuela continúa en transformación perpetua al igual que los escolares, rastrearnos en su devenir demanda de quien investiga una actitud descentrada y herramientas metodológicas flexibles que superen toda diacronía, utilitarismo o reconocimiento totalizante tanto de actores como de procesos.

El cuaderno-documento se muestra como escenario complejo y atractivo en lo sucesivo; su aparición es un acontecer histórico y estudiarlo requiere un esfuerzo que reúna varias perspectivas y diversidad de ángulos. Resultaría muy interesante situar el surgimiento del cuaderno y trazar varias de sus rutas en clave de los procesos de subjetivación escolar, de construcción de ser humano y de esfuerzo por entendernos en el otro que soy siempre yo mismo.

Referencias

- Aristóteles (1978). *Ética nicomaquea*. Madrid: Gredos.
- Agamben, G. (2015). ¿Qué es un dispositivo? Recuperado de <http://ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf>
- Álvarez Gallego, A. (1995) ... *Y la escuela se hizo necesaria*. Bogotá: Magisterio.
- Astete, G. (1858). *Catecismo de la doctrina cristiana*. Bogotá: Imprenta de Nicolás Gómez. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/86990/brblaa124019.pdf>
- Bangero, H. y Castellar, C. (2017). La población colombiana, dinámica y estructura. Recuperado de <http://cms.univalle.edu.co/socioeconomia/media/ckfinder/files/%27La%20Poblaci%C3%B3n%20Colombiana%20Din%C3%A1mica%20y%20Estructura.pdf>
- Binet, A. (1985). *Las ideas modernas sobre los niños*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1983). Poder, derecho y clases sociales. Recuperado de <https://rfdvcatedra.files.wordpress.com/2013/02/pierre-bourdieu-poder-derecho-y-clases-sociales.pdf>
- Bustillos Quintana, A. L. (2005). *Motivando a los niños a realizar sus tareas escolares*. Secretaría de Educación Pública Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 081.
- Buysé, R. (1933). Estudio crítico sobre los orígenes de la pedagogía moderna. En *Introducción al Curso de Psicopedagogía* de la Facultad Nacional de Educación, Universidad Nacional.

- Cardona Zuluaga, A. (2007). La nación de papel: textos escolares, lectura y política. *Co-herencia*, 4(6). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/774/77440605.pdf>
- Carroll, L. (s.f.). Trough the looking glass and what Alice found there. Recuperado de <http://birrell.org/andrew/alice/IGlass.pdf>
- Cassany, D. (2004). El dictado como tarea comunicativa. *Tabula Rasa*, (2).
- Carrasquilla, J. (2017). Escolaridades alternativas. Entrevista. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=9II4xGd7S5A2>
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad: una dialéctica en las relaciones de poder y sujeción entre las personas*. Bogotá: Siglo del Hombre/ Universidad Javeriana/ Universidad Santo Tomas/ Pesar.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). Prólogo: El giro decolonial. En *El giro decolonial* (pp. 16-49). Bogotá: Siglo del Hombre/ Universidad Javeriana/ Universidad Central.
- Clark, M. L. (2003). *Education for a moral republic: schools, reform and conflict in Colombia 1780-1845* (tesis inédita de doctorado). Princeton University, Princeton, Estados Unidos.
- Chartier, A. M. (1999). *Un dispositif sans auteur: Cahiers et classeurs dans L'École primaire*. Recuperado de <https://philpapers.org/rec/CHAUDS>
- Chartier, A. M. (2010). Ensinar a ler e escrever, entre teoria y práctica. Recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:TEkOwwDqIF8J:https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/w8EccPg9R8T6DNTUumQbcTdCXtnPb-vZQBK8FKheEdrsYCDmeNEQ88SsrQK6G/texto-anne-marie-chartier.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>
- Chartier, A. M. (2017). La dictée dans les cahiers d'élèves (1880-1980): un exercice au long cours. Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle. Recuperado de <https://journals.openedition.org/reperes/1186>
- Correa Díaz, A. M. (2013). Las rúbricas, renovación metodológica y cambio cultural en el trinomio enseñanza-aprendizaje-evaluación. *Nodos y Nudos*, 4(34), 26-27.

- Deleuze, G. (2015). Postscriptum sobre las sociedades de control. Recuperado de http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T10_Docu1_Conversaciones_Deleuze.pdf
- Elías, N. (1987). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Foucault, M. (1982). *Las palabras y las cosas*. México D. F.: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1987). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (1988). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Editorial Pre-Textos.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 1(3).
- Foucault, M. (1990). Omnes et singulatim: hacia una crítica de la razón política. En *Tecnologías del yo* (p. 95). Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del Yo*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. México D. F.: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2012). *El nacimiento de la clínica*. México D. F.: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. G. (2001). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gimnasio Femenino (1977). *Gimnasio Femenino 50 Años*. Bogotá: Gimnasio Femenino.
- Giraldo, D. P. (2013). *Por una escuela con rosotros: la subjetividad de niños y niñas escolarizados* (tesis inédita de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Gómes Neves, J. (2006). De fazedoras de cópias a produtoras de textos: as professoras da educação básica e o exercício da autoria escrita no cotidiano da escola. *Revista Espaço Acadêmico*, (62), 25-27.
- González, F. (1941). El maestro de escuela. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/20893948/El-maestro-de-escuela-Fernando-Gonzalez>
- Grau, J. (1824). Catecismo político arreglado a la Constitución de la República de Colombia, para uso de las primeras letras del Departamento del Orinoco. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaa-virtual/historia/palabras-que-nos-cambiaron/catecismo-politico/catecismo-jose-grau-1824>
- Gutiérrez Alemán, C. B. (2002). *Temas de filosofía hermenéutica*. Bogotá: Universidad de los Andes.

