FORMACIÓN DOCENTE, TRAZA DIDÁCTICA Y SUBJETIVIDAD

TEACHER TRAINING, TEACHING TRACE AND SUBJECTIVITY

Diamant, Ana[1]; Cazas, Fernando[2]; Duhalde, Mariela C.[3]

RESUMEN

El presente trabajo se inscribe en el marco del Proyecto UBACyT [1] en curso. Particularmente se centra en uno de sus principales objetivos que remite al análisis de las "experiencias de enseñar y aprender, fundantes de la tarea docente, a partir de la identificación y discusión de tradiciones, rituales, valores, cronologías, posturas teóricas, ideológicas, culturales y generacionales que estructuraron identidades individuales y profesionales"[2], de aquellos que realizaron la carrera del Profesorado de Psicología en el período comprendido entre 1957 y 1976.
Se propone analizar estos aspectos desde la perspectiva del contexto en el cual éstos tienen lugar, considerando que alumnos y docentes pasan la mayor parte del tiempo de la escuela inmersos en una clase escolar.
Como espacio privilegiado de las actividades de enseñar y aprender, la clase escolar, constituye un objeto de estudio central, en tanto es allí donde se articulan mayormente las cuestiones vinculadas a la tarea docente.

Palabras clave:
Clase escolar - Subjetividad - Dispositivo - Traza didáctica

ABSTRACT

The current work forms part of the ongoing Project UBACyT. Particularly focusing on one of its main objectives which refers to the analyses of "the experience of teaching and learning as founding of the teaching task, through the identification and discussion of traditions, rituals, values, chronologies, theoretical, ideological, cultural and generational positions which structured individual and professional identities", of those who have coursed the Psychology career in the period between 1957 and 1976.
It is proposed to analyse these aspects from the perspective of the context in which they take place, considering that students and teachers spend much time immersed in the school in a school class.
As a privileged space for the activities of teaching and learning, the school class, it is a central object of study, as this is where the issues related to the teaching task are mostly articulated.

Key words:
School class - Subjectivity - Device - Didactic trace

[1]Reposición de trazas e itinerarios didácticos en la formación universitaria (UBA) para la enseñanza de la psicología. Interpelaciones al desdibujamiento de la Carrera de Profesorado (1957 - 1976)
[2]Plan de Investigación. Programación Científica 2014-2017.

[1]Doctora en Ciencias Sociales. Profesora Titular, Cátedra Didáctica General, Profesorado en Psicología, UBA. Investigadora en temas de didáctica y de historia reciente de la enseñanza. E-mail: anadiama@gmail.com
[2]Profesor y Licenciado en Psicología, UBA. Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías, FLACSO. Maestrando Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO. Jefe de Trabajos Prácticos e Investigador, Cátedra Didáctica General, Profesorado en Psicología, UBA.
[3]Profesora y Licenciada en Psicología, UBA. Maestranda en Psicología Educacional, UBA. Jefa de Trabajos Prácticos e Investigadora, Cátedra Didáctica General, Profesorado en Psicología, UBA.

INTRODUCCIÓN

Desde las primeras décadas del siglo XX y como corolario de la tradición sociohistórica se comienza a adoptar una perspectiva contextual en la comprensión de los procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza, que impacta en los estudios que pretenden dar cuenta de aspectos vinculados a las prácticas educativas escolarizadas. Distintas disciplinas como la historia, antropología, sociología y, especialmente orientados al tema que nos ocupa, la pedagogía, la psicología y la didáctica, reconocen la importancia de considerar los modos en que el contexto determina la actividad del sujeto en el mundo. Los enfoques contextualistas, emergentes de la psicología cultural histórica, surgen principalmente de una serie de trabajos realizados desde fines de la década de 1920 y principios de 1930 por L. Vigotsky y sus colaboradores, en especial Luria y Leontiev (Nakache, 2004).Desde esta perspectiva se hace hincapié en la importancia de considerar toda actividad humana como inmersa en un contexto que le da sentido y dirección a las acciones de los individuos.

De acuerdo con enfoques contextualistas o situacionales -que se originan en los desarrollos de la Psicología Cultural -, el *contexto* es entendido como marco situacional que condiciona una tarea; como aquello que entrelaza -y no meramente rodea- una situación (Nakache, 2004). El giro contextualista (Baquero, 2002) radica en plantear una forma diferente de indagar las prácticas considerando que lo que ocurre en un determinado contexto no puede ser atribuido a uno solo de los actores que participan de la actividad, sino a todos aquellos que habitan ese contexto y a las formas que adoptan las mediaciones entre los sujetos y el medio. Esto ha implicado un gran avance respecto de las prácticas y discursos psicoeducativos clásicos que presuponían a un individuo con propiedades o atributos sustantivos como la unidad de análisis última de una explicación e intervención psicológica (Baquero, 2002). Esto último incidía en los modos de comprender los procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza de manera deshistorizada y sin contemplar la incidencia de aspectos situacionales. Desde una perspectiva clásica la educabilidad de los sujetos es entendida como capacidad individual de ser educado y no como una potencialidad de las situaciones educativas para promover desarrollo (Baquero, 2002).

