



Sentidos y sinsentidos del acompañamiento educativo

Lucía Dabezies, Soledad Poggio Sergio Vulcano (coords)
Gabriela Pérez, Matias Meerovich,
Alejandra Planel y Jorge Larrosa



Sentidos y sinsentidos del acompañamiento educativo

ISBN: 978-9915-43-659-3

Autores/as:

Lucía Dabezies, Soledad Poggio Sergio Vulcano (coords)

Gabriela Pérez, Matias Meerovich, Alejandra Planel y Jorge Larrosa

Material de distribución gratuita, financiado por ANII

© 2025 Isadora Ediciones

Cornelio Cantera 2849 - 094478584

edicionesisadora@montevideo.com.uy

Montevideo, Uruguay

Diseño Portada & Editorial:

Raúl García / ranamvd@gmail.com

Distribuye: América Latina 18 de Julio 2089

(+598) 2409 5536 / 2409 5568 / 2401 5127

Montevideo, Uruguay

libreria@libreriaamericalatina.com

Noviembre 2025

Prohibida la reproducción parcial o total de la presente obra sin la autorización expresa y por escrito del editor.

Agradecimientos

Queremos agradecer al Instituto Académico de Educación Social y a los cuatro centros donde actualmente se imparte la carrera de forma permanente: Instituto de Formación Docente de Canelones “Juan Amós Comenio”; Instituto de Formación Docente “Ercilia Guidali de Pisano”; Cerp del Este y el Instituto de Formación en Educación Social, promotores de la formación de educadoras y educadores sociales.

Al Dr. Jorge Larrosa, profesor de filosofía de la educación en la carrera de Educación Social de la Universidad de Barcelona, España.

A la Lic. Alejandra Planel, profesora del Programa Cineduca del CFE-ANEP (Lic. en Comunicación Social (UCU).

A la Dra. Clarisa Flous, docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

A la Mag. Sofia Rapa, profesora del Programa Cineduca del CFE-ANEP. Diplomada en Educación, imagen y medios. Profesora en cinematografía egresada de la Universidad del Cine de Buenos Aires.

A Abigail Diaz, Adriana Bonilla, Azul Cachón, Claudia Ruiz, Fabricia Sosa, Florencia Bacelo, Jesica Refresquini, Josefina Acerenza, Lucía Diaz, Marlene Iroa, Micaela Alvarez, Natalia Fulle, Sofia Rivero, Victoria Pintos estudiantes que participaron en actividades vinculadas a este proyecto.

A Ana Araujo, Amira Souto, Amparo Annibali, Federico Costa, Jessika Victora, Valeria Strada, educadoras y educador social que también participaron en actividades del proyecto.

A las y los docentes del área Práctica de Montevideo, Maldonado, Paysandú y Canelones, que aceptaron participar en las entrevistas realizadas.

A Laura Ferreira del CFE.

A Veronica Barate de ANII.

A todos y todas las estudiantes de educación social.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Prólogo	9
"Sentidos del acompañamiento en las prácticas profesionales y pre-profesionales de Educación Social en Uruguay"	9
Introducción	15
La historia de un paraguas, o un intento de sistematizar el estado del arte del término acompañamiento	21
Algunas constataciones iniciales	21
Hacia una historización de las conceptualizaciones	27
Función social y visión de Otredad	31
Hacia una posición política	32
Acompañar lo educativo	37
Acompañamiento y transmisión "en situación"	41
Insistir en la presencia dando el tiempo	43
Proximidad que "sin el resto no es nada"	47
Acompañar y acompañamiento	49
Hacia algunas pistas para una construcción metodológica en Educación Social	49
Presentación	49
Sobre los verbos	49
Acompañar no es lo mismo que acompañamiento	53
Acompañar como intencionar la vida cotidiana	54
Acompañar como estar presente	57
Acompañar en lo común-idad	58
Acompañar, entre controlar y suscitar	59
Acompañar como la vuelta el sujeto	60
Acompañar como acompasar y dar lugar al solista	61
El oficio de acompañar	65
....viejas fricciones para nuevos desafíos en la educación social	65
Sentidos del acompañamiento educativo social	67
Los retos de la vulnerabilidad ontológica del sujeto y las formas de acompañar	70
Acompañamiento sí pero ¿cómo?	73
1) La responsabilidad del detenimiento en el acompañamiento	73

2) Un tiempo de sostener el acompañamiento:	
De la presencia Próxima a la Ligera	75
3) Desplazarse por los espacios: El acompañamiento y la intemperie	77
4) Lo artesanal en el acompañamiento	79
Escribir como si habláramos	83
I. ¿Cómo vamos?	84
II. Las palabras, sus casas, sus vidas	85
III. Ser, estar, tener, ir	86
IV. Palabras, políticas y sentidos:	
cuando el término se vuelve atributo	88
V. El acto político de no ser lo más importante	90
VI. En presencia, en ausencia y en conjunto	91
VII: ¿Cómo vamos? ¿Cuáles son las preguntas que te acompañan?	93
Prólogo a la segunda parte	95
Un ejercicio de cine y pensamiento	95
Cine y pensamiento	101
Un posible abordaje metodológico	101
Por una pedagogía del reencantamiento	107
Notas de lectura de Una pastelería en Tokio de Naomi Kawase	107
<i>Filmar como quien señala con el dedo</i>	107
<i>Una pastelería en Tokio</i>	109
<i>Una pedagogía del reencantamiento</i>	111
El brillo de un encuentro	117
El viaje a través de Alicia en las ciudades	117
Algunos gestos (quizás) pedagógicos	125
Sobre El hijo, de los hermanos Dardenne	125
1. La trama	125
2. El educador	128
3. La llamada	129
4. Sostener	130
5. Ponerse en el lugar del otro	132
6. Despertar	133
7. La tercera cosa	135
8. La distancia justa	137
9. El viaje	138

10. La pedagogía	141
11. Cara a cara	142
Un guía se nos aparece	145
Bienaventurados y perdidos en Alicia en las ciudades,	145
El hijo, y Una pastelería en Tokio.	145
El viaje de formación	151
Experiencia, formación y relato	151
Crisis de la experiencia y crisis de la formación	152
Mucha agitación pero ninguna historia, según Walter Benjamin	153
Hombres y mujeres huecos, con Lola López Mondéjar	154
Una aventura pedagógica, según Jan Masschelein	155
El viaje pedagógico, según Michel Serres	159
¿Y la pedagogía?	160
Adivinar cómo sigue el cuento	161
El arte de la tercera cosa	163
A propósito de la materia en las prácticas de educación social	163
Epílogo	169
Pintar de blanco el poste blanco	169
A propósito de nuestras implicaciones y nuestras separaciones	169
Pintar de blanco el poste blanco	173

Prólogo

“Sentidos del acompañamiento en las prácticas profesionales y pre-profesionales de Educación Social en Uruguay”

Clarisa Flous

Desde el campo de lo social, y las humanidades en general, solemos decir que es necesario *tomar distancia* de aquello que resulta conocido y habitual cuando nos proponemos investigar o intervenir. En otros términos, intentamos promover una actitud de extrañamiento frente aquello cotidiano y aparentemente obvio que se presenta en el ámbito de estudio o situación. Esto no significa mantener una ajenidad total sobre el asunto (lo cual sería imposible), pero requiere de una posición epistemológica fundamental para la comprensión de ciertos objetos, contextos y prácticas.

En los procesos de formación, esta postura muchas veces resulta difícil, frente a la “comodidad” que brindan ciertos sentidos aparentemente ya establecidos. Pero cuando nos encontramos en estos espacios educativos, aquello tan conocido, comienza a tornarse incierto y genera perplejidad. En prácticas de investigación, pero fundamentalmente en espacios de ejercicio pre-profesional, la pregunta por parte de los estudiantes sobre “qué tengo que hacer”, o la sensación de “no saber qué hacer”, muestran que la certeza frente a los sentidos de algunos conceptos y sus efectos no están dados. Esto, lejos de ser un problema, se constituye como una oportunidad para el debate, la pregunta y la reflexión. Este libro, que aborda diferentes aristas en torno al concepto de acompañamiento y sus sentidos, a partir de distintas formas de aproximación a su conocimiento, también es una oportunidad.

Este texto es una invitación a revisar, problematizar, y resignificar categorías conceptuales y prácticas en el marco del ejercicio y la formación de educadores sociales (pertinente también para otras disciplinas afines). Salir de los sentidos convencionales, interrogarlos, darse un tiempo para pensar, indagar, y recuperar perspectivas que aquí se comparten,

abre un espacio para un intercambio silencioso (o no tanto) entre el/la lector/a y estas páginas. Se trata de un libro escrito a múltiples voces y estilos. Las voces de las/los autores, sus análisis y reflexiones, pero también la de las/los actores con las/los cuales se construyeron las referencias acerca del concepto central (los sentidos del acompañamiento en las prácticas educativo sociales). En un formato, que la/el lector/a podrá identificar en dos grandes partes (diferentes, pero no desconectadas), el libro invita también a predisposiciones diferentes a la hora de su lectura.

Una primera parte está compuesta por un conjunto de artículos que refleja las distintas miradas de sus autoras/es, a partir del trabajo teórico y empírico del propio proceso de investigación, y en donde el interés predispone a la/el lector/a a seguir esas búsquedas sobre qué significa e implica el acompañamiento (educativo). Una segunda parte, reflexiva y analítica también, pero a partir de una metodología que utiliza el cine como herramienta para promover el pensamiento y la palabra. Esto lleva a quien lee, a un devenir de “imágenes que cuentan” (Redondo, 2016) a partir de lo propuesto por los relatos de las escenas, las descripciones de los personajes protagonistas, sus dilemas. Un efecto similar al que genera la literatura de ficción se produce aquí, con el agregado de conocer una predisposición de la mirada y la búsqueda sobre un concepto central.

Las/los autores/as parten en su proyecto inicial de un conjunto de preguntas fundamentales. Algunas de ellas vinculadas a los sentidos que en diferentes momentos, contextos y actores tuvieron (y tienen) los significantes acompañar y acompañamiento. Adelantemos algunas de estas preguntas presentes en el texto: “¿qué significados, referentes y desplazamientos de sentidos es posible identificar en torno a la idea de acompañamiento, a lo largo de la historia de la formación en educación social en Uruguay?, ¿cuáles son los sentidos asociados a la idea de acompañamiento, en las perspectivas de estudiantes avanzados y egresados recientes de educación social?, ¿en qué consiste, en términos teórico-metodológicos, el acompañamiento, para estudiantes avanzados y egresados recientes de la formación de educación social?, ¿cuáles son los referentes teóricos y empíricos en base a los que se producen esas apropiaciones de sentidos?, ¿qué relaciones pueden establecerse entre las perspectivas de estudiantes

avanzados, docentes y egresados recientes, y los textos de la política vinculados a la formación?”

No todas estas interrogantes serán respondidas aquí (o al menos no en su totalidad) porque como sostiene Isabelino Siede, “un buen libro no es el que da las mejores respuestas, sino el que más abiertamente invita a pensar, provoca cuestionamientos y conmueve puntos de vista anquilosados” (Siede, 2025). En esta línea, encontramos algunos ejes que en la investigación se recuperan.

En los primeros artículos, es relevante el recorrido y la búsqueda del sentido histórico del concepto. En profesiones cuyos orígenes se vinculan al cuidado, la asistencia y por qué no, al control, buscar los sentidos del acompañar, o -como irán precisando los autores-, del acompañamiento, da un valor significativo a la investigación. Trascender lo empírico y actual, y recuperar, a modo de una pequeña práctica genealógica, los sentidos en otros tiempos y contextos, siempre es necesario. Lejos de la claridad conceptual, el acompañamiento resulta (al igual que otros significantes que forman parte de lo social y lo educativo) polisémico, ambiguo, opaco. Desde su etimología hasta la indagación en diferentes campos de saber e intervención, los autores recuperan distintos momentos y perspectivas del concepto.

Por su parte, en el análisis de los intercambios de las entrevistas que algunos de los autores realizan en sus artículos, se plantea el sentido del acompañamiento vinculado a las funciones de la educación social: *transmisión, mediación y generación de escenarios educativos*. Esto ubica -en términos conceptuales y prácticos- en un lugar importante al significante, y no como una mera tarea de la profesión. Resultan interesantes en estos recorridos ciertas puntualizaciones que dan cuenta de la complejidad del vínculo entre acompañar-acompañamiento y educación social: la mención de un espacio *entre* el acompañamiento y la transmisión en esta profesión; la reflexión donde el hacer (acompañar) se constituye y complejiza a partir de elementos metodológicos; el sentido de acompañar como *intencionar el cotidiano*; de una presencia que implica acuerdos e intencionalidades con un otro, un acompañar que siempre es compren-

dido con relación al lugar del sujeto y la singularidad de su situación. En algunos relatos se observa el acompañamiento como un dispositivo, “como algo más sólido”, que implica un proceso y una posición ética y política por parte de quien *acompaña* (y agregaría de las instituciones que desarrollan políticas vinculadas). También surgen preguntas sobre la reciprocidad del acompañamiento en clave educativa (quién acompaña a quién y cómo, dice Sergio Vulcano en el *oficio de acompañar*, apostando a una reflexión en torno a estas preguntas), sus tiempos, otros tiempos, sus desplazamientos y afectaciones. En suma, acompañar no es solo estar, para quien hace educación social, en una búsqueda constante por poner en acto una presencia educativa.

La segunda parte de este libro, como mencionamos, presenta un conjunto de capítulos en torno a una metodología de análisis singular. Lejos de tener un sentido homogéneo, abre a un sin fin de pensamientos y sensaciones, incluso para aquellos que no formamos parte de la experiencia. Como se sostiene específicamente en el prólogo para esta segunda parte, escrito por Jorge Larrosa, el cine habilita un *ver atentamente* y un *hablar cuidadosamente*. A través de tres películas (*Una pastelería en Tokio*, de Naomi Kawase; *Alicia en las ciudades*, de Wim Wenders; y *El hijo*, dirigida por Jean Pierre y Luc Dardenne) se convocaron interlocutores vinculados a la educación social, (y convocan también al lector) no solo a un análisis sobre la palabra, sino una *descripción densa* en términos de Geertz (1996) amplia, pero a la vez profunda, sobre los múltiples elementos que aparecen en las proyecciones. Las distintas películas brindan (tras la lente de sus espectadores) claves para pensar el acompañamiento pedagógico. Aparece la escucha, la pregunta sobre quién acompaña a quién, la observación distinta de la invasión, las distancias entre los sujetos y sus múltiples configuraciones. No contaremos más aquí sobre esta experiencia, las/los invitamos a dejarse llevar en su lectura.

Los últimos textos de este libro abordan, casi como *a modo de cierre*, aspectos vinculados a la formación y a lo pedagógico. Lejos de un deber ser, lo pedagógico se instala a través de estas líneas en clave de viaje o camino, no siempre tan claramente definido.

De esta forma, cerramos este breve preámbulo de lectura. La investigación desarrollada, y este libro como producto final de ese trabajo, se inscribe en una forma de problematizar el sentido (común) del acompañamiento, dando lugar a la complejidad que implica desde el espacio de lo educativo. Así, cierro con las palabras de Gabriela Pérez en este libro, quien con su escritura *audible*, plantea:

“Mientras discutimos y seguimos dando vueltas sobre el cuidado de no simplificar y saldar este proceso en términos de defensa o cuestionamiento al término acompañamiento. Así, indeterminadas e impropias en la autoría, quieren ser una pequeña colección de preguntas posibles o de crónicas alrededor de esas preguntas, con intención y promesa de que ayuden, cada tanto, a detenernos, a observar, a curiosear en *cómo vamos* con esto de la compañía, el acompañar y el acompañamiento”.

Introducción

El proyecto de investigación “Sentidos del acompañamiento en las prácticas profesionales y pre-profesionales de Educación Social en Uruguay” fue seleccionado en el año 2023 por el Fondo Sectorial de Educación en modalidad “CFE Investiga” de la ANII y comenzó su implementación en agosto de 2024. El equipo responsable está conformado por Sergio Vulcano, Lucía Dabezies, Matias Meerovich, Gabriela Pérez y Soledad Poggio. A través de la investigación se buscó conocer los sentidos teóricos y empíricos que se otorgan al término *acompañamiento*, centrándose especialmente en el análisis del significante en el contexto de la formación de Educadores Sociales y del campo profesional de la Educación Social en Uruguay. En este sentido, se tuvo como principal propósito contribuir a la discusión sobre la profesionalización de las prácticas de los educadores sociales en tres aspectos principales: la historización del conjunto de significados asociados al término *acompañamiento* en el marco de la formación en educación social; la recolección y muestra de los sentidos asociados al acompañamiento en la perspectiva de estudiantes, docentes y egresados recientes de la formación; y el rastreo de las referencias conceptuales y empíricas que han intervenido en la producción de esos sentidos.

En un marco en el que el término *acompañamiento* presenta un carácter polisémico, además de que aparece reiteradamente en los discursos y las prácticas educativas y educativo-sociales, resultó interesante ahondar en sus sentidos, bases conceptuales y propuestas metodológicas, en tanto entendemos que esto puede nutrir la formación de los diferentes profesionales de la educación de nuestro país. En particular, se dio lugar a la pregunta de cuáles son y cómo se configuran las articulaciones de sentidos, las apropiaciones y las implicancias prácticas en torno a la idea de *acompañamiento*, no solo en el contexto de la formación sino también de las primeras experiencias de inserción en el campo profesional en Educación Social.

El estudio partió de tres intuiciones primordiales: una vinculada a la trayectoria del término (en programas de la política pública y en la produc-

ción académica); otra asociada a los sentidos asignados al término también en las políticas y en la formación de educadores sociales y, una tercera, ligada a las formas metodológicas que vinculan el acompañamiento con acciones y actividades concretas en los distintos marcos institucionales. En primer término, acordábamos que el sentido atribuido al significante *acompañamiento* ha tenido variaciones notorias a lo largo de la formación en educación social en el Uruguay. En los actuales programas de la formación, y particularmente en el área de las prácticas pre-profesionales, existe poca claridad respecto a cómo se aborda el *acompañamiento* en términos formativos y no se identifican referencias teóricas consensuadas (ni argumentos que den cuenta de los criterios de esa dispersión). El término *acompañamiento* tiene una variedad creciente de significados y los sentidos asociados en el campo de las políticas socioeducativas no necesariamente dialogan con ellos. La inexistencia de significados claramente establecidos nos posiciona frente a una opacidad extrema (más allá de la opacidad propia del lenguaje), que desdibuja las fronteras de lo que sería nombrado (y también excluido) con el uso del término. Esto hace que las decisiones técnico-metodológicas que dan forma al acompañamiento sean disímiles, que no siempre se refieran a acciones centradas en lo educativo y que dependan, a su vez, de las instituciones que acogen las prácticas y sus encargos. Observábamos también que las maneras en las que se llevaban adelante estas acciones partían de experiencias personales y/o tradiciones institucionales, y no a lineamientos de las políticas públicas o a referencias formativas precisas.

Cabe decir también que, de un tiempo a esta parte, el término *acompañamiento* ha sido utilizado cada vez en mayor medida en el marco de diferentes políticas públicas y contextos institucionales. Dado esto, para esta investigación exploratoria se ha optado por delimitar la antigüedad de los documentos estudiados, partiendo del año 2008, por ser este el año de promulgación de la Ley General de Educación N° 18.437. Podríamos decir que este se trata de un hito legislativo que pasa a comprender el sistema de educación público como el que debe garantizar una educación a lo largo de toda la vida, y en distintos dispositivos tanto de educación formal como no formal.

Nos propusimos entonces realizar una historización del término observando cuáles eran las atribuciones políticas, éticas y metodológicas que se asumían bajo su utilización. También quisimos conocer los sentidos que eran otorgados por estudiantes avanzados o noveles egresados y docentes de la formación en Educación Social, y cuáles eran las premisas teóricas o experienciales que les hacían comprender el término de esta manera. Para esto utilizamos una serie de herramientas que combinamos en un diseño metodológico que alternó cursos docentes, entrevistas individuales y grupos de discusión bajo la forma de ejercicios de pensamiento. Para la extensión de las invitaciones a las distintas actividades realizadas se tuvo en cuenta la amplitud geográfica (se trabajó con todos los institutos donde la carrera de Educación Social se encuentra radicada de forma permanente: Montevideo, Canelones, Maldonado y Paysandú); la polifonía de voces entrevistadas (se entrevistaron estudiantes, egresados, y docentes); y la diversidad institucional (se tuvo en cuenta el estudio de las tareas y producciones discursivas que se llevan a cabo en diferentes dispositivos que alojan prácticas educativo-sociales).

En lo que refiere al trabajo de historización del término *acompañamiento* se realizó un rastreo bibliográfico específico del campo de la Pedagogía Social uruguaya, que implicó la recolección y análisis de documentos institucionales de programas o proyectos, la sistematización de la bibliografía y de los documentos institucionales, así como la elaboración de fichas de lectura. Esta primera etapa de la investigación se presentó en una ponencia titulada “¿En qué consiste acompañar? Aproximación al análisis de los sentidos y acciones previstas en los documentos de la política pública del campo socioeducativo”, en el IX Encuentro Nacional de educación social y pedagogía social. “Prácticas, investigaciones y producciones”, realizado en Montevideo los días 2, 3 y 4 de octubre de 2024. Esta misma ponencia tomó forma de artículo y se publicó en el número 12 (2025) de la Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay.

