

FORMAR DESDE LO NO ESCOLAR PARA LA VIDA EN LAS ESCUELAS. LA EXPERIENCIA DE PRÁCTICA EN INSTITUCIONES COMUNITARIAS

*Maria Eugenia Lopez
Adriana Barrionuevo¹*

Resumen

Desde nuestra experiencia como equipo docente del Profesorado de Educación Inicial, compartimos la tarea de acompañar a las estudiantes en su primer año de la carrera en la inserción en instituciones que educan por fuera de la escuela, es decir, en espacios de educación no formal. Esta tarea se lleva a cabo fundamentalmente desde el taller Integrador I que involucra a las unidades curriculares de Pedagogía, Problemática Socio Antropológica en Educación y Taller de Oralidad, Lectura y Escritura (TOLE); las cuales se articulan haciendo foco en el espacio multirreferencial denominado “Práctica Docente 1: Contextos y Prácticas Educativas”. En este espacio de trabajo es fundamental, asumir esta primera experiencia de práctica de las alumnas para advertir, específicamente en esta instancia, la importancia de propiciar actitudes acordes e incorporar nuevos saberes para el análisis de prácticas educativas atravesadas por los contextos en que estas se desarrollan; y, contiguamente, sopesar los posibles ensambles que la escuela puede favorecer en relación a otras instituciones de la comunidad en que está inserta. En este escenario, una constelación de preguntas moviliza este escrito: ¿Qué ofrecen las instituciones no escolares para la formación de futuras profesoras que se insertarán en la escuela? ¿Qué aporta la integración de los espacios curriculares con la práctica docente en espacios no escolares para revisar la formación que llevamos a cabo como docentes formadores? ¿Es posible conocerlas prácticas no escolares corriéndose de una mirada que reduce su trascendencia a ser “un complemento” de la tarea escolar? ¿Qué valoraciones se adjudican a las diversas formas de expresión de lo educativo en sus modalidades no formales-comunitarias, en relación a la escuela?

Palabras claves

Formación docente, formato escolar, instituciones comunitarias, integración, práctica.

A modo de introducción

Desde nuestra experiencia como equipo docente del Profesorado de Educación Inicial, compartimos la tarea de acompañar a las estudiantes² en su primer año de la carrera en la inserción en instituciones que educan por fuera de la escuela, es decir, en espacios de educación no formal. Esta tarea se lleva a cabo fundamentalmente desde el taller Integrador I que involucra a las unidades curriculares de Pedagogía, Problemática Socio Antropológica en Educación y Taller de Oralidad, Lectura y Escritura (TOLE); las cuales se articulan haciendo foco en el espacio multirreferencial denominado “Práctica Docente 1: Contextos y Prácticas Educativas”.³ En este espacio de trabajo es fundamental, asumir esta primera experiencia de práctica de las alumnas para advertir, específicamente en esta instancia, la importancia de propiciar actitudes acordes e incorporar nuevos saberes para el análisis de prácticas educativas atravesadas por los

contextos en que estas se desarrollan; y, contiguamente, sopesar los posibles ensambles que la escuela puede favorecer en relación a otras instituciones de la comunidad en que está inserta.

Los modelos incorporados acerca de las prácticas educativas trabajan como matrices de sentido que se actualizan en las significaciones respecto a lo que es y deber ser la escuela y la docencia, tanto en prácticas presentes como futuras; asimismo operan como claves de lectura de la trama social a la cual se supone que debe hacer frente la escuela. Estos modelos, que se han construido y sedimentado a través de la experiencia escolar, exhiben, según constatamos en relatos e interpretaciones de alumnas en el desarrollo de las clases⁴, una fuerte impronta normalizadora⁵, la cual, al invisibilizar el funcionamiento de las escuelas en términos de relaciones de poder, excluye las variables sociales, históricas y culturales a la hora de mirarse a sí misma y a otras instituciones educativas.

