Notas mínimas sobre la noción de distancia en la relación pedagógica. Variaciones e interrogantes desde el programa de maestros comunitarios

Eloísa Bordoli[1]

Resumen

En el presente artículo se estudia la noción de *distancia* en el espacio intraescolar asociada a los elementos que configuran la relación pedagógica y en el espacio interescolar en el vínculo escuela-sociedad. El análisis se detiene en dos tópicos: a) las interrelaciones de los componentes de la relación pedagógica y el régimen de funcionamiento del conocimiento que se deriva de éstas y b) las *distancias* de la institución escolar con respecto al espacio social y familiar. Desde un análisis pedagógico que integra elementos históricos se caracterizan las diversas modalidades y construcciones en torno a las *distancias* como componente educativo por medio del cual los elementos de la relación pedagógica se articulan y establecen modalidades de vinculación con respecto a las formas que adquiere el saber así como el vínculo de la escuela con el contexto social. Estos análisis sirven como base para identificar los significados que, sobre estos dos tópicos, se han articulado en el campo pedagógico. Sobre estas superficies discursivas se efectúa una revisión de algunos documentos elaborados en el marco del PMC con el fin de identificar como se abordan los dos ejes analizados precedentemente desde el programa. El supuesto que guía el trabajo de indagación es que en el marco de productividad discursiva del PMC es posible apreciar ciertas alteraciones a las modalidades identificadas y caracterizadas en los discursos educativos hegemónicos.

Palabras claves: distancia, relación pedagógica, saber-conocimiento, escuela-sociedad

Presentación

En el campo de los estudios pedagógicos el significante *distancia,* como elemento nociológico y analítico de lo educativo, no ha presentado un desarrollo destacado como sí lo han tenido otros conceptos. En esta comunicación analizaremos dos nudos problemáticos del campo educativo sobre los cuales la Pedagogía ha reflexionado. Estos son: a) las interrelaciones de los componentes de la relación pedagógica y el régimen de funcionamiento del saber-conocimiento que se deriva de estas interrelaciones y b) las interacciones de lo escolar con los espacios sociales - el afuera escolar - y los procesos de distribución de saberes-conocimientos que se asocian con estas interacciones. En el marco de ellos y por medio de la utilización de la noción

[1] Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República, Uruguay

de *distancia* procuraremos imprimir un nuevo giro analítico. En este sentido argumentaremos que en ambos problemas la *distancia* habilita el análisis en los niveles: epistemológico, político y en relación a los sujetos.

Dos hipótesis guían el presente trabajo; la primera de éstas sostiene que en la relación pedagógica el *juego de distancias* entre los componentes de ésta se encuentra, actualmente, hegemonizado por una lógica técnica que identifica la *distancia* como *parámetro* de medida. La segunda hipótesis señala que es posible identificar en el PMC nuevas maneras de significar la relación pedagógica y la relación escuela-sociedad que alteran el programa institucional moderno en relación a las *distancias* configuradas en la trama pedagógica – social.

El trabajo se estructura en cinco apartados. En el primero se analiza, desde un particular lugar teórico, la *distancia constitutiva* e irreductible que estructura la relación del sujeto con la cultura. Este análisis tiene la intencionalidad de situar algunas claves analíticas que operarán como telón de fondo hermenéutico a lo largo del trabajo. En un segundo momento, se realiza un breve recorrido por las perspectivas educativas para dar cuenta del tratamiento que la relación pedagógica ha tenido enfatizando la noción de *distancia* e identificando, en la actualidad, la hegemonía del constructo *distancia como parámetro* de medición. En el tercer apartado nos focalizaremos en la relación escuela – sociedad a partir de la noción operativa de *distancia como escansión*. En el cuarto apartado retomaremos la noción de distancia a partir de la productividad discursiva del Programa de Maestros Comunitarios. La intencionalidad de este apartado es mostrar, a partir de algunos textos elaborados en el marco del programa, como la noción de *distancia* es resignificada tanto en relación a la circulación de los saberes como con respecto al vínculo escuela-familia-comunidad. Finalmente, en un quinto momento, formularemos algunas reflexiones e interrogantes en torno a las nociones trabajadas.

SUJETO Y SABER: LA *DISTANCIA CONSTITUTIVA*

Prima facie es posible señalar que el acto de enseñanza acontece en el *hic et nunc* cuando un sujeto procura enseñar algo a otro sujeto. No obstante, esa escena presente en ese tiempo y lugar remite a otras escenas, a otros tiempos y a otros lugares. Esta aseveración sencilla y obvia puede tener dos vías analíticas posibles, una de ellas vinculada a los sujetos que se reúnen en el acto de enseñanza y otra asociada a los saberes-conocimientos que presiden la trasmisión y median la relación intersubjetiva de la instanciación pedagógica. En este sentido, en el acto de enseñanza el sujeto es interpelado por la cultura lo que produce como efecto la evocación de otros tiempos, espacios y saberes. Esto en tanto el sujeto no es sin historia ni puede

circunscribirse a la pura esfera conductual o racional o ceñirse a una única instancia egoica. La historia del sujeto, en tanto cachorro humana, es la historia de su inscripción en la cultura, en el mundo simbólico común que lo precede y marca. En otros términos, el acto de enseñanza habilita el juego de las distancias espacio-temporales del sujeto con las formas de alteridad que la cultura ofrece. En esta línea de pensamiento es necesario señalar que el lenguaje, habilitador del mundo simbólico, instaura la primera y radical distancia entre el sujeto y el mundo de las cosas. Es precisamente por esa ausencia (*falta)* constitutiva que la historia del sujeto se configura en un ***juego de distancias*** con lo real y con los objetos de la cultura inscriptos en el mundo simbólico. Ese evocar y engarzar tiempos, espacios, objetos culturales, saberes es posible porque el *hic et nunc* en el que acontece la escena pedagógica se abre a la pluralidad de mundos que la cultura condensa al tiempo que trasciende la efímera temporalidad presente. La distancia constitutiva del sujeto en tanto hablante es con respecto al mundo de lo real y es, también, con respecto a sí mismo en tanto ser plural irreductible a su dimensión pragmático-conductual o a una racionalidad plena que lo autogobierna. El sujeto no es sin historia, sin huellas, sin lazos subjetivos y simbólicos.