En esta misma línea, se elaboró un documento del estado del arte que recoge la historización del término *acompañamiento* en relación a la formación y a la producción académica específica de la Educación Social en el Uruguay, el cual se incorpora en la presente publicación.

Además, se diseñó e implementó un curso de verano en el Instituto de Formación en Educación Social (IFES) bajo el título “*Sentidos del acompañamiento en las prácticas profesionales y pre-profesionales de Educación Social en Uruguay*”, que se desarrolló en cuatro encuentros presenciales en febrero de 2025.

En lo que refiere al trabajo de campo, las entrevistas individuales fueron diseñadas por el equipo de investigación, con la revisión de la profesora invitada Dra. Clarisa Flous del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UdelaR. Los cuestionarios con las entrevistas fueron utilizados con docentes efectivos del área prácticas de la formación en Educación Social de los institutos de formación de Montevideo, Maldonado, Canelones y Paysandú, entre abril y junio de 2025.

Las entrevistas grupales tomaron la forma de grupo de discusión a través del ciclo “*Imágenes para pensar el acompañamiento pedagógico: ejercicios de cine y pensamiento*” desarrollado en tres encuentros en junio de 2025 en los que participaron un total de 18 estudiantes y educadores sociales egresados recientemente de distintos departamentos. En el ciclo se trabajó presencialmente a partir de ejercicios de análisis de tres películas en las que podían observarse la representación visual del *acompañamiento* en sus diferentes matices y formas. Este ciclo fue diseñado y llevado adelante por el equipo de investigación junto a dos profesores invitados, el Dr. Jorge Larrosa, de la Universidad de Barcelona, y la Lic. Alejandra Paniel, del Programa Cineduca del CFE-ANEP.

Para la sistematización de los discursos recogidos se partió de un modelo interpretativo. Esto quiere decir que además de incorporar fragmentos ilustrativos a partir de los discursos de los participantes, los investigadores realizamos interpretaciones propias, lo que consideramos ha enriquecido el análisis sobremanera y ha constituido nuestro aporte al campo disciplinar de la Pedagogía Social.

Dado el carácter casi inédito de las reflexiones aquí recogidas, se buscó la construcción de piezas escritas que pudieran dar un marco de pensamien-

to que oriente las prácticas profesionales y pre-profesionales avanzando en una mayor precisión y delimitación tanto terminológica como metodológica. La producción invita, en el mejor de los escenarios, a realizar una búsqueda de criterios comunes para la acción educativa, y hasta podría implicar nuevas formas de posicionarse frente a la tarea o a los virajes de los encargos institucionales vinculados al acompañamiento. A su vez, se espera contribuir con un insumo teórico (entre otros posibles) para futuros programas de la carrera de Educación Social, especialmente para el trayecto que incluye las prácticas y sus supervisiones.

De esta manera, a través de la presente publicación damos cuenta de los resultados del proceso de investigación y algunos de los hallazgos principales. El texto se estructura en dos partes: la primera que recoge fundamentalmente el análisis de la historización del término *acompañamiento* y los sentidos atribuidos al mismo en las entrevistas realizadas a profesores de práctico de la Carrera de Educación Social, y la segunda parte en la cual -en un tono claramente ensayístico y en un compendio de artículos de autoría individual- se da cuenta de las líneas de pensamiento derivadas de los ejercicios realizados con estudiantes en el ciclo *Ejercicios de cine y pensamiento: imágenes para pensar el acompañamiento pedagógico*.

Referencias:

Dabezies, L.; Meerovich, M.; Pérez, G.; Poggio, S. y Vulcano, S. (2025). ¿En qué consiste acompañar? Aproximación al análisis de los sentidos y acciones previstas en los documentos de la política pública del campo socioeducativo. *Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay* N°12 (194-207).

Ley General de Educación 18.437. Recuperado el 8 de septiembre de 2022 desde <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

La historia de un paraguas, o un intento de sistematizar el estado del arte del término acompañamiento

Lucía Dabezies; Matías Meerovich; Gabriela Pérez;
Soledad Poggio; Sergio Vulcano.

Algunas constataciones iniciales

En las siguientes páginas proponemos recorrer elaboraciones teóricas que hemos encontrado relevantes para pensar los sentidos del acompañamiento en relación a las prácticas socioeducativas, específicamente desde una mirada educativo social. Estas surgen de la sistematización de la bibliografía más utilizada en la formación en Educación Social y otra que hemos podido rastrear, proveniente de campos disciplinares aledaños.

En los planes de estudio de la formación no es una temática presente. No obstante, la idea de acompañar o de acompañamiento se instala en los diferentes discursos, tanto en el diseño de las políticas públicas como en el uso cotidiano. Desde aquí, aparece también en los procesos formativos y laborales de la educación social.

Para iniciar, ordenaremos algunas constataciones que surgen de esta investigación:

Constatación I): el acompañamiento existe

A partir de nuestras lecturas previas, y en cuanto hemos avanzado en la temática, se puede afirmar que el término acompañamiento aparece con una importante densidad a nivel bibliográfico. Surge en diferentes textos vinculados a lo educativo, a lo educativo social, a lo terapéutico y a las políticas socioeducativas.

Constatación II): es polisémico

Es un término de uso extendido en la bibliografía actual, no obstante, no surge enmarcado en cierto grado de unanimidad en relación a su significado y posicionamientos político-filosófico de sustento.

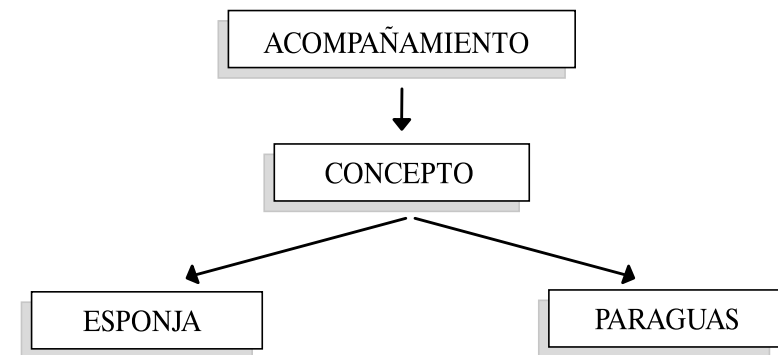
El término acompañamiento es, en realidad, un concepto paraguas que abarca múltiples formas de entender y trabajar con personas desde el nexo de la proximidad a las mismas. (Planella, 2008, p.3)¹

Una acción paraguas que acoge, sin distinción, formas diversas y desiguales de trabajar en lo social. Acompañar, verbo desdibujado e impersonal, pero también muletilla interesada que justifica prácticas de control y deshumanizantes. El punto de partida es este, tomar la palabra corriente para transformarla, a lo largo del camino, en un concepto, en un punto de vista. Un dotar de sentido que permita, entre aquellas personas que actuamos en nombre de «lo social», hacer de su uso un acto consciente. (Eva Bretones en: Planella, 2016, p.9)

El hecho de que sea un término de uso común, o por lo menos presente en diferentes tradiciones, lo puede posicionar en un lugar de “sentido común” que lo vacíe, o cobrar un significado distinto en relación al emisor que lo diga y el contexto en el que se menciona.

¹ El término *acompañamiento* es en realidad un concepto paraguas o un concepto esponja que abarca múltiples modos de entender y trabajar con personas desde el nexo de la proximidad a estas. (Planella, 2016, p.42)

Cuadro 4: Comprender el acompañamiento topología II



Y debajo de ese paraguas se sitúan otros conceptos que de una u otra manera se vinculan, se mezclan y confunden con acompañar:

- | | | |
|------------|----------------------|---------------------|
| • conducir | • <i>coaching</i> | • apadrinamiento |
| • guiar | • tutoría | • relación de ayuda |
| • escoltar | • <i>counselling</i> | • protección |
| • sostener | • <i>mentoring</i> | • seguimiento |
| • vigilar | | |

(Tomado de Planella, 2016, 43)

Este primer sentido del paraguas puede servir en algunos casos, cuando engloba alguna idea común. A esto debería considerarse como una posibilidad que al usar el término acompañamiento, no se está diciendo algo específico. El uso del término, del vocablo, no necesariamente trae consigo una intención por convertirlo en concepto, en término específico para determinar praxis profesionales concretas.

El término Paraguas aparece en varias ocasiones (Planella, 2008; Planella, 2016). En una de ellas se suma a la metáfora del paraguas, la de la esponja (Planella, 2016, p.42).

Constatación III): se utiliza en diferentes campos del saber

El término aparece en diferentes ámbitos y campos del saber, en el marco de las políticas públicas. Aparecen referencias en Europa en distintos idiomas como por ejemplo, catalán o francés² (muchas veces textos anteriores al 2008), y en español, idioma en el que aparecen textos también en el Río de la Plata -en Montevideo por: Lahore, Pereyra y López (2005); Meerovich y Pérez, (2020); Silva Balerio y Quijano, (2022); y en Buenos Aires por Cornu (2017) y Montes Paez (2024).

En términos generales, además de en el ámbito educativo, se han encontrado referencias al acompañamiento en lo social (Planella, 2008 y 2016) y lo terapéutico (Alonso; Funes, 2009, p.30 y Banschczyk; Bustos; Frank; González, 2023)

Al mismo tiempo, se han realizado búsquedas relacionadas con uno de los objetivos que nos planteamos en el proyecto: “Realizar una historización del término acompañamiento en relación a la formación y producción académica de la educación social en Uruguay, a partir del 2008.” (Dabezies; Meerovich; Pérez; Poggio; Vulcano, 2025, p.197)

Al momento de determinar algunas palabras clave para las búsquedas bibliográficas, éstas tuvieron que ver con el acompañamiento en relación a lo educativo y lo social, y más específicamente lo educativo social en el marco de las políticas públicas. Es aquí donde comienza a ser visible cómo el término acompañamiento serviría como una suerte de termino-

² «Un nouveau concept: l'Accompagnement des personnes mentalement déficientes» (1992) y su libro L'accompagnement des personnes handicapées mentales (1994). Un poco más tarde, hace 20 años, en 1996 -en lo que ahora es la Fundación Jaume Bofill de Barcelona- se creó un grupo de trabajo para pensar algo que denominamos «acompañamiento a la adolescencia». (Planella, 2016, p.16)

El término acompañamiento empieza a ser utilizado entre los profesionales del trabajo social y la educación en torno a los años setenta (muy a finales), especialmente en las asociaciones que luchaban por aquel entonces contra la exclusión social y a favor de la integración de niños con necesidades educativas especiales de los países de habla francesa. En aquel momento se hacía alusión a la urgente necesidad de cambiar las formas de denominar las prácticas sociales y de educación especial, viéndose claro el paso terminológico de lo que podemos denominar asistencia a la solidaridad. (Planella, 2016, p.33)

logía común a distintos campos profesionales y disciplinares que se encuentran en el campo de lo social o de las políticas socioeducativas.

“La idea del acompañamiento está presente en diferentes marcos teóricos y en diferentes prácticas profesionales relacionados con la atención a las personas, las relaciones de ayuda, la educación.” (Alonso; Funes, 2009, p.30)

Al momento de diseñar el proyecto de investigación, y clarificar algunas de las hipótesis primarias, señalamos que:

El término acompañamiento tiene un carácter polisémico y los sentidos asociados en el campo de las políticas socioeducativas no dialogan en forma explícita con lo propuesto en el marco de la formación. Las formas técnico-metodológicas del acompañamiento son disímiles, no necesariamente refieren a acciones centradas en lo educativo y dependen de las instituciones y sus encargos. (Dabezies; Meerovich; Pérez; Poggio; Vulcano, 2025, 194)

En este sentido, algunos trabajos apuntan en esta dirección:

Así, una categoría que se presta a múltiples acepciones y usos cotidianos en la práctica disciplinar, se convierte en una herramienta que podría describir de manera más global prácticas institucionales tendientes a asegurar el bienestar de las poblaciones y que requieren de acompañamiento estatal, conformándose como un campo de conocimiento en el que confluirían, además, diversas disciplinas. (Sierra, 2021, p.168)

Constatación IV): el concepto se ha modificado (Resemantización)

El término acompañamiento muchas veces es utilizado (sobre todo en la tradición social y sanitaria) como modo de intentar marcar transformaciones conceptuales y “revisar las formas epistemológicas que constituyen el acompañamiento como praxis profesional” (Planella, 2008, p.2).

El término acompañamiento empieza a ser utilizado entre los profesionales del trabajo social y la educación en torno a los años setenta, especialmente en las asociaciones que luchaban contra la exclusión social y a favor de la integración de niños con necesidades educativas especiales de los países de habla francesa. En aquel momento se hacía alusión a la urgente necesidad de cambiar las formas de denominar las prácticas sociales y de la educación especial, viéndose claro el paso terminológico de asistencia a solidaridad. Este giro interpretativo y conceptual de las tareas de los profesionales del campo de la acción social permitió empezar a pensar que las personas con necesidades sociales pudieran desarrollar al máximo su autonomía. (Planella, 2008, p.1)

El acompañamiento, resultante de funciones que eran hasta ahora asumidas naturalmente por la familia, la escuela o la religión, rebasa todos los sectores profesionales y subraya la posición paradójica de esos oficios: centrados en el individuo y aferrados a problemáticas sociales. (Ghouali, 2007, p.208)

Muchas prácticas profesionales fácilmente distinguibles hasta ayer (prácticas de cuidados, sociales o educativas) hoy se encuentran confrontadas con la necesidad de disponer de categorías mentales más amplias, permitiendo pensar mejor la complejidad de las situaciones a las que deben enfrentarse (Paul, 2002:2). El acompañamiento participa de esta tendencia social general en la re-articulación de campos hasta ayer cuidadosamente separados. (Ghouali, 2007, p.208)

La palabra acompañamiento comienza a escucharse cada vez con más frecuencia en diferentes ámbitos de los servicios sociales; en unas ocasiones, relacionada con nuevas formas y estilos de intervención social; en otras, empujada por tendencias que, desde el entorno de la diversidad funcional, buscan en el acompañamiento una forma de mejorar la calidad de vida y la autonomía de las personas. (Aguirre, 2013, p.128)

La irrupción y generalización del acompañamiento como modelo de referencia sólo se puede entender desde la crisis y la revisión profunda que los modelos anteriores sufren en los años 90. Sobre todo en ámbitos como el de las drogodependencias o el de los problemas penales, pero también, en otros como el de las personas sin hogar, existe una situación en la que hay una necesidad de cambios en el diseño y metodología de los recursos y profesionales que estaban actuando. (Alonso; Funes, 2009, p.34)

En relación a los diferentes significados y sentidos encontrados, además de los ya mencionados, resulta necesario hacer lugar a elaboraciones nacionales que han ahondado en ciertas conceptualizaciones. Específicamente encontramos un trabajo publicado por educadores sociales en el año 2005 (que podríamos establecer como un tiempo de “primera aparición” del término en Uruguay). La publicación a la que aludimos marca ciertos aspectos que es necesario tener en cuenta, y hace hincapié en algunos sentidos encontrados en ese momento según los cuales acompañar.

“...se basa en la idea de que el rol del educador implica casi exclusivamente el “estar ahí” en la cotidianidad del Hogar, acompañando la rutina diaria desarrollada por el adolescente, tanto las actividades inherentes al funcionamiento y organización del Hogar, como aquellas relacionadas con el tiempo libre. Refiere a un accionar centrado en la vivencia cotidiana de la institución, desarrollando las acciones habituales referidas a la gestión de la rutina del internado.” (Lahore; López; Pereyra, 2005, 87)

Hacia una historización de las conceptualizaciones (Resemantización)

La bibliografía marca algunas constantes en relación a lo etimológico, y una suerte de actualización.

En relación a la etimología, mayoritariamente se ven referencias a “compartir el pan” y “caminar con”:

El verbo acompañar procede del término latino *cumpaniare* y significa “compartir el pan con” alguien. Se trata de compartir con otro o con unos otros el propósito de llegar a una meta o de conseguir alguna cosa conjuntamente. (Planella, 2008, p.2)

el verbo acompañar tiene un significado profundamente «humano»: caminar al lado de alguien, seguirlo. [...] Pero no se trata únicamente de caminar a su lado, de seguirlo, sino que es necesario crear determinados lazos sociales, personales, etc. (Planella, 2016, p.45)

Acompañar siempre será, de maneras diversas, compartir el pan en el camino (del latín: *ad cum panis*). Siempre será, sin embargo, una parte de su camino y adoptando la proximidad adecuada, sin ahogar y sin hacer sentir el abandono. (Alonso; Funes, 2009, p.30)

También aparece asociado por Cornú (2017) a una novela de principios del siglo pasado: “La línea de sombra” de Joseph Conrad, que trata de un marino y su incipiente rol de capitán. La novela se construye a partir de los distintos roles o elementos de navegación (capitán, tripulación, el propio navío) y refiere a distintas formas de acompañar al personaje principal. En toda la obra se trabaja con el concepto de “acompañamiento”, reflexionando sobre la confianza emancipadora a partir del vínculo sucesor/predecesor.

En relación a la actualización, el verbo se vuelve algo más preciso en el marco de las políticas, apareciendo el acompañamiento como un concepto amplio y variable. Ya se ha mencionado la idea del “concepto paraguas” o “esponja”. Pero además de esto, resulta posible establecer que en esta resemantización existe un vínculo con un tipo de metodología que se podría catalogar como “de proximidad”. (Planella, 2008, p.3)

En este mismo sentido se establecen algunos principios político-filosófico que hacen a cierta conceptualización del término:

Acompañar se transforma así en un acto de reconocimiento. Acompañar es acoger aquello que se presenta como dificultad en los sujetos y es origen de sus malestares, es bajar al pozo. Acompañar es confiar en los sujetos, es ejercer la dignidad del riesgo. Acompañar es sostener, es silenciar nuestras ideas, nuestros recuerdos, nuestras emociones, nuestros consejos, nuestros prejuicios, nuestras convicciones. Acompañar es estar presente, es recorrer el camino con alguien, pero no en su lugar. (Eva Bretones en: Planella, 2016, p.10-11)

Siguiendo esta misma línea, Planella propone algunas consideraciones en torno a la figura profesional del acompañamiento social:

alguien que acompañe en procesos de autonomía moral y física; que sea un profesional de proximidad; alguien que, más allá de los diagnósticos, las categorías, los problemas sociales y/o personales, sea capaz de reconocer a la persona; alguien que conecte con el territorio y las redes que lo configuran; que no se atrinchere en los despachos ni en la burocracia administrativa (que vaya allí donde emergen y explotan los conflictos sociales); que reconozca y pueda situar las coyunturas políticas e históricas del momento que le ha tocado vivir; que sea capaz de ver al otro no como un problema, sino como una posibilidad, etc. (Planella, 2016, p.16-17)

El acompañamiento social comienza a ser definido entonces a partir de algunos objetivos y posiciones a tener en cuenta

El objetivo básico del acompañamiento social (A.S.) es ayudar a las personas a resolver algunos problemas generados por situaciones de exclusión o dificultad y establecer con ellas una relación de escucha, soporte, consejo y ayuda mutua. El A.S. será una acción que tendrá lugar de forma transversal, incorporando todos los ámbitos y espacios de la vida de la persona (Planella, 2008, p.7) distintas posiciones que nos van a servir para pensar sobre el acompañamiento: 1) Posición política 2) Posición antropológica 3) Posición técnico-social”. (Planella, 2016, p.61)

Para Planella reconceptualizar “Acompañamiento”, implica romper con una forma de trabajo en el campo de la intervención social, la cual, no ha tenido demasiado en cuenta al sujeto, al “otro” que es acompañado, las prácticas, se han construido desde la negación de un sujeto activo, responsable y que toma decisiones por sí mismo. “[...] el acompañamiento se posiciona a favor de prácticas que no sean anestésicas, que no sean adormecedoras, que tengan la potencia de despertar en el sujeto determinadas pasiones, placeres y saberes que lo movilicen más allá de su posición estática”. (Planella, 2016, p.62)

Acompañar supone eliminar ciertas barreras o distancias que nos alejan y que no nos permiten vincularnos desde lo humano: esto significa poder construir un vínculo con el otro, siendo un poco “menos profesionales y más personas”.

