



MISCELÁNEOS | MISCELÂNEOS

Fermentario N. 10, Vol. 1 (2016)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

***Distancia* y relación pedagógica. Variaciones e interrogantes desde el Programa Maestros Comunitarios de Uruguay**

Eloísa Bordoli¹

Resumen

Desde una mirada pedagógica, se problematiza la noción de *distancia* en el interjuego de la relación pedagógica y en el funcionamiento del saber en el marco escolar. El análisis integra elementos históricos que procuran identificar las construcciones en torno a la *distancia* inscriptas en los modos de interrelación: sujetos-saber y escuela-comunidad. El análisis diacrónico permite identificar los significados que se han articulado en la escuela uruguaya. Sobre estas superficies discursivas se efectúa una revisión de documentos elaborados en el marco del Programa Maestros Comunitarios (PMC) del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) con el fin de identificar como se abordan las

¹ Profesora Adjunta del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República, Uruguay). Licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Ciencias Humanas por la misma facultad. Investigadora integrada al Sistema de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII).

interrelaciones mencionadas desde este 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 sedimentados históricamente.

Palabras claves: distancia, relación pedagógica, sujeto-saber, escuela-comunidad

Distance and pedagogical relationship . Variations and questions of the Community Teachers Program from Uruguay.

Summary

From a pedagogical side, the notion of distance in the “interplay” between the pedagogical relationship with the operation of knowledge in the school becomes problematic. The analysis incorporates historical elements that look to identify the construction around the distance of interaction: subjects - knowledge and school - community. The diachronic analysis identifies the meanings that are articulated in the Uruguayan school. On these discursive surfaces a review of documents produced under the Community Teachers Programme (PMC) of the Council of Early Childhood Education and Primary (CEIP) in order to identify how the interrelations mentioned are approached from this program. The assumption that guides the work from the context of discursive productivity of the PMC is possible to appreciate certain changes to the modalities identified on the historical educational discourses historically sedimented.

Keywords: distance, pedagogical relationship, subject-knowledge, school-commun

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 este artículo analizaremos este significante en el marco de: a) las interrelaciones de los componentes de la relación pedagógica y el régimen de funcionamiento del saber y b) las interacciones de lo escolar con lo comunitario. Dos hipótesis guían el 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-comunidad que alteran el programa institucional moderno.

El trabajo se estructura en cuatro apartados. En un primer 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, el constructo hegemónico de *distancia como parámetro* de medición. En el segundo apartado nos focalizaremos en la relación escuela – comunidad a partir de la noción operativa de *distancia como escansión*. En el tercer apartado retomaremos la noción de distancia a partir de la productividad discursiva del PMC. La intencionalidad de este apartado es mostrar 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 cuarto momento, formularemos algunas reflexiones e interrogantes en torno a las nociones trabajadas.

La *distancia* en el discurso pedagógico

En un trabajo inédito, Dussel retoma los planteos de 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, evoca y hace presente lo distante y ausente. El significante lingüístico, la palabra hablada y escrita, en un mismo movimiento, efectúa las operaciones de acercar el objeto lejano, evocar una pluralidad de sentidos y aproximar tiempos, espacios y saberes. En términos de Dussel:

Producir un signo introduce una ruptura con el aquí y ahora, ruptura que conecta irremediabilmente 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 distanciamiento y quienes no lo hacen (Dussel, 2014: 3).

En la modernidad, la tradición epistemológica y política en relación a la distribución del saber se asienta, primordialmente, en la escuela; es allí donde se configura una forma particular de relación del sujeto con el saber y una

manera de distribuciones sociales de los conocimientos. En este marco, la Pedagogía se configura a partir de una relación particular entre distancias y proximidades en torno a tres aspectos centrales: la relación de los sujetos con los saberes, en ciertas posiciones de los educadores y en el seno del propio campo pedagógico en tanto opera como un saber especializado y distante del quehacer cotidiano (Dussel, 2014: 3). En este trabajo interesa retomar las dos primeras articulaciones en el marco de la construcción de la relación pedagógica. En textos anteriores trabajamos la conformación cuaternaria de la relación pedagógica en tanto pone en diálogo “un sujeto en posición de enseñante, un sujeto en posición de aprendiz, el texto del saber y la cultura moral²” (Bordoli, 2015: 51). Desde este ángulo trabajamos en torno a la distinción conceptual que hay entre relación de enseñanza y pedagógica. La primera de éstas se circunscribe a la dialéctica que se establece entre el sujeto y las formas del saber³. La segunda relación anexa a esta dialéctica las normas de gobierno de los niños en función de los imperativos sociales.

En este marco la relación de enseñanza deviene en una relación de necesidad del sujeto ante la *falta de saber* de sí en tanto ser escindido y ser del lenguaje. En este marco, el sujeto se constituye en una necesidad ontológica de saber y la cultura deviene como posible “combate de la especie humana por la vida” (Freud, 1929: 46). La hiancia, la imposibilidad de constitución plena del sujeto configura el *deseo* ante la *falta de saber*. Desde este ángulo la relación de enseñanza deviene en una relación de distancia del sujeto con el saber, distancia variable pero inerradicable.