- Gvirtz, S., Grinberg, S. y Abregú, V. (2009). *La educación de ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: Aique.
- Hegel, G. W. F. (1952). *Fenomenología del espíritu*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Helg, A. (1987). *La educación en Colombia 1918-1957: una historia social, económica y política*. Cerec.
- Herrera, C. X. y Buitrago, B. N. (2012). *Escrito sobre el cuerpo en la escuela: sujetos, prácticas corporales y saberes escolares en Colombia. Siglos XIX y XX*. Bogotá: Kimpres Ltda.
- Herrera, C. X. (2017). *Las prácticas corporales y la educación física en la escuela primaria entre 1870 y 1913*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/lud/articulos/lud04_04arti.pdf
- Illich, I. (1989). *H2O y las aguas del olvido*. Madrid: Cátedra.
- Jaramillo Uribe, J. (1999). El proceso de la educación en la República (1830-1886). En *Nueva Historia de Colombia*. Bogotá: Planeta.
- Kant, I. (1999). *Crítica de la razón pura*. Bogotá: Alfaguara.
- Lopes Louro, G. (1998). *Produciendo sujetos masculinos y cristianos. Crítica post estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes.
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial n.º 41.214*
- Lancaster, J. (1818). *Manual práctico del método de mutua enseñanza para las escuelas de primeras letras*. Sociedad Económica de Amigos del País de la Provincia de Cádiz. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=202exX8pZA8C&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false 1
- Masías, B. (1951). La metáfora. En *El castellano literario*. Bogotá: Talleres Gráficos Mundo al Día.
- Martínez-Boom, A. (2016). *Escolares: minoridad, incompletud, torpeza*. Memorias de la X Jornadas Internacionales de Arte, Historia y Cultura Colonial Ministerio de Cultura.
- Ministerio de Instrucción Pública (MIP) (19 de septiembre de 1884). Curso Superior de Pedagogía (CSP). *El Boyacense*, 221.

- Ministerio de Instrucción Pública (MIP) (1886). *Reglamento de las escuelas primarias*. Bogotá: MIP.
- Ministerio de Instrucción Pública (MIP) (1909). Acuerdo sobre higiene en los colegios y escuelas. *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, XXIV(1-12), 6.
- Ministerio de Salud y Protección Social (2008). Cuadro resumen salario mínimo legal mensual años 1950-2008. Recuperado de <https://actualicese.com/herramientas/AspectosLaborales/Historico-salario-minimo-Minproteccion.pdf>
- Muñoz, C. y Pachón, X. (1996). *La aventura infantil a mediados de siglo*. Bogotá: Planeta.
- Nieto Caballero, A. (1960). *La escuela activa*. Bogotá: Gimnasio Moderno.
- Nietzsche, F. (1995). *El Anticristo*. Madrid: Alianza.
- Palacios, M. (1995). *Entre la legitimidad y la violencia*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Quiceno, H. (2003). *La pedagogía: una perspectiva ética del documento*. Bogotá: Magisterio.
- Ragucci, R. (1946). *El habla de mi tierra*. Buenos Aires: Talleres gráficos Colegio Pío IX.
- Rodríguez Rojas, J. M. (1959). *Didáctica del lenguaje, segundo grado*. Medellín: Bedout.
- Rojas Cely, R. y Trujillo, A. (2007). Subjetivación e individuación en el cuaderno. Recuperado de https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1847/RojasCelyTrujillo_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y p. 39, 58.
- Sáenz, O., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín/Bogotá: Colciencias/Ediciones Uniandes/Ediciones Foro Nacional para Colombia/Editorial Universidad de Antioquia.
- Salazar, C. (2012). La fe es por el oído: oralidad, memorismo y catecismo en Colombia a comienzos del siglo XX. *Revista Colombiana de Antropología*, 48(2).
- Sanchidrán, M. y Gallego, M. (2009). Los cuadernos escolares como fuente y tema de investigación en historia de la educación. Recuperado de

file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-LosCuadernosEscolaresComoFuenteYTemaDeInvestigacio-2964393.pdf

Santander, F. (1820). *Decreto del 6 de Octubre*. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382015000200006

Unda, P., Boom, A. M. y Medina, M. J. (2017). La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_unda.pdf

Varela, J. y Álvarez, F. (1991). *La maquinaria escolar*. Madrid: La Piqueta.

Zambrano, F. (1995). El contexto histórico de la descentralización territorial en Colombia. *Nómadas*, (3).

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia*. Medellín: Universidad de Antioquia/Anthropos/Siglo del Hombre.