La segunda vía analítica de esta distancia constitutiva del sujeto en tanto ser hablante se ubica en su interrelación con la cultura. Ésta circunscribe y precede al sujeto. Se constituye en alteridad que tiene como efecto un ejercicio de interpelación intersubjetivo. De esta forma los recortes y objetos culturales, los textos de saber, puestos a circular en la relación pedagógica abren caminos a otros mundos, a otros tiempos y saberes. La sencilla afirmación de nuestros padres y maestros «la cultura forma, enriquece» alude a las pluralidades espacio-temporales, a los juegos de saberes y preguntas que se traen a un presente en un encuentro pedagógico singular. De esta forma, la cultura, «combate de la especie humana por la vida» (Freud, 1992), no sólo adquiere centralidad en la trama intrasubjetiva sino que se presenta como uno de los elementos políticos medulares en la construcción de una sociedad más igualitaria. Los lazos, las distancias del sujeto con los objetos culturales, las formas de circulación de los saberes hacen a la posibilidad enunciativa de los sujetos, de tener la palabra, de tomar la palabra. La educación y la escuela - en tanto espacio privilegiado de trasmisión de la cultura - tienen un papel político central en el juego de distribución de los fragmentos-objetos de cultura, en la configuración de espacios habilitadores de saberes que afectan el juego de distancias del sujeto con otros espacios, tiempos, saberes.

En síntesis, hemos argumentado en torno a cuatro aspectos: a) hay una distancia constitutiva e irreductibles entre el sujeto, lo real y la cultura como efecto de la inscripción del sujeto en el mundo simbólico. Esta es una distancia con respecto a un saber pleno, absoluto; b) la hiancia

constitutiva del sujeto marca la búsqueda (*deseo*) de saber, de inscripción en el juego de las distancias de los fragmentos-objetos culturales; c) la educación y la escuela están obligados a cumplir un papel central en la distribución y puesta en circulación de los textos de saber; d) la tarea educativa tiene un papel político central en tanto los juegos de distancias en relación del sujeto y la cultura potencian o inhiben la posibilidad de que los sujetos tomen la palabra.

Como indicamos precedentemente, los aspectos tematizados en este apartado y sintetizados en el párrafo anterior procuran configurar un ángulo analítico posible en torno a los dos tópicos que se exploran en los puntos siguientes: los juegos de distancias con respecto a los componentes de la relación pedagógica y las distancias entre escuela – familia- sociedad.

La *distancia* en los discursos pedagógicos modernos

En un trabajo inédito, Dussel retoma los planteos de Bernard Stiegler quien afirma que a partir del surgimiento de la escritura, el movimiento de gramatización, tuvo como efecto un distanciamiento, una escisión de lo inmediato del cual la escuela y la Pedagogía son herederos recientes (Stiegler, 2009 en Dussel, 2014: 3). Esto adquiere sentido en tanto la palabra se robustece ante la ausencia de lo nombrado. El significante lingüístico, la palabra hablada y escrita, en un mismo movimiento efectúa tres operaciones: a) procura hacer presente, representable el objeto que está lejano, b) evoca una pluralidad de sentidos posibles en tanto no hay univocidad semántica significante/significado y c) aproxima tiempos pasados, espacios y objetos lejanos así como permite proyectar futuros posibles. En términos de Dussel:

> Producir un signo introduce una ruptura con el aquí y ahora, ruptura que conecta irremediablemente con una memoria y un futuro porque se independiza del presente. Esta operación puede ser leída como un gesto de distanciamiento que funda una tradición epistemológica (…) y también, en su cruce con la diferenciación social, funda una desigualdad entre quienes acceden o dominan esas prácticas del distanciamineto y quienes no lo hacen (Dussel, 2014: 3).

En estos fragmentos, es posible apreciar como la autora ubica a la Pedagogía y a la escuela, como ámbito moderno particular de trasmisión de saberes, como espacios en los cuales se asienta una tradición epistemológica y se gesta una tensión política de integración igualitaria o de fragmentación y exclusión. El juego de distancias, en la Pedagogía moderna, se configurará no sólo en la relación del sujeto con el saber sino también en el juego de distribuciones sociales de ese saber.

Dussel señala que la Pedagogía se ha configurado en una relación particular entre distancias y

proximidades en torno a tres aspectos centrales: a) la relación de los sujetos con referencia a un saber abstracto, reificado en ciertos objetos o tecnologías, b) en ciertas posiciones educativas de los educadores y c) en el seno del propio campo pedagógico en tanto opera como un saber especializado y distante del quehacer cotidiano (Dussel, 2014: 3). En el siguiente apartado nos interesa retomar las dos primeras relaciones que la autora señala en el marco de la construcción de la relación pedagógica.

Variaciones de la distancia en la relación pedagógica

En textos anteriores hemos trabajado en torno a la idea de que «la relación pedagógica se configura en forma cuaternaria, en tanto pone en relación un sujeto en posición de enseñante, un sujeto en posición de aprendiente, el texto del saber y la cultura moral[2], en el marco de las determinaciones modernas» (Bordoli, 2015: 51). Desde estas aproximaciones conceptuales hemos establecido una distinción conceptual y operativa entre relación de enseñanza y relación pedagógica. La primera de éstas se circunscribe a la dialéctica que se establece entre el sujeto (más allá del lugar posicional que tenga en el sistema de enseñanza) y las formas del saber (en sus expresiones de *imposible absoluto, falta y representación)* (Behares, 2004: 28). La segunda de estas relaciones (pedagógica), tal como se ha configurado en la modernidad, anexa en forma conflictiva y contradictoria, a la dialéctica del sujeto – saber las formas de gobierno y disciplinamiento de los niños en función de las reglas e imperativos sociales.