Como contrapartida a las posiciones descontextualizadas, los procesos de autoría didáctica promovidos por los docentes (Litwin, 2008) se proponen hacer actuar de un modo particular los dominios del conocimiento, las actitudes, los postulados de la buena enseñanza, las trazas didácticas recuperadas, los posicionamientos ideológicos, los atributos de lo pedagógico en línea con la consolidación de procesos identitarios (Diamant, 2012).

En este sentido Baquero (2002) plantea que es a partir del giro contextualista que la educabilidad puede ser entendida como una propiedad más de las situaciones que de los sujetos a título individual. Y sostiene que

> *"Es muy probable que la no ponderación de la características del dispositivo escolar y sus elementos duros, como el carácter graduado, simultáneo, la distribución de tareas y responsabilidades, las concreciones efectivas de la gestión curricular en cada nivel, los formatos del discurso en aula, el carácter obligatorio que asume para muchos sujetos la escolaridad, lleven a no advertir su efecto sobre la producción de posiciones subjetivas posibles".* (Baquero, 2002, p. 64).

A modo ilustrativo, en lo que refiere a los formatos del discurso en el aula, cabe mencionar los estudios sobre las particularidades que el habla adquiere en el salón de clases como marco situacional. Diversos autores que analizan el discurso educacional (Edwards y Mercer, 1988; Cazden, 1991; Astolfi, 1997), coinciden en formular que el habla en el aula posee propiedades especiales que la distinguen del habla en otros contextos, a la vez que se asume que cada contexto tiene sus propias formas de discurso (Edwards y Mercer, 1988). El modo en que interactúan discursivamente entre sí los sujetos que comparten el aula como entorno situacional está condicionado por las particularidades que este entorno asume, definidas sociohistóricamente. Esto da cuenta del componente artificial de las interacciones discursivas dentro del aula en tanto que es sólo en dicho contexto donde se ponen en juego reglas específicas, de carácter implícito, que distinguen al habla en clases del habla en otros contextos. Por ejemplo, de acuerdo con las observaciones llevadas a cabo por Edwards y Mercer (1988), una *regla básica* del discurso educacional consiste en que es el maestro el que hace mayormente las preguntas quien, a su vez, es el que conoce las respuestas; mientras que en otros contextos posibles el que realiza las preguntas es el que carece del conocimiento.

En cualquiera de los casos, se trata de "gestos de oficio" que ponen de manifiesto acciones y principios que constituyen un hecho educativo determinado, actuado en un espacio y un tiempo en el que se ubican las personas en una posición particular respecto de sus responsabilidades, en la que se recuperan trazas de formación y trazas formantes, entramados de habilidades entre enseñantes y estudiantes, no siempre conscientes, que dan cuenta de cierta perdurabilidad en los actos, de itinerarios, de habitualidades, de transmisión de códigos, ideas, prácticas comunes y finalmente de experiencias particulares.

Lave (1996), haciendo referencia al problema del contexto, señala que las teorías de la práctica cotidiana situada sostienen que las personas que actúan y el mundo social de la actividad no pueden ser separados, lo cual supone pensar las relaciones entre las personas que actúan y el mundo social que integran, así como las relaciones sociales de la actividad. En este sentido, las *prácticas* constituyen acciones cargadas de representaciones -construidas en un marco sociohistórico- que los sujetos portan, de maneras más o menos explícitas, sobre el sentido y dirección de lo que hacen (Feldman, 1999). De ellas dan cuenta, desde los estudios sociohistóricos sobre el curriculum puesto en acto en la escuela y en el aula, los estudios sobre el cotidiano escolar y la identidad docente (Ezpeleta, 1992) y particularmente las investigaciones en relación con el pensamiento, la acción y el saber de los docentes (Goodson, 2004).