Nos interesa subrayar que la Práctica I, precisamente al otorgarle un lugar relevante a la educación no formal, así como a los contextos socio históricos y a las tramas de sentido culturales⁶, jaquea esta gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001) normalizadora, tan arraigada en la identidad docente. Reconocemos, entonces, un formato escolar cuya gramática neutraliza problemáticas sociohistóricas y culturales, razón por la cual la Práctica I es una oportunidad propicia para incorporarlas ya desde la formación docente. Creemos que este momento de iniciación en la carrera docente constituye una escenografía original que interpela a trabajar en la construcción de un conocimiento acerca de las prácticas educativas, a partir de un abordaje sostenido de interrogación y reconstrucción de sentidos, no solamente en relación a las alumnas, sino en relación a nosotras mismas como docentes formadoras de docentes. Vale la pena poner en la mira también los saberes que conforman nuestros propios marcos de referencia, no para derribarlos, sino para ponerlos a prueba⁷ en una práctica que solicita, por su complejidad, una mirada que vuelva más permeable el formato escolar normalizador y que asuma el desafío de pensar la escuela en las coordenadas espacio temporales que le imprimen singularidad. En esta línea se trata de propiciar la problematización de lo que se observa como nuevo y el distanciamiento crítico respecto de lo ya sabido, en el intento de ofrecer las condiciones para fortalecer una escuela abierta a gestionar con otras instituciones, asumiendo las particularidades de los problemas que preocupan a la comunidad. Una constelación de preguntas moviliza este escrito: ¿Qué ofrecen las instituciones no escolares para la formación de futuras profesoras que se insertarán en la escuela? ¿Qué aporta la integración de los espacios curriculares con la práctica docente en espacios no escolares para revisar la formación que llevamos a cabo como docentes formadores? ¿Es posible conocerlas prácticas no escolares corriéndose de una mirada que reduce su trascendencia a ser “un complemento” de la tarea escolar? ¿Qué valoraciones se adjudican a las diversas formas de expresión de lo educativo en sus modalidades no formales-comunitarias, en relación a la escuela?

Modelos de lo escolar

En el intento de ahondar las notas distintivas del formato escolar normalizador, podríamos mencionar entre sus rasgos más resaltantes: la conducción de la actividad por parte de un maestro que posee el saber y que, a la vez, debe suministrarlo a sus alumnos; la organización de recorridos de aprendizajes estructurados en función de una secuencia evolutiva considerada “natural” que traducirían la intención de control de la temporalidad; la pretensión de homogeneización mediante la conformación de agrupamientos de acuerdo a la edad y la delimitación *a priori* de los saberes válidos que han de transmitirse; la expectativa de que todos realicen al mismo tiempo las mismas

actividades y obtengan resultados similares perfilando trayectorias homogéneas; rituales de ingreso, permanencia y egreso en función de dispositivos de tutelaje y evaluación, el imperativo de sujeción de los cuerpos y los modos de disciplinamiento de las conductas... Estas peculiaridades conforman la sintaxis escolar haciendo las veces de dispositivos, es decir, piezas claves que originan y mantienen el movimiento de la escuela marcando tanto su gramática como las significaciones adosadas a las acciones que en este ordenamiento se llevan a cabo. En rondas de conversación, puestas en común, comentario de observaciones o interpretaciones textuales es posible apreciar en el discurso de las alumnas que éstas perciben tensiones, cuando no contradicciones, respecto a estos dispositivos ordenadores de la gramática escolar y las lógicas que imperan en algunas de las instituciones en que se realizan las prácticas. En algunas ocasiones se trata de leves diferencias que trastocan en algún sentido uno de los postulados del formato escolar, aunque no se traduce en una revisión o interrogación de su lógica. Estas distancias que las alumnas encuentran respecto al modelo escolar son claramente algunos de los aspectos de las prácticas educativas de las organizaciones de la comunidad que más interpelan a las estudiantes; empero, puede ocurrir que este distanciamiento del modelo de escuela y docente operante, sea visto como una desviación antes que como una situación que moviliza los propios esquemas.

Por ejemplo, algunas estudiantes se sorprenden de que un taller en una biblioteca popular esté destinado a niños de entre 4 y 13 años de edad y que se les proponga a todos realizar, simultáneamente, la misma actividad. Lo que les llama la atención es que no se conformen los grupos según la edad asignándoles horarios, espacios y actividades diferentes atendiendo a una concepción escolar de la enseñanza graduada; pero no se preguntan si la misma actividad puede ser “convocante” para todos los asistentes al taller.