Desde este ángulo analítico es posible ubicar a la relación de enseñanza como una relación de *necesidad* del sujeto ante su incompletud constitutiva y por ende se ubicaría en el orden de lo puramente antropológico. Por su parte, la relación pedagógica moderna tiene su anclaje particular –aunque no exclusivo - en la esfera de lo escolar. No obstante ello la relación pedagógica cobija a ciertas formas de relación de enseñanza en tanto la escuela no solo disciplina sino que también pone a disposición los fragmentos-objetos culturales que invitan e interpelan al sujeto a hablar otras lenguas (Larrosa, 2003) a conocer otros tiempos, otros lugares, otros saberes. Desde esta manera de comprender la relación pedagógica la *distancia* se configura como un elemento analítico pertinente para apreciar las interrelaciones de los sujetos y sus lugares posicionales con respecto al texto del saber.

La distancia con relación al saber

Al analizar el sistema de enseñanza, Chevallard (1997) introducirá dos categorías descriptivas: *cronogénesis* y *topogénisis.* La primera de estas refiere a la dimensión diacrónica del sistema de

[2] Esta definición hace referencia a la distinción herbartiana clásica entre instrucción (*Unterricht*) y cultura moral *Zucht* la cual implica el gobierno de los niños y la disciplina (Herbart, 1935).

enseñanza en tanto la segunda analiza a las posiciones de los sujetos con respecto al texto del saber en el sistema desde una clave sincrónica. Con respecto a la cronogénesis el autor señala:

> la distinción del enseñante y del enseñado se afirma (…) no en relación al saber sino en relación con el tiempo como tiempo del saber (…). Ya incluso en este sentido se distinguen el tiempo de la enseñanza, en el que es esencial la anticipación, y el tiempo del aprendizaje, en el que se operan ciertos tipos de retroacciones dado que manifiestan distintas relaciones con la duración. (Chevallard, 1997: 83).

La cronogénesis, tal como es tematizada por el autor, alude a una distancia temporal entre las posiciones de enseñante y enseñado con respecto al texto del saber. Esto implicaría que el enseñante «sabe antes» y «ya sabe». A pesar de ello, el propio Chevallard sostendrá que esta situación de «avance» cronológico siempre es destruida (por el aprendizaje) y debe ser reconstruida por la enseñanza introduciendo nuevos objetos transaccionales. En el marco analítico que estamos desarrollando este trabajo, lo precedente implica que las distancias del sujeto, enseñante y enseñado, con respecto al texto del saber no son fijas sino dinámicas y variables. A su vez, el eje temporal no es único ni lineal ni progresivo en tanto el proceso de aprendizaje es *retroactivo*, *a posteriori,* del acto de enseñanza. Suponer, como la ha hecho la Didáctica tradicional, que el tiempo de la enseñanza y el tiempo del aprendizaje se configuran en un tiempo didáctico único es una ficción (Chevallard, 1997: 81, 82).

La topogénesis es un concepto que permite al autor apreciar los distintos lugares que enseñante y enseñado ocupan en relación con el saber en construcción así como las distancias con respecto a éste. Al igual que el tiempo los lugares posiciones de los sujetos y las distancias de éstos con respecto al texto del saber no son fijas sino que se inscriben en la dialéctica del saber-conocimiento la cual habilita sucesivas aproximaciones precarias. En esta dinámica crono y topológica que marca las interrelaciones de los sujetos con los fragmentos-objetos de la cultura el saber, en términos de Meirieu (1998), debe «atravesar» al sujeto para que se produzca un efecto educativo.

A través de los constructos de transposición didáctica, cronogénesis y topogénisis Chevallard otorga al saber un lugar central en el marco del análisis del sistema de enseñanza. Esta operación analítica tiene un valor epistemológico y político central en tanto re-centra la especificidad de la enseñanza en el seno de la relación pedagógica y de la escuela. Esto implica tomar distancia y debatir con tres perspectivas que han proliferado en el campo de la educación:

a) Las visiones que circunscriben el acto educativo y la institución escolar a puros agentes de reproducción simbólica;

b) Las perspectivas que ubican el dispositivo escolar, únicamente, como tecnologías de gobierno y autogobierno de los sujetos;

c) Las posiciones técnicas y neoconductistas que circunscriben el acto educativo, los sujetos, los conocimientos y el ámbito escolar a los parámetros instrumentales del funcionamiento eficiente.

Las interrelaciones sujeto – saber, las problemáticas de la *distancias* acaecidas en la transposición del «saber sabio» al «saber designado para ser enseñado» y al «saber enseñado» (Chevallard, 1997:16) así como las distancias operadas en la crono y topogénesis permiten analizar la construcción de la relación pedagógica sobre otros parámetros que trascienden los esquemas reproductivistas y técnico-funcionalistas. En el siguiente apartado profundizaremos en torno a las perspectivas educativas que en los últimos años han hegemonizado el campo de la enseñanza.

La distancia en la díada educador - educando

La Didáctica moderna se ha asentado en tres formas predominantes de entender la relación pedagógica. Estas pueden ser caracterizadas como los modelos: *magistercéntrico, paidocéntrico* y *tecnicocéntrico***.** En los dos primeros constructos la relación pedagógica se prefigura como una relación binaria entre *educador* y *educando.* En el primero de estos modelos el maestro porta el saber-conocimiento transpuesto que debe impartir y enseñar a otro. En este sentido el educando se presenta en una posición de distancia y lejanía con respecto a los fragmentos-objetos culturales que debe adquirir y, también, con respecto al educador.