Por su parte, Wenger (2001), distingue, dentro de los enfoques contextualistas, a la *teoría de la actividad*, y des-

taca que esta se centra en la estructura de las actividades, entendidas como entidades históricamente constituidas.
Es así que desde esta perspectiva y habiendo superado la lógica de la prescripción que caracterizaba a la didáctica hacia fines de los años 70-y con la consecuente ruptura del paradigma normativo- (Steiman, 2005), se comienza a pensar en una didáctica que contemple el estudio de la vida en el aula tal como ella es, y lo que en ella transcurre. Se comenzó a considerar el aula como un espacio de interacción, con atravesamientos y mediaciones que solo pueden ser comprendidas desde un marco sociohistórico y antropológico. Este enfoque implica considerar las prácticas de enseñanza a partir de las significaciones que adquieren en el contexto en el que estas tienen lugar, con especial atención a "*la voz del docente"* como productor y generador de marcas (trazas), como discente y representado, tanto en forma individual como profesional colectiva, con sus formas características y diferenciadas de las de otros grupos que habitan la escuela (Goodson; 2014).
En este sentido, Litwin (1996) señala que

> *"Las prácticas de enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones."* (Litwin, 1996, pp. 94-95).

Considerando estos aspectos es que se procura un análisis de las experiencias de enseñar y aprender, fundantes de la tarea docente, centrando la mirada en el aula como entorno situacional que determina identificaciones y trazas pedagógicas y didácticas posibles. En diversos trabajos que este equipo de investigación viene desarrollando hemos advertido la importancia de considerar las trayectorias docentes con el objeto de analizar la incidencia que en éstas tienen los modelos "trazantes" que se han ido internalizando en el recorrido por diversas instituciones educativas. Se reconoce la importancia de recuperar registros a partir del relato de experiencias personales en tanto que es a partir del recuerdo de experiencias significativas que se torna posible reconstruir aspectos explícitos e implícitos que imprimen sentidos diversos a las prácticas en que se inscriben.
Se reconoce que aquellos aspectos a los que los docentes asignan un significado singular en su trayectoria *"se impregnan en la subjetividad con tal fuerza que en ocasiones, sólo es posible acceder a los aspectos más arraigados mediante la invitación a contar experiencias personales"* (Diamant, Duhalde, Souto, 2015).

LA CLASE ESCOLAR COMO DISPOSITIVO[3]

De lo hasta aquí expuesto, puede desprenderse la idea de una centralidad de lo que denominamos clase escolar, para comprender en gran medida lo que pasa en la escuela y porqué pasa. Lo que se aprende en la escuela y como se aprende. (Cazas; 2011) (Diamant y Cazas; 2013)
La clase escolar es el escenario en el cual se pone en acto la enseñanza. M. Souto (1998) se pregunta:

> *"¿Por qué referirnos a la clase escolar? Consideramos que la clase escolar es un campo de problemáticas específico y en este sentido objeto de estudio propio de la didáctica. Ello es así porque:*
> - *Toma el acto de enseñanza, el acto pedagógico en el ámbito más habitual de concreción. Allí es donde los sucesos se producen, la enseñanza se transforma en acto, el aprender se provoca y genera. Los procesos se realizan en espacio y tiempos compartidos, pasan al acto, a la producción, devienen. En la clase escolar se manifiesta el acto pedagógico en formas diversas de concreción.*
> - *Permite comprender los sucesos en su significatividad social, humana, real; con sentido y contenido social."*

Para poder avanzar en el análisis de este espacio dentro de la institución escuela, al que se ha denominado clase escolar, se intentará una primera definición. La clase escolar es un dispositivo pensado y configurado para que un grupo de personas logre un conjunto determinado de aprendizajes. Un conjunto formado por lo que prescribe la norma curricular pero también por lo que conforma el curriculum real (Frigerio; 1991).
Cuando se menciona dispositivo se lo hace en el sentido propuesto por Foucault. Si bien se torna difícil encontrar una definición explicita en la obra del filósofo francés, en una entrevista realizada en 1977, preguntado sobre su concepto de dispositivo, responde:

> *"Lo que trato de situar bajo ese nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos.".*

Es decir se piensa en un concepto de dispositivo complejo y en una idea de clase escolar en la misma línea. La clase escolar es ese conjunto heterogéneo del que habla Foucault. Ese conjunto que incluye personas, tradiciones, mandatos fundacionales, discursos, normas curriculares, concepciones de enseñanza y de aprendizaje, imaginarios, rituales, resultados de evaluaciones, registros en memoria de eventos, actuaciones individuales recordadas, etc.
La clase escolar no sólo es lo que puede verse o escucharse de forma explícita. No sólo es lo dicho sino también aquello presente pero no dicho, la clase escolar tiene una historia más allá de su propia historia, tiene marcas remotas, señales curriculares ocultas.
El análisis del dispositivo clase debe ser mucho más profundo que una mirada de lo explícito, si se quiere com-

[3]La referencia a la institución escuela es en sentido amplio. Es decir, que en este caso, escuela es cualquiera de las instituciones educativas del sistema. Desde la escuela de nivel inicial hasta la universidad inclusive. Esta consideración es extensible al término clase escolar.