Con todo, consideramos que las prácticas en instituciones comunitarias no escolares que las alumnas de Profesorado en Educación Inicial realizan durante su primer año de estudios, desestabilizan el formato escolar inscripto en sus biografías. Una estudiante, refiriéndose a sus prácticas en una institución que se propone la educación a través de la recreación y el juego, en la que se trabaja el valor de la organización y el trabajo con otros, la identificación de necesidades del grupo y las problemáticas de la comunidad, dice:

... una nena se trepó a una columna (mientras hacíamos una actividad) y el coordinador, no es que la dejó estar ahí. Intentó convencerla que se baje y al final se subió para bajarla porque la nena no quería. Él intentó que se sumara al grupo pero no quería. Entonces la dejó ir a los juegos (pero no a ninguna otra parte que fuera un riesgo) y la nena no se integró al grupo. Al final, cuando hacen la evaluación de la jornada, analizaron la situación y como a esta nena le gusta llamar la atención, o hacer lo que ella propone, propusieron, el próximo encuentro hacer algo que a ella le guste para que se sienta la protagonista pero luego ir llevándola a aceptar lo que otros proponen. Si fuera la escuela la hubieran obligado a estar con todo el grupo. Es bárbaro, porque no se enojaron, no hablaron con los padres diciéndoles que se había portado mal y que preferían que no viniera más. Se preocupan por cada chico que está ahí. Hablan con ellos, con las familias... pero no para retarlos sino para tratar de entender a los chicos.

En el desarrollo de las propuestas de enseñanza apreciamos las búsquedas que hacen algunas instituciones de la comunidad para hacer una realidad la educación popular⁸ y ofrecemos a las estudiantes material bibliográfico para indagar en esta perspectiva pedagógica. Sin embargo, nuestras estudiantes se preguntan desde la práctica: ¿Cómo es posible que no sea el educador el que discipline, hable, prescriba y elija el contenido de su transmisión? ¿Cómo es posible ese corrimiento por el que el educando se asume

sujeto de ese proceso, se descubre sabiendo, se encuentra decidiendo? ¿Por qué estos “profes” no se posicionan haciendo valer argumentos de autoridad ligados a la función y al saber? Ana muestra cómo su trayectoria escolar contribuyó esencialmente en la construcción de sistemas de representación acerca de lo educativo, subsumiéndolo a lo escolar, naturalizando su experiencia previa como patrón para mirar lo vivido por fuera de ella y cuenta:

... cuando me incluyo en Plástica⁹ pensaba sólo como papelititos, tijeras, goma de pegar, etc. Nunca pensé que sería pintura, témperas, esto creo que se debió a que pensara así, por lo que yo pasé en primaria como plástica; nunca tuve pinturas con témpera en mi asignatura de Plástica. (...) creí que iba a encontrar sólo a niños chicos de edad, y bueno fue todo lo contrario, encontré de todas las edades; hasta una adolescente con su recién nacido queriendo incluirse a pintar como todo el resto. También pensé que iba a ver un taller muy estructurado; o sea hoy se hace tal actividad y que todos harían esa actividad y que ninguno quedaría afuera; pero hay algunos que pintan y otros sólo juegan a la mancha, corretean por todo el espacio debido a que el galpón es bastante amplio. (...) creo que tuve estas expectativas, quizás por haber tenido una formación en la primaria como muy estructurada; todos hacemos lo que nos decían como actividad, nadie podía quedar sin hacer nada.¹⁰

Silvia tomó decisiones previas a su elección e inserción en la institución¹¹ que le permitieron correrse de los supuestos que estamos señalando. Ella afirma:

Particularmente me interesó que tuviera varios talleres y no sólo la biblioteca, además de que se encuentra cerca de donde vivo y no sabía nada de esa organización hasta que la nombró la profesora. Antes de generarme expectativas lo primero que hice fue buscar información de la Biblioteca (...), para tener una idea de cómo es y cómo funciona. Con lo que leí me terminó interesando, como el tiempo que llevaba funcionando y la dedicación que tenía.

El modelo está instalado y su incumplimiento reproduce la nostalgia por el tiempo pasado... Silvia continúa reflexionando:

Que para el día de mañana pueda a través de los libros y la lectura de los mismos poder llegar a los niños de una forma más como era en mi época, no tanto en lo tecnológico que hoy en día está muy presente en la vida de los chicos. También me aportó a cómo leerle a los chicos el día de mañana, que a través de la práctica vamos a poderlo realizar mejor y no tan estructurado, que le podemos llegar a cambiar el hilo del cuento a partir del fin con el cual queremos llegar y también a partir del “análisis” que realicen los niños.