Planella (2016) sostiene:

ACOMPANAMIENTO: Epistemología implicativa o encarnada. Algo que atraviesa la experiencia de nuestras vidas y nuestros cuerpos. Perspectiva fenomenológica sin olvidar las teorías postcoloniales, antiopresivas o radicales. Suscita (o invita) a llevar a cabo algo del orden del subvertir, impensar, transformar o resistir. Esta reestructuración o resemantización de determinadas prácticas, harían posible la construcción de un nuevo proyecto, de una nueva forma de estar con el otro, de algo distinto a lo que se ha hecho: una transformación a través del reconocimiento del otro como sujeto de derechos. No tratamos con individuos objetivados, sino que lo hacemos con personas que tienen un nombre, cara y ojos, un cuerpo propio que los define y los hace únicos e irrepetibles. (Planella, 2016, p.106)

Entonces, la palabra acompañamiento, es una palabra que no se deja aprehender, que se escapa, que cuesta mucho definir. Podría encontrarse más cercana a una filosofía, que a una técnica que pueda aplicarse de manera específica y universal y que se construye a partir de determinadas

posiciones. “Me gusta pensar en distintas posiciones que nos van a servir para pensar sobre el acompañamiento: 1) Posición política 2) Posición antropológica 3) Posición técnico-social”. (Planella, 2016, p.61)

Función social y visión de Otredad

Resulta muy interesante el hecho de que esta resemantización ha permitido algunos movimientos conceptuales y nuevos énfasis. De esta forma toma algunas claves en términos de función social y visión del Otro. En este sentido, aparece el texto de Cosme Sánchez, quien centrándose en “La figura del Educador Social en el campo de la Salud Mental Comunitaria” (2013), suma las siguientes consideraciones:

Para hacer posible los procesos de cambio de las personas, para que tengan posibilidades de formar parte de la sociedad (o de volver a ella si fueron segregados), para que puedan recuperar su autonomía, necesitan que se les ofrezca ser acompañadas, necesitan que se les atienda en clave de acompañamiento. (Alonso, I. y Funes, En: Sanchez, 2013, p.35)

En términos de cómo se “ejerce” el acompañamiento, Alonso y Funes plantean que:

No se trata de ninguna manera de ejercer de vigilantes para impedir las equivocaciones del camino. Tampoco se trata de ejercer de protectores para evitar la aparición de riesgos en el recorrido. El que acompaña no es una especie de profesional prescriptor de recetas y remedios para las equivocaciones. (Alonso ; Funes, 2009, p.30)

La idea del acompañamiento es indisociable de la idea del doble derecho. El doble derecho de las personas a recibir determinadas prestaciones o servicios básicos y, también, el derecho a la personalización, al apoyo personalizado (Alonso; Funes, 2009, p.31)

En simultáneo, y en el mismo sentido que lo anterior, Sierra (2021) plantea por un lado, un tema central de nuestra investigación, entendiendo al significativo “acompañamiento” como un campo de problemas:

la noción de acompañamiento como categoría teórica pujante para poner en cuestión y analizar procesos vinculados al bienestar de las/os sujetos, el lazo y la integración social. Se apela en la política pública a la cuestión del acompañamiento, aflora en sus discursos y lineamientos para el abordaje de campos problemáticos, siendo este un emergente punto de ingreso para la indagación teórica. Para abordar el análisis avanzaremos poniendo como tema central la cuestión del vínculo entre la/os usuaria/os, la/os profesionales y las instituciones para establecer una relación dialógica entre el concepto de acompañamiento con las políticas y las tramas institucionales. (Sierra, 2021, p.161)

Y desde la disciplina del campo del trabajo social, referencia al término con la responsabilidad profesional del ejercicio de unos oficios bien específicos.

El enfoque se orienta luego a presentar la tarea de acompañar en tanto oficio desde una lógica de reciprocidad. Para darle lugar por último a dos dimensiones que adquieren formas y sentidos particulares, pero que reúnen cierta estabilidad en la práctica del acompañamiento institucional si tomamos en cuenta lo inter-subjetivo, nos referimos al tiempo y a la presencia (Sierra, 2021, p.161)

Hacia una posición política

Retomando lo que se ha expuesto en relación a que el acompañamiento encarna diferentes variables y posiciones (Planella, 2016), resulta imprescindible otorgar un espacio de este capítulo a un material que nos resultó ciertamente novedoso, de publicación contemporánea. En las diferentes búsquedas realizadas encontramos el libro “Acompañar es político. Ensayo transfeminista sobre la situación de calle” (Montes Paez, 2024) que arroja algunas ideas para la construcción de un sentido político del acom-

pañamiento. Surgido de “la experiencia de un modo de hacer la tarea de acompañar y de elaboración de un código común que, hasta el día de hoy, llamamos *enfoque*”. (Montes Paez, 2024, p.44)

Resulta interesante lo que plantea la autora porque asume la tarea desde el involucramiento humano, y desde una posición política. El acompañamiento es aquí una consecuencia de otra cosa anterior: el compromiso. Para la autora “Estábamos involucradas en las vidas de las mujeres en situación de calle y, frente a ese involucramiento, asumimos el compromiso de sostener los talleres y los acompañamientos. (Montes Paez, 2024, p.55) El acompañamiento que propone Montes Paez “... es siempre relacional: no es algo que se ofrece, ni se recibe, no es un objeto que se entrega (...) es el *entre* la acompañante y la acompañada. Se tiene en cuenta el hacer de a dos, lo relacional, la existencia de otra persona con la que nos vinculamos.

Los planteos que realiza Montes Paez se profundizan en términos de algunos ejes específicos definidos como “Los 10 principios del acompañamiento transfeminista”.

1. Poner el cuerpo: Un acompañamiento surge del llamado de un cuerpo a otro ante una situación específica (...) El pedido de acompañamiento puede ser explícito o no. (Montes Paez, 2024, p.76)
2. Vincular desde el afecto: Se acompaña desde el afecto. Afecto en un sentido filosófico: de disponibilidad para afectarse (por la otra) y en un sentido coloquial, de cariño entre quienes están en el acompañamiento (Montes Paez, 2024, p.77)
3. Componer un apoyo: Un acompañamiento se configura a partir de situaciones específicas que plantean impotencias, obstáculos, desafíos, que un cuerpo tiene que atravesar (...) Se acompaña para componer ese apoyo. (Montes Paez, 2024, p.78)

4. Registrar el deseo: El acompañamiento implica la consideración y (re)construcción de los deseos de la acompañada. (Montes Paez, 2024, p.79)
5. Amortiguar la violencia: El acompañamiento se configura a partir de una impotencia. Se acompaña un cuerpo que no cumple, que no pasa, que choca contra la rigidez de las instituciones que funcionan delineando requisitos y planteando barreras. (Montes Paez, 2024, p.80)
6. Respetar el proceso: Se acompaña una parte de la vida de la compañera: lo que hizo antes y lo que hará después del acompañamiento, excede el acompañamiento. (Montes Paez, 2024, p.81)
7. Sostener en el tiempo: Los acompañamientos necesitan tiempo para desplegarse. Sostener en el tiempo implica que la acompañante insista en los principios y sentidos que orientan los acompañamientos. (Montes Paez, 2024, p.82)
8. Consolidar una ética: Conocer los sentidos desde los que se hace la tarea, hace a la tarea. (...) Consolidar una ética implica comprometerse en la construcción y el sostenimiento de los principios que hacen a la organización... (Montes Paez, 2024, p.83)
9. Construir un código: un código es la instrumentalización de la ética. El código es sobre lo que se apoya la acompañante para poner un límite (...) El código funciona para armar encuadres y acuerdos con las compañeras y/o para tomar decisiones. (Montes Paez, 2024, p.84-85)
10. Luchar por todos: Luchar implica poner el cuerpo, vincular desde el afecto, componer un apoyo, registrar el deseo, amortiguar la violencia, respetar el proceso, sostener en el tiempo, consolidar una ética y construir un código. (Montes Paez, 2024, p.86)

Referencias

- Alonso, I. y Funes, J. (2009). *El acompañamiento social en los recursos socioeducativos. Referencia: Educación Social*, núm. 42, p 28 - 46.
- Banszczyk, B., Bustos, G., Frank, M. y González, K. (comps.) (2023). *Acompañamiento terapéutico: de lo clínico a lo comunitario*. Buenos Aires: Noveduc.
- Borja Aguirre. (2013). *El acompañamiento social personalizado como fórmula innovadora de respuesta a personas con trastorno mental y en exclusión social*. ZERBITZUAN N°54-Diciembre.
- Cornu, L. (2017). *Acompañar el oficio de hacer Humanidad en Los oficios del lazo*. (101- 109). Buenos Aires: Novoeduc libros.
- Cosme Sánchez, A. (2013). *La figura del Educador Social en el campo de la Salud Mental Comunitaria: el amor por la pregunta y la construcción del caso en red*. Norte de salud mental, 2013, vol. XI. N° 45 (33-39).
- Dabezies, L.; Meerovich, M.; Pérez, G.; Poggio, S. y Vulcano, S. (2025). ¿En qué consiste acompañar? Aproximación al análisis de los sentidos y acciones previstas en los documentos de la política pública del campo socioeducativo. *Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay* N°12 (194-207).
- Gijón, M.; Martín, X. y Puig, J. (2021). *¿Es suficiente cuidar y acompañar en Educación Social?* La pedagogía del don como propuesta de inclusión. Universitat de Barcelona. Reita RES N° 33.
- Lahore, H., Pereyra, R. y López, G. (2005). *El adolescente omitido y el educador discrecional. Aportes críticos para una reflexión educativa social acerca de la relación educativa en Hogares*. En AA.VV. Adolescencia y educación social: un compromiso con los más jóvenes, (pp. 75-95). Montevideo: CENFORES-AECI.
- Montes Paez, F. (2024). *Acompañar es político. Ensayo transfeminista sobre la situación de calle*. Abduciendo ediciones., Buenos Aires.
- Planella, J. (2016). *Acompañamiento social*. Barcelona: UOC.
- Planella, J. (2008). *Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia*. Revista Iberoamericana de Educación. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). N° 46.
- Sierra, N (2021). *El acompañamiento como categoría y las instituciones contemporáneas*. Revista Debate Público. Reflexiones del Trabajo Social. N° 21.

Acompañar lo educativo

Lucía Dabezies

“Habrá que enseñarle a ser él mismo.
Y finalmente, con ayuda del tiempo, a devenir otro.”
Deligny, F. (2017, p. 27).

En las siguientes páginas se intentará recopilar algunos ejes de discusión en torno al acompañamiento recogidos a través del proceso exploratorio de investigación: “Sentidos del acompañamiento en las prácticas profesionales y pre-profesionales de Educación Social en Uruguay”³.

En un contexto en el cual el término acompañamiento es altamente utilizado en el campo socioeducativo, no obstante lo cual no aparecen claramente establecidos sus alcances, los criterios metodológicos puestos en juego o las conceptualizaciones asociadas, atendiendo al carácter polisémico del mismo y que los sentidos asociados en el campo de las políticas no necesariamente dialogan con lo propuesto en el marco de la formación, el proyecto buscó indagar en los sentidos teóricos y empíricos que se otorgan al término acompañamiento en el marco de la formación de futuros educadores en tres aspectos. El primero, vinculado a la historización de la trayectoria de significados asociados al término acompañamiento. Un segundo, ligado a los sentidos asociados al acompañamiento en la perspectiva de estudiantes, docentes y egresados recientes de la formación, recogidos a través de entrevistas y grupos de discusión. Relacionado al anterior, un tercer aspecto centrado en indagar los referentes conceptuales y empíricos que intervienen en la producción de sentidos.

En el transcurso de la investigación, especialmente en las entrevistas realizada a docentes de práctico de la carrera de educación social, se observó la recurrencia en la pregunta respecto a qué tanto hay del verdadero “acompañar” en las prácticas llamadas de “acompañamiento”. Así como

³ Proyecto de investigación Fondo Sectorial de Educación - CFE Investiga - 2023. Equipo: Responsable técnico-científico: Sergio Vulcano, Co-Responsable técnico-científico: Lucía Dabezies, Investigadores: Matias Meerovich, Gabriela Pérez y Soledad Poggio

del por qué de una investigación centrada en el sustantivo y no más bien en el verbo. Pareciera haber acuerdo, en que los sentidos que se otorgan al acompañamiento no necesariamente coinciden con los que se le otorga al verbo acompañar, y que la pregunta en torno a los marcos conceptuales y metodológicos sobre los que se sustentan ambos términos resulta una pregunta necesaria. Entre otros argumentos, porque se entiende que esta pregunta aún no se ha abordado como tal, y no se le ha dado un lugar privilegiado de pensamiento en el ámbito de la formación. En el último tiempo, la novedad del término acompañamiento, su preponderancia en el nombre de distintos programas y en los textos de las políticas públicas en el campo de lo socioeducativo, ha generado ciertas distorsiones semánticas en los fundamentos de las prácticas de los educadores sociales. Esto se suma a la confusión y el vacío de sentidos al que suelen estar asociados ambos términos. Como hemos visto en el estado del arte construido en el marco de este proyecto de investigación tanto el acompañar, como el acompañamiento son vocablos que se han semantizado de manera confusa, a veces incluso contradictoria, desde que se ha empezado a utilizar en el campo de lo social amplio⁴.

En el mismo sentido, la presencia del término acompañamiento en el ámbito de la educación social ha tenido diferentes momentos y vaivenes en la historia de la formación. Si bien se entiende que en la actualidad tiene una utilización muy vasta, no se ha abordado aún de manera formal o exhaustiva. Algunos entrevistados dicen, por ejemplo, que *“trabajamos conceptualmente el acompañamiento porque es una de las líneas, pero no he tenido la necesidad de historizarlo en los cursos”* (E. N° 2).

No obstante, se identifican aportes que permiten trazar un recorrido respecto a cómo el concepto ha evolucionado, se ha manifestado y ha sido resignificado a lo largo del tiempo. Básicamente, sus primeros usos se

⁴ “Es posible reconocer al significante “acompañamiento” como una categoría considerada y apreciada por las políticas actuales del campo profesional. Más aún, es interesante el hecho de que los documentos considerados, en gran medida han sido producidos y aprobados en las administraciones actuales y es precisamente en ellos donde se registra mayor y más estable presencia del término.” Dabezies, Meerovich, Pérez, Poggio y Vulcano (2025, p. 201)

identifican en los inicios de la formación preponderantemente vinculados a los espacios en la vida cotidiana. Se pasa luego, por un proceso por el cual se fue desvalorizado en términos de difusa intencionalidad educativa, para seguir por una revalorización conceptual que para algunos tiene que ver con los aportes teóricos de Jordi Planella y su discusión en torno al “Acompañamiento social”. Últimamente, se observa una preocupación por el vaciamiento del término, su “ligereza” e incluso un uso como “muletilla”. Una utilización que justifica prácticas que poco tienen que ver con el acompañamiento educativo. Algunos coinciden también en que la masificación conlleva a una dispersión de sentidos, y su valía incluso para dar cuenta de prácticas moralizantes, que son rotundamente contrapuestas a las prácticas de inclusión socioeducativa.

La ampliación del campo de actuación de los educadores sociales y en alguna medida una pérdida de valor en la noción de *vida cotidiana*, se identifican como otro de los aspectos que pueden haber influido en la pérdida de conceptualización del término acompañamiento, a pesar de que las prácticas pudieran seguir existiendo. Una de las entrevistadas, señala que en mayor medida, el término seguimiento fue desplazado por el de acompañamiento, sin que esto significara una clara definición y profundización conceptual. La idea de seguimiento quedó asociada a la de referencia educativa, o ser referente del sujeto de la educación para el sostenimiento de las acciones que se propusiera desarrollar en el marco de un proyecto o propuesta educativa, como metodología principalmente con el objetivo de evitar la desvinculación educativa. En el caso de los proyectos educativos individuales, la idea del seguimiento se entiende que adquiere las formas del sostenimiento en los diferentes momentos y acuerdos del proceso educativo. Por otro lado, la idea de seguimiento también está asociada a generar articulaciones con otras referencias adultas más allá del proyecto en el cual se enmarca la relación educativa. Todo esto para promover la construcción de un red de vínculos y sostén para el proceso socioeducativo.

Si bien se puede ver algo de continuidad semántica entre el seguimiento y el acompañamiento, en este momento, la imprecisión conceptual, sobre todo respecto a este último, pareciera generar cierta incomodidad en el

campo de la Educación Social. Es por esto que, se entienden necesarias todas las acciones para que tengan que ver con precisar el término, devolverle su intencionalidad pedagógica y su trasfondo ético.

El abordaje del término acompañamiento, así como lo que significa acompañar, se encuentra presente en el último tiempo, entre otros, en la recurrencia de las reflexiones y análisis en las monografías de egreso de la carrera, con diferentes perspectivas entre docentes del área de práctico. Mayoritariamente, se manifiesta un consenso sobre la necesidad de pensar el acompañamiento en el marco de lo educativo, para distinguirlo de prácticas más cercanas al asistencialismo o lo terapéutico. En este sentido, se vuelve a enfatizar que desde la educación social se debe tender hacia una finalidad pedagógica, fuertemente ligada a la transmisión cultural, a la promoción de la participación y circulación social de las personas con las que se trabaja.

Los entrevistados vinculan el término acompañamiento a las funciones de la educación social de transmisión, mediación y generación de escenarios educativos. En esta línea, no pueden comprenderse las prácticas de acompañamiento en tanto disociadas a las funciones mencionadas, sino que es justamente el acompañamiento el que las permea y da sentido, convirtiéndose en un elemento implícito pero esencial para su despliegue. En este contexto se señala que, *“la noción de acompañamiento no se escinde de ninguna de las funciones profesionales. O sea, no es una cosa que se produzca por fuera de las funciones profesionales. En el marco de cualquiera de las funciones que nosotros hemos establecido, (que también quizás hay que revisarlas), hay algo de acompañamiento que está implícito a los procesos de aprendizaje. (...) Yo creo que en términos generales, cuando no existe acompañamiento es porque no existe el despliegue de las otras funciones profesionales. Acompañamiento no es una cosa en términos disociados de las otras funciones, incluso el acompañamiento sin unos contenidos, en términos del recorte de saberes, sin unos contenidos de la acción que podríamos suponer son las funciones profesionales, se adopta en un plazo bastante perentorio. No puedo acompañar, si no es en el marco del ejercicio de la puesta en juego de las funciones profesionales, ya sea para generar acciones*

de transmisión, de mediación o para generar unos escenarios educativos”. (E. N° 3)

Acompañamiento y transmisión “en situación”.

En cuanto a la función transmisión, algunos de los entrevistados vinculan el acompañamiento directamente con volver accesible lo propio de lo humano⁵, con poner a disposición del sujeto ciertos elementos culturales, situando ahí la especificidad pedagógica. Si bien se plantea que pensar el acompañamiento en clave educativa tendría que ser *“acompañar a un otro a vincularse con cuestiones de la cultura en múltiples formatos, dimensiones (...) pero esto no es necesariamente lo que primero aparece”* (E. N° 9), y por tanto las prácticas no se encuentran en forma directa vinculadas con la introducción del otro en la cultura y el mundo en sentido amplio. Podríamos decir que esto nos recuerda a las definiciones de Greco, que con los aportes de Cornu plantea que *“la transmisión se entrelaza con un modo de concebir el acompañamiento, entre dos lugares disímiles pero en igualdad, vinculados en acciones, a través de una presencia que abre espacios aún impensados. Acompañar como hacer compañía y hacer humanidad (Cornu, 2019), transmitir como pasaje y sostén, relación que da lugar a una continuidad y a una interrupción, entre la sucesión y la finitud a la vez. En la transmisión algo pasa (momentos, sucesos), algo se pasa (objetos, saberes) y en el mismo movimiento, las subjetividades se construyen a través del vínculo que habitan”*. (Greco, 2024, p.163)

Retomar la significación del acompañamiento ahondando en la conceptualización de qué se entiende como acompañar desde lo educativo, pa-

⁵ Lo propio de lo humano, en términos de Hannah Arendt, está vinculado a la introducción de los nuevos al mundo y el hecho de que el mundo se renueva sin cesar a través de los nacimientos. “La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la rubia que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar el mundo común”. (Arendt, 1996, p. 208).

recería ser un camino que nos permitiría enunciar algunos de los sentidos que vinculan el acompañamiento a la función de transmisión de la educación social. En esta línea, el camino que propone Cornú (2019, p. 102) resulta muy oportuno, ya que dice que: “Para desprendernos de las connotaciones restrictivas que capturan el sustantivo, me comprometo ahí a partir del verbo acompañar y de su uso corriente: se acompaña a alguien al que no se quiere dejar solo, o porque uno-mismo no se quiere quedar sin compañía, y ese alguien eventualmente nos acompañará ... La reciprocidad aquí está claramente presente, en la ida y vuelta, como en el caminar juntos, y en la conversación que se engendra ahí. Acompañar es entonces: caminar con, conversando”.

A este respecto, uno de los entrevistados señala que: *“la noción de transmisión y la noción de acompañamiento ni son opuestos, ni son elementos que son extraños unos del otro. Entonces, hay algo en clave de lo educativo que puede plantearse en cómo ligamos el acompañamiento al respecto de las propias nociones de transmisión. En este sentido, lo plantean algunos autores con relación al desborde de la idea de instrucción, que por ahí son aspectos interesantes a pensar en el marco de las prácticas más cotidianas y en el marco del ejercicio de la docencia. Yo entiendo que ahí hay una desligazón que quizás nosotros generamos en las perspectivas incluso de los propios estudiantes. Si es acompañamiento, es mero asistencialismo, o es casi un ejercicio de cierta pasividad, y si es transmisión, son cuestiones ligadas a aspectos meramente asumibles en términos de la enseñanza de unos saberes. Y yo creo que hay un entrelazamiento posible y necesario en términos de los procesos educativos de los sujetos”.* (E. N° 3)

También, otra entrevistada señala que el propio acompañamiento puede crear un escenario para transmitir saberes, y trae como ejemplo cómo enseñar a alguien a usar el transporte público desde la educación social. *“Más allá de mostrar las aplicaciones. ¿Qué es acompañar al chiquilín para enseñarle a andar en ómnibus? Es, por ejemplo, ponerlo en situación de ... Vamos a poner situaciones durante este trayecto que te pueden llegar a pasar. Sin ir más lejos, vamos a bajarnos en una parada equivocada.”* (E. N° 6)
El acompañamiento en clave de transmisión en la experiencia compartida, implica unos sujetos que se vinculan a través de la acción que abre

espacios aún impensados. Porque lo que sucede después de que el otro hace propio (y transforma) eso que le ha pasado (aquello que se entiende le puede venir bien), abre a los efectos de su propia imprevisibilidad⁶.