prender verdaderamente su funcionamiento. Debe sondear no sólo en actualidad de lo observable, en lo dicho sino también en lo implícito, en lo no dicho, en el hoy y en las trayectorias que en su conjunto constituyen una suerte de autobiografía colectiva.
En este sentido Edgardo Castro (2004), dice sobre la cuestión que:

> *"Los dispositivos, por su parte, integran las prácticas discursivas y las prácticas no-discursivas. El dispositivo como objeto de análisis aparece precisamente ante la necesidad de incluir las prácticas no-discursivas (las relaciones de poder) entre las condiciones de posibilidad de la formación de los saberes."*

Lo no-discursivo, lo oculto, lo implícito, debe formar parte del análisis de la clase escolar como objeto de estudio. Este aspecto estaría en línea con los estudios sobre la gramática escolar (Dussel; 2003) y sobre currículum oculto. De alguna manera estas líneas de trabajo pretenden rescatar estos aspectos de lo no dicho de los que habla Foucault, las voces, los pensamientos, las acciones, los saberes, las trayectorias personales, los "gestos de oficio" de enseñantes y aprendientes.
Otro aspecto que requiere atención, es pensar a la clase escolar como un producto socio histórico artificial y no como algo naturalmente dado. Similar a lo que sucede con la institución escuela. Pineau (2000) dice al respecto de la "naturalización" de la escuela que:

> *"Esto no hace más que volver a demostrarnos que su condición de "naturalidad" es también una construcción históricamente determinada que debe ser desarmada y desarticulada."*

Para el docente, para el alumno e incluso para la sociedad en general puede resultar "natural" una determinada configuración de clase (Litwin; 1997). Puede parecer que "siempre" la clase escolar fue así y que no hay otra forma posible. (Pineau, 2008).
Sin embargo, cada configuración del dispositivo clase tiene un origen y tiene unas condiciones de aparición particulares. Garcia Fanlo (2011) comenta al respecto:

> *"Un dispositivo no es algo abstracto. En tanto red de relaciones de saber/poder existe situado históricamente -espacial y temporalmente- y su emergencia siempre responde a un acontecimiento que es el que lo hace aparecer, de modo que para hacer inteligible un dispositivo resulta necesario establecer sus condiciones de aparición en tanto acontecimiento que modifica un campo previo de relaciones de poder."*

Pensar al dispositivo clase escolar como a-histórico puede llevar a un análisis erróneo de su conformación y de su funcionamiento. Es necesaria una genealogía (en el sentido foucaultiano de la palabra) de la clase escolar, reconsiderar los aportes que para su mirada e interpretación suman las ciencias sociales en su conjunto y particularmente la psicología, para poder comprender estas relaciones de saber/poder situadas de las que habla Garcia Fanlo.
Por supuesto que la clase escolar no se produce en el vacío. La clase escolar se encuentre inscripta en la institución escuela, ésta en un sistema educativo y éste en un sistema político e ideológico.
Viñao Frago (2003) comenta con relación a la historicidad:

> *"Al fin y al cabo, como ha señalado Ian Hunter (1998, pp. 114-115), el "sistema escolar moderno", es el resultado de un "ensamblaje de dos 'tecnologías diferentes de la existencia': el Estado gubernamental y el ministerio cristiano"; su "genealogía" es "una forma de pastoralismo estatal", un "híbrido burocrático-pastoral"."*

Si se encara un estudio de la genealogía de la clase escolar, sin duda lo mismo que ha citado Viñao para el sistema educativo, sería válido para el análisis de esta y de su propósito disciplinador (Pineau, 2014).
La configuración generalizada actual hegemónica -en las prácticas y en los imaginarios- de la clase escolar, tiene reminiscencias de la clase frontal ideada por los Hermanos Lasallanos (Dussel, I y Caruso, M.; 1999). Esta configuración, sin dejar de considerar intentos innovadores y exitosos, tareas grupales, actividades en bibliotecas y laboratorios - entre otros - parece haberse configurado como lo natural de una buena clase. Triunfante en el siglo XVIII mantiene su vigencia hasta nuestros días. Este triunfo se sostuvo a pesar de los innovadores aportes de la psicología en materia de teorías del aprendizaje, en especial durante la segunda mitad del siglo XX.
A través de la cita de Viñao, se introduce un nuevo concepto a este trabajo que es el de tecnología. En la obra foucaultiana se habla de diferentes tipos de tecnologías, en especial de tecnologías de gobierno. La idea de tecnología aparece ligada a la de prácticas, a cuyo estudio se dedica Foucault. Al respecto, Castro (2004) comenta:

> *"Como exponemos en el artículo Práctica, las prácticas definen el campo de estudio de Foucault, incluyendo las epistemes y los dispositivos. Las prácticas se definen por la regularidad y la racionalidad que acompañan los modos de hacer. Esta regularidad y esta racionalidad tienen, por otro lado, un carácter reflejo; son objeto de reflexión y análisis. Los términos "técnica" y "tecnología" agregan a la idea de práctica los conceptos de estrategia y táctica. En efecto, estudiar las prácticas como técnicas o tecnología consiste en situarlas en un campo que se define por la relación entre medios (tácticas) y fines (estrategia)."*

El dispositivo clase escolar es un conjunto de prácticas destinadas a lograr unos aprendizajes en determinado grupo de personas en el marco de un proyecto político, de una propuesta pedagógica y de una contención curricular. Estas prácticas poseen una racionalidad y una regularidad. Si se piensa en términos de tecnología y técnica, podría decirse que la clase escolar estaría ubicada en el campo de la técnica y el sistema educativo en el campo de la tecnología. Si se piensa en términos de estrategia y táctica, el sistema educativo estaría del lado de la estra-

tegia y la clase escolar del lado de la táctica. Así como se ha hablado de tecnologías de gobierno, podría hablarse de tecnología de la educación como parte de esas tecnologías de gobierno.
La tecnología de la educación sería un conjunto de prácticas definidas por su regularidad y por su racionalidad cuyo objeto seria la regulación de los comportamientos de las personas como población. Con relación al concepto de prácticas, Castro (2004) menciona:

> *"(…) podemos decir que Foucault entiende por prácticas la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen ("sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento"), que tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una "experiencia" o un "pensamiento"."*

Sería pertinente aquí relacionar el concepto de prácticas con el concepto de biopoder (Castro; 2004) del que habla Foucault, para darle un marco más amplio a lo que se está planteando. El biopoder es para Foucault las formas de regulación que ejerce el Estado sobre el hombre como ser viviente. La regulación de la vida y de la muerte. El estudio del biopoder puede ser abordado desde el nivel de las técnicas y de las tecnologías del poder.
El sistema educativo moderno y su institución escuela, son una tecnología que forma parte de una tecnología de gobierno que busca la regulación de una población. En este sentido el sistema educativo está más del lado de la estrategia (tecnología) que de la táctica (técnica). En cambio la clase escolar sería un dispositivo que forma parte de esa tecnología que es el sistema educativo y la escuela, pero ubicada del lado de la técnica. Es decir que el dispositivo escolar podría ubicarse más del lado de la táctica que de la estrategia.
Si se acepta este planteo, el análisis del sistema educativo como un conjunto articulado de instituciones escolares debe abordarse desde la perspectiva de la tecnología de gobierno. En cambio el análisis de la clase escolar debe abordarse desde la perspectiva de la técnica.
El estudio de la clase escolar[4] no debe quedar inmerso en el análisis general del sistema educativo y de la escuela. Se trata de niveles de análisis distintos que poseen sus particularidades.
¿Qué puede aportar el análisis exhaustivo del dispositivo clase escolar en los términos hasta aquí descriptos? Se espera que este análisis focalizado en este dispositivo arroje luz sobre las formas de subjetivación que se producen en la institución escuela y en el dispositivo clase, en relación con los aprendizajes "formales", pero también en relación con los procesos de identificación, de transferencia, de empatía, de transmisión, de posicionamiento frente a normas, de valoración de saberes, en definitiva de estructuración de trazas.

[4]Para profundizar sobre los aspectos epistemológicos de la clase escolar como objeto de estudio de la Didáctica, son de referencia indiscutida los trabajos de Marta Souto. En especial *La clase escolar. Una mirada desde la Didáctica de lo grupal* en *Corrientes didácticas contemporáneas*. (1998) Paidós. Buenos Aires.

Los estudios "más clásicos" a nivel del sistema educativo y de la institución escuela no alcanzan para comprender los procesos de conformación de la subjetividad que se da dentro del dispositivo clase escolar.
Si se avanza en la comprensión del dispositivo clase escolar en sentido amplio, se habrá avanzado en la comprensión de cómo se modifica la subjetividad de los sujetos que atraviesan el dispositivo. Podría tenerse una clara comprensión de cómo funcionan fácticamente las tecnologías de gobierno y como estas regulan a las poblaciones.
Analizar el pasaje de los individuos por los dispositivos permite comprender la producción de formas de subjetividad. En esta misma línea, plantea García Fanlo (2011) que:

> *"Para Foucault los discursos se hacen prácticas por la captura o pasaje de los Individuos, a lo largo de su vida, por los dispositivos produciendo formas de subjetividad: los dispositivos constituirían a los sujetos Inscribiendo en sus cuerpos un modo y una forma de ser. Pero no cualquier manera de ser. Lo que Inscriben en el cuerpo son un conjunto de praxis, saberes, instituciones, cuyo objetivo consiste en administrar, gobernar, controlar, orientar, dar un sentido que se supone útil a los comportamientos, gestos y pensamientos de los individuos"*