En la perspectiva *magistercéntrica* la brecha se configurará entre las figuras de educador y educando con respecto a la distancia diferencial que tienen en relación a los fragmentos-objetos de conocimiento transpuestos y con respecto al vínculo entre ambos. De esta manera, la distancia se articula en dos direcciones: entre educador / educando y entre saber / ignorancia. El docente se ubicaba en un lugar lejano con respecto al educando quien fue definido en el proyecto educativo moderno como un *bárbaro etario* a quien se debía *civilizar.* Éste debería recorrer un trayecto formativo/civilizatorio ajustado a un orden unificador y homogéneo no sólo en relación a ciertos contenidos escolares (transpuestos y reificados en el texto designado para ser enseñado) sino también, con respecto al disciplinamiento de su cuerpo y de su mente.

Desde este enfoque la noción de topogénesis no haría referencia a la distancia con respecto a los objetos de saber transpuestos en el texto escolar sino a la relación entre los lugares posiciones entre educador y educando.

En el discurso *paidocéntrico*, también se planteará una relación pedagógica diádica. La diferencia central se halla en que el niño es representado como potencia en términos aristotélicos, como sujeto en evolución al cual hay que conducir y ayudar en el proceso de desarrollo. Esto implicará un cambio posicional de la figura del docente quien se encontrará más próximo al educando y a las metodologías interactivas pero más distantes de los saberes-conocimientos. Topológicamente el distanciamiento entre educador y educando es menor pero se profundiza con relación al texto del saber. En este sentido, se aprecia una desvalorización y un vaciamiento de los contenidos del saber (Chevallard, 1997: 83, 84). En esta dirección analítica es posible afirmar que la distancia no se centrará entre las figuras de educador y educando sino, fundamentalmente, con respecto a los fragmentos-objetos de conocimiento.

El desarrollo de las perspectivas paidocéntricas adquirió centralidad en el siglo XX, el siglo del niño. El movimiento escolanovista, apoyado en el desarrollo de las diversas corrientes psicológicas, prefiguró al educando como sujeto de desarrollo. En este marco la representación del sujeto aprendiente se centra en el potencial a promover, a desplegar para habilitar una evolución adecuada.

Tanto el discurso *magistercéntrico* como el *paidocéntrico* representan al educando, al destinatario del acto de enseñanza como un *otro* relativamente homogéneo. Tabula rasa que se debe llenar o potencia que hay que estimular para que se desarrolle. En estas perspectivas el análisis posicional de la relación pedagógica (topogénesis) se debe centrar con respecto al educador y su acción y no en relación al texto de saber.

No obstante, en ambas perspectivas *el otro* se presenta como alguien sobre el cual hay que intervenir. Una cuota de *violencia simbólica* - al decir de Althusser, Balibar, 2004 y Bourdieu, Passeron, 1981- se presenta en estos discursos educativos. Ilustrar, civilizar para prevenir desvíos serán las máximas pedagógicas. Ese *otro* no homogéneo que no se puede incluir es caracterizado como portador de una patología, es estigmatizado en tanto se lo visualiza como «una amenaza» al nosotros colectivo. En otros términos lo pedagógico podría ser pensado como una suerte de ortopedia educativa. Esta búsqueda de regular al *otro,* de controlarlo por medio de patrones homogeneizadores presenta la arista coercitiva de *violencia simbólica* como mencionamos anteriormente pero a su vez, ofrece un horizonte igualitario de integración, de construcción de lazo social. Esta es la paradoja moderna que atraviesa el pensamiento político - pedagógico.

Es pertinente señalar que el discurso paidocéntrico no ha desplazado al discurso magistercéntrico sino que ambos coexisten con ciertas alteraciones y afectaciones propias de los

procesos de hibrización (Bajtín,1989) discursiva que acontece en el campo social. Si bien en un nivel diacrónico es posible identificar la configuración de estos discursos en momentos históricos particulares en la actualidad es posible ubicar sedimentos de estos inscriptos en los significantes que se articulan en las redes semánticas que procuran estabilizar un sentido particular con respecto a la relación pedagógica y a la función escolar. En términos de Cuban estos discursos polifónicos configuran el curriculum histórico el cual es un residuo de todas las concepciones que permanecen latentes.

La distancia como parámetro: el discurso tecnicocéntrico:

La productividad Didáctica de las últimas décadas ha desplazado el campo analítico pedagógico y ha adquirido un desarrollo significativo fundamentalmente asociada a dos elementos: el tratamiento de tecnologías para las enseñanzas específicas (disciplinares y sociales[3]) y el desarrollo de la evaluación de los aprendizajes de los sujetos. En este marco la *distancia* se configura como un parámetro que mide los «resultados reales» con respecto a los «resultados esperados». Esta tecnologización procura un acortamiento de las distancias entre los resultados medibles de los aprendizajes de los educandos y los objetivos propuestos en el marco curricular común. Este dispositivo se asienta en el supuesto de una racionalidad técnica que se fundamenta en una linealidad de los procesos de aprendizajes así como en los procesos de adquisición de conductas y competencias.

La distancia como parámetro de medida se aleja de las concepciones diádicas de la relación pedagógica en el marco de las perspectivas magistercéntricas y paidocéntricas en tanto el énfasis y el valor no se ubican en los sujetos de la relación, sus historias y sus cualidades sino en el instrumento externo y en su refinamiento para precisar con exactitud las mediciones. De esta forma, es posible aseverar que se toma distancia de la relación pedagógica en tanto trama relacional de sujetos, procesos de transacción de saberes-conocimientos y procesos de disciplinamiento. La *distancia como parámetro* es condición de necesidad de la pretendida neutralidad y objetividad que la dinámica de las evaluaciones que hegemonizan los discursos educativos supone. El giro neoconductista esgrime sus fundamentos en la necesidad de control social de los resultados de aprendizaje sobre la base de neutralidad y asepsia de toda operación educativa. La sobrevaloración de los resultados por sobre las dinámicas procesuales se entiende en relación a una concepción de sujeto-conducta, susceptible de intervención, medición y control.