Por su parte, la relación pedagógica transmite las normas que sujetan al tiempo que ofrece ciertas “llaves” por medio de la cultura. Desde este ángulo en la relación pedagógica la *distancia* se configura como un elemento analítico pertinente para apreciar las interrelaciones de los sujetos entre sí, con las formas

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).

³ El saber entendido desde la epistemología lacaniana se presenta como: *imposible absoluto*, en *falta* y susceptible de ser *representado* (Lacan, 1974- 1975; Behares, 2004). Asimismo el sujeto escindido por su inscripción en el lenguaje se distancia del saber de sí. En la particular interpretación de Butler de los aportes de Lacan, la autora sostiene que el sujeto *herido por el lenguaje* puede, paradójicamente, subvertir este efecto de marca y condicionamiento por el *agenciamiento* (Butler, 1997).

de la cultura que se articulan en el texto del saber y con las formas de gobierno de los sujetos.

Distancia y relación pedagógica en la modernidad

- La distancia en la díada educador - educando

En el campo educativo en la modernidad se han presentado tres formas de entender la relación pedagógica que podríamos denominar: *magistercéntrica*, *paidocéntrica* y *tecnocéntrica*. En los dos primeros discursos la relación pedagógica se prefigura, básicamente, en forma binaria entre sujetos con posiciones y distancias diferenciales entre sí y con respecto a los saberes y a la norma. En la perspectiva magistercéntrica la brecha se configurará entre los sujetos en posición de educando con respecto al conocimiento que se halla asociado a la figura del docente. Este se ubicaba en un lugar de lejanía con respecto al educando definido como un *bárbaro etario* (Barrán, 1990). Éste deberá ser *civilizado* para que se adapte al nuevo orden social. En el discurso paidocéntrico, la distancia se ubica, particularmente, en el sujeto en evolución con respecto al adulto como patrón. El niño, representado como potencia en términos aristotélicos, deberá ser conducido en el proceso de desarrollo en el que deberá adquirir las pautas de conductas y ciertos saberes. Esto implicará un cambio en relación a la distancia, esta se centra más en lo que le falta al sujeto en su desarrollo que con respecto a los conocimientos.

Tanto el discurso magistercéntrico como el paidocéntrico representan al educando, al destinatario del acto de enseñanza como un *otro* relativamente homogéneo que guarda una distancia con los saberes que posee el docente o con respecto al patrón adulto. Tabula rasa que se debe llenar o potencia que hay que estimular para que evolucione. En estos discursos el análisis topológico de la relación pedagógica se debe apreciar con respecto a los sujetos en relación a los saberes y marcos sociales regulatorios. En el primer discurso el conocimiento se acopla en la figura del docente y en el segundo se despliega a lo largo del proceso evolutivo del educando.

Asimismo, en ambos discursos el educando se presenta como alguien sobre el cual hay que intervenir, con la cuota de *violencia simbólica* (Althusser, Balibar, 2004; Bourdieu, Passeron, 1981) que toda intervención sobre el otro conlleva. Ilustrar para civilizar y para prevenir desvíos serán las máximas pedagógicas.

Ese *otro* no homogéneo que resiste el marco regulatorio ha sido estigmatizado de diversas formas en la historia escolar en tanto se presenta como “amenaza” y se lo ubica en un lugar de lejanía con el saber y con las normas sociales. Esta búsqueda de regular al *otro*, de controlarlo por medio de patrones homogeneizadores presenta la arista coercitiva señalada pero a su vez -y en forma contradictoria- ofrece un horizonte potencial de lazo social. Esta es la gran paradoja que ha atravesado la escuela moderna.

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 hibridación discursiva (Bajtín, 1989) que acontece en el campo educativo y 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 estabilizan las representaciones pedagógicas y escolares. Estos discursos polifónicos configuran un currículum histórico, el cual puede ser representado como un residuo de todas las concepciones que permanecen latentes en el espacio escolar y en las representaciones de los docentes.

- La distancia como *parámetro*: el discurso *tecnicocéntrico*:

La productividad del discurso educativo de las últimas décadas ha desplazado el campo analítico pedagógico y ha jerarquizado las tecnologías de la enseñanza (disciplinares y sociales⁴) así como el desarrollo de la evaluación. En este marco discursivo la *distancia* se configuraría como un parámetro que mide los “resultados reales” de aprendizaje con respecto a los “resultados ideales” 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. Este dispositivo se asienta en el supuesto de una racionalidad técnica que se fundamenta en una linealidad de los procesos

⁴ 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.

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 no se ubican en los sujetos de la relación y sus potencialidades o cualidades sino en el instrumento externo y en su refinamiento para precisar con exactitud las mediciones. De esta forma, la relación pedagógica y las distancias entre sujetos, saberes y normas no se ubica en el horizonte de tematización. La tecnificación de lo educativo condujo a que la *distancia como parámetro* se erigiera como condición de necesidad de la pretendida neutralidad y objetividad de las evaluaciones. 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.