SUBJETIVIDAD, CLASE ESCOLAR Y FORMACIÓN DOCENTE

Atendiendo al planteo hasta aquí expuesto, la clase escolar no es sólo un espacio de regulación y transmisión de conocimientos, sino un dispositivo productor de subjetividad, por tanto, de trazas. No se trata sólo de que una persona adquiera un cúmulo de información sino se trata de incidir en el sujeto. De modelar su subjetividad, de alguna manera, de dejar marca, no en un sentido determinista o intervencionista, sino de participar en la construcción de un sujeto en tanto sujeto de un orden social dado, admitiendo las implicaciones personales, las perspectivas éticas, la configuración de textos, escenografías, actuaciones y auditorios (Saranson, 2002) que ubican a las personas - enseñantes y aprendientes - en una posición particular respecto de sus responsabilidades, las expectativas sociales y su relación con la disciplina y la institución (Diamant, 2014).
Así es que, en términos de Agamben (2011), hablar de dispositivo implica denominar así:

> *"(…) a todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos."*

Cuando se plantea que la clase escolar tiene por objetivo que un grupo de personas realice determinados aprendizajes, no se está diciendo otra cosa que lo que Agamben (2011) asigna a un dispositivo.
Pero resulta interesante ampliar lo que sostiene este autor. En la siguiente cita explicita que:

> *"Existen entonces dos clases: los seres vivos (o las sustancias) y los dispositivos. Entre las dos, como tercera clase,*

los sujetos. Llamo sujeto a eso que resulta de la relación cuerpo a cuerpo, por así decirlo, entre los vivientes y los dispositivos."

Es decir que la formación de sujetos es una característica propia del paso de los seres vivos (como los denomina el autor) por los dispositivos. No es que se sostenga que el único dispositivo formador de sujetos es la clase escolar, pero sí que este forma parte de un conjunto de dispositivos que aportan a la conformación de una determinada subjetividad en un determinado sujeto, a partir de formas discursivas que conllevan el imperativo del cambio, los límites de la organización, los alcances del conocimiento y las estructuras de sentido otorgadas a las acciones de enseñar, de aprender y de dar testimonio de haberlo hecho (Diamant, 2014).
El dispositivo clase escolar es entonces parte de una tecnología que apunta a formar sujetos con determinadas características. El sistema educativo busca modelar a los sujetos que ingresan dentro de ciertos parámetros de subjetividad aceptada (Nicastro, 2006). De alguna manera el sistema educativo es parte de las tecnologías de gobierno que apuntan a regular los comportamientos de las poblaciones siguiendo ciertos modelos predominantes.
Agamben (2011) refiere a esta cuestión:

"El término dispositivo nombra aquello en lo que y por lo que se realiza una pura actividad de gobierno sin el medio fundado en el ser. Es por esto que los dispositivos deben siempre implicar un proceso de subjetivación, deben producir su sujeto."

Los dispositivos generan procesos de subjetivación pero no en cualquier sentido. Lo hacen con la intención de producir "su" sujeto como dice Agamben. El dispositivo clase escolar, no escapa a esa definición. Cada configuración del dispositivo clase apunta a producir un tipo de sujeto.
En el mismo texto, Agamben (2011), le da a los dispositivos un papel fundamental en la conformación de las subjetividad humana. Dice al respecto:

"La cuestión es que, según toda probabilidad, los dispositivos no son un accidente en el cual los hombres se encontrarían por azar; éstos prolongan sus raíces en el proceso mismo de "hominización" que ha convertido en humanos a los animales que agrupamos bajo la categoría de homo sapiens."

Visto desde esta óptica, adquiere aun mayor relevancia el análisis del dispositivo clase escolar. Este, como todo dispositivo, es productor de subjetividad y productor de sujetos. Pero no de cualquier sujeto, sino del sujeto que responde al modelo aceptado en el marco de la tecnología de gobierno.
Palamidessi (2006), refiere con relación al surgimiento de los sistemas educativos modernos:

"Los sistemas escolares surgieron en los siglos XVIII y XIX como respuesta a las necesidades que los Estados tenían de regular y fortalecer sus poblaciones, y de modelar y orientar las conductas de los individuos en las nuevas condiciones políticas y demográficas europeas. La escuela elemental y obligatoria se expandió en el Viejo Continente como un modo de imponer a las clases inferiores las pautas de conducta y moralidad que comenzaban a definir las formas de vida civilizada y urbana en el marco de la consolidación del Estado-nación. En esta nueva organización del espacio y de la vida social, la escuela elemental de masas puso en juego una nueva economía de coacción caracterizada por su carácter regular, continuo y no violenlo (Elias, 1993)."