[3] En este sentido es pertinente señalar que a las tradicionales didácticas específicas en función de los campos disciplinares y a las didácticas especiales derivadas de los enfoques psicopedagógicos en los últimos años, de la mano de la «cuestión social», se ha iniciado una búsqueda de enfoques didácticos particulares para los sujetos que se hallan en situación de pobreza. Este es un aspecto sustantivo que merecería ser investigado.

La distancia como escansión

En el apartado anterior abordamos las variaciones que la *distancia* ha adquirido en las diversas formas de entender la relación pedagógica entre los componentes intraescolares. Pero la distancia también opera en las interrelaciones de la escuela con el entorno familiar y sociocomunitario. La distancia entre el adentro y el afuera escolar se configuró como un elemento central del proyecto institucional moderno. Siguiendo los planteos de Foucault (1976) Dussel sostiene:

> (…) distancias múltiples que organizaron una institución disciplinaria que buscó encerrar los cuerpos en un tiempo y espacio limitado, juntar pero también separar e «infantilizar» a la infancia, clasificar y jerarquizar los saberes en ámbitos diferenciados. (…) la escuela pública se presentó como un nuevo arte de las distancias en una sociedad republicana, un espacio que marcaba la separación con el hogar, que señalaba las diferencias pero también reubicaba los cuerpos en un orden homogéneo y unificador (…) (Dussel, 2014: 4).

Para desarrollar el proyecto civilizatorio en el marco del desarrollo del Estado moderno la escuela se configuró de manera separada y distante del afuera social. La *escuela santuario* en términos de Dubet (2006) fue necesaria para avanzar en el programa institucional el cual habilitó la «inscripción de los sujetos que acepten e incorporen las reglas establecidas por las instituciones» y permite «una forma específica de trabajo sobre los otros» (2006: 32).

La separación escuela / familia / sociedad podría ser analizada como efecto de la economía simbólica del programa institucional que necesitó representar, metafóricamente, a la escuela como un lugar puro, santo. Espacio *santuario,* separado, particular y preservado del mundo mundano que unificaba y homogenizaba los cuerpos infantiles por medio del trabajo de los docentes, llamados por su *vocación,* a trasmitir los *valores sagrados* y las *disciplinas* que «liberarían» a los individuos (Dubet, 2007: 40). Trabajo disciplinante, moral y de inscripción intrasubjetiva de los individuos de acuerdo al advenimiento de las nuevas pautas civilizatorias. De esta forma, la escuela -a distancia y recaudo del afuera- tendrá el cometido de lograr que los sujetos se inscriban al nuevo orden material y simbólico del proyecto moderno. La institución escolar desarrollará una forma particular del trabajo con el otro tendiente a *formatear a los individuos* y a lograr que los procesos de socialización se configuren en nuevas formas de *subjetivación* (Dubet, 2007).

Estas sucintas reflexiones muestran las marcas fundantes de la escuela moderna y de los instrumentos que necesitó para desarrollar el proyecto institucional. La distancia de la escuela

con el afuera operó como necesidad y estrategia.

En los albores de nuestro sistema educativo, la escuela también se constituyó en uno de los instrumentos privilegiados para desarrollar el programa institucional moderno –civilizatorio- combatiendo contra la barbarie. Ésta era representada como el «enemigo» externo a destruir. En este sentido Barrán sostiene:

> las clases altas sintieron muy tempranamente que la cuestión de la sensibilidad era una faceta más de la 'cuestión social'. La sensibilidad 'bárbara' fue considerada como uno de los aspectos a modificar del mundo en que vivían los sectores populares de aquella sociedad (Barrán, 1990: 20)

El afuera escolar poblado por la sensibilidad bárbara (gauchos, pobres, sectores populares) debía gobernarse, disciplinarse. En este sentido, la educación y la escuela cumplirían un papel destacado; su misión sería: gobernar las almas, disciplinar los cuerpos para integrar la sociedad. Interesa señalar, como Sarmiento caracteriza al gaucho y a las clases bajas del afuera escolar. Este inicia la caracterización del «hombre salvaje» de la siguiente manera:

> feroz en sus instintos, imprevisor por sus medios de existencia, desconfiado por ignorar causas y efectos, rudo en sus gustos, inmoral por la imperfección de su conciencia del bien, pobre porque no sabe dominar la naturaleza, estacionario porque no tiene pasado ni porvenir (Sarmiento, 1866, citado por Varela, 1910: 320)

Esta extrema caracterización es sumamente ilustrativa del clima de la época y permite entender, desde la lógica de los actores de ese período, la distancia y separación que la institución escolar configuró con respecto a su entorno.

Sin embargo, no todos los actores de la época caracterizaban de igual forma a los *bárbaros salvajes.* En este sentido interesa señalar ciertos matices de importancia como por ejemplo el planteado por el Inspector Abel Pérez. Éste con respecto a la relación de la escuela con el afuera indica:

> (se debe) preparar a este (el niño) para que sea el mensajero de la instrucción, el enviado de la escuela que lleva a los hogares sombríos la antorcha de otras ideas, los preceptos de otra moral, el evangelio de una religión santa en ellos desconocida (*Anales de Instrucción Primaria,* tomo III, abril de 1906:20).

Esta cita permite apreciar la búsqueda de nexos entre el adentro y afuera escolar. La escuela santuario, portadora de la buena nueva del conocimiento, extenderá su luz protectora a los «sombríos hogares» pobres.