Valoraciones y usos de lo no escolar

Las estudiantes, desde sus expectativas iniciales y mientras van ingresando experiencial y analíticamente a las instituciones, miran a los educadores intentando establecer analogías con su futura profesión de maestras de Educación Inicial. Esto último se evidencia al inicio mismo de los encuentros del seminario de Práctica I, cuando preguntan por la pertinencia de estas prácticas si sus instituciones de destino son otras, o cuando intentan insertarse en organizaciones que trabajen exclusivamente con la niñez (puntualmente con pequeños de 0 a 5 años). Las alumnas exigen a las instituciones insumos para su futura tarea como docentes de sala sin incorporar el contexto socio-comunitario —“me va a servir para...” alguna tarea que consideran propia de la maestra jardinera— y se les dificulta comprender la lógica propia de las organizaciones que la

comunidad construye en pos de la satisfacción de otras necesidades, en un recorte del espacio social que les es propio y que puede o no tocarse con el espacio ocupado por las escuelas. Aparece entonces como desafío el interrumpir la ilusión de continuidad entre la biografía escolar previa y su futuro profesional, entre la escuela y otras prácticas educativas institucionales. Para las estudiantes, la fuerte presencia del modelo escolar se convierte en un criterio de selección y evaluación para extraer lo que sirve y no sirve de las prácticas comunitarias. Lo nuevo o diferente que pueda resultar en la aproximación al contexto, se introduce para afirmar el funcionamiento de una escuela que aparece incuestionable en sus límites intra-muros. El cambio de mirada se paraliza ante la búsqueda, selección y extracción, poca o mucha, de elementos que contribuyen a reproducir y fortalecer el modelo escolar. Lo no escolar pierde la oportunidad de convertirse en insumo para re-pensar lo escolar o para entablar lazos o puentes entre dos formatos institucionales; en el distanciamiento de sus lógicas, alguna cosa, de todos modos, puede servir... para la forma escolar. Las voces de las estudiantes reflejan nuestra preocupación:

“La verdad es que yo no entendía para qué me iba a servir, porque tampoco entendía muy bien qué hacían ahí. Ahora veo cómo tratan a los chicos, cómo se preocupan, pero no reaccionan como en la escuela...” (Silvina)

“En realidad yo no tenía muchas ganas de empezar. Siendo sincera no me llamaba para nada la atención el ir a una institución, en este caso, la biblioteca (...), que no tuvieran nada que ver con el Jardín.” (Cecilia)

“Mis expectativas con las que llegué a la institución fueron no muy buenas, ya que no sabía de qué nos iba a servir ir a una biblioteca que lo único que íbamos a realizar era leer cuentos.” (Gabriela)

“Las prácticas me aportaron la forma y enseñanza de leer, crear cuentos, títeres, canciones una vez que ingrese al Jardín para poder desarrollarlo con los niños”. (Laura)

Persistencia del formato escolar en lo no escolar

Hay modos escolares en que, en muchas ocasiones, las instituciones socio-comunitarias despliegan sus acciones. La pregnancia del formato escolar, no puede ser analizado sólo en las futuras docentes sino también en los integrantes de las organizaciones de la comunidad, quienes intentan alejarse de los modos escolares en el plano de su discurso pero, a menudo, encuentran dificultades para concretar estas aspiraciones y acaban reproduciendo modos de circulación de la palabra, de vinculación con los saberes, de establecimiento de relaciones de poder, intensamente aprendidos en las trayectorias formativas escolares de sus integrantes. Un comedor, un merendero, una biblioteca adoptan el formato escolar como modelo educativo. Así, Julia, inserta en una sala de lectura infantil, identifica estrategias futuras de trabajo con la literatura que marcan una continuidad con las prácticas habituales en las escuelas: “me aportó a cómo leerle a los chicos el día de mañana, que a través de la práctica vamos a poderlo realizar mejor y no tan estructurado, que le podemos llegar a cambiar el hilo del cuento a partir del fin con el cual queremos llegar y también a partir del “análisis” que realicen los niños.” Otras estudiantes insertas en una sala dedicada al juego y a la promoción de la lectura de una organización barrial, dicen: “profé, cuando ingresás a la sala hay bancos y sillas ordenados como en la escuela en vez de almohadones en el piso; la responsable del

taller anota en un pizarrón lo que van a hacer ese día y los chicos, apenas llegan abren su cuaderno. Aunque quieran no les sale de otra forma.”