Queda claro en este autor el objetivo primordial de la creación de los sistemas educativos modernos: regular, modelar y orientar las conductas en determinada dirección política.
Ruiz Berrio (2002) analizando los orígenes del sistema educativo español, dice que:

"Este período histórico es el de la génesis de los sistemas educativos nacionales. La enseñanza se seculariza y las sociedades optan por arbitrar sistemas escolares que permitan conseguir los paradigmas educativos de la nueva era, paradigmas de acuerdo con sus convicciones económicas, sociales, políticas e ideológicas. En España esas convicciones son las de la nueva clase en el poder, la burguesía."

Aquí también el autor deja claro que el objetivo del sistema educativo es modelar los comportamientos de los sujetos de acuerdo a determinado paradigma ideológico.
Decir que el sistema educativo es productor de subjetividad resulta demasiado amplio como para poder emprender un análisis más profundo. Decir que en la escuela se genera subjetividad sigue resultando muy general. ¿En qué espacio concreto se produce los procesos de subjetivación? En el dispositivo clase escolar y con marcas hegemónicas y conductuales presentes y pasadas. Es en este espacio concreto en el cual suceden la mayor parte de los procesos de subjetivación que se dan dentro del sistema educativo.
No se pretende aquí presentar a la escuela y a la clase escolar como únicos dispositivos que inciden en la formación de los sujetos. En este sentido, resulta apropiado citar a Álvarez Uría (1995), que dice:

"Esto no quiere decir que la escuela sea una institución absolutamente determinante en el proceso de subjetivación, ni menos aún que en la escuela se tejan de forma definitiva los hilos conductores de la vida. La vida da siempre muchas vueltas. Pero, de todas formas, si parece muy importante la socialización escolar en el tipo de relación que se establece entre el sujeto y el conocimiento, y ello especialmente si en ese proceso el sujeto es un niño al que se le considera digno de descubrir el mundo."

La clase escolar incide especialmente en la forma en que el sujeto se relaciona con el conocimiento. Aunque no solo incide en ese aspecto, si es un dispositivo privilegia-

do para ello. La configuración dispositivo clase escolar con toda su complejidad, actuará modelando la subjetividad de todos los sujetos que participan de él.
Se entiende que estos análisis sobre el dispositivo clase escolar, resultan de gran importancia para pensar la formación docente actual.
En su texto Transitar la formación pedagógica, Anijovich (2009) dice al respecto de los dispositivos en la formación de docentes:

> *"(…) podemos decir que un dispositivo de formación docente es un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismo y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción."*

Lo dicho parece estar en línea con lo planteado en términos generales sobre el dispositivo clase escolar. El paso por el conjunto de clases escolares que conforman la formación de un docente, modelan la subjetividad de este y en particular la forma de vincularse con el conocimiento. Sin duda, esto repercutirá en el tipo de docente que cada sujeto será.
En otros trabajos de este mismo equipo de investigación (Cazas, 2011; Diamant & Cazas, 2013), y en varios tramos de este mismo, se hizo referencia a la traza didáctica como aquella marca que dejan algunos docentes en sus alumnos y que los influyen en sus futuros desempeños como docentes. Se mencionaron también los procesos de construcción de matrices de identificación en las cual se percibían trazas didácticas "dejadas" por docentes y oportunidades experienciales. En esa oportunidad se inscribió en el arraigo y el impacto de las trazas didácticas en el marco del dispositivo clase escolar y de algunos procesos de subjetivación que se dan en el paso de los sujetos por el dispositivo clase escolar atendiendo a operaciones que, a partir de perspectivas teóricas y prácticas complejas, de modos de hacer y de validar lo hecho, de formas de legitimar maniobras de transmisión y de valoración de sus resultados, hacen a lo escolar, a la impronta docente y a las marcas que esta presupone.

AL FINAL, UNA PRIMERA SÍNTESIS

Para cerrar este trabajo, una síntesis de las principales cuestiones tratadas y que servirán para seguir avanzando en la comprensión del proceso de formación de docentes.
La clase escolar es un dispositivo configurado para promover determinados procesos de subjetivación en los sujetos que participan de él, independientemente de las funciones y responsabilidades institucionales que asuman.

- La clase escolar es un dispositivo de una tecnología educativa que forma parte de una más amplia tecnología de gobierno con propósitos y maniobras específicas.
- La comprensión profunda del funcionamiento del dispositivo clase escolar es indispensable para penetrar los procesos de formación de docentes, de enseñanza de contenidos y de aprendizajes..
- Las trazas que se recuperan explícitas o implícitas en el reconocimiento de las trayectorias de formación docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agamben, G. (2011) *¿Qué es un dispositivo?* En Sociológica Año 26 Nro 73 (pp 249 - 264) México DF Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-01732011000200010&script=sci_arttext Última entrada: 16 de Abril 2015

Alvarez Uria, F. (1995) *Escuela y subjetividad* en: Cuadernos de Pedagogía Nro. 242.