El programa de maestros comunitarios (PMC): alteraciones a la *distancia* pedagógica

> Se trataría siempre de encontrar los puntos de convergencia necesarios y de respetar el papel de cada cual (familia y escuela) con el fin de evitar el enfrentamiento entre padres y maestros, que se considerarán víctimas unos de otros, y conseguir que la escuela brinde ocasiones de diálogo entre ciudadanos solidarios y responsables (Meirieu, 2007:287)

La hipótesis de trabajo que procuraremos demostrar en este apartado se pueda formular de la siguiente forma: la *distancia* en el interjuego de los elementos de la relación pedagógica así como con respecto al vínculo entre la escuela y el afuera escolar han adquirido nuevas semantizaciones en el proceso de productividad discursiva del PMC. En este sentido desde la coordinación del PMC se afirma que el programa y el maestro comunitario imprimen una nueva fisonomía a la escuela al tiempo que inaugura nuevas formas espacio-temporales, nuevos vínculos y prácticas de enseñanza intraescuela y fuera de sus muros.

> «(…) **MC inaugura nuevos espacios** en el entramado institucional, (…) nuevos tiempos que aluden a tiempos pedagógicos concebidos como nuevos ritmos. Aludimos a **otras formas de relacionarse de quienes acompañan al niño en la familia y en la escuela**»; (…) «la escuela con el MC es una escuela diferente»;; (…) «institución con tiempos y espacios pedagógicos que trascienden los límites del aula, que sale»; (…) «mirar prácticas para transformar» (Almirón, G., Folgar, L., 2009: pp. 15y ss).

En esta línea de análisis es pertinente recordar que uno de los objetivos específicos de este programa es reconstruir el vínculo escuela- familia – comunidad; esta reconstrucción se operativiza por medio de dos líneas de intervención educativa: alfabetización en hogares y el trabajo con grupos de padres. En este marco la escuela establece una relación diferente con la familia y el entorno social. Para implementar estas líneas el maestro debe salir del espacio escolar lo que implica abrir la escuela, instalar nuevos ámbitos de trabajo extramuros.

Interesa indicar que en el desarrollo de las dos líneas de intervención educativa mencionadas (alfabetización en hogares y grupo de padres) la relación pedagógica, necesariamente, se modifica en tanto se integran otros sujetos a la escena educativa extraescolar. En la línea de alfabetización en hogares algún miembro de la familia de los niños es investido por el docente como «aliado pedagógico» con la intencionalidad de mancomunar esfuerzos en la tarea de enseñanza y en las múltiples y singulares formas de aprender de los sujetos. En esta dirección se sostiene:

> «Aquí **se reconoce que cada uno de los niños aprende de una manera diferente** y que

> por esa razón las instituciones deben tener formatos más flexibles»; (…) «reconocer a las familias como **aliadas pedagógicas**»; (…) «posibilidad de reencontrarse con el aprendizaje»; (…) **«PMC es una herramienta de reconocimiento del niño y su familia»**. (Almirón, G.; Folgar, L.; Romano, A., 2009a: pp 23 y ss).

En el programa es posible apreciar una estética del reconocimiento como fundamento de construcción de la relación pedagógica. Esta manera de entender el interjuego de distancias entre los sujetos y los saberes se presenta con un carácter propositivo y crítico con los modelos de la escuela santuario que fija lugares, distribuye saberes y configura reglas de regulación de las distancias intraescuela y con el espacio extraescolar.

El acto simbólico de reconocer e investir a un miembro de la familia como aliado pedagógico para el trabajo educativo resulta altamente significativo en tanto es posible apreciar una triple operación de reconocimiento: a) se reconoce la necesidad de ese otro –el aliado pedagógico- en la tarea educativa, b) se valoran los saberes del sujeto aliado al docente y c) el maestro (y por consiguiente la escuela) asume la no omnipotencia en el difícil «trabajo con el otro». La apuesta a la capacidad y potencialidad del otro-aliado habilita nuevas formas de interrelación pedagógica entre los sujetos (docente, educando, aliado pedagógico) y de estos con respecto al saber. Éste se desmonta del histórico lugar ligado al docente para abrirse a una pluralidad de saberes, de diverso orden y naturaleza. Esta nueva relación pedagógica gestada extramuros de la institución escolar habilita la circulación de saberes plurales.

En el marco de análisis presentado y con respecto al reconocimiento de las posibilidades del niño y su familia se afirma:

> «restablecer el vínculo con la familia; (…) reconstruir la confianza, recomponer las relaciones, reconstruir redes de posibilidad; (…) instalan espacios de escuela, de **reconocimiento del niño y sus referentes, de reconciliación con las posibilidades de aprendizaje.** (Almirón, G.; Folgar, L. 2009: pp 16).

En otro texto se sostiene el valor que tienen para el trabajo educativo los saberes de las familias y los aliados pedagógicos:

> los saberes de los familiares se ponen de manifiesto y son el disparador que pone en marcha proyectos de trabajo que dan sentido y dirección a lo cotidiano (Almirón, G., 2008b: pp 13).»
>
> (…) **el reconocimiento de los saberes de la comunidad** a la hora de su construcción colectiva»; (…) «del adulto referente que acompañará los procesos, (…) aliados pedagógicos que aportarán sus saberes»; (…) «respeto y comprensión para con las

> familias (Almirón, G., 2008a: pp 64 y ss).

Afirmamos precedentemente que la estética del reconocimiento es con relación al niño y sus plurales formas de aprender y con respecto a su familia y sus saberes así como a la potencialidad de articularse como un referente pedagógico en el seno familiar. Asimismo la reafirmación del otro en su disposición y posibilidad de saber también se extiende al docente. Desde la productividad discursiva del PMC se desafía e interpela al maestro en su capacidad heurística.

