

## Apatía, subjetivación y cuaderno escolar

**Apathy, subjectivity and notebooks**

**Aliex Trujillo\***

aliextru@yahoo.com

**Rosaura Rojas Cely\*\***

gattauro@yahoo.com.mx

### Resumen

---

El artículo presenta un análisis de las prácticas pedagógicas a través de la emergencia de la apatía en el discurso de los profesores. Este análisis se lleva a cabo desde el concepto de dispositivo en una construcción desde el eje teórico Foucault-Deleuze. Se propone el cuaderno escolar como lugar donde leer la apatía como signos de un tipo de subjetivación.

### Palabras clave

---

Subjetivación, dispositivo, cartografía, apatía escolar, cuaderno escolar.

### Summary

---

In this article, it is shown an analysis of the pedagogical practices through the emergence of apathy in the teachers' speeches. This analysis is carried out from the concept of mechanism in a construction from Foucault-Deleuze theory. The notebook is proposed like a place where it is possible to read apathy as a sign of subjectivities.

### Key words

---

Subjectivity, mechanism, cartography, apathy, notebook.

---

\* Docente Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Central, Bogotá.

\*\* Docente Institución Educativa Distrital Atenas y Fundación Universitaria Monserrate, Bogotá.

Fecha de recepción: marzo de 2007 / Fecha de aceptación: 4 de mayo de 2007

## Subjetivación y resistencia

**Hallar el objeto** es una aventura en la que nos entregamos desde nuestro saber, nuestro sentir y nuestro deseo, una aventura en la que nos aproximamos y alejamos de él, una aventura que nos ha permitido desde su inicio adentrarnos en conocer y comprender, no solo en el objeto de estudio sino también en nosotros, una aventura que ha posibilitado encontrarnos a nosotros mismos en los relatos de los otros, en los signos y huellas que van dejando aquellos con quienes diariamente nos encontramos y a veces no vemos, no conocemos, no sentimos, no abrazamos, pero que están ahí, con nosotros.

Así, el punto de partida de este trabajo tuvo que ver con situaciones particulares de nuestro ejercicio docente y como estudiantes de maestría, en primer lugar relacionados con la contribución de la escuela a la forma de actuar de niños y jóvenes escolares, y en segundo lugar con respecto a las posibilidades de investigar para comprender y transformar las prácticas pedagógicas si los resultados de la investigación lo ameritan.

Acudimos a la cotidianidad escolar, a las voces de los maestros que orondas se pasean por los rincones de la escuela; unas veces presurosas, otras lentas y otras cargadas de tensiones y deseos. Así, en ese juego de palabras que vuelan y se cuelan en otras conversaciones, salen a relucir nombres de algunos estudiantes que en el decir del maestro se destacan por su baja participación en el trabajo, por su incumplimiento frente a los compromisos escolares y porque presentan comportamientos de indisciplina. Este ir y venir de sus palabras y charlas desprevenidas nos sugirieron que existe una distancia entre el deseo del maestro y el deseo del niño o joven escolar, pero también que hay un deseo por la transformación de este y de la escuela. Es un deseo que el maestro expresa a veces con angustia y preocupación y otras veces con rabia y desilusión, un deseo que habla, que se hace visible en cada signo, en cada gesto, en cada acción.

En este discurrir desprevenido emergen hipótesis frente al actuar de niños y jóvenes escolares; hipótesis referidas –casi siempre– a la influencia del contexto familiar (condiciones de privación afectiva, violencia intrafamiliar, dificultades económicas y la soledad a la que están expuestos); condiciones que parecen ser, desde

el pensar del maestro, la causa fundamental de este actuar; y en rara ocasión las hipótesis giran en torno al contexto escolar (el entramado relacional, las formas –predominantes o emergentes– del trabajo pedagógico, los discursos que por allí circulan y se construyen).

En los casos que exponen a la institución educativa las afirmaciones se vuelcan nuevamente en los niños y jóvenes escolares. La escuela pareciera ser un ente que no tiene ninguna relación con ellos, es un cuerpo extraño, un escenario invisible, un no lugar en el que niños y jóvenes escolares habitan y la hacen difícil.

*“Hay niños que en su mayoría son muy desobedientes, todo el tiempo andan por fuera de sus puestos y si sumamos la gritería que ellos hacen...”*

*“Los alumnos todo el tiempo hablan... si se les llama la atención, mil veces hablan”.*

*“... la gran mayoría son apáticos, no les gusta nada de lo que uno les ofrece y si les da otras opciones... no, no les satisface nada, no les llena”.*

*“Tienen varias actitudes, el no hacer, otros son de rebeldía, groseros, otros son de la irresponsabilidad, el incumplimiento, y en otros simplemente se ve cómo hacen trabajos mediocres, solo por hacer, a diferencia de los que son comprometidos, les gusta, investigan aparte de lo que les dejaron, traen otras cosas, otras propuestas”.*

*“... por ejemplo el no querer estar dentro del salón, el siempre querer salirse o estar mirando para otro lado o estar jugando con las cosas en el momento de la clase... no están trabajando nada en clase, molestan todo el tiempo, no permanecen en su puesto, no traen tareas ni materiales, mejor dicho, hay unos que no hacen nada aunque uno esté al pie acompañando su trabajo”<sup>1</sup>.*

Formas de actuar que al decir de los maestros es actitud de “apatía”, refiriéndose en el marco de la institución escolar al modo de ser y hacer de los niños y jóvenes escolares, a su disposición frente a lo que la escuela “propone”<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Fragmentos de entrevistas realizadas a maestros de primaria y bachillerato.