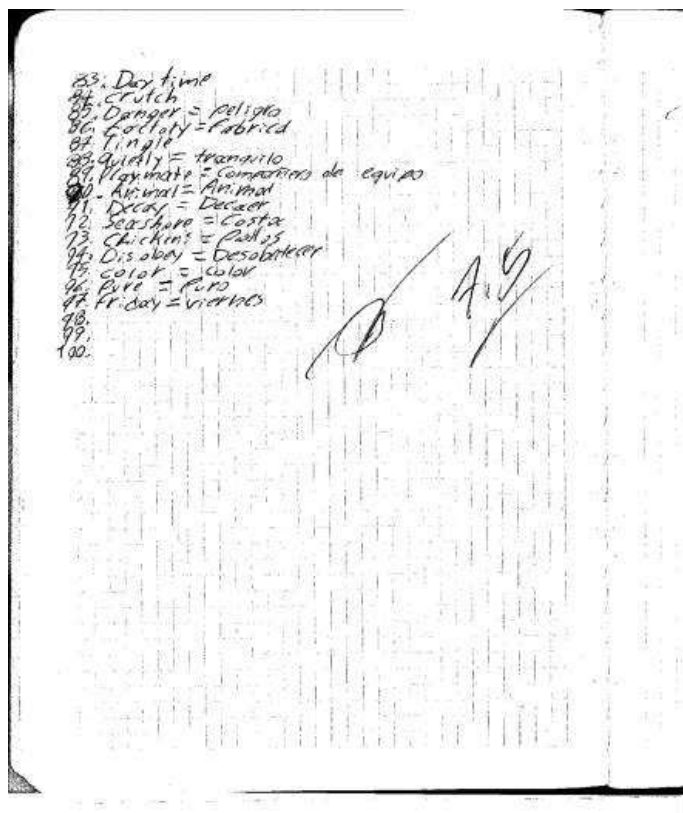
Anexos

LISTA DE ANEXOS

- | | |
|--|--|
| 1. Cuaderno de “English” de Nicolás Triana 1 | 10. Libro de registro de Josefina Arias |
| 2. Cuaderno de calificaciones de Alicia Dussan 1 | 11. <i>El habla de mi tierra</i> , “Lección 8” (Ragucci, 1935) |
| 3. Cuaderno de calificaciones de Alicia Dussan 2 | 12. <i>Didáctica del lenguaje</i> , “Los signos de puntuación” (Rodríguez, 1959) |
| 4. Cuaderno de “Matemáticas” de Nicolás Triana 1 | 13. <i>El castellano literario</i> , “La metáfora” (Masías, 1951) |
| 5. Ficha de participación de Nicolás Triana | 14. Sara Medina |
| 6. Redes entre redes de Nicolás Triana | 15. Leydy Lorena |
| 7. Cuaderno de “English” de Nicolás 2 | 16. Alejandro González |
| 8. Nota de la profesora Beatriz | 17. María José Álvarez |
| 9. Decreto 491 de 1951 (Helg, 1987) | 18. Edwar Corrales |
| | 19. Sara García |
| | 20. Carol Stephanny |

ANEXO 1

CUADERNO DE "ENGLISH" NICOLÁS TRIANA 1



ANEXO 2

CUADERNO DE CALIFICACIONES DE ALICIA DUSSAN 1

GRUPO IV	
Mes de <u>abril, mayo y junio</u>	
Alumna <u>Alicia Dussan</u>	
CONDUCTA: La conducta en los diversos aspectos que se tienen en cuenta para calificarla es generalmente buena, cuando se le hace una observación sobre ella se manifiesta apurada y procura corregirse. Es amable y alista con todas sus compañeras. En la mesa es poco correcta.	
ESFUERZO: Se interesa mucho por sus trabajos y como los tiene atrasados por lo que ha fallado tanto es por no haber trabajado en los momentos para adelantarlos. Se esfuerza para mejorar la letra y el libro en poco tiempo el cual donde guarda sus libros tiene siempre bien ordenado. Tallas: 56 Retardos: 4	
EDUCACION FISICA: Dicen sus compañeras que no se desquita cuando juega en los juegos y que hace ruido en ellos. Se muestra ahora mas interesada por el juego de papel-ball y es mas lenta, al jugar. Grasa: correspondiente que le arreglaron los dientes, porque los tiene un poco desviados. Peso: 30 o 31 Debe pesar: 37-8 Dadas. Talla: 53	
EDUCACION INTELECTUAL: Poco se le interesa por las lecturas y a veces se distrae con algunas que no sabe leer. Se distrae en las clases y se manifiesta interesada en ellas. Cuando lee no hace bien la puntuación y se equivoca frecuentemente. Se gustan mucho las discusiones de especulaciones. En el lenguaje escrito se fija poco en la correcta escritura de las palabras.	

ANEXO 3

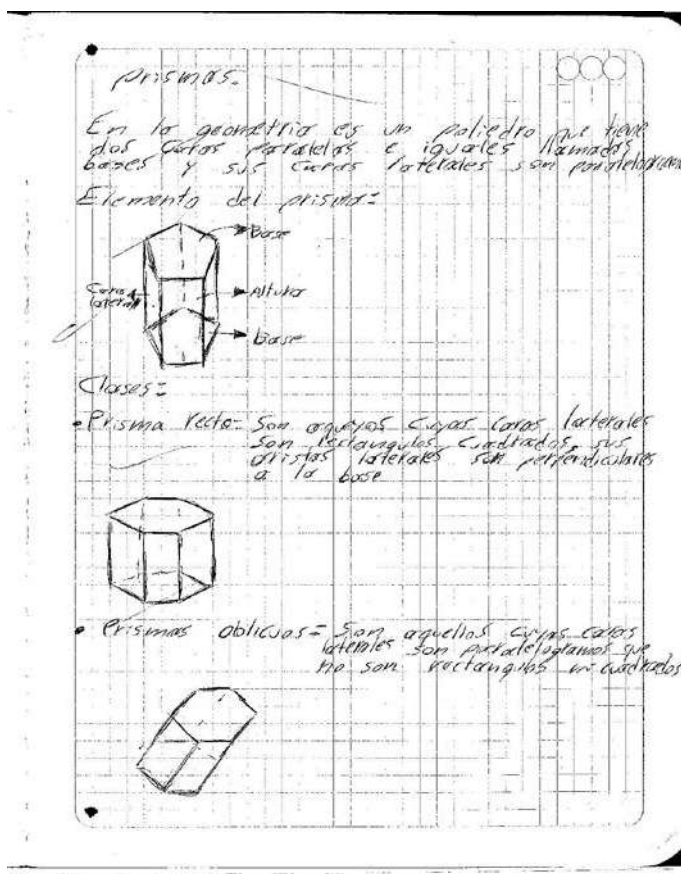
CUADERNO DE CALIFICACIONES DE ALICIA DUSSAN 2