Insistir en la presencia dando el tiempo.

Por otro lado, se plantea que el acompañamiento implica una insistencia para que el otro se enganche con lo cultural y cuestione lo transmitido. *“Uno podría decir también que acompañar es insistir. Es insistir también en la negativa del otro, a cansarte en el camino, a la crítica.”* (E. N° 1). La perseverancia para que algo suscite efectos, en términos de transmisión, se encuentra en la película “Una pastelería en Tokio” de Naomi Kawase, como un rasgo distintivo del vínculo que se construye entre Tokue y Sentaro. La constancia y ternura de Tokue para que Sentaro pueda apreciar la belleza del “Anko” (pasta de porotos, podríamos decir el tercero en la relación, el contenido a transmitir) fue fundamental. Esto sucedió en el marco de un proceso que inicia con el rechazo de Sentaro, pero que se va cargando de cuidado y gestos de entrega (regalo/don) por parte de Tokue, en el cual la atención, el olfato y la dimensión del tiempo cobran un lugar central.

Lo artesanal del oficio de educar, en términos de relación entre unas prácticas concretas y el pensamiento, está presente en la película de Kawase en diferentes aspectos. Particularmente, en la sensibilidad para reconocer el proceso por el olfato en un juego de temporalidades muy minucioso, donde *“cualquier apuro puede estropearlo”*. La advertencia de que *“este momento es crucial”*, hacen de la justa medida del tiempo (o el tiempo justo), una clave sustancial respecto a cómo se transmite aquello que se considera valioso.

⁶ “La educación puede no ser ya pensada como una acción eficaz de un ser sobre otro, sino como relación de sujeto a sujeto, a lugares diferentes, relaciones susceptibles de hacer advenir un nuevo humano en su imprevisibilidad: acción “eficiente” con otro, que no es un “dejar hacer”, acción eficiente si se quiere, en el sentido en que se considera la posibilidad de efectos no necesariamente previsibles: acción efectiva, instituyente.” (Cornu, 2024, p. 29)

Por su parte, en la película “Alicia en las ciudades” de Wim Wenders, el dar el tiempo y hacer en el mientras tanto, incluso dejando pasar el tiempo, cobran un lugar de mucha relevancia en la construcción del vínculo a través del cual Philip y Alicia se acompañan. Algo particular se genera en el vínculo en un tiempo que es óptimo, que incluso llega a enunciarse como “*has llegado justo a tiempo*”.

Rodriguez Arcolia considera que “el desafío de lo efímero sólo puede convocar a una particular forma del acompañamiento para la realización de tres acciones” que en lo cotidiano de los oficios del lazo, guían el quehacer: “1) trazar lo común, 2) entrar en la danza y 3) enseñar en el caos, haciendo gestos.” (2024, p. 122). Me detendré en el segundo punto, capaz de “abrir el *instante de la oportunidad*”. Ese instante es un fuera del tiempo cronológico, un tiempo suspendido que, para Cornú (2012, p. 184), caracteriza al “*tiempo de la danza*” al que caracteriza como “*tiempo despreocupado de cualquier tiempo*” y como “*un tiempo entre otros tiempos*” que van conformando un ritmo”. (Rodriguez Arcolia, 2024, p.122)

“Entrar en la danza” como posibilidad de abrir el instante de la oportunidad, nos introduce en la variable de lo temporal del acompañamiento⁷. Lo temporal como las formas de sincronidad, de “*estar con alguien al mismo tiempo*”, compartiendo una temporalidad dentro de otras, para en el mejor de los casos, conjugar el “estar ahí” con una presencia como dice Cornu “*en compañía*”.

En la película de Wenders esto se escenifica, entre otros momentos, cuando Philip le dice a Alicia “*vamos a ver qué hacemos*” y a partir de ahí, por primera vez, caminan de la mano.

⁷ Jordi Planella presenta a través de los aportes de Paul (2004, p.61) un cuadro en el que se organizan **tres variables del acompañamiento: lo relacional (sobre las formas de conexión, unirse a alguien), lo temporal (sobre las formas de sincronidad, estar con al mismo tiempo) y lo espacial (sobre las formas de desplazamiento, para ir a donde él va)**. “La perspectiva del trabajo de Paul está centrada en revisar las formas epistemológicas que constituyen el acompañamiento como praxis profesional. Esta aproximación etimológica sitúa la acción del acompañamiento en la línea de “caminar al lado de alguien” que se dirige hacia un objetivo, y generalmente es marcado como objetivo la autonomía de los sujetos.” (Planella, 2008: 2).

Para Planella acompañar es estar presente, recorrer el camino con alguien (quizás de la mano), pero no en su lugar. “*El verbo acompañar tiene un significado profundamente «humano»: caminar al lado de alguien, seguirlo. Para David Le Breton, «el caminar nos introduce en las sensaciones del mundo, del cual nos proporciona una experiencia plena sin que perdamos por un instante la iniciativa» (201, p. 22). Pero no se trata únicamente de caminar a su lado, de seguirlo, sino que es necesario crear determinados lazos sociales, personales, etc.*”. (2016, p. 45)

Me detengo aquí en “*la iniciativa*” y “*crear determinados lazos*”, porque una de las principales críticas y cuestionamientos surgidos en el marco de la investigación tiene que ver con que “*acompañar no es estar ahí así como la mera presencia*” (E. N° 6). Ésto no suscita algo educativo⁸. Dentro de los aspectos que han impactado en la desvalorización del término acompañamiento (por su difusa intencionalidad educativa) se encuentra su asociación con la pasividad del agente de la educación social y/o el mero asistencialismo. Allí, lo educativo parece quedar relegado o invisibilizado. Esto se refleja en las prácticas en las que el acompañamiento queda limitado al control o seguimiento de asistencia, o cuando el vínculo es generado por contactos esporádicos y el estar ahí con el otro no adquiere profundidad para la construcción de una relación educativa a través de la cual sea posible desplegar acciones de mediación y transmisión.

⁸ En el texto de Lahore, Pereyra y López de 2005 se realiza “una caracterización del rol del educador asociado a lo que hemos denominado “las tres A”: acompañar, aconsejar y afecto. Estos tres aspectos describen cómo desde los Hogares se entienden las funciones que los educadores asumen en el trabajo con los adolescentes.” En relación a acompañar, se plantea que “se basa en la idea de que el rol del educador implica casi exclusivamente el “**estar ahí en la cotidianidad del Hogar, acompañando la rutina diaria**”, y que “lo cuestionable de estas modalidades de acompañamiento es que no reflejan un hacer planificado del educador, ni hay una propuesta de selección explícita de contenidos a transmitir a los adolescentes. Implica una acción rutinaria de estar presente en lo que acontece en el Hogar, no generando acontecimientos educativos que dispongan el entorno para la generación de aprendizajes en un marco seguro de ensayo y error que reenvíe a los adolescentes a nuevas búsquedas e interrogantes.” Frente a esto, los autores plantean que “construir al Hogar como un espacio educativo sustentado en el dejar ser y en el ofertar hacer, deviene para nosotros, en un educador que asuma su rol sobre la base de las “tres S”: suscitar, suponer, socializar”, por lo que proponían **sustituir acompañar por suscitar**.

En este sentido, uno de los entrevistados señala, *“el término acompañamiento se usaba mucho más para, desde una óptica de estar presente en cuerpo (en el mejor de los casos), cuidando de que no pasen cosas. (...) No suscita cosas en el acompañamiento, sino que cuida, está presente, aconseja y controla.”* Y continúa, en la formación *“sale mucho sobre todo el no quedarse como pegado a la idea de que el acompañar es estar con el otro, que solamente la presencia ya es suficiente para que se genere algo educativo”* (E. N° 5)

Retomando la cita de Planella, algunos de los entrevistados plantearon la necesidad de ver el acompañamiento como una estrategia o un instrumento socioeducativo que implica *“caminar al lado del otro”*. Caminata que se planifica, que tiene una duración determinada, y que al mismo tiempo involucra acciones, actores y conexiones interinstitucionales que se orientan en una finalidad claramente educativa. Sin embargo, en este marco de vaciamiento del término acompañamiento *“el otro está bastante borrado”* (E. N° 9). Como si el dispositivo y/o espacio de acompañamiento, pudiera desplegarse más allá del otro, de su singularidad, y de la puesta en acción de su reconocimiento particular⁹. Es imprescindible entonces retomar el sentido del acompañamiento a un otro, a partir del otro y con él, para que pueda ocupar el lugar que se ofrece en el vínculo y en relación al mundo parece sustancial.

Podemos ver en la película de Wenders cómo lo propuesto por Cornú (2019) está presente en la manera como Philip *“acompaña a alguien”* (Alice), a la que no se quiere dejar sola, y es en función de su historia y recorrido singular, (incluso dejándose guiar por ella), que es posible acompañarla, *“caminar con ella”* y *“conversando”*. En una relación en la que a pesar de no saber todo de ella (o saber muy poco), se genera un tiempo entre otros tiempos, para tener una historia que contar.

⁹ Un ejemplo de esto se ve en algunos centros de educación media, en los cuales en la cartelera se plantea que hay *“espacio de acompañamiento”*, los lunes de 8.15 a 9.30hs en el salón de biblioteca.

En palabras de uno de los entrevistados, *“en las buenas prácticas, lo que uno considera prácticas que estuvieron buenas, seguro uno encontrará que hay un acompañamiento. Sale de un posicionamiento y se sostiene en unas funciones específicas. ... Son unas prácticas que son respetuosas del otro, que no lo quieren pisar, que van al lado, que buscan ... Una práctica que va explorando también, porque el acompañamiento, en esta mirada, no es un camino horizontal, recto, sino que es un camino a tientas también muchas veces, de balbuceo, de ensayo y error ...”* (E. N° 1)

La identificación de esas *“buenas prácticas”* muchas veces no viene de la mano de una constatación en términos de sus efectos, dado que en términos de temporalidad de lo educativo, los efectos suceden en diferido, en sentidos que se dan a posterior, quizás en otros territorios. Sin embargo, sí es posible observar una buena práctica en un modo de intervención *“hecho de pequeños desencadenantes decisivos, dados en el buen momento, de comentarios anodinos, de un minimalismo enigmático pero con potente efecto de après-coup”*. (Cornú, 2019, p.109)

Proximidad que “sin el resto no es nada”.

Para Planella, un profesional del acompañamiento social es alguien que debe ser un *“profesional de proximidad”*, que *“no se atrinchere en los despachos ni en la burocracia administrativa (que vaya allí donde emergen y explotan los conflictos sociales)”*, lo que implica una inmersión en la realidad vivida por el sujeto, y que *“conecte con el territorio y las redes que lo configuran”*, *“que sea capaz de ver al otro no como un problema, sino como una posibilidad”* y que *“acompañe en procesos de autonomía moral y física”*. (Planella, 2016, p. 18)

En esta línea, una de las entrevistadas señala que *“en todo acompañamiento hay algo que está vinculado con la mediación, si no, no es una estrategia de acompañamiento (...) Me parece que la idea de mediación también colabora en esto de pensarlo como algo más integral y que tiene que ver con el tránsito de las personas por distintos espacios y que integra también una mirada más territorial. Que es un acompañamiento que debiera integrarse en una estrategia más comunitaria, dependiendo, obviamente, de cómo sean*

las características más situacionales.” (E. N° 4). La acción educativo social “incluye unos interlocutores, si bien a veces habemos dos, pero después eso sin el resto no es nada.” (E. N° 1). Facilitar que el otro se vincule con otras instituciones y su entorno en términos amplios implica un movimiento de acercamiento que puede manifestarse en un acompañamiento físico (de ir con el otro para realizar ciertas gestiones), y generar un espacio de diálogo con quienes ahí trabajan y pueden recibirlos. Justamente, esto se relaciona con la construcción de la red propia del sujeto para enlazar y crear lazos con lo social, donde el educador ayuda a armar su propia red. Actuar desde la proximidad, prestando atención a las singularidades en situación, e intentando mediar con aquello que a priori consideramos como separado o que no tenemos por costumbre juntar, parecería ser quizás una oportunidad para imaginar otros posibles en el acompañamiento. Vínculo con la idea de atención que plantea Isabelle Stengers, en cuanto a que es necesario estar atentos a las cosas dispersas, pero que pueden tener sentido si se juntan con una intencionalidad, en nuestro caso educativa. “Prestar en el sentido en que la atención, aquí, no se refiere a lo que es a priori definido como digno de atención, sino que obliga a imaginar, a consultar, a encarar consecuencias que ponen en juego conexiones entre lo que tenemos la costumbre de considerar como separado. En pocas palabras, prestar atención en el sentido en que la atención requiere saber resistir a la tentación de juzgar”. (Stengers, 2017, pp. 59-60)

La proximidad para caminar con y poder generar lazo (resistiendo a la tentación de juzgar), implica además la “confianza en la voz humana”, que es lo que genera el sentido y el marco de credibilidad a la palabra. “Porque el vínculo que une el significante con el significado es la presencia humana”. (López Mondéjar, 2024, p. 86)

Volviendo a Cornú (2024) y para cerrar, retomamos dos notas. “La relación está primero e introduce efectos de ser (un “hacer confianza” da confianza)”, quizás en este sentido podríamos decir que acompañar da la posibilidad del acompañamiento, y que “la prueba de la confianza viene después y es también, aunque de otro modo, “autoverificante”, como lo

muestran los análisis del “efecto Pigmalión”¹⁰, por el simple acto de haber sostenido la apuesta, quizás la prueba del acompañamiento venga después o devenga en otro.

Referencias

Arendt, H. (1996) Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Ediciones Península.

Cornu, L. (2019) “Acompañar: el oficio de hacer humanidad”. En: Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (Coords) Trabajar en instituciones: los oficios del lazo. Buenos Aires: Noveduc.

_____ (2024) “La confianza”. En: Greco, María Beatriz (Comp.) La confianza en los territorios educativos a partir de la obra de Laurence Cornu. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Dabezies, L.; Meerovich, M.; Pérez, G.; Poggio, S. y Vulcano, S. (2025) ¿En qué consiste acompañar? Aproximación al análisis de los sentidos y acciones previstas en los documentos de la política pública del campo socioeducativo. Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay N°12, Enero 2025, IAES - CFE. ISSN: 2393-7432 (pp. 194-207).

Deligny, F. (2017) Semilla de crápula. Consejos para los educadores que quieran cultivarla. Buenos Aires: Tinta Limón.

Greco, M. B. (Comp.) (2024) La confianza en los territorios educativos a partir de la obra de Laurence Cornu. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Lahore, H., Pereyra, R. y López, G. (2005) “El adolescente omitido y el educador discrecional. Aportes críticos para una reflexión educativa social acerca de la relación educativa en Hogares”. En AA.VV. Adolescencia y educación social: un compromiso con los más jóvenes, (pp. 75-98). Montevideo: CENFORES-AECI.

¹⁰ El efecto Pigmalión ha sido conceptualizado por Meirieu como la profecía autocumplida de las expectativas de las representaciones sobre los sujetos. En el sentido señala que si a unos “... enseñantes se les dice que tales alumnos tienen grandes capacidades intelectuales, todas las posibilidades están a favor de que obtengan de ellos resultados excelentes, porque, convencidos de esas capacidades, esos enseñantes se dirigirán a esos alumnos de un modo diferente, con un actitud particularmente benévola susceptible de hacerles entrar en confianza gracias al respaldo a sus esfuerzos y a la atribución de sus dificultades o fracasos a flaquezas pasajeras fácilmente superables.” (Meirieu, 2003, p. 30)

López Mondéjar, L. (2024) Sin relato. Atrofia de la capacidad narrativa y crisis de la subjetividad. Barcelona: Editorial Anagrama.

Meirieu, P. (2003). Frankenstein educador. Barcelona: Laertes.

Planella, J. (2008). Educación Social, acompañamiento y vulnerabilidad. Hacia una antropología de la convivencia. En Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) (p. 6-14).

_____ (2016). Acompañamiento Social. Barcelona. Editorial UOC.

Rodríguez Arcolia, F. (2024) "El desafío de lo efímero para los oficios de la transmisión". En: Greco, M. B. (Comp.) La confianza en los territorios educativos a partir de la obra de Laurence Cornu. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Stengers, Isabelle (2017) En tiempos de catástrofes. Cómo resistir a la barbarie que viene. Barcelona: NED Ediciones.

Acompañar y acompañamiento

Hacia algunas pistas para una construcción metodológica en Educación Social

Matías Meerovich

Presentación

El presente capítulo se enmarca en el proyecto de investigación "Sentidos del acompañamiento en las prácticas profesionales y pre-profesionales de Educación Social en Uruguay" (Fondo sectorial de educación: modalidad "CFE investiga" de ANII, convocatoria 2023), que busca indagar en los sentidos otorgados al término *acompañamiento*, en el marco de la co-formación de futuros educadores.

Durante el desarrollo del trabajo de campo se realizaron entrevistas a Educadores Sociales formadores en Educación Social que se desempeñan en diferentes zonas del país en el área de Prácticas educativo sociales, en el marco del Consejo de Formación en Educación. Las conversaciones que surgieron fueron muy provechosas e interesantes, y nos permitieron ampliar las conceptualizaciones y seguir profundizando en algunos sentidos que tienen que ver con los usos del oficio y con la enseñanza de un modo de hacer artesanal.

De la sistematización de estas entrevistas se escogieron algunos puntos que resultaron relevantes y potentes. Particularmente se proponen algunas líneas de análisis en relación a ciertas conceptualizaciones que podrían pensarse desde "lo metodológico" en sentido amplio, haciendo énfasis en lo que tiene que ver con los verbos que nombran la acción educativo social.

Sobre los verbos

Al inicio se propone recorrer algunas consideraciones que podríamos catalogar como "obstinaciones duraderas" (Frigerio, 2012, p.237) para la

Educación Social, como la ocupación por nombrar lo que hacemos. La búsqueda por las cualidades del hacer necesita del lenguaje y también de la decodificación de las acciones en relación a algunos verbos que puedan nombrarlas. Existe una preocupación por los modos en los que la relación educativa se vuelve acto.

“...el lenguaje está dominado por el verbo, que atribuye, afirma, indica los nexos entre las cosas y otorga sentido a las relaciones entre las personas. Por ello son relevantes estas ideas para la educación social. La persistencia de nombrar el verbo educar remite al ser y hacer del educador, a aquello que le otorga sentido a la relación del educador con los sujetos. Esa atribución de sentido al quehacer educativo social que efectuamos desde el discurso afirma los cometidos de una función social específica”. (Fryd, Silva Balerio, 2005, p.14)

En este sentido, el análisis de los verbos que utilizamos para nombrar lo que hacemos dice mucho de cómo lo consideramos, y de cómo entendemos que puede establecerse una relación educativa. No es sólo decir lo que se hace, sino también asumir que las acciones no son espontáneas, sino que responden a intenciones educativas concretas, y a visiones políticas de lo que implica educar.

“El verbo es una forma de nombrar la acción, de iniciar procesos de enunciación con repercusiones en lo real. Lo que pensamos y el modo en que lo hacemos tiene efectos en el plano de la acción educativa. Aunque también lo impensado, lo inconsciente y lo emocional se nos cuela todo el tiempo a partir del acto, sin pensarlo, ponemos en movimiento lo que somos en la relación educativa. (Silva Balerio en: RESPU, 2021, pp.98-99)

De esta forma, a continuación se desarrolla un análisis específico que tiene en cuenta diferentes sentidos ligados al acompañar que se vuelven visibles a partir de la decodificación en términos de verbos, que van generando capas de sedimentos, que si bien tienden a cierto grado de condensación, luego en el movimiento del hacer se entremezclan.

Acompañar no es lo mismo que acompañamiento

Algo que resulta obvio, se complejiza al momento del quehacer educativo, en el marco de las políticas públicas con énfasis en lo socioeducativo. En un campo de actuación profesional amplio, las políticas públicas tienden a nombrar como “acompañamiento” a una serie de tareas¹¹. Una de las construcciones conceptuales¹² específicas que la Educación Social en Uruguay ha incorporado en la actualidad tiene un fuerte vínculo con el acompañamiento social. En este marco, Planella (2016), por ejemplo, rastrea conceptualizaciones y realiza una búsqueda epistemológica en la que asocia acompañamiento con acompañar.