<sup>2</sup> El encomillado es nuestro para enunciar que lo que propone la escuela como generalidad lo hace desde una posición de poder que se impone desde distintos mecanismos con mayor o menor visibilidad.

Por estas circunstancias, en un primer momento consideramos abordar la apatía escolar como objeto de estudio con el ánimo de ir un poco más allá de lo que se escucha y ve a primera vista, tema que nos invitó a conversar, a pensar en la vida escolar dentro del aula y que nos generó unos primeros interrogantes relacionados con las prácticas de enseñanza, con la manera como ocurren las relaciones en el aula, con el lugar de los sujetos, con lo que hay en el aula de clase que convoca o no a los estudiantes, con lo que a ellos les molesta, con la implicación de la escuela en su forma de actuar, con los objetos en los que puede expresarse la apatía escolar, con el papel del maestro en la posibilidad de transformar la escuela para que tanto estudiantes como maestros la disfruten.

Estos cuestionamientos en nuestro transcurrir aventurero en la búsqueda del objeto de estudio nos hicieron considerar a las instituciones educativas como lugares privilegiados que contribuyen a configurar la subjetividad de los sujetos, pero nuevamente surgió el interrogante sobre los lugares y los mecanismos que configuran estas subjetividades.

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

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

Continuando con las ideas que nos rondaban y estaban en nuestras entrañas, persistimos en la idea de otras posibilidades de la educación. Así nos acercamos a Foucault y a Deleuze y sus categorías de análisis para dar cuenta de la apatía como régimen que es tomado como un síntoma en la institución educativa y, a la luz de

una cartografía, encontrar un diagrama en el cuaderno escolar que se corresponda con las relaciones de fuerza, encontrar unos archivos que conformen las relaciones de saber y unos deseos que plieguen hacia sí los cuidados y los afectos, tratando también de describir y analizar, bajo los mismos efectos, las decibilidades de los maestros frente al tipo de estudiantes que creen tener. Por esta razón iniciamos con un análisis sobre la actuación de niños y jóvenes escolares; tratamos de acercarnos a comprender la producción de subjetividades en la institución escolar.

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

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

La institución escolar pareciera ser un paciente en permanente estado de enfermedad. La queja y el lamento la transitan día a día. La queja es generalizada –los niños y los jóvenes se quejan de sus compañeros, de sus maestros y de sus directivos; los directivos de los maestros y de los estudiantes; los padres y las madres de familia de todos los integrantes de la escuela; y los maestros, de sus directivos, de sus colegas y de los estudiantes– y va transitando de la mano con el deseo –siguiendo la analogía del paciente: el deseo por mejorar, por saber qué es lo que ocurre, por buscar estrategias para hacer más fácil la vida en la escuela.

Qué hacer con este estudiante o con aquel otro, cuál será la acción más pertinente para encaminarlo por lo que cada uno considera es el mejor sendero de la vida y sobre quién recae la responsabilidad de su educación, son preguntas que diariamente se hacen los maestros desde formas particulares de concebir el mundo y al sujeto, desde su manera de vivir la escuela. Son preguntas que reclaman soluciones, que se intenta resolver

mediante acciones que afectan de diversa manera al niño, al joven escolar y también al maestro.

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

La preocupación de los maestros gira en torno a la situación actual y al “futuro” de esos niños y jóvenes egresados de la institución, enmarcada en la idea de formar “hombres y ciudadanos de bien”, que le sirvan al país, que se alejen del camino de la droga, el alcohol o la delincuencia; con la intención de que ingresen al mundo laboral y a estudios superiores. Pero que desconoce los deseos de los escolares. Formar en este sentido tiene que ver con ideales que han sido fijados y preestablecidos con anterioridad, con los ideales con los que fueron formados los maestros; formar con ideas que no tienen en cuenta los cambios que se han venido dando históricamente; esa idea de que *“Formar significa, por un lado, dar forma y desarrollar un conjunto de disposiciones preexistentes. Por otro, llevar al hombre hacia la conformidad con un modelo ideal que ha sido fijado y asegurado de antemano”* (Larrosa, 1996: 32).

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

Antes de ingresar a la escuela, al niño se lo prepara para *“el deber ser y el deber comportarse en la escuela”* para satisfacer los deseos de padres y maestros, pero no para encontrarse consigo mismo, para el cuidado y preocupación de sí mismo. Así cada día se ve envuelto en situaciones y con tantos compromisos para responder a las demandas de los adultos, que no tiene tiempo para dedicarse, para comprenderse, para pensarse, para hacerse a sí mismo.