OBSERVACIONES DE LOS PADRES: <i>Me dicen de casa que se le da que hacer, sigue mejorando sus deberes por sus tareas y entusiasmo por el colegio. Alrededor quicéramos tomar los remedios. Se obedecen con la rapidez que yo deseo. Escríbele muchos errores de ortografía en las cartas de por la cuenta que el año pasado. Ha disminuido la letra. Que más que el año pasado. Inocencia de Dussan</i> Nota: Encarecemos a los padres de familia que no se contenten con firmar esta libreta, si no que nos hagan cada vez, respecto de la vida de la niña en la casa, observaciones semejantes a las que hacemos nosotros en el colegio. Solo así podrá ser efectiva la obra de educación que nos proponemos llevar a cabo.		GRUPO IV Mes de <i>Junio, Julio y Agosto</i> Alumna <i>Alicia Dussan</i>
La Profesora: <i>Alicia Sanin</i>	La Directora:	CONDUCTA: <i>En el colegio obedece siempre con prontitud aunque sea una cosa que poco le agrada. Las tareas de sus compañeros y se le gusta jugar con ellas. Se muestra mejor en la mesa. Es buena y recibe en muchos puntos las correcciones que se le hacen. Conversemos más durante las clases.</i> ESFUERZO: <i>Ultimamente ha disminuido su nivel personal. Su interés es constante en lo que se refiere a todas las actividades de la clase y trabaja con entusiasmo en algunas materias que mucho le agradan. Procura hacer cuidadosamente las tareas que se le piden. <i>Alicia Dussan</i></i>

ANEXO 4

CUADERNO DE "MATEMÁTICAS"

DE NICOLÁS TRIANA 1



FICHA DE PARTICIPACIÓN DE NICOLÁS TRIANA

 Ficha de participación

Nombre del participante: Nicolás Trujillo

Puntaje: 26 Fecha: 29/11/2013 Tema: ND

Foto evaluadora:

La exaratación de los temas del tema por los temas visto así que un progreso etc. debe ser claro.

La única es que se entregue a adelantarse temas.

Los contenidos fueron fáciles y los temas los entendió.

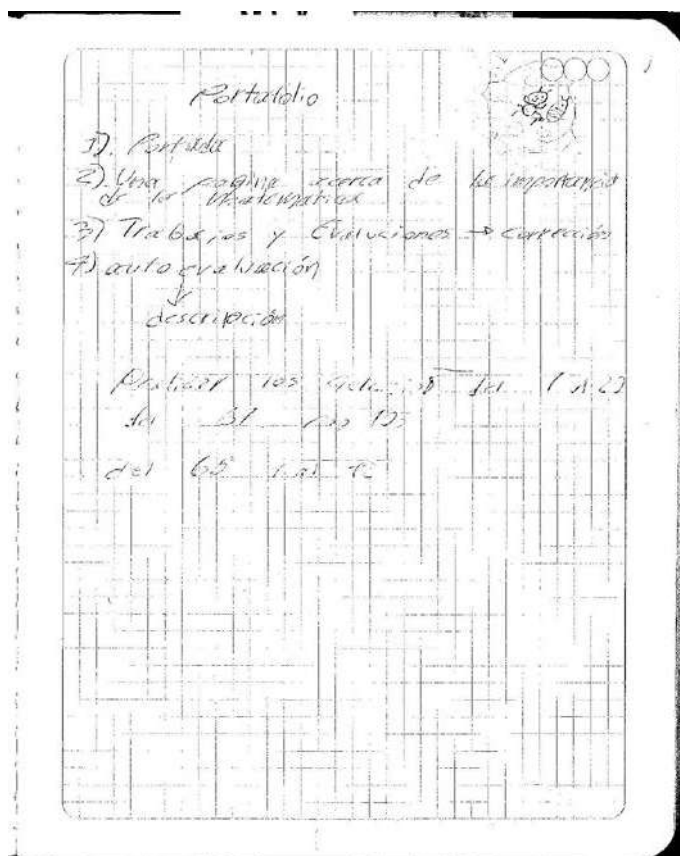
Nicolás

Eres piloto, adelante con tu proyecto de vida, puedes llegar muy lejos.
Desempeña que el mundo es de todos,
que la vida es linda, que se
debe trabajar a todo de manera amable.
Puedes lograr lo mejor del mundo si te lo
propones en