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 comunitario. 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 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 / comunidad 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 y preservado de lo mundano, apuntaba a unificar y homogenizar los cuerpos infantiles por medio del trabajo de los docentes, llamados por su *vocación*, a transmitir 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” que se debía combatir. 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, de cortar las distancias entre el adentro y afuera escolar. La escuela santuario, portadora de la buena nueva del conocimiento, extenderá su luz protectora a los “sombrios 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., 2009b: 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 trama 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 invertir 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. 2009b: 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., 2009a: 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 si 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 acortar las distancias entre la escuela y la familia que como sostiene Meirieu (2007) gestiona convergencias y habilita los canales de diálogo. A su vez, la construcción pedagógica se modifica así como el juego de distancias de los docentes, educandos y sus familias con respecto a los saberes. La circulación de estos produce que las posiciones de los diversos sujetos se dinamicen. La proximidad a los conocimientos es múltiple y no exclusividad del docente.

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., 2009a: 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 dispositivos; 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., 2009a: pp 23 y ss)

En función de lo analizados, es posible apreciar 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 las familias, sus saberes y la interpelación al maestro en sus formas de enseñar difícilmente encuentren una tabla de especificaciones o un parámetro que las mida. Asimismo, la alteración en la distancia escuela – familia – comunidad tiene múltiples efectos pedagógicos y sociales, singulares y colectivos pero difícilmente éstos puedan ser medidos y evaluados en forma estandarizada.

Reflexiones e interrogantes

El objetivo del trabajo ha sido ofrecer algunos elementos analíticos de reflexión 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 saberes y las formas de gobierno de los sujetos adquieren en los diversos discursos pedagógicos. A su vez, procuramos aportar algunos elementos que habiliten una mirada analítica en torno a las interacciones y distancias de la escuela con respecto a lo comunitario.

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 a los saberes, 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. Por medio de la diferenciación entre relación de enseñanza y pedagógica intentamos aportar una mirada diferencial en torno a la relación sujeto - saber 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 los saberes.

En un segundo momento, trabajamos algunos elementos históricos con la intencionalidad de que éstos contribuyan en la comprensión de la forma en que la escuela se separó de lo sociocomunitario. 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 - comunidad. 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. FUM- TEP, Montevideo (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. FUM- TEP, Montevideo (pp. 13 – 14).
- , Folgar, L. y Romano, A. (2009a) "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. FUM- TEP, Montevideo (pp. 23 – 27).
- , Folgar, L., A. (2009b) "Maestros Comunitarios. Sostener la posibilidad, un desafío de la escuela pública". En: **Revista Quehacer Educativo** N° 94, Abril 2009, Año XIX. FUM- TEP, Montevideo (pp. 15 – 16).
- Althusser, L.; Balibar, E. (2004/1969) **Para leer El Capital**. Siglo XXI, Méjico.
- Barrán, J.P. (1990) **Historia de la sensibilidad en Uruguay**. Tomo 2: El disciplinamiento (1860-1920). Ediciones de la Banda Oriental – FHCE, Universidad de la República, Montevideo.
- Behares, L.E. (2004) **Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber**. Psicolibros, Waslala, Montevideo.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1981/1976) **La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza**. Laia, Barcelona.
- Bordoli, E. (2015) **La construcción de la relación pedagógica en la escuela uruguaya. Sujetos, saber y gobierno de los niños**. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo.
- Butler, J. (1997) **Lenguaje, poder e identidad**. Editorial Síntesis, Madrid.
- Bajtín, M (1989) "La palabra en la novela" en Bajtín, M, **Teoría y estética de la novela**. Taurus, Madrid (p. 77 -236).
- Dirección General de Instrucción Primaria (1906) **Anales de Instrucción Primaria**, nº 1-2, tomo III. Barreiro y Ramos, Montevideo.
- Dubet, F. (2006) **El declive de la institución**. Gedisa, Barcelona.

----- (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/10lneRgVBnlcLiOKT2UnX0_IP_DRivLuwZti4CMnVvuo/edit?hl=en_US&pli=1 Consultado: 10/04/16).

Dussel, I. (2014) “Distancia y vínculo pedagógico en la cultura digital. Reflexiones en torno a “El espectador emancipado” de Rancière; DIE-CINVESTV, México. (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/>(Consultado: 14/09/15).

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

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

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

Lacan, J. (1974-1975) **El Seminario. Libro 22.RSI**. (Inédito). Trabajamos con: “Una versión crítica del seminario RSI” de Ricardo E. Rodríguez Ponte, elaborada para circulación interna de la EFBA, Buenos Aires, 1989.

Meirieu, P. (2007) **El mundo no es un juguete**. Editorial Grao, Barcelona.

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

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**. El Siglo Ilustrado, Montevideo.