Las distintas prácticas sociales escolares –entendidas como modos de hacer en la escuela– ocurren muchas veces con propósitos que no se tienen claros, en un contexto social reconocido y conformante de modos de actuar que configuran, que constituyen al sujeto<sup>3</sup>, al sujeto estudiante, al sujeto maestro. Prácticas sociales educativas que tienen la pretensión de lograr un encuentro de saberes y de vivencias; prácticas que incursionan en lo pedagógico con la intención de saber hacer, de saber qué se produce acerca del enseñar, de contribuir a mejores condiciones de vida para los educandos, prácticas sobre las que muchas veces no se sabe, en las que se hace y deja de hacer, sobre las que pocas veces se escribe; prácticas que pretenden acercarse a construir un saber disciplinar; prácticas que no se reflexionan –qué se hace, cómo y para qué se hace–; prácticas que en la inmediatez de sus afanes dejan de lado pensar al sujeto. Y en este transcurrir pedagógico y escolar la escuela va dando paso a la emergencia de nuevas subjetividades.

Estas subjetividades se van configurando en medio de las tensiones que se generan y conforman en el entramado relacional escolar y del ejercicio de las prácticas de enseñanza, a través de las acciones de los maestros interesados en alcanzar propósitos particulares con los estudiantes (favorecer su capacidad de razonar y su habilidad para pensar, su capacidad para comprender, para diferenciar cuándo una afirmación está argumentada o no, para ser capaces de sustentar sus afirmaciones desde sus experiencias y la información teórica a la que se han acercado, para que desarrollen su capacidad de formular problemas y descubrir soluciones, de pensar posibles conclusiones desde premisas previas y de diseñar experimentos mentales o reales para probar aseveraciones; favorecer su capacidad para autoevaluarse y evaluar los posibles resultados de planes propuestos y las decisiones tomadas); prácticas que por sus modos de ser y hacer hegemónico van en contravía de estas pretensiones, en tanto, si no todas, la gran mayoría de acciones están dirigidas desde el pensar y el ser del maestro. Prácticas de enseñanza que desde sus orígenes han estado fuertemente mediadas por relaciones de poder que individualizan al sujeto.

<sup>3</sup> Sujeto, en términos de Foucault, como individuo consciente de sí mismo y como individuo inmerso en el dispositivo de poder y los estratos de saber.



Vilma Graciela Martínez Rivera » Peón-Guerrero (Ajedrez Precolombino) » Yeso » 8,5 x 5 x 3,5cm

Y es en esta relación de poder en la que en nuestro pensar aparece lo que los maestros denominan "la apatía" de algunos estudiantes: "... la gran mayoría son apáticos, no les gusta nada de lo que uno les ofrece y si les da otras opciones... no, no les satisface nada, no les llena...".

Podríamos decir, acudiendo a Foucault (Díaz, 1998: 16), que, además de las prácticas, estos enunciados contribuyen a la producción de subjetividades. Se objetiva e individualiza a los sujetos a través del discurso. Discurso que en la escuela está permeado por la política educativa y social, por las interacciones sociales y las formas de hacer que se generan en la institución educativa, por los sistemas de normas manifiestos en la aplicación de los manuales de convivencia y de funciones, por la mediatización tecnológica y por los sustratos culturales que los hacen ser y existir; es decir, que cada uno de los sujetos escolares está inserto en una red compleja de relaciones (ibíd.), las cuales intervienen en la configuración de los sujetos.

Desde este lugar, la apatía puede ser un signo que corresponde a una manera de subjetivación, puede ser la respuesta de algunos estudiantes frente a lo que se restringe en la institución escolar; la apatía como una manifestación de resistencia a las imposiciones abiertas y sutiles de la escuela, como una posibilidad de emergencia del sí mismo del niño o joven escolar, como un mecanismo de este para estar bien consigo mismo, para sustraerse del poder escolar, como una forma de ocuparse de sí mismo, de autocuidarse escapando a toda regla (Foucault, 1990: 62); de preocuparse por su salud emocional haciendo lo que considera importante:

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

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

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

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

*"... es que me dicen que toca venir a estudiar, o si no, no vendría, me toca obligado venir a estudiar..."*

*"... nunca me ha gustado estudiar acá..., en ningún lado me ha gustado estudiar..."*

En el afán de cumplir su tarea, los maestros en el discurso y en sus acciones tratan en muchos casos de hacer agradable la escuela para los niños y los jóvenes, pero pasan por alto lo que les interesa a los estudiantes, lo que desean y quieren hacer para sentirse bien, para hallarle sentido a la escuela, para lo que Foucault denomina el cuidado de sí<sup>4</sup>, la preocupación de sí. Si el maestro conociera más a los niños y jóvenes escolares podría quizá contribuir a una escuela como acontecimiento, significativa y llena de sentido. Esta es una razón que los maestros tendrían que pensar en tanto la escuela "*... no es solo obligatoria para la gente joven interesada en su educación, es una manera de vivir para todos y para toda la vida*" (ibíd.: 67).