Al momento de adentrarse en los discursos que surgen de las entrevistas, esta relación entre acompañar y acompañamiento se vuelve difusa. Si por un lado en las entrevistas aparece como un continuo sin tensiones, en otros momentos pueden distinguirse algunos matices que ponen, por un lado, al *acompañar* como acción humana y educativa de reciprocidad y relación con otros humanos y, por otro, al *acompañamiento* como dispositivo más o menos técnico de las políticas públicas.

Es claro que hay un vínculo entre acompañar y acompañamiento, pero no son lo mismo, y no es fácil determinar cuál contiene a cuál. Aparece una construcción que los ata, pero también se diferencian.

... acompañamiento es un invento de última. O sea, si uno lo piensa, es una cosa que sustantivamos un verbo y no le pusimos mucho contenido. Y para mí hace poca alusión a lo que el verbo significa. Siempre

¹¹ En el marco de este proyecto de investigación publicamos en la Revista RESPU N°12 (Dabezies, Meerovich, Pérez, Poggio, Vulcano, 2025) un análisis de los sentidos del acompañamiento en el marco de algunos documentos vinculados a los términos de referencia de diferentes ámbitos vinculados al campo formativo y profesional de la Educación Social.

¹² Esto se trabaja en profundidad en el capítulo de este libro destinado al “Estado del arte: la historia de un paraguas, o una búsqueda por sistematizar el estado del arte del término Acompañamiento”

hablando en el marco de lo educativo, como sustantivo, como cosa, como tarea, como línea de acción (E. N° 9)

Como se plantea en las entrevistas hay un verbo y un sustantivo, y un proceso de sustantivación que se utiliza para nombrar unas tareas concretas. Aparece, en este marco, la pregunta si al “hacer acompañamiento” ponemos en acto el verbo acompañar. ¿En qué términos? ¿Con qué características y cualidades?

Es preciso, entonces, recalar en uno de los sentidos del acompañamiento, que lo relaciona con el verbo acompañar. Se puede decir que *acompañar* tiene que ver con ciertas formas metodológicas y que se vincula con las funciones de la Educador-a Social (ASEDES, 2007; ADESU, 2010), con las formas de enseñar, con el modo en que nos vinculamos con el saber y con la generación de una propuesta educativa.

Acompañar como intencionar la vida cotidiana

Son varias las voces que hacen alusión a la vida cotidiana en relación a acompañar y el acompañamiento. Parte de lo que se ha encontrado en relación a la genealogía del término es que es posible identificar dos momentos en los que acompañar fue tema para la educación social.

como que antes teníamos el eslogan, el acompañamiento de la vida cotidiana, pero que no era solamente estar y acompañar lo que sucede, aunque sea visto de afuera como lo rutinario, pero haciendo de eso algo que emerge a lo educativo. (E. N° 2)

el acompañar, está muy asociado a la vida cotidiana, (...) sigue esa cuestión del acompañamiento es estar allí, en cuerpo, controlando y cuidando, que es parte de la función, pero desaparece lo educativo, o sea, es control y cuidado donde no se suscita nada más de eso. (E. N° 4)

antes lo asocio mucho más a cómo se trabajaba el tema de la vida cotidiana (...) En un primer momento estaba asociado... Mucho más asociado a lo que era el trabajo del educador en la vida cotidiana. (E. N° 6)

En un primer momento, en el devenir de las construcciones conceptuales asociadas a la Educación Social en Uruguay en el que el término Acompañar fue cuestionado y criticado. Esencialmente este primer momento de construcción profesional en relación al término lo limita y sumerge su existencia. Acompañar sería solo estar ahí, sin más que la mera presencia. A su vez, habría un segundo momento, el actual, de reaparición. “*No podemos quedarnos en que solamente la organización de la vida cotidiana es lo educativo, que es nuestra función. Pero hay algo que se tiene que hacer ahí*”. (E. N° 6)

Aparece aquí en un uso común en la formación, en el campo y en el diseño de las políticas. Acompañamiento y acompañar empiezan a ser algo, a entrecruzar signifiante y significado, con la característica que este significado no es unánime, sino más bien complejo, borroso, disímil y discrecional.

Muy ligado a este primer momento se encuentra la idea de vida cotidiana. En un principio la vida cotidiana fue tomada en referencia a los dispositivos residenciales (hogares). Surge muy claramente en las entrevistas un sentido específico de acompañar vinculado a la vida cotidiana. Y este sentido se identifica más bien críticamente, como si le faltara algo para ser educativo y profesional.

En relación a la vida cotidiana aparece una posibilidad de volver a pensar. ¿qué es vida cotidiana para la educación social? Aparecen algunas referencias que podrían catalogarse como “tradicionales”. Tomando el desarrollo realizado por Heller,

“La vida cotidiana es en gran medida heterogénea, y ello desde varios puntos de vista, ante todo desde el contenido y la significación o importancia de nuestros tipos de actividad. Son partes orgánicas de la vida cotidiana la organización del trabajo y de la vida privada, las distracciones y el descanso, la actividad social sistematizada”. (Heller, 1985, p.40)

Como es notorio, esta categoría resulta por demás amplia y abarcativa. Sin embargo, se entiende que existe un potencial al momento de intentar utilizarla para pensar lo educativo. Asumiendo que parte del quehacer educativo social tiene que ver con pensar estos espacios amplios, intentando ciertos anclajes y propuestas específicas en situación. Es necesario también tener en cuenta algunos desarrollos realizados por Miranda y Rodríguez, quienes afirman que

“en la vida cotidiana encontramos una serie de acontecimientos no previstos que se presentan de manera circunstancial(...), conformando situaciones con potencial educativo, el cual se expresará en la medida en la medida en que se pongan en juego los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para su transformación en una situación educativa”. (Miranda, Rodríguez, 2003, p.27)

De esta forma,

“La acción educativa en el marco de la vida cotidiana expresa la modificación internacionalizando de las coordenadas espacio-temporales en donde circulan las situaciones potencialmente educativas, dotándolas de sentido pedagógico. Es en esta transformación consciente de lo cotidiano en donde se concretan las situaciones educativas...”. (Miranda; Rodríguez, 2003, p.29)

Es posible seguir pensando en la vida cotidiana, en un cotidiano no únicamente ligado a los espacio de residencia permanente sino a lo cotidiano en nuestras vidas: diferentes espacios por los que transitamos sistemáticamente durante algún tiempo: lo cotidiano en mi casa, pero también en un club, en un centro juvenil, en una escuela, en un centro de referencia barrial y comunitaria. Lo cotidiano como aquello que forma parte de nuestras vidas de manera más o menos constante.

En este sentido vienen al caso las palabras de Skliar, quien en un texto recientemente publicado complejiza, relativiza y amplía algunas visiones.

“La vida cotidiana en esta época es engañosa: suele volver familiar aquello que no admite regularidad o costumbre, se pierde poco a poco toda atención a lo cercano y el mundo se somete a las leyes de un paisajismo humano huérfano de interrogación y conversación, como si se tratara de una ligerísima imagen estampada sobre un papel endeble”. (Skliar, 2025, p.10)

A partir de algunas ideas que surgen en relación a las entrevistas, resulta posible dar un sentido nuevo al acompañar educativo como una presencia que intenciona el cotidiano. No es sólo estar, es estar de un modo. No cualquier cosa es acompañar para quien hace educación social, no cualquiera acompaña, porque acompañar no es sólo estar, sino una búsqueda constante por poner en acto una presencia educativa.

Acompañar como estar presente

De este modo, la presencia de quien acompaña educativamente no será mera silueta, sino un modo activo de relación con las cosas del mundo. Acompañar es hacer cuerpo al lado de otro cuerpo y por tanto afectarse y afectar. Tiene que ver en esencia con un modo de relación humana, “no es algo que se ofrece, ni se recibe, no es un objeto que se entrega; no es algo que la acompañante le ofrece a la acompañada, es el *entre* la acompañante y la acompañada”. (Montes Paez, 2024)

Aparecen en las entrevistas de un modo muy interesante asociaciones que ponen en juego algo que tiende a nombrarse como “la presencia”, como “estar presente”. *Eso es lo de la presencia. Acompañar, estar presente, asistir; también para sacar la mala connotación que tiene el verbo asistir. Y bueno, acompañar es una forma de asistir, es estar presente.* (E. N° 6)

Una primera sería la relativa al estar en cuerpo presente, sin embargo aparecen también algunos sentidos de estar presente aunque no corporalmente. Se explora de este modo la posibilidad de una presencia mediada por algún tipo de dispositivo telefónico.

El lugar del cuerpo como presencia es de alto significado en sí mismo, nos lleva a pensar directamente en las afectaciones, en posicionarnos como sujetos sujetos a un mundo, a otros sujetos. Acompañar toma de este modo un sentido muy específico en términos de presencia humana, de “estar con”, no en sentido metafórico sino concreto de “compartir” el pan, el aire, el tiempo, el espacio, las vivencias..Aquí el sentido de acompañar toma forma, porque se vuelven necesarios algunos acuerdos para ese estar en común. Acompañar también implica el movimiento de ir con alguien hacia algún sitio. Esos sitios no son necesariamente puntos concretos en un mapa, a veces son momentos de un trayecto, o construcciones de un entre. Acompañar como ir con alguien necesita acuerdos, más o menos implícitos, y cierta retroalimentación. Acompañar es entrar en relación, acompañar educativamente entonces puede tener que ver con la relación educativa.

Acompañar en lo común-idad

El término comunidad es usado para referirse a modos de ser y estar en el mundo muy diversos. Siguiendo a Espósito (2012)¹³, la noción de Comunidad hace alusión a lo que no es propio, a lo que concierne a más de uno o a todos. La Comunidad aparece entonces como una instancia exterior a las personas, con una existencia anterior que excede a toda in-

¹³ “¿Qué “-cosa-” tienen en común los miembros de la comunidad? ¿Es verdaderamente “-alguna cosa-” positiva? ¿Un bien, una sustancia, un interés? Los diccionarios proveen una respuesta bastante precisa al respecto. Aunque advierten de que no se trata de un significado documentado, nos informan que el sentido antiguo, y presumiblemente originario de *communis* debía ser “-quien comparte una carga (un cargo, un encargo)-”. **por lo tanto *communitas* es el conjunto de personas a las que une, no una “-propiedad-”, sino justamente un deber o una deuda. Conjunto de personas unidas no por un “-más-” sino por un “-menos-, una falta, un límite que se configura como un gravamen...”** Espósito (2012, pp.29-30)

“Un “-deber-” une a los sujetos de la comunidad -en el sentido de “-te debo algo-” pero no “-me debes algo-” que hacen que no sean enteramente dueños de sí mismos. En términos más precisos, les expropia, en parte o enteramente, su propiedad inicial, su propiedad más propia, es decir, su subjetividad. Imponemos así un giro de ciento ochenta grados a la sinonimia común-propio, inconscientemente presupuesta por las filosofías comunitarias y restablecemos la oposición fundamental, no es lo propio, sino lo impropio -o más drásticamente lo otro- lo que caracteriza a lo común.” (Espósito, 2012, p.31)

dividualidad, sin que por esto sea posible pensarla como la suma de todas las individualidades que la componen.

Lo común, lo mutuo, sería lo que no permite apropiación, y por tanto se podría posicionar como un modo de relacionamiento entre humanos en torno a aquello que no podemos negar a otros. En este sentido, siguiendo a Dardot y Laval (2014, p.12) podría pensarse una relación de lo “común” a las acciones de las personas. Según estos autores, “Sólo una práctica de puesta en común puede decidir qué es lo común”. (Dardot; Laval, 2014, p.12)

Aquí habría un modo de presencia que no sería mero estar, sino accionar con sentido en torno a unos ideales políticos. Acompañar educativamente se vuelve acción concreta en el ejercicio de hacer lugar a los otros, a los *recién llegados*. Sería tener en cuenta lo exterior, lo que nos excede y al mismo tiempo nos corresponde, *por herencia*.

Acompañar, entre controlar y suscitar

Un punto muy interesante que surge en las entrevistas tiene que ver con algunas discusiones más ligadas al acumulado y al devenir histórico del término. En esta “segunda aparición” del acompañar y el acompañamiento como signifiante explícito y significativo para la Educación Social se pueden visualizar algunas tensiones concretas. Si acompañar no es sólo estar, sino un modo de estar presente, de sostener un posicionamiento educativo en el marco de una cotidianeidad dada por los dispositivos de las políticas públicas educativas y socioeducativas, el sentido de acompañar toma importancia. Quien acompaña podrá hacerse presente con diferentes énfasis, entre los cuales parecerían dos extremos visibles: controlar y suscitar.

En relación al control, la figura de quien acompaña se impone como una sombra que cuida que nada pase (como si eso fuera posible), que lo vital permanezca. En este sentido se basaría en un ejercicio de “*cuidado de autolesión, y en el control. Entonces el acompañamiento era estar ahí controlando y cuidando*”. (E. N° 5)

Suscitar respondería a un estar intencionado hacia otros parámetros, no dejando de lado el cuidado, pues también es inherente a lo educativo, pero buscando un posicionamiento dirigido a “... suscitar hechos educativos intencionados que posibiliten la concreción de las experiencias educativas”. (Lahore, López, Pereyra, 2005, p.93)

Estos dos extremos nunca se darán en estado puro y único, y uno no inhibe al otro. Se podría pensar en énfasis, modos, momentos y hasta cierta complementariedad entre controlar y suscitar que harían tangible una forma de acompañar. Ciertas discusiones entre el encuadre y la propuesta educativa pueden verse reflejadas en estos sentidos otorgados al acompañar.

también la vuelta a revisar algunas concepciones, en relación a conceptos que podríamos asociar a la noción de acompañamiento, y que aparecen incluso en planteos más clásicos, en la pedagogía, que tienen que ver con la noción de cuidado, en la noción de ciertos niveles o perspectivas al respecto de la asistencia, con pensar la presencia adulta en unos procesos educativos. (E. N° 3)

Me parece que es por revalorizar también en la educación social la importancia del acompañar, no desde el control o para el cuidado de que no suceda, desde el riesgo, sino desde la situación que te permite conocer y comprender, y de eso hacer la traducción al acompañamiento socioeducativo, en lo singular de cada sujeto. (E. N° 2)

Acompañar como la vuelta el sujeto

Durante las conversaciones que se dieron en el marco de las entrevistas, fue recurrente la puntualización de que en sí mismo, por sí solo, el término acompañar se volvía difuso, que siempre se acompaña a alguien, y en relación a algo. Por tanto, entendemos que aparece una caracterización específica del modo en que desde la Educación Social podría concebirse el término acompañar, donde el sujeto y sus circunstancias toman un lugar central.

que la red es del sujeto y que la red no es institucional ni tuya, sino que es la red del sujeto. Y vos lo que tenés que hacer es tratar de que el sujeto se arme, digamos, su propia red para enlazar, crear un lazo con lo social. Entonces, creo que hay ahí funciones como de acompañamiento en eso (E. N° 6)

Podría afirmarse que en Educación Social, acompañar sería, también, un modo de hacer visible al Otro, al sujeto de la educación. Acompañar tiene sentido siempre, y únicamente, por la existencia concreta y tangible de otra persona. Es esta existencia la que se podría poner de manifiesto. Una existencia que si bien es una necesidad, no siempre está dada como un apriori. Es una vuelta sobre la idea de sujeto, sobre su importancia, sobre el respeto a su existencia y sus modos; y un reconocimiento a la necesidad de hacer lugar a ese otro. Montes Paez señala que “Se acompaña desde el afecto. Afecto en un sentido filosófico: de disponibilidad para afectar-se...” (Montes Paez, 2024, p.77)

Acompañar como acompasar y dar lugar al solista

Resulta interesante, a modo de algunos apuntes que intenten decir algo más, a partir de las entrevistas y ciertas ideas que se van haciendo lugar en los discursos de quienes hacen y forman en Educación Social. Acompañar podría ser entendido desde un intento de metáfora en relación a lo musical. “Acompañar la música” sería ejecutar sonidos al mismo tiempo que otros sonidos están ocurriendo, intentando sostener de modo coordinado ritmo, armonía y melodía. Asimismo, “acomparar” sería “meterse” en el compás que alguien va marcando, a fin de poder sumarse de alguna forma al ejercicio de acompañamiento.

Acompasar tiene que ver con buscar ciertas coincidencias, y también con proponer un ambiente en donde los demás puedan ejecutar sus propias melodías. Al mismo tiempo, acompasar permite ir disponiendo de posibilidades y variantes (matices) que dan lugar a una música más compleja. Para esto, para acompasar y acompañar musicalmente, lo primero es escuchar: disponerse a una relación de escucha atenta a los sonidos y los modos de esos sonidos.

Acompañamos o acompasamos, proponemos y matizamos, pero siempre teniendo en cuenta que la “figura solista” no somos nosotros sino la otra persona a quien acompañamos. Y en esos términos es necesario hacer lugar para que el despliegue solista pueda darse: contribuyendo a un engranaje que sostenga, y también dejando tiempo y espacio para el desarrollo de la potencia musical-personal posible.

Quien acompaña y acompasa tiene un lugar, que no sería necesariamente secundario, pero sí con énfasis en dejar lugar para que lo propio del/de la solista (sujeto) emerja. Acompañar para que algo novedoso suceda, acompasar para que el acompañamiento sea armónico y dé espacio, tiempo y sostén para que una melodía creativa, propia, emerja.

Referencias

ADESU (2010). *Funciones y competencias del Educador Social*. Disponible en: <https://adesublog.wordpress.com/mediateca/>

ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: Aragón.

Dabezies, L.; Meerovich, M.; Pérez, G.; Poggio, S.; Vulcano, S. (2025). ¿En qué consiste acompañar? Aproximación al análisis de los sentidos y acciones previstas en los documentos de la política pública del campo socioeducativo. *Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay* N°12 (194-207)

Fryd, P. Silva Balerio, D. (2005). *Adolescentes sujetos de la educación social y vulnerabilidad: Ensayo sobre la adjetivación de los sujetos de la educación*. En: AA.VV. Adolescencia y educación social, un compromiso con los más jóvenes. (pp.13-30). Montevideo: CENFORES.

Frigerio, G.; Diker, G. (Comps.) (2012). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del Estante Editorial-La Hendija. Entre Ríos.

Heller, H (1985). *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. México DF: Grijalbo.

Lahore, H., Pereyra, R. y López, G. (2005) *El adolescente omitido y el educador discrecional. Aportes críticos para una reflexión educativa social acerca de la relación educativa en Hogares*. En AA.VV. Adolescencia y educación social: un compromiso con los más jóvenes, (pp. 75-95). Montevideo: CENFORES-AECI.

López Brizolar, A.L.; Silva Balerio, D. *Posiciones sobre la escucha. Un diálogo sobre el vínculo con las adolescencias desde el psicoanálisis y la pedagogía*

social. En: *Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay* N°5, Enero-Junio 2021, IAES – CFE. ISSN: 2393 – 7432-

Miranda, F; Rodríguez, D (2003). Cap. *La Educación Social: tercer espacio educativo*. En Cenfores-Inau. Hacia la construcción que nos debemos. Una Educación Social para el Uruguay. Montevideo: Cenfores.

Montes Paez, F. (2024). *Acompañar es político. Ensayo transfeminista sobre la situación de calle*. Buenos Aires: Abduciendo ediciones.

Planella, Jordi (2016). *Acompañamiento social*. Barcelona UOC.

[1] En el marco de este proyecto de investigación publicamos en la Revista RESPU N°12 (Dabezies, Meerovich, Pérez, Poggio, Vulcano, 2025) un análisis de los sentidos del acompañamiento en el marco de algunos documentos vinculados a los términos de referencia de diferentes ámbitos vinculados al campo formativo y profesional de la Educación Social.

[2] Esto se trabaja en profundidad en el capítulo de este libro destinado al “Estado del arte: la historia de un paraguas, o una búsqueda por sistematizar el estado del arte del término Acompañamiento”

[3] “¿Qué “-cosa-” tienen en común los miembros de la comunidad? ¿Es verdaderamente “-alguna cosa-” positiva? ¿Un bien, una sustancia, un interés? Los diccionarios proveen una respuesta bastante precisa al respecto. Aunque advierten de que no se trata de un significado documentado, nos informan que el sentido antiguo, y presumiblemente originario de *communis* debía ser “-quien comparte una carga (un cargo, un encargo)-”. por lo tanto *communitas* es el conjunto de personas a las que une, no una “-propiedad-”, sino justamente un deber o una deuda. Conjunto de personas unidas no por un “-más-” sino por un “-menos-, una falta, un límite que se configura como un gravamen...” Esposito (2012, pp. 29-30) “Un “-deber-” une a los sujetos de la comunidad -en el sentido de “-te debo algo-” pero no “-me debes algo-” que hacen que no sean enteramente dueños de sí mismos. En términos más precisos, les expropia, en parte o enteramente, su propiedad inicial, su propiedad más propia, es decir, su subjetividad. Imponemos así un giro de ciento ochenta grados

a la sinonimia común-propio, inconscientemente presupuesta por las filosofías comunitarias y restablecemos la oposición fundamental, no es lo propio, sino lo impropio -o más drásticamente lo otro- lo que caracteriza a lo común”. (Esposito, 2012, p. 31)

El oficio de acompañar

....viejas fricciones para nuevos desafíos en la educación social

Sergio Vulcano

“acompañar es hacer entrar en compañía.
Acompañar es hacer entrar en la humanidad como compañía,
hacer compañía con desconocidos”.
Cornú (2017, p. 103)

En un sentido amplio, la existencia individual se puede concebir como el resultado de una intrincada red de acompañamientos a lo largo del tiempo. Cada persona se encuentra en su situación actual debido a la influencia y el apoyo de otras personas que estuvieron presentes en momentos más o menos cruciales. Esta interdependencia subraya la importancia del acompañamiento en la vida social de lo humano. Todas/os estamos acá porque alguien nos acompañó.