Incluso, desplazando la mirada hacia lo no escolar, el insumo se sigue juzgando en función de lo que de allí se puede aprender y enseñar en la escuela. Algunos relatos de las estudiantes ayudan a identificar qué aspectos de la experiencia y qué características de las organizaciones de la comunidad colaboran con nuestra intención de desplazar la mirada de los cánones escolares respecto a lo que se entiende por educación.

El caso que se relata a continuación, se trata de una institución que trabaja intentando convertir en realidad, los principios de la educación popular. Laura, que está en un Taller de tejido en una biblioteca popular, dice: “La Biblioteca ayuda mucho en eso. También me sirve aprender a cómo dar clases a personas sin un currículo a seguir. Está muy bueno haber ido con personas adultas, y no niños, porque así me fui dando cuenta que trabajar con ellos puede ser muy interesante”. Dos estudiantes, insertas en el Archivo Provincial de la Memoria (APM) explican que su inquietud inicial giraba alrededor de “lo que creía que era difícil poder planificar un contenido para poder ser transmitido, a la sociedad ya que no es un lugar formal” (Inés). Y sigue su relato contando que “encontró una buena forma de incentivación de parte de la institución con la calidad que se emplean estos contenidos a través de charlas y preguntas, cuentos históricos, etc. de cómo poder aportar aprendizaje desde un lugar público y no formal.” Su par, Mariana, reflexiona: “La práctica me hace entender el contexto social en la que estamos insertas, la manera en que uno ve, observa y cómo uno va construyendo sus propias ideas y conclusiones a través de otros, con aportes y puestas en común, teniendo estrategias a la hora de la enseñanza gracias a las planificaciones que el APM nos brinda.”

Entre lo escolar y lo no escolar

La idea de que las alumnas realicen prácticas socio-comunitarias en primer año es que se introduzca en la práctica escolar problemas de la comunidad, no para apropiárselos en función de la utilidad que demanda la vida dentro de la escuela o, caso contrario, expropiar el contexto por considerarlo parte del afuera; sino para conectar el adentro y el afuera, la escuela y la comunidad, el formato escolar y prácticas educativas no formales.¹² Es en este límite que se construye el *entre* como una zona de encuentro en que los rasgos particulares que connotan a la escuela y a las instituciones no formales se debilitan permitiendo una porosidad que da lugar a tareas, actividades y proyectos de conexión en la diversidad y la diferencia. No se trata, entonces, de que la educación no formal se parezca o atienda un poco más a la escuela o que la escuela incorpore actividades novedosas provenientes de la educación no formal. Lo importante está en el *entre* que puede construirse en la Práctica I en relación a la escuela y la comunidad; una experiencia imprescindible para continuar el recorrido de las Prácticas. Para esto, tal vez sea necesario desarticlar una de las lógicas más fuertes de lo escolar que implica una estructura sistémica como espacio cerrado, homogéneo que no se abre a otros escenarios para interactuar, establecer puentes y alianzas en el trabajo conjunto. Es ese trayecto, a medio camino, que invita a ser explorado con la idea de que la escuela estire, flexibilice o cruce sus propios límites en un flujo de saberes y no saberes que se mueven en ese tránsito: ¿Cómo entra lo no-escolar en la escuela? ¿Qué puentes pueden construirse entre una lógica y otra?