En Colombia la escuela ha estado muy permeada por la influencia del cristianismo en la que lo importante es conocerse a sí mismo, renunciando a sí mismo (ibíd.: 73) para ser salvado; de suerte que todo aquello que se salga de los parámetros establecidos desde esta perspectiva (obediencia, sumisión, resignación, entre otras, en la escuela y en otras instituciones educativas como la familia) debe castigarse y por tanto penalizarse:

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

Ideas que se han venido asentando en nuestra sociedad a través de distintas estrategias, tácticas y mecanismos

<sup>4</sup> "épiméleia/cura sui; que significa el cuidado de uno mismo. La épiméleia es el principio filosófico que predomina en el modo de pensamiento griego, helenístico y romano". Concepto que implica lo siguiente: "En primer lugar, nos encontramos con que el concepto equivale a una actitud general, a un determinado modo de enfrentarse al mundo, a un determinado modo de comportarse, de establecer relaciones con los otros. La épiméleia implica todo esto; es una actitud, una actitud en relación con uno mismo, con los otros y con el mundo". "... la épiméleia heautou es una determinada forma de atención, de mirada. Preocuparse por uno mismo implica que uno reconvierta su mirada y la desplace desde el exterior, desde el mundo, y desde los otros hacia sí mismo. La preocupación por uno mismo implica una cierta forma de vigilancia sobre lo que uno piensa y sobre lo que acontece en el pensamiento". "... la épiméleia designa también un determinado modo de actuar, una forma de comportarse que se ejerce sobre uno mismo, a través de la cual uno se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma o se transfigura" (Foucault, 1982: 36).

en el ejercicio del poder<sup>5</sup> (Foucault 1987: 51). Así, el ser propio del sujeto se encuentra limitado para expresar, para sentir, para hacer, sin desconocer que ahí también está latente la fuerza del deseo por poder ser y hacer, sentir y decir; fuerza que se manifiesta en acciones de resistencia no solo a la escuela sino a muchas tradiciones del cristianismo que han sido desvirtuadas y que continúan siendo cuestionadas a pesar de que se aferren con distintas estrategias a mantenerse en la vida social y que están instituidas en la escuela; apatía que se configura como una forma de subjetivación de los sujetos.

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

Como en ningún otro lugar, en la escuela se evidencian muy bien las cuatro tecnologías del yo<sup>6</sup> (Foucault, 1990: 48-49). Sin embargo, la más fuerte es la tecnología de poder manifiesta en la manera como ocurren las relaciones que se establecen entre maestros y estudiantes. Unos y otros permanecen en una constante tensión de fuerzas que se constituyen en activas y reactivas a la vez; se encuentran en un pulso constante, cada uno tratando de ejercer la mayor fuerza posible para existir, logrando, desde ese ejercicio de poder, producir cosas,

obtener placer, construir saber y producir discursos particulares.

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

En la escuela, el maestro inicia una acción individualizante más rigurosa con aquellos que se salen de la norma, de lo instituido; los reconoce, los nota a través de su discurso, de su lenguaje, pero también el maestro es vigilado, examinado y controlado. Nada ni nadie escapa a la mirada del otro, es como si cada uno fuera el objeto de la mirada del fotógrafo, el primer plano a grabar en una cámara de video.

Sin embargo, no todo está en este plano, también dentro de las instituciones muchos maestros procuran la satisfacción del deseo de cuidar de sí mismos y también de los otros; así, reflexionan sobre las diversas situaciones tratando de comprender lo que ocurre:

*“... también siento que los ‘pelaos’ en este momento están como en otro.... O sea los intereses son totalmente distintos a lo que uno de adulto quiere ofrecerles a ellos, o sea estamos como divididos, ellos van para allá y van para acá y uno les está exigiendo una cosa, pero realmente lo que ellos quieren es otra cosa y entonces como que no hemos llegado al punto de lo que ellos necesitan...”*

*“... a nosotros nos llegan estudiantes con infinidad de problemas, ya sea académicos, ya sea familiares, donde nosotros tenemos que mirar cómo ayudarlos... cómo ayudar a solucionar los problemas que tienen aquellos niños, para atraerlos al colegio nos toca hacer como los padres, los psicólogos y los maestros: tres cosas en uno”.*

*“... uno tiene que ver los aspectos negativos de la forma como tratan a los niños en la casa, para de pronto que a los niños uno los pueda encaminar hacia cosas positivas y que no siempre piensen que todo para ellos va a ser negativo, sino sacarles todas esas ideas negativas y tratar de que ellos salgan adelante, piensen como personas que son indispensables para la sociedad y que van a tener*

<sup>5</sup> El poder “... se ejerce más que se posee, no es el privilegio adquirido o conservado de la clase dominante sino el efecto de conjunto de sus posiciones estratégicas”.

<sup>6</sup> 1. Tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas. 2. Tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones. 3. Tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto. 4. Las tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, y obtienen de este modo una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad.