Anijovich, R. y otros (2009) *Transitar la formación pedagógica.*Bs. As. Paidos (Cap. 1)

Astolfi, J.P. (1997) *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.

Baquero, R. (2002). *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde un perspectiva psicológica situacional.* Perfiles educativos, Vol. XXIV, pp. 57-75.

Castro, E. (2004) *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, UNQ-Prometeo, Bernal-Buenos Aires

Cazas, F. (2011) *Identidad docente y traza didáctica* Presentado en las *XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur.* Organizadas por la Facultad de Psicología-UBA. 2011

Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós. Buenos Aires.

Diamant, A. (2014) *Enseñar en tiempos de cambio: la construcción del buen enseñante y de la buena enseñanza.* En Mateos Giménez, Antonio (Comp.) *Mejores docentes, mejores educadores. Innovación.* Editorial Aljibe. Málaga. En prensa.

Diamant, A. y Cazas, F. (2013) *No me acuerdo… ¿Cómo fue que aprendí a enseñar psicología?* Presentado en las *XX Jornadas de Investigación y Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur.* Organizadas por la Facultad de Psicología-UBA.

Diamant, A. Duhalde, M. y Souto, G. (2015). *La formación profesional para la enseñanza de la psicología. Los registros en los primeros graduados del Profesorado en Psicología.* Anuario de Investigaciones nro. XXI. Instituto de Investigaciones. Facultad de Psicología-UBA. En prensa.

Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar.* Editorial Santillana. Buenos Aires. Cap. 2 y 3.

Dussel, I. (2003). *La gramática escolar en la escuela argentina: un análisis desde los guardapolvos escolares.* Anuario de la SAHE Nº 4. Buenos Aires

Edwards, D. y Mercer, N. (1988): *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.

Ezpeleta, J. (1992). *El trabajo docente y sus condiciones invisibles*. En: Revista Nueva Antropología, núm. 42, julio 1992, México.

Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza.*Aique: Buenos Aires.

Foucault, M. (1984) *El juego de M. Foucault* en *Saber y Verdad*. Ediciones de La Piqueta. Madrid. (pp 127 - 162) Disponible en www.con-versiones.com.ar/nota0564.html. Última entrada 30 Junio 2014.

Frigerio, G. (1991). *Curriculum presente, Ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires. Cap. 1.

Garcia Fanlo, L. (2011) *¿Qué es un dispositivo?:* Foucault, Deleuze, Agamben En A parte Rei Revista de Filosofía Nro 74. Disponible en http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf Última entrada: 16 de Abril de 2015.

Goodson, (2004) *Historias de vida del profesorado*. Octaedro: Barcelona.

Lave, J. (1996). *La práctica del aprendizaje*. En: Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.), Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Amorrortu: Buenos Aires.

Litwin, E. (1996). *El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. En: Corrientes didáctica contemporáneas. Paidós: Buenos Aires.

Litwin, E. (1997*) Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior* Editorial Paidós Buenos Aires

Nakache, D. (2004). *El aprendizaje en las perspectivas contextualistas*. En: Elichiry, N. (comp.) Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional. Manantial: Buenos Aires.

Nicastro, S. (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Ed. Homo Sapiens. Rosario.

Palamidessi, M (2006) *El curriculum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo* en TERIGI, Flavia (comp.) Diez miradas sobre la escuela primaria. Bs As, Siglo XXI.

Pineau, P. (2014) *Escolarizar lo sensible.* Ed. Teseo. Bs. As.

Pineau, P. (2008) *La escuela no fue siempre asi.* Ed. Iamiqué. Bs. As.

Pineau, P. (2000) *¿Por qué triunfó la escuela?* En PINEAU, P y otros (2000) La Escuela como Máquina de Educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad**.** Bs. As, Paidós.

Ruiz Berrio, J. y otros (2002) Génesis de los sistemas educativos nacionales. Madrid. UNED. (cap. 5 y 6)

Saranson (2002) *La enseñanza como arte de representación* Completar.

Souto, M. (1998) *La clase escolar. Una mirada desde la Didáctica de lo grupal* en *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires.

Steiman, J. 2005. *¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior.* Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires.

Viñao Frago, A. (2003) *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas*, Madrid, Morata.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad.* Paidós: Barcelona.

Fecha de recepción: 19/05/15
Fecha de aceptación: 15/10/15