“El ir a estas prácticas ayuda muchísimo. Comprendés más qué sucede en los barrios, cómo se sienten las personas en la comunidad.”, dice una estudiante. Otra cuenta: “Encontré que sí era como yo pensaba: eran mujeres, pero de todas las edades. Ellas recurren al taller por simple hobby (se comparten mates, charlas, anécdotas, experiencias) o también el caso de N. que vende lo que ella realiza para lograr economía para su hogar. (...) El trabajo es comunitario y se puede decir que el aprendizaje se realiza entre todas, si bien está B. (encargada del taller) y su ayudante Mariela, entre

todas tratan de suplir problemas en relación con los tejidos.” “Sabíamos que el barrio donde se encuentra no es uno de los más lindos pero al principio era un poco de miedo porque no encontrábamos el lugar hasta que uno se acomoda y se acostumbra, el barrio (hasta ahora conmigo) me parece lindo y cooperativo, ya que la gente se conoce entre sí.”- dice Silvia. Y continúa analizando respecto a qué le aportan estas prácticas: “es una mirada diferente a la parte educacional que tiene muchos valores a tener en cuenta. Toda práctica sirve para la formación y tener otra mirada más abierta.”

Teniendo en cuenta la experiencia de estos años creemos que no se trata solamente de modificar la mirada de las alumnas, sino que es sobre nosotros mismos como docentes que es preciso trabajar. Así, el trabajo de taller integrador implica cruzar e intercambiar miradas entre los docentes y en muchos casos el fuerte modelo escolar al que hacíamos referencia obtura otras posibilidades. Ver nuestra propia mirada como docentes para abrir la escuela hacia la sociedad y la comunidad es un desafío que tal vez sólo resulta si estamos dispuestos a ensayar en nuestra propia práctica de enseñanza un *entre* que refiere también a la necesidad de integrar contenidos curriculares para afrontar lo novedoso y singular que pueda aparecer en la experiencia de Práctica asentada en la comunidad.

Desde el enfoque etnográfico con el que trabajamos se enfatiza que la mirada hacia lo otro se aloja en la propia mirada; es la posición de quién mira que se transforma en el mismo proceso que requiere el campo, lo que moviliza y desplaza la mirada.¹³ Es cierto que la teoría nos ha permitido ampliar los marcos de referencia relajando los límites del formato escolar normalizador, pero tal vez, lo que queda pendiente es hacer jugar la teoría en las desafiantes coyunturas de la Práctica I en la sostenida pregunta acerca de lo que hay todavía para construir en ese rico y difícil camino *entre* lo no escolar y lo escolar.

Referencias bibliográficas

- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Pineau, P. (2001). “¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: ‘Esto es la educación’, y la escuela respondió: ‘yo me ocupo’”, en Pineau, P.; Dussel, I.; Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Puigros, A. (2002). *Qué paso en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el Presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Arata, N. y Marino, M. (2013). *La educación en Argentina. Un libro en 12 lecciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rocwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. 2da edición en español. México: Fondo de Cultura Económica.

¹Maria Eugenia Lopez- Instituto Superior Carlos A. Leguizamón (Córdoba) - Universidad Nacional de Córdoba – maeugentialop@yahoo.com.ar

Adriana Barrionuevo- Instituto Superior Carlos A. Leguizamón (Córdoba) - Universidad Nacional de Córdoba – adrianambarrionuevo@gmail.com

² En tanto la comunicación reflexiona acerca de una experiencia, elegimos utilizar el género femenino para hablar de las futuras docentes porque, desde 2011 a la fecha, sólo han ingresado al Profesorado de Educación Inicial, estudiantes mujeres.

³ María Eugenia López se desempeña como docente de *Práctica I* y Adriana Barrionuevo de *Pedagogía y Problemáticas Socioantropológicas*.

⁴Desde el espacio intercátedra que articula Práctica con Pedagogía y Problemáticas Socio-antropológicas en educación, se apunta a una inserción en las organizaciones comunitarias y otras instituciones no escolares con herramientas propias de la etnografía, en carácter de observador participante en todas las actividades que la organización les permita/indique para apreciar una trama de relaciones que excede, aunque afecta y condiciona lo educativo. Nos propusimos abordar la construcción de disposiciones para volver sobre la práctica; instancias, en cada clase, de relato de lo que van viendo en dos o tres organizaciones y elaboración de preguntas, hipótesis que sirven de guía para seguir mirando. Esfuerzo de abstracción de lo mirado, hipotetizado y sugerido para cada institución singular a fin de convertirlo en herramientas conceptuales y metodológicas con las cuales proseguir el proceso de conocimiento del resto de las organizaciones. Instancias de reflexión acerca de su propia posición como observadoras participantes con el objetivo de tensionar las matrices de sentido desde las que “miran” las prácticas de otras instituciones. Esto, en la organización de lo observado en las instituciones, se expresa en la construcción de cuadros de doble entrada en los que se discrimina lo observado, lo pensado y sentido durante esa observación y las categorías conceptuales desde las cuales se analizarán las dos columnas anteriores. Se incorporan, además, ronda de conversación y puestas en común como instancias que ofrecen las condiciones para la exploración y la interrogación; lo que permite avanzar en la construcción de problemas y recuperación de conceptos en función de estas problemáticas.