*un futuro lleno de éxito, de prosperidad y de muchas cosas valiosas para su vida futura”.*

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

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

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

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

## El aula de clase y la reterritorialización<sup>7</sup> de la apatía

### Dos hipótesis para la apatía

Este texto intenta dar cuenta de los inicios de una investigación que se está realizando en la institución escolar. Una búsqueda que desplaza la búsqueda misma. Una

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

Con el afán de mirar uno de los dispositivos que se instauran en la institución escolar, nos detendremos en el aula de clase como parte y todo de un dispositivo que asumimos hegemónico. Nuestra mirada va sesgada con un referente teórico que se desliza por el corredor Foucault-Deleuze. Concretamente por una serie formada por *Las tecnologías del yo*, *Mil mesetas* y la monografía escrita por Deleuze (1986). Con esta intención realizamos las entrevistas a maestros sobre la actitud de los estudiantes en la institución educativa. Una conversación que produjo algunos entrecuillados que se pretende ir incrementado a medida que se avance en la pesquisa.

El salón de clase es un escenario donde se actualizan por lo menos tres miradas sobre la apatía. Con la entrevista no estructurada tratamos de recoger lo que los maestros dicen sobre sus prácticas, cómo se ven en relación con los estudiantes, con qué tipo de estudiantes creen trabajar. La pregunta nunca fue sobre la apatía, sin embargo apareció el término y toda la conversación giró

<sup>7</sup> Este término alude a la categoría que Deleuze blande en *Mil mesetas*, *un regreso del signo que resignifica*. El cuaderno reterritorializado es un cuaderno intervenido desde la crítica. Esta crítica renueva el proceso que se ha venido gestando con el cuaderno. En la individuación se superpone lo mismo y en una variación se disloca el

territorio conocido, seguro y predecible, se ordena otro territorio con mucho más de lo otro. Se reterritorializa desmontando muchos de los diagramas de poder que dejan signos inequívocos en el cuaderno y alentando los signos que juegan en el deseo, en la libertad y en la autonomía. Movilizando signos plurales de la participación y la confrontación comunicativa.



alrededor de esta categoría próxima. La segunda mirada queda parcialmente consignada en este artículo que a manera de ponencia someteremos a impugnación. La tercera mirada corresponde al estudiante mirándose a sí mismo y mirando la clase, la institución y a los otros, diciendo y diciéndose. Esta es una cartografía que proponemos del cuaderno escolar, en la medida en que esperamos que en él aparezcan líneas de fuga y de fractura que den pistas sobre la apatía como una de las líneas de subjetividad que produce la institución educativa.

Más allá de una subjetividad que da cuenta del sujeto, Foucault innova otra figura para tratar un problema antiguo. Aporta una noción polémica de sujeto e introduce la subjetivación que Deleuze interpreta como plegamiento, quien refiriéndose a los griegos dice:

*Lejos de ignorar la interioridad, la individualidad, la subjetividad, han inventado al sujeto, pero como una derivada, como el producto de una subjetivación (Deleuze, óp. cit.: 133).*

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

*El sujeto es una variable, o más un conjunto de variables del enunciado, es una función derivada de la primitiva, o del propio enunciado [...] el sujeto es un emplazamiento o posición que varía mucho según el tipo, según el umbral del enunciado, y el "autor" es solo una de esas posiciones posibles en ciertos casos (ibíd.: 83).*

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

afectos son con relación al adentro y se afectan también las formas estratificadas, geológicas del saber.

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

En la institución educativa la apatía es un calificativo que se atribuye al no hacer nada, el blanco de esa atribución es el estudiante. La apatía parte desde el profesor que descalifica y da cuenta, sobre todo, de la diacronía que persiste en la institución. Es andar a velocidades distintas, definiendo dispositivos distintos, enunciados distintos. El estudiante en esa relación de poder intenta mantenerse ilegible, invisible. Pero como el profesor también ha ido modificando su discurso y la manera en que se ve a sí mismo, entonces convierte en visible lo que no lo deja definir su éxito, la máquina dedicada al bien del otro, a producir futuros y agradecimientos. El maestro lee otro texto que no comparte, que no cruza con el texto del estudiante porque no considera que este tenga alguno, y si lo tiene, es un texto ya descalificado de antemano "porque no lo conducirá a nada". El estudiante va construyendo su narrativa de lo que está configurando; lo que dice y lo que ve. Lo que dice que ve lo afecta rápidamente por el recurso del estar: por lo que cree (o sabe) que quieren que diga y sea. Estas mutaciones son una energía que no da los resultados reclamados, la exigencia es un requisito molesto, el poder es una función que se conecta en un diagrama de juegos soberbios. Ignorar al otro se vuelve un movimiento activo, perenne; el acto en sí y sus consecuencias bien valen lo poco que se consume en disponer las diferencias, las tensiones en los significados en la puesta educativa. El estudiante sabe y puede ignorar sin temer las consecuencias porque el otro cree que no está haciendo nada.