> (…) lo que produce cambio que muchos maestros visualizan en relación con los niños que ingresan al programa es la **apuesta**, (…) **confiar que nuevas estrategias pueden resolver** aquello para lo que otras no fueron efectivas. Y el PMC lo que habilita son nuevos espacios donde la institución reconoce la necesidad de que estas nuevas estrategias se tienen que poner en juego (Almirón, G.; Folgar, L.; Romano, A., 2009: pp 23 y ss).

En este contexto, el gesto simbólico de reconocimiento afecta a los sujetos (docente, educando, aliado pedagógico) y a sus saberes. Las distancias estereotipadas marcadas por las posiciones de los sujetos educativos con respecto a los saberes, necesariamente, varían. Interesa señalar los aspectos positivos que resultan de estas variaciones: niño y aliado pedagógico son reconocidos como sujetos susceptibles de aportar diversos saberes en el quehacer educativo. Por su parte el docente es ubicado en un terreno «desconocido» (enseñar en hogares y trabajar con padres) lo que le exige moverse del lugar canónico instituido en el espacio escolar (el docente «ya sabe» y «sabe antes») para incursionar en territorios nuevos. Como aseveramos, desde estas dos líneas de intervención pedagógica el docente es reconocido e interpelado en su profesionalidad.

Precedentemente, hemos argumentado en torno al valor positivo que presenta el reconocimiento de los saberes de las familias de los niños para el trabajo educativo. A pesar de ello apreciamos un riesgo latente sí el trabajo pedagógico no logra trascender el aquí y ahora. Como señalamos en los apartados anteriores la enseñanza es con historia y apertura de futuros en tanto se inscribe en un eje diacrónico de articulaciones temporales. Asimismo, la enseñanza acerca (acorta distancias) con otros espacios y saberes, abre a otros mundos. En este sentido el trabajo del docente siempre, pero particularmente en hogares y con grupo de padres, debería necesariamente integrar la modalidad de trabajo «a partir de los saberes emergentes» con esos otros fragmentos-objetos de saber configurados en los textos designados para ser enseñados.

En síntesis, en el proceso de implementación y trabajo del PMC es posible apreciar elementos que apuntan a establecer distancias más próximas entre la escuela y la familia que como

sostiene Meirieu (2007) geste convergencias y habilite los canales de diálogo. A su vez, la construcción pedagógica se modifica así como el juego de distancias en los nuevos procesos de circulación de saberes que acontecen en los espacios extramuros de lo escolar.

Finalmente, es necesario indicar que desde la superficie discursiva del PMC se establece un entramado de sentido que interpela no sólo el juego de distancias y relaciones de los sujetos con las diversas formas del saber sino que se interroga a la forma de la propia institución escolar. En este sentido se afirma:

> El PMC ha mantenido la capacidad de cuestionar algunas prácticas escolares, especialmente aquellas que ponían en duda que fuera posible lo pedagógico fuera del aula y la escuela a las que descreían de que el reconocimiento de las familias como aliados pedagógicos, tuvieran éstas la configuración que tuvieran, pudiera ir ayudando a instalar una forma diferente de hacer escuela (Almirón, G., Folgar, L., Romano, A., 2009: pp 22 y ss).

En otro pasaje se subraya:

> **repensar la relación de la familia con la escuela; ampliar el campo de lo pensable respecto a las formas de lo escolar**; (…) el PMC trasciende su ámbito señalando una dirección diferente para repensar la institución; (…) otra forma de transitar por la institución; otra forma de habitar la escuela; (…) inventar nuevos dispositivo; pluralizar formas de enseñanza; (…) El hacer de los MC devuelve a la escuela la oportunidad para la discusión; (…) los MC han inaugurado ciertamente (…) habitar la escuela; (…) aceleración produce cambios por apuestas; (…) inventar nuevas formas, nuevos espacios, nuevas estrategias. (Almirón, G., Folgar, L., Romano, A., 2009: pp 23 y ss)

En función de lo analizado, consideramos que el PMC aporta nuevas vías para pensar las formas de construcción pedagógica así como el juego heurístico de proximidades y distancias de los sujetos de la educación con respecto a las maneras de presentarse / ausentarse el saber. Las pistas sugeridas desde las discursividades del programa parecen asentarse en la recuperación de un pensamiento pedagógico analítico y crítico que se aparta de las perspectivas tecnocéntricas revitalizadas en las últimas décadas en el campo educativo. La apuesta al otro como sujeto de posibilidad, el reconocimiento de la familia en sus saberes y la interpelación al maestro en sus formas de enseñar difícilmente encuentren una tabla de especificaciones o una regla de medida. Asimismo, la alteración en la distancia escuela – familia – espacio social tiene múltiples efectos pedagógicos y sociales, singulares y colectivos pero difícilmente éstos se puedan ser medidos y evaluados en forma estandarizada.

Reflexiones e interrogantes

El objetivo del trabajo ha sido ofrecer algunos elementos analíticos para reflexionar en torno al *juego de las distancias* que se puede apreciar en las interrelaciones de los componentes de la relación pedagógica, particularmente el lugar que los sujetos, los saber-conocimiento y las formas de gobierno de los sujetos adquieren en los diversos discursos pedagógicos. A su vez, procuramos aportar algunos elementos conceptuales que habiliten una mirada analítica en torno a las interacciones y distancias de la escuela con respecto al espacio social.