Mauricio
ZINWU 2013

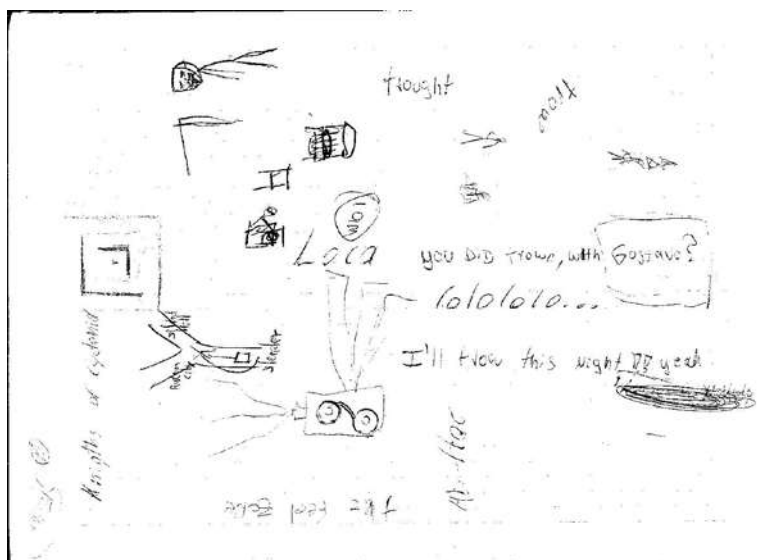
ANEXO 6

REDES ENTRE REDES, NICOLÁS TRIANA



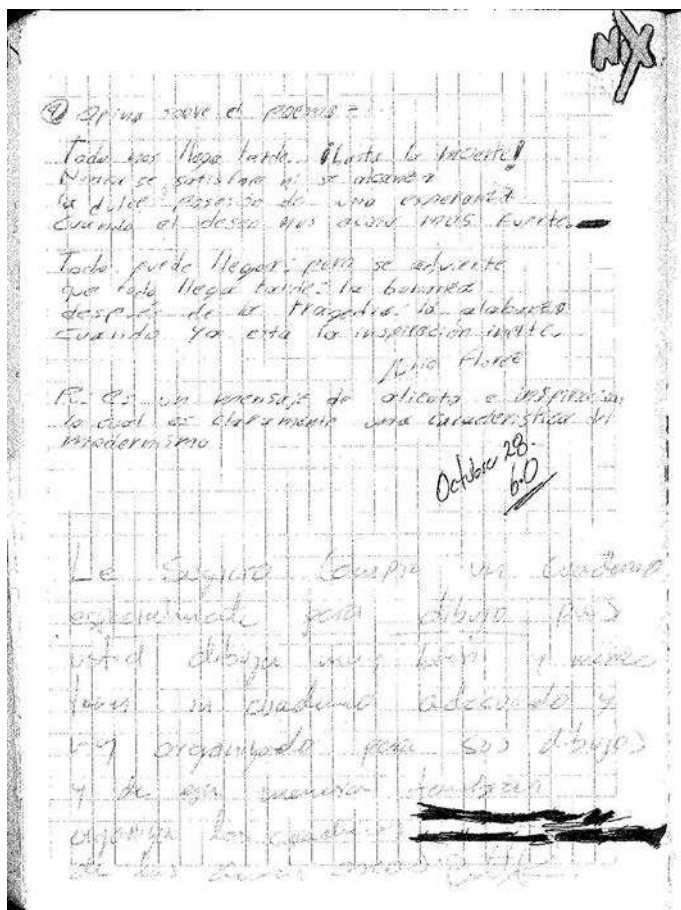
ANEXO 7

CUADERNO DE “ENGLISH” DE NICOLÁS 2



ANEXO 8

NOTA DE LA PROFESORA BEATRIZ



ANEXO 9

DECRETO 491 DE 1951 (HELG, 1987)

mente entre 1938 y 1957 y en particular a partir de 1950. Sin embargo la estructura y las características de la escolaridad primaria se modificaron poco con relación a los años veinte como lo indica el Gráfico No. 5. La escolaridad era corta para la inmensa mayoría.

Cuadro No. 20
PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE ESCUELAS
PRIMARIAS RURALES Y URBANAS 1951

Escuela primaria	Años	Lecciones semana	Materias
Rural "alterna"	2	17 de 30 minut.	Lectura, escritura, cálculo, religión, costura (niñas), jardinería (niños), instrucción cívica, buenos modales, gimnasia.
Rural para niños/niñas	4	33 de 40 minut.	IDEM. Más lengua española, historia y geografía de Col., ciencias naturales y geometría, trabajos manuales (niños), economía doméstica.
Urbana	5	33 de 45 minut.	IDEM anterior más gramática, redacción, ortografía, dibujo, canto.

Fuente: Decreto No. 3468 de 1950, en M.E.N., *Educación Colombiana*, Bogotá, 1959, pp. 521-524.

En las escuelas urbanas, el 68.6% de los alumnos estaban en los dos primeros años y únicamente el 6% de encontraba en quinto. En las escuelas rurales, el 62.6% estaba en primer año y apenas el 0.6% llegaba a cuarto.

La importancia de la deserción se explica en parte por la insuficiencia de la oferta escolar: muy pocas escuelas públicas urbanas contaban con los cinco años de escolaridad y la mayoría de las escuelas rurales eran alternas¹⁴³. Ante la imposibilidad de proseguir sus estudios, muchos estudiantes se veían obligados a repetir varias veces el mismo año. Muchos,

143. No disponemos de cifras sino para 1945 y 1957. En 1945, 828 escuelas urbanas sobre 3.070 (27%) y 149 escuelas rurales sobre 6.933 (2.1%) ofrecían los 4 años que comportaban entonces la instrucción primaria. En 1957, 1.267 escuelas urbanas sobre 3.538 (35.8%) ofrecían 5 años de escolaridad y 449 escuelas rurales de 10.960 (4.1%) cuatro años (I. Lebot, *Op. cit.*, p. 179).

147

“LECCIÓN 8” (RAGUCCI, 1935)

[illegible][illegible][illegible][illegible]

ANEXO 12

DIDÁCTICA DEL LENGUAJE,

“LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN” (RODRÍGUEZ, 1959)



El Sol y el Viento

CLASES GUIAS PARA LOS MAESTROS.

CLASE NUMERO I.

Tema: Signos de puntuación: COMA, PUNTO Y COMA, DOS PUNTOS, Y PUNTO.

Introducción y observación. Toda clase debe empezar con una oración corta y fervorosa, después de lo cual conviene iniciar la introducción con un canto relativo al tema, ojalá rítmico combinado con ginnasia.