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

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

El maestro trata de explicar al estudiante y no puede con los referentes conocidos de las cosas. La posibilidad es que la apatía sí sea una actividad contra el activismo de los adultos + padres + maestros + no pares. Así, de esta forma podría configurarse como un discurso emergente como dispositivo que subvierte los regímenes cartesianos de signos, el voluntarismo, el activismo, la redundante cadena de secuencias que militan en el texto que impone el maestro con la escuela. La institución educativa se ha constituido por diferentes condiciones en un referente social, en un fin y un medio de los procesos que se gestan en la sociedad misma. Podríamos decir aquí que como dispositivo tiende a producir unas subjetividades, unas líneas fuerza que comprometen el deseo, el poder y el saber. Dentro de este dispositivo se tejen relaciones que no siempre son visibles y que pueden desocultarse a través del decirse y el observarse. A través de estos procesos es que se posiciona. Este dispositivo se yergue hegemónico porque las líneas de poder están fuertemente trazadas entre los actores de la regla y los actores del acatamiento. Desde el acatamiento se enuncia la apatía. Esta es la subjetivación que este dispositivo privilegia. Su estructura, su lenguaje, su cuerpo mismo; un cuerpo frágil por su dureza, por su segmentariedad, por la profundidad en los cortes que hace permanentemente la explicación del texto que el estudiante blande, sin esfuerzo, sin aparente habilidad. La apatía es lo que produce el dispositivo dominante, absolutista. Es la subjetividad que la institución moderna produce y que no entiende, porque otros tienen que ser los lenguajes que circulen para que esto ocurra, otras las miradas. La interpretación que propone el enfoque etnográfico es una alternativa que muchos autores sugieren. Cómo se ven y cómo se narran los niños y los jóvenes estudiantes es una alternativa para la comprensión de las prácticas escolares.

La apatía tiene su historia en Occidente. Esa manera de llamar, de enunciar al otro. El mismo es el maestro; el otro, el estudiante insurrecto. La desidia es un arma

que se tensa con el combate del adulto, con su historia de luchas y frustraciones.

En la cultura escolar<sup>8</sup> circula el decir y lo que lo hace visible. Los actores no solo viven en espacio de luz porque hay un decir que los comunica y hay unas formas que están ocultas, ocultas por el decir. Cuando el estudiante se detiene, hay una ilusión en el acto, la mano pasa tan rápida que el maestro no puede verla y a pesar de lo vigoroso del movimiento, el maestro cree cosas. Cree, por ejemplo, que algo está muy mal con los muchachos, que no ponen de su parte, que el futuro está perdido y trasladan al otro toda su frustración, el otro jugador no le devuelve el golpe, no le interesa su lanzamiento, no parece querer jugar. Esto está ocurriendo al tiempo porque el estudiante, el muchacho, conoce el juego, lo identifica muy rápido y la velocidad de la respuesta vuelve a dejar estático al maestro. La forma de lo que ocurre está bajo los efectos de dos luces distintas, lo que se está diciendo cada día en el aula son enunciados casi distintos. Son estratos que se superponen continuamente, trasmutando entre el arriba y el abajo, entre el adentro de la expresión y el afuera de la forma. El salón de clase es un dispositivo, una geología que contiene y desborda, osmótica, de concentraciones y distensiones, un organismo promutacional que ronca, estornuda y suda. Esta máquina geológica oculta y calla. Todo esto es una dramática cadena que regresa sin parar. Frente a cualquier dispositivo de estas características, aparece la apatía. Los estudiantes no tienen, no han tenido las herramientas para enfrentar abiertamente la presión de profesores + adultos, no han podido resistir con otras acciones la corrosiva incidencia diaria del autoritarismo paternalista, de la vigilancia y el castigo. Todo esto restringe lo afectivo, lo emotivo y en consecuencia estos géneros se retraen, se disfrazan, se disponen en otros signos. La apatía en estos términos podría ser un vestigio de la resistencia de los cuerpos en el cuidado de sí.

<sup>8</sup> La cultura escolar comprende un conjunto de prácticas, saberes y representaciones producidas y reproducidas a partir de la institución escolar. Pero también incluye las modalidades de comunicación y transmisión de saberes para poder actuar socialmente (más allá de la escuela) que operan de acuerdo con la "lógica" escolar. En este sentido, la cultura escolar es una forma de producción, transmisión y reproducción que tiende a la organización racional de la vida social cotidiana. La cultura escolar, entonces, transforma desde dentro la cotidianidad social, imprimiendo en ella formas de distribución, disciplinamiento y control de prácticas, saberes y representaciones aún más allá de los ámbitos identificados como la "institución escolar" (Huerger, 1998: 49).