⁵Preferimos el término *normalizador* para dar cuenta de una escuela cuyos dispositivos disciplinadores tienden a la normalización de las conductas sobrellevando una organización derivada de vida monacal y que, como contracara, considera un desvío o anormalidad a los sujetos cuyas conductas no se adecuen al modelo estándar. La normalización, esencialmente, oculta los orígenes históricos de las relaciones sociales y particularmente escolares. Es Michel Foucault (2012) quien ha creado esta batería conceptual para dar cuenta del funcionamiento de la sociedad moderna y sus instituciones y una abreviación que divulga estas conceptualizaciones en Argentina puede apreciarse en Pineau (2001). Las llamadas escuelas de la Patria para formar al ciudadano (Puigros, 2012) y, sin lugar a dudas, el proyecto normalista sarmientino (Arata & Marino, 2013), se insertan en un proceso de modernización que puede mirarse, epistémicamente, desde el prisma foucaultiano.

⁶“Esta unidad curricular inicia el proceso de indagación de las prácticas docentes, en tanto prácticas educativas y sociales históricamente determinadas, cuya especificidad implica el trabajo en torno al conocimiento, en particular, a los contenidos culturales seleccionados como valiosos a los fines de su transmisión que deben ser incorporados en propuestas curriculares”. Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, 2015, p. 38

⁷El sentido de “prueba” como saber asociado más a la raíz de la palabra que lo emparenta con sabor que con la confrontación que coteja resultados que hace que un proyecto sea un éxito o un fracaso. La práctica como prueba sería una instancia en que se saborea o aprecia la docencia percibiendo y estimando méritos y valores.

⁸La crítica de Paulo Freire —referente indiscutible de la educación popular— apunta a que la educación estaba centrada, justamente, en el fracaso de la escuela (enseñar a leer y escribir) para con los sectores populares. La preocupación de Paulo Freire era la situación de opresión y pobreza y ubicaba en la educación la posibilidad de concientizar al pueblo para participar en la transformación de su propia realidad. Desde este posicionamiento, *alfabetizar* solo podía ser pensado como un acto político por el cual los sujetos pudieran aprender a leer no sólo palabras y oraciones, sino su propia realidad. En los últimos años los movimientos sociales que se organizan en torno a las concepciones de la educación popular han pasado de una crítica demoledora a la escuela a la posibilidad de trabajar con ella.

⁹ Taller de Plástica de una biblioteca popular.

¹⁰ Se mantiene textualmente la expresión oral o escrita de las estudiantes, aunque sí se revisó la ortografía en el último caso. En algunos casos de estudiantes con muchas dificultades en su escritura se revisó la puntuación a partir de la contrastación oral de lo que quería expresar.

¹¹ Taller de Costura, en una biblioteca popular.

¹² La *Y* marca una síntesis disyuntiva porque mantiene la diferencia de los elementos —en este caso la escuela y la educación no formal— reuniéndolos en una novedad que no existía previa a la síntesis. En este sentido no se trata de un momento superador sino de un encuentro en que las diferencias co-existen provocando un agenciamiento sin jerarquías. Una novedad es siempre un cruce de líneas, un *entre*, y es en este *entre* que se va produciendo la desfiguración que se presenta como una novedad, contorneando una figura otra. Para explorar los alcances del *entre* puede leerse Gilles Deleuze, “Tres preguntas sobre *Seis por Dos* (Godard)”, en *Conversaciones. 1972-1990*, pp. 72-74. Para indagar el sentido que adquiere la “y” como síntesis disyuntiva: Gilles Deleuze & Félix Guattari, *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia, Pre-textos, 2010, p. 29.

¹³ Esta idea está presente en Elsie Rocwell (2009), quien considera que la experiencia etnográfica provoca una “metamorfosis” en quien la lleva a cabo.