Observando los niños la lámina que tienen a la vista se detendrán (por ser nueva) en lo que va a ser motivo de la enseñanza.

Descripción de la lámina.

Que ven en el primer cuadro? Como viene el señor? Con que sostiene el manto? Por que? Los árboles y las hierbas como los ven? Quien los habrá hecho mover?

Que hay en el segundo cuadro? En donde lleva el manto? Que otras cosas ven? El señor por que se quita el manto?

En resumen. Que nos representa el primer cuadro? (El viento). Y el segundo? (El sol).

El maestro abrirá el libro, o presentará la copia en el tablero, y con buena puntuación leerá la siguiente fábula.

Fábula: EL SOL Y EL VIENTO.

Un día el viento y el sol se propusieron un desafío. Quien era capaz de hacer quitar la capa a un hombre que andaba por la carretera.

86 DIDÁCTICA DEL LENGUAJE

El viento se puso a jugar con tal fuerza, que parecía que iba a desmenujar los árboles y tumbar las casas, uno con el fin de quitar al hombre su capa, pero él la apreciaba a medida que el viento sopla más fuerte.

Cuando el viento se cansó, el sol dirigió toda la fuerza de sus rayos sobre la espalda del hombre, quien por el calor que sentía se quitó al momento la capa que lo cubría. El pobre viento quedó vencido.

Quiénes figuran en esta fábula? Que lleva el hombre? Que se dijeron el viento y el sol? Que hizo el viento? Para que sopla el viento con tanta fuerza? Logró conseguirlo? Por que no? Cuando el viento se cansó, que hizo el sol? Que usó el sol? Al sentir tanto calor, que hizo el hombre? Quién ganó el desafío? Qué quedó vencido? En realidad pueden hablar el viento y el sol?

Reiniciará a los niños con algunas preguntas, para que deduzcan lo que es una fábula. Replicar también las palabras y términos difíciles del tema. Ejercicios de narración y exposición por varios alumnos.

Aneadidos.—Como ejercicios de asociación y comparación en este tema, se verán los siguientes: Cuando el viento no es bueno, en qué se ve? Sin el viento los árboles no se mecerían; los frutos de los árboles no se caerían; en estado de las olas, si el viento no las hubiera movido? El viento transporta a otros lugares las semillas de los plantas; mueve la nebla, limpia las calles y aclara el cielo. Cuando es demasiado fuerte se convierte en huracán, causa perjuicios: destruye las cosechas, las techos de las habitaciones y hace los pueblos y ciudades.

Desarrollo del tema.

Los educandos seguirán con la mirada lo que el instructor lee, hasta llegar a los dos puntos, en donde dejará un poco la

JOSE MARIA RODRIGUEZ ROJAS 87

voz. Que hizo? Que sucedió? Lee tu lo mismo. Que debieron hacer cuando encontraron dos puntos?

Signos después al maestro, leyendo del todo la vez al encontrar el punto. Que notaron? Que recordó al bajar la voz? Saca este signo de esta copia y acomódelo siguiendo la ruta que nos indica. Que hacen al encontrar punto y coma? Cuando bajamos un poco la voz, que hacen? (1).

Creóla el maestro un silencio y suspende la voz tal como va... Como dejó la voz? Por que suspendió? Que signo es ese? Que debieron hacer cuando encontraron punto y coma? (Dos puntos) Cuando bajamos la voz, que hacen?

Avanza el maestro en su lectura y al suspender baje la voz un poco. Que notaron? Que signo este silencio? Hija que signo es su silencio. Qué otros signos llevan?

Aplicación práctica.

Los Carlos y Margarita juegan.

Se les escribe en el tablero:

Carlos y Margarita juegan en el juego? (Dos). Como se llaman? Los Carlos y Margarita.

A) muestra la lámina o cuadro gráfico, los alumnos señalan de su texto.

Cuando niños van jugando? (Tres). Como se llaman? Que hace falta en la escritura anterior? Con que podemos separar los nombres de Luis y Carlos? Que símbolo separa las signos de puntuación? Sirva para escribir... (señalen en lo que se lee y escribe).

(1) Corríjase que el maestro tenga como su material didáctico una copia con un texto completo de signos de puntuación en tipo grande y conveniente para facilitar su correcta aplicación.

ANEXO 13

EL CASTELLANO LITERARIO, “LA METÁFORA” (MASÍAS, 1951)

LEXICOLOGÍA — RECURSOS ARTÍSTICOS

53

bras cambian su significado propio por el figurado, traslaticio o metafórico, y se origina otra figura literaria:

45. La metáfora o traslación. *Consiste en dar a un objeto el nombre de otro con el cual tiene alguna semejanza.* La Metáfora es, pues, una comparación implícita (subentendida) y abreviada porque se omiten las formas comparativas expresas antes indicadas. Para que la metáfora embellezca el lenguaje debe tener estas condiciones:

Debe ser noble, es decir, no vulgar o indecente; ha de ser también natural, esto es, no violenta o forzada. Como ejemplo de metáfora innoble se cita la de estos versos de Quevedo: “La edad, que es lavandera de bigotes, con la jabonadura de los años”. Y andan también censuradas como indecentes estas otras: “Júpiter escupe nieve cana sobre los Alpes; la luna vomita estrellas”.

Con apariencia de estilo florido violentan el símil estas metáforas de cierta “Novela en forma de nube”: “El mar, viejo baritonero, ocultaba en su verdiamarillo chaleco de fantasía, la moneda del sol, jornal de un día de trémolos guturales”. Todo eso para decir que en el seno del mar se ocultaba el disco del sol.