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

Los profesores se expresan sobre los estudiantes en diferentes términos que van desde la intención paternal-maternal hasta el violento argot de las conversaciones de cafetería, los argumentos fluctúan entre la opinión desautorizada hasta esbozos de categorización analítica. El abismo generacional plantea una serie de contradicciones que no se impugnan, que no se ventilan ni como ejercicio académico ni como opción de vida. En las opiniones de los profesores hay muy poco rigor, y no es que el rigor sea una nueva arma contra el saber educativo. El rigor que pudiéramos poner en términos de coherencia y consistencia de la propia estructura del discurso. El maestro se hace y se ve en lo que dice y cuando faltan los argumentos, y en las acciones el profesor emprende acciones por los signos, por los textos leídos de lo que tiene entre manos cada día. El primer movimiento es culpar al otro, de alguna manera todos lo hacemos, pero este movimiento da fin a los argumentos, los suspende, los clava en la pared. Cuando el maestro dice: "*Los estudiantes se manifiestan un poco retraídos hacia la escuela y apáticos hacia las diferentes órdenes de autoridad...*" ¿Qué está diciendo? ¿Cuál es la relación que persiste en estas opiniones entre la apatía y la autoridad? Si miramos esto a la luz de las teorías críticas, encontramos un enunciado donde se lee claramente una línea de poder, la línea de poder

que el maestro reconoce entre él y el estudiante en el aula de clase: el soberano se desconcierta ante la arrogancia del súbdito, de las visibilidades que aparecen en el enunciado, y de alguna manera ya Foucault veía al sujeto como función derivada del enunciado, un individuo sujeto a las líneas de fuerzas del poder, líneas que afectan y dejan afectar los cuerpos. El enunciado, las decibilidades del saber actúan en las formas de la expresión, forman parte de las técnicas del saber. Cuando el maestro dice de la apatía y la relaciona con la autoridad, está reconociendo una resistencia en el lenguaje de los cuerpos a los signos hegemónicos, que se instaura. No comprende, porque no se esfuerza en ello, que la apatía tiene una posibilidad de texto, tiene una legibilidad y que una de las acciones que debe emprender como maestro es hacer visibles esas líneas de fuga que frente al dispositivo escolar aparecen. Una de nuestras hipótesis es entonces que el estudiante elabora estas líneas de fuga y que los rasgos de la apatía no se manifiestan sino frente al dispositivo escolar, para esto la entenderíamos como un dispositivo emergente de resistencia. Habría que hacer visible, con otros regímenes de luz, si la apatía forma parte de esa relación consigo mismo que devendría la subjetivación. Y con respecto a esta última, si la apatía es una de las líneas de subjetivación que produce la escuela a partir de las líneas de fractura inevitables en un dispositivo hegemónico de tal magnitud.

La luz podríamos arrojarla sobre un dispositivo más delimitado y no menos complejo: el cuaderno escolar.

### La subjetivación en el cuaderno escolar

El cuaderno escolar se abre como cuadro para mirar. Este mirar arroja una luz sobre las relaciones de saber, sobre las formas, sobre las formaciones geológicas que una historia ha sedimentado en los contenidos y las expresiones que constituyen su sí mismo. Se pueden encontrar dos tipos de cuadernos, cada uno el afuera del otro, unidos en el infinito. Uno que para efectos de este análisis llamaremos *instituido* y el otro que por el mismo efecto llamaremos *instituyente*. A ambos los miraremos como *aparato* y como *regla*.

*Aparato*: corresponde a un agenciamiento maquínico, a la forma que adopta el contenido, a la forma de receptividad, a las descripciones que operan como intersticios. El aparato es la luz, unos corpúsculos que abrazan y

tejen, unos regímenes de luz que le dan al cuerpo nuevas visibilidades. Es un cuadro-descriptor.

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

### Cuaderno instituido

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

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

Este tipo de cuaderno generalmente es una línea de fuga con la luz de varias miradas, en él se organizan las

materias en fuerte componente disciplinar, reproductivo, heterónomo. Abunda la cifra y la territorialización de los segmentos y estratos formalizados.

### Cuaderno instituyente

El cuaderno tiene escasas regulaciones. En la institución hay espacios académicos donde se posibilita el cuaderno con un acento de creatividad y juego, son cuadernos múltiples y diversos. Las normas le permiten ser un campo de expresión y comunicación. Los signos son plurales y reterritorializados constantemente. El autor se multiplica y los autores entran y salen aunque el ambiente es íntimo, personal.

Se forman dos series que divergen-convergen, que derivan-integran. La serie del instituido que se mostrará en el análisis como aparato y como regla; la serie del instituyente, aparato y regla también.

La divergencia-convergencia de ambas series respecto al afuera, al pensamiento en términos de vida, trabajo y lenguaje.

Las derivaciones-integraciones de los afectos receptivos y espontáneos con que las líneas de fuerza diagraman el poder.