Al analizar el concepto de acompañamiento desde la línea de investigación, se identifica que ha sido objeto de estudio por diversos autores. Estos han intentado delimitar su definición, asociándolo con otros términos y prácticas que son esenciales para su comprensión. Entre los conceptos asociados más frecuentes que se encuentran en la composición interna del significante “acompañamiento” se destacan: Cuidar, Sostener, Enseñar, Orientar, Criar, Estar y Estar presente. Estas aproximaciones conceptuales revelan que el acompañamiento no se limita a una simple presencia física, sino que constituye una práctica compleja y multifacética que engloba una posición ética en un profundo respeto por la autonomía del sujeto.

Pensar en el **oficio de acompañar** es adherir conceptualmente a la perspectiva y la línea de pensamiento que Frigerio y sus equipos vienen proponiendo desde hace años: hay algunos oficios encargados de **instituir lazo social**, diferentes profesiones que componen lo que Freud llamó imposibles (gobernar, curar y educar). En esta batería de producciones

proponen el acompañamiento como parte inherente de las prácticas de estos oficios. En educación social hemos incorporado estos enfoques y los hemos entrelazado con otros términos que van en el mismo sentido: es el caso, por ejemplo, de “bienvenir” y el de “hacer lugar” a los que van llegando. Hay una clara sintonía en tanto compromiso: una permanente búsqueda para que ese otro, en una situación particular, pueda ser y estar en el mundo, asumiendo los desafíos en un escenario de diversas complejidades y las propias contradicciones que el propio proceso conlleva.

Parece relevante poder hacer entrar en fricción el “acompañar” con otros aspectos que permitan pensar lo educativo, y en mayor profundidad lo educativo social. En este tiempo y contexto surgió la pregunta, que hizo lugar a un matiz e identificó una sutil diferencia entre los significantes “acompañar” y “acompañamiento”. Intentamos dar lugar a esa diferencia preguntando a los/as profesores/as de práctico de la carrera de educación social, educadoras/es sociales que, entre otros cometidos, tienen el rol de transmitir el oficio. No todos, pero en su mayoría, más allá del juego de palabras, y su composición casi similar, acordaron que “el acompañamiento” implica algo más que “acompañar” (cuando es usado como verbo o acción). Observemos algunos de sus comentarios:

(E. N° 1): “El acompañamiento es más sólido, digamos. Yo te puedo acompañar en tal tramo, en términos de momentos más puntuales pero, el acompañamiento implica otros frentes: es una multiplicidad de cosas que el acompañar solo se limita, me parece. Lo veo como más de este lado. Me pasa esto, que el acompañamiento como algo más trascendental, como algo que va más allá de lo inmediato”.

(E. N° 4): “Acompañar y acompañamiento, me parece que la idea de acompañamiento tiene más que ver con una estrategia, con un diseño, una planificación, una estrategia de trabajo, cómo podríamos en algún momento hablar más en términos del proyecto educativo individual. Construimos un acompañamiento para tal gurí, con un enfoque obviamente situacional, singular, como en algún momento decíamos, construimos un proyecto educativo individual

para este piso. En ese sentido, acompañar, me parece que es más el ejercicio de las tareas que la educadora desarrolla cuando está poniendo en práctica esa estrategia”.

(E. N° 7): “ Me parece que el acompañamiento es más una batería de herramientas y acompañar es más la acción”.

Por ejemplo, se puede acompañar a alguien al médico, pero eso en sí mismo, no se convierte en un acto de acompañamiento. El acompañamiento se erige como una construcción metodológica fundamental en el campo de la educación social. No se trata de una mera técnica, sino de una posición ética y política que interpela al educador sobre su rol y propósito. En este sentido, la pregunta central es: ¿para qué acompañamos desde la educación social? Ensayar respuestas obliga a reflexionar sobre los fines últimos de la educación social: la promoción social y cultural del sujeto, la formación de algunas capacidades que permitan tomar decisiones sobre su propia vida, y la integración crítica a una vida social en un enfoque de derechos.

Sentidos del acompañamiento educativo social

Despejemos algunas complejidades para pensar la historia de los sentidos del acompañamiento para la educación social. Primeramente, no es un término de origen propio en la pedagogía social, pero rápidamente se incorporó al campo educativo social pudiendo tener origen quizás en otros campos de acción y en el saber de diferentes disciplinas aledañas.

(E. N° 4): “Me parece que tiene unas complejidades, en tanto, la idea de acompañamiento no es una figura que en general esté asociada a lo pedagógico. Los acompañamientos son más del orden terapéutico en general, como que no es propio del campo pedagógico, entonces, puede llegar a generar esos corrimientos del rol hacia otros lugares, y es entendible, no sé si nos ayuda mucho hablar de acompañamiento. La verdad que no sé, pero no lo he discutido tanto tampoco”.

(E. N° 9): “Creo que había una preocupación por llenar de contenido, del quehacer, no tanto de conceptualizar, sino del quehacer. Porque también bajo el término de acompañamiento pueden haber tantas prácticas de tantas índoles o naturalezas que creo que la preocupación central era poner contenido al quehacer de los estudiantes en clave educativa. Y bueno, si a eso se le llamaba acompañamiento...”.

Al ser una tarea eminentemente de la acción, y de las prácticas de infinidad de actores, ha tenido vaivenes disímiles para la educación social. En algún momento se cuestionó bastante el acompañamiento (Lahore, López, Pereyra, 2005) donde no se visualizaba la relación educativa, espacios donde se generaban vínculos sin una intencionalidad educativa, carente de contenidos a ser enseñados. Se equiparó a la idea de sólo estar ahí en la vida del sujeto, como figura adulta que está presente acompañando el crecer del otro:

(E. N° 3): “Hay dos momentos en relación a la noción de acompañamiento. Un primer tiempo que básicamente fue como bastante consecuentemente planteado al respecto de unas posiciones que se alejaron de la propia idea y de la noción de acompañamiento como un aspecto central del trabajo, en este caso educativo-social. Y esto tiene que ver, con asumir unas posiciones que básicamente estaban bastante ligadas a reivindicar la noción, de relación educativa, por ejemplo, en donde, lo vincular, la noción de acompañamiento, fueron bastante denostadas”.

(E. N° 9): “Había una parte que tenía que ver más con el trabajo mirando algunos chiquilines o algunas grupalidades o algunas situaciones, ¿qué se le podía llamar acompañamiento? El tema era qué se hacía bajo esa nomenclatura, no tanto cuánta biblioteca había atrás, sino que eso no redundara en prácticas de cualquier orden”.

Se propone, por lo menos por un rato, dejar de lado el acompañamiento en términos abiertos y genéricos, para pensar por qué desde la educación social se acompaña a los sujetos. El acompañamiento no es un fin en

sí mismo, sino una línea estratégica privilegiada para llevar a cabo las funciones específicas: *enseñar, mediar y enriquecer contextos* a través de la integración de bienes culturales. Este proceso se desenvuelve en espacios y tiempos institucionales diversos que, dada su variabilidad de sentidos, demandan una aproximación reflexiva y cuidadosa.

(E. N° 4): ... “¿cuáles serían las dimensiones de un acompañamiento?, ¿qué implica más allá de la relación y de la cercanía?, ¿qué contenidos educativos se podrían poner en juego?, implica una planificación, un plan de trabajo, establecer objetivos concretos que puedan ser medianamente evaluados, esas cuestiones sí hemos tratado de trabajar”.

(E. N° 7): El problema es que enunciado como acompañamiento creo que está presente siempre. El tema es cómo se traduce eso para la educación social. Si es entendido como algo más desde el fortalecimiento de las propias capacidades de los gurises en su autonomía progresiva, o es que hay que acompañar a las gurisas, me acuerdo de prácticas en el CAFF que desde el equipo decían, hay que acompañar a las gurisas al campus, a la terminal, a sacar los boletos, a gestionar el abono de estudiantes, pero era más como un cuidemos que no suceda nada o acompañarlas, y ahí problematizamos y los estudiantes decían, bueno, en esa caminata al campus sucedían otros diálogos, otras cosas que permitían... Ahí traducían.

Muchas veces en el marco de las políticas públicas en general y las instituciones en particular, se tiende a confundir el problema ubicándolo en los sujetos y no en sus contextos, lo que genera acciones mixtas entre el control social mayoritariamente, con algunos rasgos de promoción:

“Toda acción socio educativa presenta siempre una paradoja, ya que es una intervención de control social pero al mismo tiempo facilita la integración y el acceso a la normalidad de su contexto socio-histórico. Toda sociedad genera tanto los conflictos como los recursos que han de intentar solucionar los primeros, la intervención social debe asegurar la reproducción social al mismo tiempo

que debe solucionar las desagregaciones y los conflictos generados por esta misma sociedad”. (Gómez Serra, 2020, p. 6)

Sobre el significante “acompañamiento” hay miles de sentidos en las instituciones (Dabezies, 2025), por lo general la mayoría de estos asociados a unas formas de hacer institución sobre el control de los sujetos. La apuesta de la educación social, será hacer posible otros despliegues que vayan en un sentido otro, es decir el de la promoción cultural y social, “el acompañamiento pedagógico debe favorecer la participación, la autonomía y la inclusión plena, considerando las necesidades singulares de cada sujeto”. (Pastore, 2022. p. 45)

Los retos de la vulnerabilidad ontológica del sujeto y las formas de acompañar

Caigo, otros me agarran. Desconfío ¿y si no me agarran?
Observo: otros caen y siempre hay alguien cerca para agarrar. Me dejo caer,
corren para sujetarme. Sensación muy potente y agradable. Puedo caerme,
siempre vendrán a agarrarme. Me siento acompañada.
(Asun Pie Balaguer)

Cornú nos plantea un punto de partida por lo menos incómodo;

“La interpretación del término acompañamiento en tanto vínculo de ayuda a una persona en situación de dependencia no puede estar al corazón del concepto si se considera un desafío de formación, por lo menos para adultos” (...) “¿Cuáles son los procesos de reciprocidad que abren la posibilidad de emancipación entre disparidad de lugares y paridad de la relación? ¿Cómo pensar en conjunto igualdad, diferencia de lugares y disimetría (más que jerarquía, diferencia de lugares)” para “(...) diferenciarlo de un designio de ayuda condescendiente y de lástima perjudicial”. (Cornú, 2017. p. 101)

Este fragmento de Cornu abre la pregunta: ¿quién acompaña a quién? ya que es evidente que en la propia acción de acompañar se es acompañado, y que se trata de tramos de compañía, de momentos de estar juntos.

Esta situación surgió bastante en el proceso de investigación, especialmente en los grupos focales destinados a la visualización de películas. Se observó que había cierta reciprocidad en el vínculo cuando se pensaba desde la perspectiva de acompañamiento. No se trataba de que alguien acompañaba al otro, sino que “se acompañaban” y la referencia de ese acompañamiento en distintos momentos de la trama filmica, viraba de un sentido al otro.

En este sentido, Pié Balaguer nos dice que existe una potencia propia de un cuerpo vulnerable:

La potencia de un cuerpo herido por la vida, y cuya simple visibilización velada sirve para desmontar los tópicos del sentido común sobre los que se asienta la normalidad. Esta politización de la vulnerabilidad conlleva también, y tal como en el texto se indica, la formación de redes de interdependencia y de resistencia, así como la necesidad de los cuidados. Unos cuidados que no deben fundarse en la desigualdad social, sino en una modalidad de organización que contemple la sostenibilidad de la vida como un bien común. La insurrección de la vulnerabilidad contribuye eficazmente a retornar la centralidad a una vulnerabilidad que no es neutra políticamente, y también nos recuerda que la interdependencia es la condición de nuestra propia autonomía. (Pié Balaguer, 2020, p. 14)

Este posicionamiento nos permite entender que la existencia humana conlleva cierto grado de vulnerabilidad como condición intrínseca y que “la autosuficiencia no es propia de la vida humana. Revelar esta verdad es un escándalo que pone la vulnerabilidad y la fragilidad en el lugar de la insurrección”. (Pié Balaguer, 2020, p.19)

Butler (2006), por su parte, plantea una ontología de la vulnerabilidad con base en el hecho de que todos estamos expuestos a la violencia; todos tenemos un cuerpo mortal que puede ser herido. Asimismo, la vulnerabilidad revela la manera en que la relación con el otro nos constituye: “La herida ayuda a entender que hay otros afuera de quienes depende

mi vida”. Y cuando menos, que no estando yo herido, puedo oficiar de acompañante de unos otros.

Ahora bien, las políticas públicas que hacen foco en la vulnerabilidad, no solo asignan recursos y definen intenciones, sino que también despliegan agentes de intervención para que acompañen a los y las destinatarios/as, sobre todo cuando se trata de políticas de protección social. Asumir la responsabilidad política de ser parte de una intervención que intenta promover derechos, implica asumir la asimetría y correrse del lugar mental en el que la vulnerabilidad afecta de igual modo a los y las que agencian la política y a los seleccionados/as por la política como población objetivo. Asumir la responsabilidad política de formar parte de una intervención que busca promover derechos exige una postura crítica y consciente. Implica reconocer que la vulnerabilidad está ubicada en unos otros (por lo menos por el tiempo que yo sea parte de la política). Es fundamental distanciarse de la idea de que los efectos de la segregación social son iguales para todos. El y la educadora social, tiene acceso a un conjunto de recursos, saberes y un marco institucional que el destinatario no posee y por el lugar social donde se ubica cuenta con apoyos y redes que debe construir y sostener por diferentes medios. Así, algunos entrevistados comentan:

(E. N° 3): Hay una preocupación mayor por cómo nos acompañan a nosotros que parecemos en algún punto más frágiles que los sujetos que están bastante más jodidos que uno, que en cómo nosotros generamos acompañamiento al respecto de determinadas situaciones y de determinados sujetos. Sucede esto de la denuncia de su auto-fragilidad casi como un elemento constante y los requerimientos de unos acompañamientos que exceden un dispositivo en clave formativa y casi que una cuestión de desistir al respecto de unos asuntos institucionales con el otro en función de que uno requiere más acompañamiento que los propios sujetos. Me hace acordar a aquella noción en relación a los docentes con bastante auge durante bastante tiempo, la categoría conceptual del “malestar docente”, el malestar en función de lo que a uno le sucede. No arrancaste a laburar y ya estás molesto, uno puede molestarse con distintas cosas, pero no en relación al ejercicio de su propia profesión. Pasa

y ocurre esto de la victimización abusiva. Yo creo que sí estoy más jodido que un tipo que no tiene dónde vivir, que no come, hay un problema, esta cuestión de la auto percepción de estar jodido. No dimensionar que si vos estás mal, hay otro que lo está pasando peor, porque si vos estás mal, imagínate el otro lo que está viviendo.

Acompañamiento sí pero cómo?

Una vez más recurrimos a parafrasear a Meirieu (1992): Aprender, sí. Pero ¿cómo?, dando lugar, esta vez, al acompañamiento, en donde esos vaivenes de qué sí y qué no, cuándo sí y de qué forma, nos posicionamos hoy en que la educación social promueve acompañamientos. A continuación de presentan algunas pistas:

1) La responsabilidad del detenimiento en el acompañamiento

El ejercicio del acompañamiento en educación social exige una responsabilidad con la detención de la acción. Esto implica la capacidad de generar pausas e impases de espera, promoviendo un pensamiento lento en lugar de una infinidad de respuestas inmediatas. Esta postura contrasta con la celeridad de la vida cotidiana y el vértigo institucional que demanda soluciones en el acto, alejándose de posibilidades que permitan que las y los educadoras/es sociales y los sujetos puedan construir espacios de diálogo y comprensión mutua. El educador no solo está con el otro, sino que también está en constante revisión de sus propias acciones, evaluando constantemente los efectos y ajustando su metodología a las intencionalidades educativas propuestas.

En el ámbito de la formación en educación social, surge una pregunta recurrente y crítica sobre las concepciones de sujeto que subyacen tanto a las políticas públicas como a las representaciones sociales. Estas concepciones, más o menos explícitas o implícitas, definen cómo se percibe y se interviene sobre (no con) los sujetos. La preocupación central radica en cómo se construye una mirada “ideologizada”¹⁴ de los sujetos que

¹⁴ El término **ideología**, cobra un sentido desde un paradigma crítico, que refiere a un conjunto de ideas o creencias que tienen la función de hacer visibles las situaciones in-

son captados por las intersecciones de las políticas educativas, sociales, de salud, de control y en menor medida culturales, que generan efectos sobre sus vidas y sus posibles inserciones en circuitos sociales (cargadas de estigmas, adjetivaciones, sentimientos de vergüenza, lástima y miedo contribuyendo a la diferencia social de la inferioridad).

En estos casos, y en nuestras sociedades donde la exclusión es una parte importante del funcionamiento social, los Estados generan políticas que intentan paliar los efectos propios de la fragmentación social, generando efectos de discriminación y falta de reconocimiento (o de respeto, en palabras de Sennet) por “depender” del brazo gestor del Estado. A nivel de reconocimiento una persona que no depende del Estado, que no precisa de ninguna política económica y social, es digna de orgullo para sí, y de reconocimiento y *respeto* por el resto. Sin embargo, aquellas personas que son captadas y seleccionadas por el sistema de apoyo y protección no son dignas de respeto, ni que hablar del sistema de justicia. El acompañamiento que se propone en el despliegue de las políticas del Estado no están exentas de estas contradicciones, ¿qué persona en sociedades individualistas y meritocráticas está dispuesta a asumir que precisa de acompañamiento institucional? Y las que sí, ¿a qué costos?

La educación social es un evidente campo de contradicciones, y a continuación algunas: promueve la inclusión en territorios de exclusión; apuesta a lo común en sociedades fragmentadas (Fryd, Silva, 2010), el acto educativo es paradójico en sí mismo y trae consigo efectos de reproducción y transformación en simultáneo; se realizan despliegues singulares en espacios donde se visualizan problemas colectivos como si fueran de responsabilidad individual.

En este sentido, Alonso y Funes y tomando de relieve lo paradójico, plantean la singularización, y más aún, el acompañamiento singularizado para provocar procesos de cambios en las personas:

dividuales, como si fueran el resultado de la elección o el esfuerzo personal, e invisibiliza los problemas estructurales inherentes al sistema capitalista. Esta forma de pensamiento desvía la atención de las contradicciones y desigualdades sistémicas, proyectando la responsabilidad de las fallas en el ámbito individual-personal

“Para hacer posible los procesos de cambio de las personas, para que tengan posibilidades de formar parte de la sociedad (o de volver a ella si fueron segregados), para que puedan recuperar su autonomía, necesitan que se les ofrezca ser acompañadas, necesitan que se les atienda en clave de acompañamiento”. (Alonso, y Funes, 2009)

Para convivir en este campo paradójico, donde las contradicciones son variadas y en distintas capas, es necesario detener la acción, para dar paso a hacer evidente el campo de puja constante entre lo deseable, lo posible y la reflexión sobre la acción.

Hasta el día de hoy, algunas instituciones resisten la noción de deteni- miento, ya sea por la excusa de que la dinámica de los centros conspiran contra la generación de espacios reflexivos, o porque la propia institución no los promueve. En el peor de los casos se visualizan como espacios de poco valor, en contraste con el culto al activismo exacerbado. Sin embar- go, la capacidad de instituir espacios y tiempos dedicados al pensamiento y la reflexión es, en la actualidad, una exigencia crucial para el ejercicio profesional.

2) Un tiempo de sostener el acompañamiento: De la presencia *Próxima* a la *Ligera*.

El tiempo es una de las variables más determinantes de la acción educati- va. Hay una preocupación permanente de intentar congeniar tiempos que van a distinto tiempo: los pedagógicos, los institucionales, los del sujeto, los tiempos sociales, los lectivos, los del desarrollo, entre una infinidad de temporalidades otras. Desde la antigüedad, más específicamente desde el pensamiento filosófico griego se nos presentan las figuras de Cronos, Kairos y Aion, dando cuenta de las distintas maneras de manifestarse el tiempo que evidencia una inclinación histórica, más hacia el desequilibrio que hacia el acompasamiento. A continuación, pensaremos los tiempos en relación a la presencia, al “estar ahí” con las diferentes intencionalida- des previstas para el ejercicio profesional en educación social.