46. Si en los ejemplos aducidos no tratamos de comparar igualando la tontería del individuo con la de una gallina; su orgullo con el del pavo, sino que decimos: es más tonto que una gallina; más orgulloso que un pavo... la exageración es manifiesta y el lenguaje resulta hiperbólico. Esta palabra se deriva de *hipérbole*, figura que se comete cuando en el lenguaje literario se exagera una cualidad o un concepto. Es hiperbólico este concepto de Caro sobre la campaña libertadora: Bolívar “del Orinoco al Potosí argentino impetuoso vino, temblar haciendo en derredor la tierra”.

EJERCICIOS DE APLICACION

47. I. Después de un interrogatorio sobre el comentario y las explicaciones que preceden, pregúntese y exijan ejemplos sobre lo siguiente:

1º Voces primitivas; 2º desinencia y terminación; 3º palabras derivadas, simples y compuestas; 4º lo que se entiende por derivación y composición de vocablos; prefijos y sufijos; 5º citar algunas maneras de composición; 6º recursos artísticos o figuras literarias; 7º comparación e hipérbole; 8º metáfora y cualidades que requiere.

II. Pidamos abundantes ejemplos de comparaciones, metáforas e hipérbolos, bien sea del lenguaje común o de coplas y cantares que recuerden los alumnos, y hágaselos notar cuándo estas figuras son comunes y cuándo son literarias.

ANEXO 14

SARA MEDINA

ENCUESTA SOBRE LAS TAREAS EN EL CUADERNO (Para practicantes)

Nombre: Sara Medina Edad: 18
Institución en la que se hace la práctica: Tobía
Curso y edad de los estudiantes con los que se realiza la práctica: 04/06 años

- 1) ¿Cuál es el propósito de tener tareas en el cuaderno?
- 2) ¿Qué consecuencias tiene en la casa o en el colegio que los estudiantes hagan las tareas en el cuaderno?
- 3) ¿Qué consecuencias tiene en la casa o en el colegio que los estudiantes no hagan las tareas en el cuaderno?
- 4) ¿Qué pasaría si no tuvieran tareas en el cuaderno?

Solución

- 1) El propósito de tener tareas en el cuaderno es que los niños avancen temas trabajados en clase, además queda como evidencia que si se trabajó porque muchos padres de familia piensan que cuando no hay nada consignado en el cuaderno no se hace nada en la clase.
- 2) Las consecuencias es que van adquiriendo más responsabilidades y van desarrollando la autonomía.
- 3) Las consecuencias de NO hacer las tareas en la casa es que los niños se van volviendo irresponsables y no toman seriedad en los casos que se encomendando.
- 4) Si no tuvieran tareas en el cuaderno no habría evidencia de que se trabaja en clase, además los niños estarían desocupados más tiempo y estarían quizás propensos a caer en vicios o malas influencias.

ANEXO 15

LEYDY LORENA

ENCUESTA SOBRE LAS TAREAS EN EL CUADERNO (Para practicantes)

Nombre: Leidy Lorena Pedraza Ahumada Edad: 18 años.
Institución en la que se hace la práctica: Bachillería
Curso y edad de los estudiantes con los que se realiza la práctica: 4º / 10-14 años.

- 1) ¿Cuál es el propósito de tener tareas en el cuaderno?
- 2) ¿Qué consecuencias tiene en la casa o en el colegio que los estudiantes hagan las tareas en el cuaderno?
- 3) ¿Qué consecuencias tiene en la casa o en el colegio que los estudiantes no hagan las tareas en el cuaderno?
- 4) ¿Qué pasaría si no tuvieran tareas en el cuaderno?

Solución

- 1) El propósito de tener tareas en el cuaderno es que todas aquellas investigaciones y consultas realizadas por ellos lleven un orden, sepan el lugar donde lo tienen y pueda ser utilizadas en próximas clases.

En otras ocasiones, también se usa para ampliar o fortalecer los conocimientos; a demás avanzan en temáticas y se busca que se involucren más en el tema.

- 2) En la casa a veces se ve como pérdida de tiempo y sin ningún sentido, pero en realidad puede ser un medio para acercar a las familias, si los padres o demás familiares le ayudan al niño(a).

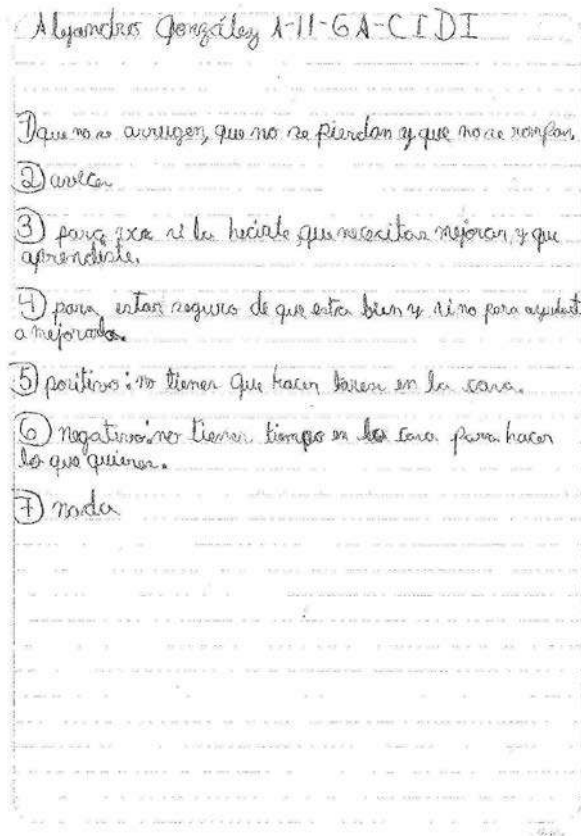
En el colegio contribuye a el fortalecimiento de sus conocimientos y un mayor refuerzo en los temas.