	Aparato-estrategia					Regla-reglamento				
	Divergen-convergen			Derivan-integran		Divergen-convergen			Derivan-integran	
	Vida	Trabajo	Lenguaje	Afectos receptivos	Afectos espontáneos	Vida	Trabajo	Lenguaje	Materia de la fuerza	Función de la fuerza
Instituyente										
Instituido										

Nuestra intención es configurar una cartografía que permita hacer otras orientaciones en el territorio del cuaderno y reescribir otros signos, virtualizar<sup>9</sup> sus signos y convertir esto en un campo problematizador. Esta cartografía se enuncia preliminarmente como una estructura con escala, proyección y significación; esta estructura es una grilla que se propone al final de este artículo. Esta

grilla es otro territorio traspulado donde se transita para encontrar. Con esta lectura de la grilla se sugiere la posibilidad de leer las prácticas pedagógicas en sí mismas. Las prácticas que dejan signos en el cuaderno escolar y que pueden ser modificadas orientando el sentido hacia un horizonte en el estado de cosas. Movilizar de otras maneras el rol político de los maestros, en la manera de los actos, que esta magnitud encuentre otras relaciones transformadoras tendiendo redes locales. Si decimos esto es porque confiamos en que estas nuevas maneras de ver el acto pedagógico se inscriban en un enriquecimiento de la reflexión sobre la acción política

<sup>9</sup> "La virtualización no es una desrealización (la transformación de una realidad en un conjunto de posibles), sino una mutación de identidad, un desplazamiento del centro de gravedad ontológico del objeto considerado: en lugar de definirse principalmente por su actualidad (una 'solución'), la entidad encuentra así su consistencia esencial en un campo problemático" (Levý, 1999).

del maestro, transformando el mundo desde sus prácticas pedagógicas.

*Y les ruego, en este punto de exposición, que no reprochen la plétora de calificativos, el desbordamiento de sentido de ciertas expresiones y, sin duda, cierta vaguedad de su captura cognitiva: ¡No hay, aquí, otros recorridos posibles!* (Guattari, 2000: 19).

En este lugar de la investigación buscamos tipos de subjetivación, procesos dinámicos que configuran socialmente subjetividades en colectivos de enunciación. Pensábamos que los signos que habitaban el cuaderno escolar con sus autores podían leerse y conversarse como regímenes de signos correspondientes a las subjetividades que coexisten en una institución como la escolar. Siempre en la búsqueda del tipo de subjetivación que configura una subjetividad política, reconocerlas y proponerlas como sentido de la acción.

Pero ya hemos descubierto que la situación puede ser más grave para nuestros intereses. Descubrimos abundancia de signos, que llamamos de individuación, distribuidos por las hojas de los cuadernos escolares. Signos de institucionalización de la expresión, signos sin variación. ■

## Referencias

- DELEUZE, Gilles. 1987. *Foucault*. México: Paidós.
- DÍAZ, Esther. 1998. *Michel Foucault: los modos de subjetivación*. Bogotá: Magisterio.
- FOUCAULT, Michel. 1990. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_. 1982. *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Altamira.
- GUATTARI, Félix. 2000. *Cartografías esquizoanalíticas*. Buenos Aires: Manantial.
- HUERGO, José A. 1998. "Las alfabetizaciones postmodernas, las pugnas culturales y los nuevos significados de la ciudadanía". *Revista Nómadas*, 9, 267, Bogotá, septiembre.
- LARROSA, Jorge. 1996. *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LEVÝ, Pierre. 1999. *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós Ibérica.
- SALDARRIAGA, Óscar. 2003. *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio.

## Diálogo del conocimiento

Las voces de los docentes y estudiantes como personajes centrales en esta investigación, llevada a cabo en la Institución Educativa Distrital Atenas, de Bogotá, es un ejemplo de lo que se puede escuchar en cualquier institución educativa. Estas voces ponen de manifiesto una situación que permea el ámbito institucional: la apatía, condición que acompaña el diario transcurrir en la escuela (escenario en el que miles de jóvenes viven su adolescencia). Siendo una etapa transitoria entre la infancia y la mayoría de edad, nos hemos acostumbrado a percibirla como un tiempo carente de singularidad, la abordamos con muy pobres elementos de juicio a pesar de la complejidad que la conforma. Sin embargo, lo juvenil irrumpe en el ámbito académico configurándose como un eje problemático que debe ser suficientemente analizado para abordar su subjetividad.

Desde la perspectiva con la que se elaboró la presente investigación, se señala la apatía como una manera de subjetivación que permite la emergencia del sí mismo, reconoce que el sujeto renuncia a su propio deseo por evitar ser juzgado, señalado y castigado. Pero en la investigación emerge otro componente crucial que puebla los imaginarios de los jóvenes: el *cuaderno* como objeto que atrapa los signos de unas subjetividades, que pueden ser vistas y leídas.

Su propuesta, en estas condiciones de emergencia por el reconocimiento del otro como interlocutor, como sujetos con capacidad para cuestionar el sistema educativo, sus contenidos curriculares, las prácticas pedagógicas y las actitudes del docente (como se ha demostrado en hechos recientes), sugiere en la etnografía una posibilidad para vivir la experiencia pedagógica como un ejercicio de construcción, que enfrenta la apatía e intenta comprenderla ofreciendo espacios donde nuevos lenguajes, nuevas formas de narrar sus experiencias vitales reconfiguren el tiempo de la escuela.

Gloria Stella Ramos Castillo