La superposición de distintos tiempos es parte de los grandes desafíos en la planificación en educación social, implica una gestión de temporalidades que no son ni lineales ni regulares. En un tiempo inicial de trabajo, la intensidad y presencia en el acompañamiento requiere de mayor disponibilidad por parte de las educadoras/es sociales, para que el encuadre de trabajo se establezca sobre todo en los primeros encuentros. La instalación de la relación educativa requiere de una proximidad y cercanía que requiere de una intensidad particular del tiempo. En estas temporalidades, se juega mucho la distribución de responsabilidades entre educadores sociales y los sujetos acompañados, aquí está uno de los principales dilemas de la práctica profesional. La permanente contradicción se manifiesta en interrogantes como “¿qué hago por el sujeto?” y “¿hasta qué punto resuelvo por el otro?”

A pesar de que las políticas públicas tienen el precepto explícito de la progresividad en el desarrollo de la autonomía, esta premisa o axioma dista mucho de ser un camino claro y lineal. La práctica profesional revela que este proceso está lleno de reveses y retrocesos que ponen en tela de juicio la estrategia educativa de la propuesta, interrumpida muchas veces por la resistencia del sujeto a desarrollar determinadas acciones. Todo esto se complejiza cuando se busca garantizar derechos fundamentales en el corto plazo, y la figura del educador/a social obstaculiza la capacidad del sujeto para buscar soluciones por sí mismo, dando la sensación de que se perpetúa la situación de dependencia. Al mismo tiempo, “soltar a su suerte al sujeto” puede dejarlo en una situación de vulnerabilidad extrema, impidiendo el acceso a los derechos básicos. En esta complejidad se juega el quehacer de los/as educadoras/es sociales, interpelando el rol, las propuestas y posibles efectos en un desequilibrio permanente entre el “apoyo necesario” y la “habilitación de la agencia del otro”.

La presencia ligera, es una apuesta a ubicar al otro en el centro de sus decisiones, a poder contribuir a la generación de su propio proyecto dejando que se equivoque, y que corra riesgos; evaluando en cada caso si se asumen (o no) los costos de no cumplir con los objetivos, o con los plazos institucionales establecidos.

(E. N° 6): “Esa conceptualización de acompañar o, bueno, de estar ahí va dependiendo mucho de la institución, del dispositivo. La variación tiene que ver con el dispositivo, digamos. En privación de libertad es como que el acompañamiento tiene mucho más que ver con la presencia en el día a día, digamos, el acompañamiento a la cuestión de cómo “le pesa la cana”. Entonces es un acompañamiento... Como de acompañar ese estar ahí”.

(E. N° 6): “Entonces parece que la vida cotidiana solamente pasara por lo residencial 24 horas. Y en realidad yo me pregunto ¿en el ETAF no trabajamos la vida cotidiana? La Barca en sus proyectos con autonomía, ¿no? De Mauricio, ¿no trabaja la vida cotidiana? Yo qué sé. Lo que pasa es que es una cosa que habría que repensar”.

3) Desplazarse por los espacios: El acompañamiento y la intemperie

El acompañamiento realmente disponible no es el que se erige exclusivamente en los establecimientos en los que las educadoras sociales se encuentran con los sujetos. Implica habitar espacios otros, lugares físicos disímiles y territorios que son del otro. La educación social se desplaza a lugares de frontera (Nuñez, 1999), a los extremos, donde las contradicciones del sistema se hacen evidentes. No construye un acompañamiento cómodo, donde la protección institucional ahoga el aproximarse a la realidad del sujeto. En los años 90 los y las educadores de calle, proponen que la intemperie es el lugar del encuentro con el otro, muchas veces el único, que estaba caracterizado por una exposición no sólo climática sino a los riesgos y desafíos que la propia calle implicaba para los sujetos en la vida cotidiana. Ese “acompañar a la intemperie” era una característica metodológica de los proyectos de calle que se sustentaba en los recorridos, el habitar el espacio público, el buscar espacios posibles, y en el optimizar y mejorar la capacidad de observación de los educadores. Rápidamente se incorporó a otros dispositivos, con las visitas a las casas de los sujetos, los contactos interinstitucionales, el habitar el territorio, que lleva implícito conocer los sentidos y códigos de las personas que ahí viven y los espacios y formas de circulación. La intemperie es una metáfora (y realidad) que

busca fundamentar que el acompañamiento no está entre las paredes de la institución, sino que se centra en cada sujeto, en sus desplazamientos por los espacios, y en sus recorridos hechos y por hacer. Es un hacer en movimiento, una de las características principales de la educación social, donde el adjetivo “social” se resalta explícitamente. De esta manera, la intemperie lejos de presentarse como un obstáculo, se nos presenta como oportunidad de hacer institución de otras maneras. Dicen, a este respecto los entrevistados:

(E. N° 9): El acompañamiento es casi que te diría un instrumento socioeducativo que nosotros desarrollamos, planificamos, que tiene tiempo, acciones, actores, conexiones interinstitucionales, y está todo lo que le queremos poner, pero que tiene poco de acompañar al otro. O sea, el otro está bastante borrado en eso. Por lo menos, en el decir a dónde me acompañás y después vemos cómo te acompaño.

(E. N° 7): nosotros tenemos el componente pedagógico que es el distintivo, lo que hacemos como profesionales de la educación, algo de esto del enseñar, de mostrar, de traducir la cultura, y traspasarla tiene que estar, no es solamente estar presentes, no es una transmisión capaz que como la de los docentes o maestros, como ya pautada antes qué contenidos educativos van a trabajar. Hay algo de lo artesanal en nuestra función que hace que se arma en cada situación y en cada lugar como una batería nueva para repartir bienes culturales, hay algo de lo novedoso en cada dispositivo y con cada población y en cada lugar, y me parece que eso sí es como un diferencial, que es la plasticidad que tenemos que tener y la habilidad para todo el tiempo estarte moviendo, eligiendo, creando, a ver es por acá, es como la prueba, es como crear en cada instante me parece, y que en eso es un desafío también para nosotros como docentes, ¿cómo acompañás eso? ¿Cómo se entrena la escucha, la sensibilidad, el estar atento, el entretenernos con la cultura para poder jugar ahí? Como que eso no está en ningún lado como se hace, pero que nosotros hacemos mucho de eso que no está en ningún lugar (“paso uno, paso dos, paso tres”), como que es la crea-

ción en cada momento, una cosa así me parece que eso es como lo distintivo.

4) Lo artesanal en el acompañamiento

Haremos referencia al concepto de El Artesano de Sennet (2009) para describir dos aspectos centrales de la tarea educativa: por un lado *el compromiso* de asumir la tarea, entender que implica una responsabilidad con el otro, que en alguna medida puede esperar algo de esa propuesta de acompañamiento. Y por otra parte, el hacer bien la tarea, como aspecto central, provocador e inquietante:

¿Qué entendemos por trabajo de buena calidad? Una respuesta se refiere a cómo debería hacerse algo; otra, a cómo funciona lo que se ha hecho. Se trata de la diferencia entre perfección y funcionalidad. En teoría, no debería haber conflicto; en el mundo real, lo hay. A menudo adherimos a un patrón de perfección que raramente se logra, si es que se llega a lograr alguna vez. La alternativa es trabajar de acuerdo con el patrón de lo posible, de lo simplemente bien hecho. Pero esto también puede ser una fórmula de frustración. Es raro que el deseo de hacer un buen trabajo se satisfaga con salir del paso. (Sennet, 2009, p. 34)

Reconocer que la tarea de acompañamiento es una apuesta constante de revisar lo que uno propone en ese marco, con esos sujetos, y en ese enclave institucional particular. Y con todo el compromiso que se pueda tener, desplegar estrategias que siempre serán una apuesta, un intento, un ensayo:

(E. N° 1): “Que va explorando también, porque el acompañamiento, no es un camino horizontal, recto, sino que es un camino a tientas también muchas veces, algo de balbuceo, de ensayo y error, podríamos decir. Ahí hay algo potente para pensar, que tampoco es el acompañamiento. Por eso yo digo de base, en el contenido, porque, como que no hay nada que lo explique mejor, decimos el acompañamiento. Pero habría que decir, que ese acompañamiento

to, no es lineal, no es horizontal, no es mano a mano. Incluye unos interlocutores, si bien a veces habemos dos, pero después eso sin el resto no es nada. Es de balbuceos, es de tientas, es de driblar cosas, es incierto, es frágil. Y ahí entra lo incierto, frágil, driblar, tientas, tentativas, es todo filosofía. Es ética, por eso yo te decía que ahí hay algo potente para poder pensar en ese lado.

La idea de potenciar, entrelazar y conectar es parte fundamental del acompañamiento en educación social: a veces es hilvanar sujeto con propuesta, en ocasiones ampliar sus intereses y hacer lugar para nuevas oportunidades que surgen, dando espacio a lo posible hoy y a lo que podrá ser en el futuro:

(E. N°8): “el acompañamiento también tendrá que ver con eso, con una mirada particular que tenemos hacia el sujeto de la educación, con una comprensión de las situaciones en contexto con un potenciar o intentar mirar al otro desde el lugar de la potencia y del encuentro, para buscar lo común y poder crear otras posibilidades.

Se trata entonces de encontrar unas formas distintas de hacer, en los aspectos que por obvios no los vemos, que están ahí frente a todos pero se invisibilizan, de prestar atención a lo que se construye como la realidad, en una gran sumatoria de muchas realidades.

(E. N° 9): “para acompañar hay algo primero que es observar. Y que no hacemos, en esto del vínculo con la cultura, o que hacemos poco, ¿no? Intentar descubrir cómo el otro se vincula, con qué tipo, bajo qué formato. Pensándolo en la práctica, yo me acuerdo que le decía a los estudiantes, ¡entrá a las clases! ¡Entrá a las clases! ¿Y qué voy a hacer en las clases? ¡Mirar! Mirar cómo los gurises se relacionan con la matemática más allá del profesor, con la historia más allá del profesor, con el dibujo más allá del profesor. O sea, vas a ver que no vas a ver a los mismos gurises en todas las materias. O sea, aunque sea el mismo grupo. Y eso me parece que para mí sería como una condición *sine qua non* para pensar en poder acompañar”.

Pensar en acompañamiento en educación social, es partir de lo obvio, para dejarlo de lado, y retornar a la pregunta, ¿por qué acompañamos? ¿Desde cuándo acompañamos? ¿En el marco de qué acompañamos?

Referencias

- Alonso, I. y Funes, J. (2009). El acompañamiento social en los recursos socioeducativos.
- Butler, J. (2006). Vida precaria. El poder del duelo y la violencia. Buenos Aires: Paidós.
- Cornú, L. (2017). Acompañar el oficio de hacer Humanidad en Los oficios del lazo. (101- 109).
- Dabezies, L.; Meerovich, M.; Pérez, G.; Poggio, S.; Vulcano, S. (2025). ¿En qué consiste acompañar? Aproximación al análisis de los sentidos y acciones previstas en los documentos de la política pública del campo socioeducativo. Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay N°12 (194-207).
- Fryd, P. y Silva, D. (2010). *Responsabilidad, pensamiento y acción: ejercer educación social en una sociedad fragmentada*. Gedisa.
- Gómez Serra, M. (2020). La educación social en los extremos: justicia social y paradojas de la práctica.
- Meirieu, P. (1992). Aprender, sí. Pero ¿cómo? Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Editorial: Santillana, Buenos Aires.
- Lahore, H. López, G, Pereyra, R. (2005) El adolescente omitido y el educador discrecional. Aportes críticos para una reflexión educativa social acerca de la relación educativa en hogares. En: Educación Social. Un compromiso con los más jóvenes.
- Pastore, P., Silva, D., Navarro, V., Ardan, T., Ciganda, A., Quijano, L., Mangana, A., Montenegro, V., Salvagno, L., Silvera, N., & Villeneuve, S. (2022). Pedagogía social y diversidad funcional: Tentativa de una red de conceptos para investigar prácticas educativas. Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay, N° 7 (43–60).
- Paul, M. (2009). Lo que Acompañar Quiere Decir. (1-4).
- Pie Balaguer, A. (2020). La insurrección de la vulnerabilidad.
- Sánchez-Valverde, C. y Montané, A. (2020). La educación social en los extremos: justicia social y paradojas de la práctica.

Sennett, R. (2003). El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad. Barcelona: Anagrama.

Sennett, R. (2009). El artesano. Barcelona: Anagrama.

Escribir como si habláramos

Gabriela Pérez Machado

Quien hace una promesa sabe que
no todo es posible, pero no todo está acabado.
Hacer una promesa es interrumpir el destino.
Es afirmar con convicción una verdad
que desafía el peso de la realidad.

El tiempo de la promesa.
Marina Garcés.

Estos fragmentos surgen desordenadamente, indisciplinados, inclasificables y desparejos. Son investigación, son academia, son relato, imágenes y preguntas que surgen del espacio de supervisión y la docencia en la práctica de educación social. Son valoraciones, opinión, dudas o cavilaciones propias. Son recuerdos de cuando trabajamos en aquel lugar y tiempo que particularmente te marcó, al que volvéis -literal y figurativamente- cada vez que hay que decir dónde, cuándo, junto a quiénes viviste la experiencia de ser educadora que marca tu trayectoria, el tiempo de tu formación más profunda, más allá de cursos y estructuras previstas para la formación. Son cada una de las situaciones y los relatos que hoy movilizan al acercarte, entender y poner en palabras cómo es, en qué consiste la colección de adversidades que cada gurí, cada gurisa y su red tienen que lograr resolver/sortear/despejar, para ni más ni menos que lograr ir cada día a un lugar que se llame centro educativo. Son las preguntas, reflexiones, apuntes al margen, conversaciones que tuvimos en audios con la cadencia de residir en husos horarios diferentes, en tiempos de mudanzas, durante este año y medio de aventurarnos a ser equipo con el punto de partida de investigar este aparente auge del significativo acompañamiento. Son ideas que surgen en los mientras de otros espacios compartidos. Mientras nos contamos qué nos pareció una de las películas, lo que nos dejó pensando, la hermosura de leer Dorayaki, el descubrimiento Sin relato y su autora. Mientras discutimos y seguimos dando vueltas sobre el cuidado de no simplificar y saldar este proceso en términos de defensa o cuestio-

namiento al término acompañamiento. Así, indeterminadas e impropias en la autoría, quieren ser una pequeña colección de preguntas posibles o de crónicas alrededor de esas preguntas, con intención y promesa de que ayuden, cada tanto, a detenernos, a observar, a curiosear en *cómo vamos* con esto de la compañía, el acompañar y el acompañamiento.

I. ¿Cómo vamos?

Es eso último lo que más quisieran los textos que siguen: ofrecerse como promesa de compañía y plataforma que anime a darnos un tiempo para preguntarnos *cómo vamos* con estas cuestiones. Preguntarnos y, también, respondernos, reconocer las respuestas con lo que hoy ellas incluyan. No es un parcial, no hay nota. *Cómo vamos* trata de representar varias cuestiones, sintetizadas, no necesariamente definitivas o resueltas, dichas en forma simple y breve. *Cómo vamos* es una invitación a preguntarte por tu relación con esas cuestiones que vamos proponiendo. Es cómo vas, qué pensás sobre eso, qué de lo que vayas leyendo te representa, te dice algo por primera vez, te ayuda a nombrar o expresar lo que pensás, pero también, qué de esto te interpela, te describe cuando preferirías no encontrarte o reconocerte en esa posición, qué de esto te descubre, te confronta. *Cómo vamos* es también una invitación a una lectura individual y colectiva que nos historicice. Es observar más allá del aquí y ahora individual y colectivo, es reparar en los sentidos, en las variedades o transformaciones que el pensamiento y las discursividades han tenido sobre estos asuntos. *Cómo vamos* sintetiza la idea de recuperar devenir, trazos y momentos de un proceso y de las posiciones conceptuales entendidas como asuntos dinámicos, en cada uno de nosotros y en las formas o agrupamientos colectivos. *Cómo vamos* es la pregunta por contextualizar y poner en relación lo que hoy vemos, sabemos, creemos, escuchamos sobre estas cuestiones, con otras formas, sentidos y momentos que estos mismos temas hayan tenido. Es invitar a preguntarse qué otras perspectivas hay o han habido más allá de la que acompañamos o que tiene más presencia y circulación hoy.

Sería un buen primer ejercicio preguntarte y notar qué referencias sintetizan hoy, hasta ahora, tu idea de acompañar, de acompañamiento y las

relaciones entre sí (qué ideas o descriptores asociarías a ellas, qué conceptualizaciones que hayas leído en profundidad sostienen esos sentidos y descriptores). Puede ser una buena idea también identificar situaciones de práctica o laborales que consideras representan procesos de acompañamiento.

II. Las palabras, sus casas, sus vidas

Cuando iniciamos las reuniones y primeros intercambios para el proyecto, ya estaba presente esa condición o atracción particular acerca de qué nos da a pensar, sobre qué debemos detenernos cuando estamos ante un modo de nombrar -acompañamiento- que tanto vive en los ámbitos de formación, en lo académico y en la política. En particular, ¿es necesario detenernos a pensar algo cuando desde la política se toma con fuerza y se extiende el uso de un término? ¿Qué le pasa a la acción, a la potencia, a nuestra práctica, a la vitalidad o la posibilidad de mantenernos pensando y revisando lo que hacemos cuando está tan en uso, en reiteración ese modo de nombrar? ¿Nos desgasta, nos automatiza? ¿Qué nos pasa -en el sentido de lo que hacemos, lo que podemos pensar, lo que decidimos de nuestras acciones- cuando un término se expande tanto, se generaliza, es tomado y utilizado con tanta reiteración? Cada quien seguro encuentra en su recorrido en el campo socioeducativo ejemplos de esto. No es algo que suceda solamente con el acompañamiento como cuestión, sucede, con frecuencia y en aspectos varios, que un término al que asociamos unos sentidos, unas connotaciones, que hasta para algunas formaciones es concebido como propio, como categoría nativa, interna de esa comunidad, que se va diseminando, va siendo tomado más allá de esa cuna. Por arriesgar algunos, podríamos preguntarnos si en el campo educativo no hemos asistido en los últimos años a fenómenos similares con las derivas de singularidad, subjetividad, autonomía, participación/participativo, profesional, artesano, agencia, potencia, red, comunidad/comunitario, cartografías, entre otros. Palabras-loro, les llama Segundo Moyano para ayudar a pensar sobre el fenómeno que las produce, su uso, lo que logramos y lo que queda disminuido cuando insistimos en la reiteración y el uso sin sentido, vacío, descuidado. Cuando todo es eso, todo lo que sucede y hacemos se nombra bajo ese término una y otra vez,

no necesariamente podemos afirmar la simpleza de que entonces nada es, pero sí queremos afirmar que cuando todo es y se nos aparece, nos va rodeando así nombrado, particularmente cuando la apelación se vuelve jerga institucional, ahí hay que esforzarse en preguntarse, detenerse, interpelarnos y no reproducir automáticamente. Media en esta complejidad una cuestión no menor como es la dimensión institucional. Cuando eso se da en la tarea en un marco institucional y sus regulaciones, más aún hay que preguntarse por el balance o la composición relativa en lo que hacemos, decimos y pensamos entre una parte próxima a seguir indicaciones, procedimientos, discursividad institucional, a plegarnos al mandato, podríamos decir, y una parte que en relación y por sobre eso pautado, reflexiona, decide, crea, adapta, resiste, evita. Podríamos resumir esto en otra pregunta: ¿qué describe actualmente nuestros modos de apropiación respecto a las indicaciones de la política?

III. Ser, estar, tener, ir.

Hace dos o tres años, en el contexto de supervisión de prácticas del último año de educación social en un liceo público, alguien dijo “trabajamos con los que tienen trayectorias”. Estar ahí, ocasionalmente, como docente de práctica de la estudiante que también estaba en la conversación, explica seguramente la facilidad del extrañamiento al escuchar la referencia a los que tienen trayectorias. Hace menos tiempo, pocos meses, ya iniciado el proyecto que da marco a este texto, escuché dos expresiones similares. Una refiriéndose también a un grupo de adolescentes: “ellos están con acompañamiento”. Otra, hablándole directamente a un adolescente: “acordate que hoy tenés que ir al acompañamiento”.

Es interesante un casi ejercicio, muy simple, ¿qué imagen les viene a la mente al leer/escuchar “los que tienen trayectorias”? ¿cómo son esos gu-rises que ven ahí? No lo vamos a llegar a conversar, pero me animaría a arriesgar que no ven cientos, no están todos, son algunos. Y si seguimos, ¿qué tipo de cuestión viene a ser el acompañamiento cuando lo pensamos como algo con lo que unos están, parecería, como algo transitorio, como una forma de medida mientras, de tiempo durante el cual algo pasa, algo se requiere, algo se asigna a unos sujetos desde unos representantes de

la institución? Finalmente, ¿cuál sería ese sitio, ese lugar al que van los que van cuando van “al acompañamiento”? ¿Dónde queda el acompañamiento? ¿Cómo nos podemos explicar que se aluda al acompañamiento como un lugar?

¿Cómo sería no tenerlas, quiénes no tienen trayectorias, qué querría decir que un adolescente no tiene trayectoria educativa, se puede ser un sujeto que no tiene trayectorias siendo alguien que va a un centro educativo de educación media, en este caso, en el marco de una política que se basa en la concepción de las trayectorias educativas como enfoque? Es, claramente, una forma de uso del término. Conceptualmente e incluso empíricamente no es tan sencillo configurar la experiencia de la ausencia de trayectoria educativa, para el caso de adolescentes. Cuando la persona de la escena dice los que “tienen trayectorias”.