- 3) Si es una consulta, los niños pueden quedar un poco perdidos, pues no van a comprender bien el tema, o con ejercicios o actividades, igual, pues no van a poder abordar a fondo el tema y solo se queda con lo poco que le puede dar la maestra en la escuela.

- 4) Muchos veces se pierden esas tareas y si se vuelven a retomar puede que no recuerde, o para estudiar, no podría.

ANEXO 16

ALEJANDRO GONZÁLEZ



[illegible]

ANEXO 18

EDWAR CORRALES

ENCUESTA SOBRE LAS TAREAS EN EL CUADERNO (Para practicantes)

Nombre: *Edwar Corrales Torres* Edad: *19*
Institución en la que se hace la práctica: *TORO*
Curso y edad de los estudiantes con los que se realiza la práctica: *4to - 7 años*

- 1) ¿Cuál es el propósito de tener tareas en el cuaderno? *Es para evaluar el aprendizaje en los niños.*
- 2) ¿Qué consecuencias tiene en la casa o en el colegio que los estudiantes hagan las tareas en el cuaderno? *Es útil en su tiempo libre, productivamente.*
- 3) ¿Qué consecuencias tiene en la casa o en el colegio que los estudiantes no hagan las tareas en el cuaderno? *Es una consecuencia.*
- 4) ¿Qué pasaría si no tuvieran tareas en el cuaderno? *Si los estudiantes no hacen esas tareas en el cuaderno.*

ANEXO 19

SARA GARCÍA

Para leer: 8. 7a. CIE DA. 19/09/2014

1. ¿Qué es el propósito de hacer tareas en el cuaderno?

El propósito de las tareas en el cuaderno de actividades es que los niños aprendan a leer, escribir, contar, etc. y así poder hacer las tareas.

2. ¿Los profesores hacen tareas en el cuaderno?

Los profesores no hacen tareas en el cuaderno. Los niños hacen las tareas en el cuaderno.

3. ¿Por qué hacen las tareas los niños en el cuaderno?

Los niños hacen las tareas en el cuaderno para aprender a leer, escribir, contar, etc.

4. ¿Por qué hacen las tareas los niños en el cuaderno?

Los niños hacen las tareas en el cuaderno para aprender a leer, escribir, contar, etc. y así poder hacer las tareas.

5. ¿Qué consecuencias (buenas/malas) tienen las tareas en el colegio?

Las consecuencias buenas de las tareas en el colegio son que los niños aprenden a leer, escribir, contar, etc. y así poder hacer las tareas.

6. ¿Lo mismo se pasa en la casa?

En la casa también se pasa lo mismo. Los niños hacen las tareas en el cuaderno.

7. ¿Qué consecuencias (buenas/malas) tienen las tareas en el cuaderno?

Las consecuencias buenas de las tareas en el cuaderno son que los niños aprenden a leer, escribir, contar, etc. y así poder hacer las tareas.

Las consecuencias malas de las tareas en el cuaderno son que los niños no aprenden a leer, escribir, contar, etc. y así poder hacer las tareas.

En la casa también se pasa lo mismo. Los niños hacen las tareas en el cuaderno.

En la casa también se pasa lo mismo. Los niños hacen las tareas en el cuaderno.

En la casa también se pasa lo mismo. Los niños hacen las tareas en el cuaderno.

En la casa también se pasa lo mismo. Los niños hacen las tareas en el cuaderno.

ANEXO 20

CAROL STEPHANNY

ENCUESTA SOBRE LAS TAREAS EN EL CUADERNO (Para practikantes)

Nombre: Carol Stephanny Fajardo Tellez Edad: 18
Institución en la que se hace la práctica: Sede Tabica
Curso y edad de los estudiantes con los que se realiza la práctica: 0^o, 1^o, 2^o entre los 5-8

- 1) ¿Cuál es el propósito de tener tareas en el cuaderno?
- 2) ¿Qué consecuencias tiene en la casa o en el colegio que los estudiantes hagan las tareas en el cuaderno?
- 3) ¿Qué consecuencias tiene en la casa o en el colegio que los estudiantes no hagan las tareas en el cuaderno?
- 4) ¿Qué pasaría si no tuvieran tareas en el cuaderno?

Respuestas:

1. Repasar la responsabilidad de los niños, además de identificar su proceso formativo fuera de la escuela.
2. Esto conlleva a que el niño construya su conocimiento y participe activamente de este.
3. Al no hacer las tareas en el cuaderno, el niño no avanza como se espera, además se busca que el niño explore y profundice cada temática.
4. Si no tuvieran tareas en el cuaderno, no se evidenciaría su proceso fuera de la escuela y no identificarían consecuencias sociales que estén afectando al niño.



¡Anoten la tarea!: enfocar la atención, decidir con qué escribir, quitarlo o defenderlo; oír atentamente. Piensas, al tiempo que rayas, cómo estos garabatos determinarán el presente y el futuro, el tiempo de juego, los espacios habitados, las actividades y las personas con las que estarás. Más aún, esta frase determina las decisiones que se tomen en la esfera personal y colectiva; dispondrá las mentes, la ergonomía de los cuerpos, los tiempos y espacios. Las tareas dan cuenta de diversos procesos de subjetivación en los escolares, su rastro está escritos en la piel del cuaderno. Analizar su emergencia entre la segunda mitad del SXIX y la primera mitad del XX es el objetivo de este escrito.

Edison Alberto Acevedo Ortiz



ISBN: 978-958-5150-08-9