En relación al juego de distancias acaecido en los procesos de configuración de la relación pedagógica presentamos las diferentes maneras en que los discursos educativos configuran esta noción. La distancia con respecto al saber, la distancia entre los sujetos de la díada educador – educando y la distancia como parámetro de evaluación en el marco de las renovadas perspectivas tecnocéntricas en el campo educativo. En el apartado inicial, trabajamos algunos elementos de la relación saber-sujeto y de la *distancia constitutiva* de esta relación. Por medio de los elementos incluidos en ese ítem intentamos aportar una mirada más amplia que permita analizar e interrogar críticamente los reduccionismos mecánicos y los procesos ficcionales que las tendencias tecnocéntricas conllevan y que se pueden apreciar en la *distancia como parámetro*. El sujeto uno, autocontrolado, programable en función de la lógica lineal input – output, evaluable y medible conduce, necesariamente, a un reduccionismo pedagógica que impide apreciar la riqueza plural del sujeto y sus variados juegos con el saber. Asimismo, las formas reificadas de los fragmentos-objetos de conocimiento opacan la potencialidad transformadora y emancipatoria de la educación (Rancière, 2003).

En un segundo momento, trabajamos algunos elementos históricos con la intencionalidad de que éstos contribuyan con la comprensión de la forma en que la institución escolar se separó de la sociedad. En este marco señalamos que la escuela santuario imprimió una *distancia como escansión* entre el afuera y el adentro.

Sobre los sedimentos de estas construcciones históricas, analizamos un ejemplo actual a través del cual se pueden apreciar ciertas alteraciones en las distancias configuradas en la trama de la relación pedagógica así como con respecto al vínculo escuela – familia - sociedad. En el marco de la productividad discursiva del PMC cabe formularse la interrogante si estas alteraciones pueden configurar un nuevo proyecto de hacer escuela en comunidad.

Referencias bibliográficas

Almirón, G. (2008a) «Programa de Maestros Comunitarios (PMC). Llegar a los hogares, trabajar con el niño y la familia». En: Revista Quehacer Educativo N° 87, *En lo profesional y lo salarial este año vamos a más*, Febrero 2008, Año XVIII. Montevideo: FUM, TEP; pp. 64 - 66.

----------, (2008b) «Maestros Comunitarios – Plan ceibal. ¡Acá no hay diferencias, a todos por igual!». En: Revista Quehacer Educativo N° 92, *La Biología y su enseñanza*, Diciembre 2008, Año XVIII. Montevideo: FUM, TEP; pp. 13 - 14.

----------, Folgar, L. y Romano, A. (2009) «Diccionario del Programa Maestros Comunitarios: aportes para pensar el vocabulario escolar». En: Revista Quehacer Educativo N° 93, *El maestro como constructor de currículo*, Febrero 2009, Año XIX. Montevideo: FUM, TEP; pp. 23 - 27.

----------, Folgar, L., A. (2009) «Maestros Comunitarios. Sostener la posibilidad, un desafío de la escuela pública». En: Revista Quehacer Educativo N° 94, *Astronomía en la escuela*, Abril 2009, Año XIX. Montevideo: FUM, TEP; pp. 15 - 16.

Althusser, L.; Balibar, E. (2004/1969) *Para leer El Capital***.** Méjico: Siglo XXI.

Barrán, J.P. (1990) *Historia de la sensibilidad en Uruguay***.***Tomo 2: El disciplinamiento (1860-1920)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental – FHCE, Universidad de la República.

Behares, L.E. (2004) *Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber.* Montevideo: Psicolibros, Waslala.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1981/1976) *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza.* Barcelona: Laia.

Bordoli, E. (2015) *La construcción de la relación pedagógica en la escuela uruguaya. Sujetos, saber y gobierno de los niños.* Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Chevallard, Y. (1997/1991) *La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado.* Buenos Aires: Aique.

Bajtín, M (1989) «La palabra en la novela» en Bajtín, M, *Teoría y estética de la novela,* Madrid: Taurus (p. 77 -236).

Dirección General de Instrucción Primaria (1906) *Anales de Instrucción Primaria*, nº 1-2, tomo III. Montevideo: Barreiro y Ramos.

Dubet, F. (2006) *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa

---------- (2007) «El declive y las mutaciones de la institución» en Revista de Antropología Social, Nº 39 de noviembre de 2007 (pp 39 – 66) https://docs.google.com/document/d/10lneRgVBnIcLiOKT2UnX0_lP_DRivLuwZti4CMnVvuo/edit?hl=en_US&pli=1

Dussel, I. (2014) «Distancia y vínculo pedagógico en la cultura digital. Reflexiones en torno a «El espectador emancipado» de Rancière; DIE-CINVESTV (Inédito).

---------- (2015) «La reconfiguración de la distancia como problema pedagógico» en *El Monitor*, Número 36, Julio de 2015. Buenos Aires http://elmonitor.educ.ar/secciones/cultura-digital/ensenar-con-medios-digitales-la-reconfiguracion-de-la-distancia-como-nuevo-problema-pedagogico/(Visitado: 14/09/15)

Foucault, M. (1976) *Vigilar y castigar***.** México: Siglo XXI.

Freud, S. (1992/1930) *El malestar en la cultura.* En Strachey, J. (Comp.) *Sigmund Freud, Obras Completas***.** Buenos Aires: Amorrortu Editores, Tomo XXI.

Herbart, J.F. (1935) *Bosquejo para un curso de Pedagogía***.** Madrid: Ediciones de la Lectura.

Larrosa, J. (2003) *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel.* Barcelona: Laertes.

Meirieu, P. (1998) *Frankenstein educador***.** Barcelona: Laertes.

---------- (2007) *El mundo no es un juguete*. España: Editorial Grao.

Rancière, J. (2003) *El maestro ignorante***.** Barcelona: Laertes.

Stiegler, B. (2009) «The Carnival of the New Screen: From Hegemony to Isonomy» in: Snickers, P., Vonderau, P. (eds) (2009). The You Tube Reader. Stockholm: National Library of Sweden.

Varela, J.P. (1910/ 1876) *La educación del pueblo.* Montevideo: El Siglo Ilustrado.