Pero lo que importa, ¿qué significa, qué nos dice la forma de la referencia, la apropiación local de esa expresión? ¿Qué hay para analizar en ese ejemplo, puntual, no generalizable, que ayuda ni más ni menos que a extrañarnos y preguntarnos por ese desplazamiento de un enfoque con ciertos rasgos conceptuales y de postulados a un uso micro de la aplicación como, una vez más, criterio de clasificación de poblaciones?

El ejemplo viene al caso de la invitación a extrañar, desnaturalizar y tejer, colectivamente, en conversaciones a las que estos textos puedan aportar. Con el acompañamiento como término, como referencia discursiva, pasa o puede pasar lo mismo que en el ejemplo previo. Si nos descuidamos, rápidamente la institucionalización del término, el riesgo de las categorías, conceptos y nominaciones operando como demarcación entre unos y otros, como criterio de clasificación poblacional, hará que nos encontremos, descuidadamente, considerando, diciendo y haciendo en lógica de “los que tienen acompañamiento”.

IV. Palabras, políticas y sentidos: cuando el término se vuelve atributo

¿Notaron que sucede ese desplazamiento de significantes que inicialmente son nominaciones de enfoques, estrategias, procesos y se convierten en una suerte de objetos que se adosan/otorgan o incluso en atributos de los sujetos? Algunos funcionamientos institucionales tienen una asombrosa capacidad de tender a homogeneizar aquello que en principio surge, justamente, como interrupción o interponiéndose a lo homogéneo.

Hace ya largo tiempo que en el proceso de la formación trabajamos los debates entre condición y situación, que en parte suelen quedar expresos en la diferencia entre los verbos, donde 'ser' indica generalmente una tendencia a pensar al otro en términos de condición, de algo propio, permanente, invariante y 'estar' desplaza esos sentidos a una situación, a algo temporal, explicado por circunstancias modificables, con posibilidad de transformación. Vale la pena agregar a esta pista otra que se articula con la pregunta anterior. La cuestión del verbo tener. Cuando algo aparece enunciado como que un sujeto 'tiene', es bueno parar y preguntarnos qué se está distorsionando en los sentidos y la acción, que se expresa bajo ese tener. Preguntarnos si no está sucediendo algo del vaciamiento, de la automatización, de las palabras-loro, de un hacer sin sentido, de nombrar más o menos bonito un vacío en términos de para qué estamos haciendo eso que hacemos y qué chances tiene eso que hacemos de producir o favorecer los efectos que creemos que debería tener. El tiene podría, quizás, estar dando señales de ese hacer por hacer, hacer sin pensar, hacer para todos, como siempre, hacer igual. El tiene podría evidenciar o estar delatando algo de lo seriado, una forma de desimplicación, de ajenidad. O quizás sin que sea algo tan extremo, esas referencia al acompañamiento como algo que se tiene, esa cierta forma de cosificar al acompañamiento y nuestras responsabilidades de acción, lo que revela es que tal vez no es tan fácil, no nos sale simple, requiere de algunos soportes externos el poder pensar y crear, producir verdaderamente en función de cada situación, de cada persona. La imagen del traje a medida, de lo que se piensa y propone verdaderamente a partir de que el otro llega, en cada caso, considerando particularidades y singularidades, no es tan fácil de sostener y

concretar en condiciones de dinámicas institucionales y constituciones de equipos, que no siempre permiten los tiempos e interlocuciones necesarias para pensar la práctica, para pensar lo que hacemos, para elaborar y planificar lo que entendemos mejor. La rutinización, estandarización y tendencia a la homogeneización son asuntos a los que debemos estar observantes, no es algo que le pasa a los demás. Nos pasa. Trabajar en instituciones, trabajar junto a historias y experiencias de vulneración, privación, daño, puede tener impacto, efectos y formas variadas de afectar o atenuar nuestras prácticas. Habría que preguntarse si no es una de esas formas el cosificar o estandarizar procesos que suponen implicarnos, contactar con detalles de circunstancias que conmueven.

El otro tiene algo, un atributo que nos precede y nos excede, que es suyo, no mío. Tiene eso que tiene y nada de lo que hagamos va a hacer que lo des-tenga. O también, lo que tiene es un producto, un objeto, una suerte de artefacto que se elabora y se le da, que lo porta, lo lleva consigo. Nada de esto se aleja demasiado de una forma de etiquetado, de check, listo, tiene. En ese tiene algo amenaza a calmarnos, a desentendernos, a justificar el no hacer más, no hacer distinto, no hacer otra vez. Tiene. Ya tiene. No va a dejar de tener. Ya dimos lo que teníamos que dar, por eso tiene. O no podemos hacer nada para evitar lo que es como es, porque tiene. En cualquier caso, no tenemos que hacer nada más. Tiene. Ya tiene. ¿Cómo vamos con estas complejidades, algo de esto suena conocido o similar a lo que hayan dicho o escuchado en los ámbitos institucionales por los que circulan?

Podemos ensayar algunas otras preguntas que sería conveniente hacernos siguiendo esas ideas. La primera es, justamente, si hemos usado o escuchado la formulación tiene acompañamiento, o alguna similar, algo que junte derivados de tener, con acompañamiento. Otras parecen muy mínimas, muy evidentes, pero son importantes también, como lo suele ser la pista de arriesgar lo obvio (ref.). ¿Qué tiene que tener alguien para que consideremos que tiene acompañamiento, es decir, qué sería lo que se tiene cuando se tiene acompañamiento? ¿Y para que consideremos que tiene compañía? ¿Tiene sentido pensar en esa connotación de tener acompañamiento y cierta objetización de la forma en que eso se dispone

y se concreta? ¿A qué asocian, por otra parte, la referencia a “estar con” acompañamiento? Puede que ayude a algo más observar que la referencia no es a estar con alguien, no hay alguien más. Se está con algo o se va a un allá-acompañamiento. Lo de estar con algo parece demasiado próximo a tener algo. Está con parece asociable a algo que se porta, se tiene aunque sea temporalmente, (¿se padece?). Está con acompañamiento/fiebre/medidas cautelares/reposo/... En una primera instancia no encontré ideas que no fueran propias del ámbito judicial o del de la salud. Seguro que las hay. Fue un ejercicio rápido. No importa tanto el detalle y pierde sentido el seguir por seguir, sí tiene sentido notar los modos de referirnos, preguntarnos, pensar y decidir antes que reproducir sin darnos cuenta.

V. El acto político de no ser lo más importante

Individualismo, narcisismo, exaltación del yo, ¿cómo nos involucra todo esto? Es poco probable pensar que a nosotros no, que por el hecho de ejercer tal o cual formación se suspenda toda incidencia o efecto de época. Un tiempo, una tendencia de época, marcas a la subjetividades, ¿podríamos creer que no somos un poco eso también? De una forma u otra, lo somos. En qué forma, bajo qué modalidades, con qué aspecto prácticas, resistencias, cómo se nos cuele eso en la práctica en general, serían algunas preguntas interesantes. Y una aún más importante para el asunto que nos es central: ¿qué implicancias podría tener esto en el modo en que nos disponemos al acompañamiento?

De las muchas oportunidades que participar en esta investigación trajo, una fue la de encontrarnos con Florencia Montes Paez y su libro, *Acompañar es político*. Considero que necesitamos este tipo de textos, de lecturas y de conversaciones. Los necesitamos diría, en general, ampliamente, mucho más allá de cuando nos ocupamos de la cuestión de acompañar y complementos.

Florencia trae en el texto, algunas formas de capturas capitalistas que sobrevuelan en el acompañar, a las que atender. Podríamos pensarlas como señales que nos avisan del hacer-cliché, de los lugares comunes de las prácticas y, nuevamente, la automatización, burocratización de la acción,

el vaciamiento. Hace referencia a culpabilización, infantilización y tutela, fracaso, redundancia, chismerío/chusmerío (sugiero fuertemente leer el texto, lo necesitamos). Pienso si eso que ocurre cuando se tiende a leer las situaciones, las instituciones y las interacciones, la toma de decisiones, las posibilidades de hacer o las dificultades para hacer, todo eso leído desde la exacerbación del protagonismo propio, cuando todo avanza desde y hacia la primera persona del singular, eso, ¿podría ser también una forma de captura capitalista que ronda a la plenitud del acompañar? Entre la infinidad de conversaciones que se abren a partir del texto de Florencia, esa, en mi experiencia es una: acompañar es político, entre sentidos varios, porque en la actualidad descentrarse lo es. Ir más allá de una misma, querer más allá de una misma, estar cerca, incomodarte, caminar y respirar en la orilla del dolor, arriesgar. Claro que es tan importante como esto el no romperse, claro que vale no poder, no querer, no poder ahora, poder poco, preocuparse por sí misma, importarnos nosotros mismos. Es parte e importa. La cuestión quizás es, ni más ni menos, que la atención a esa hipótesis sobre las formas del egocentrismo como capturas capitalistas al servicio de desvitalizar nuestra acción. ¿Al servicio de qué tanta retórica del cuidado de no afectarnos?

VI. En presencia, en ausencia y en conjunto.

Pensar desde las metáforas, estudiar películas y leer de asuntos otros, cultiva las asociaciones. Cultiva el descentramiento. Dejar de hablar sobre nosotros mismos, leer sobre nosotros mismos, descentrarnos. Mirar de lejos, mirar de costado, mirar más allá para, en todo caso, pensar en lo compartido, pensar en lo que nos da a pensar esos otros mundos, relatos, vidas, voces. Pensar a partir de otras cosas. Cultivar la conversación y el pensamiento conversado. El sobre sí agota y se agota.

Hablando a otros, Leila Guerriero, en el texto *Arbitraria*, dice de la soberbia del oficio de dar consejos y dice también: recuerden que trabajan con vidas humanas, aguanten, pasen por las historias sin hacer ni hacerse daño, sumérjanse en avemarías que no les interesan, sean simples, conserven un lugar al que puedan llamar casa, prodíguense primero y desaparezcan luego, tengan algo para decir.

Ese texto de Guerriero está hecho lejos del acompañamiento y dirigido a otros universos, no al de la educación. Sin embargo, no deja de hablarle, también, a estas cuestiones (acompañamiento y educación). A partir de él, podemos abrir otros cursos de preguntas, aquellas que van por cuándo hacer qué y entre quiénes, al hacer eso que inscribimos en el acompañamiento como inicio de una suerte de lista de chequeo, para ver cómo vamos con la trama y trayectoria del acompañamiento ¿Qué del acompañamiento es en conjunto entre acompañante y acompañada?, ¿cuáles son las otras acciones, las que hacemos en ausencia de la otra persona?

Si pensás en ese ejemplo que primero te surge como proceso de acompañamiento en el que estás involucrada, últimamente, ¿qué es lo que has hecho por y para ese proceso, en ausencia de la persona a la que proponés el acompañamiento? Y si mirás el mismo proceso, abriendo incluso un poco más el rango temporal, ¿qué han hecho en conjunto? Esas respuestas a la pregunta anterior, ¿refieren a “en conjunto” como algo que hicieron, elaboraron, realizaron entre ambas, refiere a haber estado en simultáneo en el mismo tiempo y espacio, refiere a ambos sentidos, refiere a otros sentidos?

También Florencia Montes Paez nos recuerda que la composición de un territorio incluye un espacio, un ritmo y unas lógicas. Estar allí, en contacto, trae prontamente formas en que ese contacto se manifiesta. Contacto que se expresa en limitaciones: “El territorio primero enseña todo lo que no se puede hacer” (2024, p.26). Contacto que se expresa en mimesis: “el territorio impregna y succiona” (Ibid. p, 27) ¿cuáles son los territorios en los que sucede el acompañamiento y qué relación tienen esos sitios con oportunidades para la persona acompañada? ¿Estamos incluyendo sitios, encuentros, interacciones que tengan algo de oportunidad más allá del estar conmigo/contigo? ¿Te aporta algo nuevo en términos de pensar tu práctica intentar describir el espacio-ritmo-lógica de los territorios en los que sucede el acompañamiento como lo estás experimentando?

Algunos recordatorios para tiempos extensos, en presencia: acompañar es parte del acompañamiento / tanto acompañar como el acompañamiento más allá del acompañar, recurre una y otra vez a la conversación / ha-

blar de otras cosas importa, podría hacer, en parte, al ir en compañía; descentrarse de los asuntos que están en lo que origina el acompañamiento, hablar de otras cosas, conversar de otros temas, otros de verdad, entretenerse, por momentos, en otras conversaciones, curiosear, en conjunto, en otra agenda incluso y bienvenida / tener ocasiones de estar en un mismo tiempo y espacio, en silencio, compartir en silencio -incomodarse en el silencio, dice Leila Guerriero- también hace a la experiencia de estar en compañía, de sentirse acompañada / descentrar la atención puede ser un buen recurso para descentrar la conversación / hay micro invitaciones que podemos intentar, siempre desde la disposición a sostenerla como insinuación, que puede no ser de recibo en ese momento: una lectura, una canción, el ofrecimiento de observar algo que ocurre en un radio visible, un juego simple / una invitación siempre puede tener forma de pregunta (¿querés...?) o puede partir del mostrar (señalando, poniendo a la vista, haciendo presente un objeto/soporte).

VII: ¿Cómo vamos? ¿Cuáles son las preguntas que te acompañan?

Prólogo a la segunda parte

Un ejercicio de cine y pensamiento

Jorge Larrosa

1. Se habla mucho de las nuevas pantallas que han sustituido a las salas de cine o que les son complementarias (televisores domésticos, celulares, receptores de *streaming*), pero apenas se habla de qué le pasa al cine cuando la pantalla donde se proyectan las películas está en una sala de aula, entre un profesor y un grupo de estudiantes: qué le pasa al cine cuando se escolariza. No para hacer una clase de cine, como se hace a veces en las cinematecas, en las escuelas de cine o en otros lugares escolares en los que el cine es la materia de estudio, sino cuando se pone una película en el aula, alrededor de un asunto, un tema, un problema o una pregunta. No tanto para ver cine o para estudiar cine (que también), sino para estudiar *algo* a través del cine, con la mediación del cine. O, como en este caso, para *pensar algo* con el cine.

El título de la actividad fue “Imágenes para pensar el acompañamiento pedagógico”, y podría definirse como un ejercicio colectivo, escolar y de pensamiento hecho con la mediación del cine. Lo que quisimos pensar allí es algo que no sabemos lo que es, el acompañamiento pedagógico, y para eso, para pensar qué podría ser, *vimos atentamente* algunas películas y *hablamos cuidadosamente* sobre ellas o a partir de ellas.

2. Me referiré primero a ese “ver atentamente”, y aquí viene la palabra *ejercicio* o, más concretamente, la rica tradición de los ejercicios escolares.

La filósofa Simone Weil dice que los ejercicios escolares son “formas de aplicación al objeto de estudio” orientadas a la “formación de la atención”. Desde ese punto de vista, los ejercicios son procedimientos (actividades, modos de hacer) dirigidos a capturar, orientar, disciplinar, regular, dirigir y, en definitiva, formar la atención o, si se quiere, orientados a pro-

ducir una *relación atenta con la materia de estudio*. En uno de los ensayos de *A la espera de Dios*, Simone Weil escribe:

La formación de la facultad de atención es el objetivo verdadero y casi el único interés de los estudios. La mayor parte de los ejercicios escolares tienen también un interés intrínseco, pero se trata de un interés secundario (...). El que pasa sus años de estudio sin desarrollar la atención, pierde un gran tesoro.

Uno de los ejercicios clásicos de la escuela está hecho de un texto seguido de algunas preguntas. El imperativo escolar es algo así como “lean ustedes esto, y respondan a estas preguntas”. Lo que hacen las preguntas es, precisamente, dirigir la atención: “fíjense en esto o en aquello, presten atención a esto o a aquello”. Y eso es precisamente lo que hicimos en lo que sería la dimensión más explícitamente escolar de la actividad: mirar atentamente tres películas *con la ayuda de algunas preguntas*. Las preguntas nos ayudaron a ver las pelis con una atención focalizada. Y nos llevaron también a destacar algunos *subrayados*.

Además, responder a las preguntas implicó ya alguna interpretación. No era solamente fijarse en esto o en lo otro (lo que sería subrayar, destacar), sino *pensar* en tal y tal cosa, hacer alguna primera reflexión sobre lo que la película cuenta y cómo lo cuenta, sobre lo que muestra y cómo lo muestra, sobre lo que se ve y lo que se dice en ella, sobre lo que allí pasa.

3. Después de ese “mirar atentamente” tres películas, lo que hicimos fue *hablar cuidadosamente*, con el mayor rigor y la mayor precisión posible, sobre ellas o a partir de ellas. Y aquí lo que aparece ya no es la atención sino el pensamiento. Porque se piensa con palabras, y también se recuerda, se imagina o, incluso, se ve, se oye o se toca con palabras. Aprender a hablar es aprender a pensar, a mirar, a oír, a oler, a tocar, a recordar, a imaginar. Hay una relación constitutiva entre el lenguaje, el pensamiento, la sensibilidad, la memoria o la imaginación. Por eso es tan importante cuidar el lenguaje, por eso lo más importante que ha hecho (y que debería seguir haciendo) la escuela (también la universidad en tanto que es un tipo de escuela) es cuidar la lengua, enseñar a hablar, a escuchar, a leer y

a escribir. Por eso no se puede hablar, o escribir cualquier cosa. Por eso el arte de la conversación, y de la conversación orientada al pensamiento, es un *arte riguroso*.

Así que después de ver atentamente las películas, y de responder a algunas preguntas que nos obligaron a estar atentos, lo que hicimos fue *pensar* algo (el acompañamiento pedagógico) que no estaba explícitamente en las películas que vimos o, si se quiere, que no era su tema o su asunto. El asunto del acompañamiento pedagógico, sea eso lo que sea, no lo pusieron las películas, sino que lo pusimos nosotros cuando diseñamos el ejercicio, junto con el llamamiento a intentar que las películas nos dijeran algo sobre ese asunto, que nos ayudaran a pensarlo, es decir, a ponerle palabras.

Una de las cosas que hacen las palabras es *distinguir y relacionar*. Por eso, lo que nos propusimos fue distinguir el acompañamiento de otro tipo de relaciones humanas, pero relacionándolo también con otro tipo de relaciones humanas. Y distinguir el acompañamiento pedagógico de otros tipos de acompañamiento, pero relacionándolo también con otros tipos de acompañamiento.

4. Lo que hicimos fue explorar la noción de *cine expandido* como herramienta pedagógica. La idea de que una película no es sólo una película (esa materia física, visual y sonora, que llamamos película), sino un mundo. La cita, de Rancière, del prólogo a *Las distancias del cine* es la siguiente:

Limitarse a los planos y a los mecanismos que componen una película es olvidar que el cine es un arte en la medida en que es un mundo, en la medida en que esos planos y efectos que se desvanecen en el instante de la proyección necesitan ser prolongados, transformados por el recuerdo y la palabra que hacen que el cine tenga consistencia como un mundo compartido más allá de la realidad material de sus proyecciones.

Lo que tratamos de hacer fue constituir un espacio común de pensamiento en torno a tres películas, a través, como dice Rancière, de la palabra y

del recuerdo. Lo que hicimos fue producir una especie de co-visión, de visión comunitaria, en el que el “co” remite tanto a la simultaneidad de la visión, a que los participantes vieron juntos esas películas, como también, y sobre todo, al “co” de “común”. Ver juntos y ver en común, o poner en común.

La palabra latina *communis* está formada por el prefijo *cum*, “junto”, y por el lexema *munis*, “tarea” o “deber”. Así que la palabra “común” designa algo así como “hacerse cargo conjuntamente de una tarea, de un deber”. Desde ese punto de vista, la co-visión no sería otra cosa que “hacerse cargo junto a otras personas de la tarea en que consiste ver una película”, cuando esa “tarea” exige la conversación o el diálogo mantenido con otras personas después de haber visto las películas. La conversación no como posibilidad, sino como deber, como tarea escolar, propia de la escuela. Y una conversación, además, en la que se ponga en juego lo mejor de nuestra sensibilidad, de nuestra memoria, de nuestra imaginación y de nuestro pensamiento.

De hecho, Rancière no habla del cine, sino de la fábula cinematográfica, es decir, de lo que el cine dice y de lo que el cine *nos hace decir*. La palabra *fábula* viene de fabla, de habla, y significa al mismo tiempo un cuento, y lo que el cuento da a decir, o da a pensar. Lo que produce una película es un conjunto, o una composición, de percepciones, emociones y palabras que, al decir de Rancière, “cuentan tanto como las palabras que están grabadas en la película misma”. Por eso el cine no sólo es un mundo, sino una ventana sobre el mundo o, otra vez en palabras de Rancière, “un medio de *descifrar* el mundo o de hacerle *revelar su verdad* a través de sus apariencias”.

5. De lo que se trata, entonces, es del estatuto cognoscitivo de la ficción o, si se quiere, de la ficción como conocimiento. Los seres humanos se *ven vivir* desde la pintura, la literatura, la fotografía o el cine. Verse vivir es poner la vida a *distancia*, ver la vida *en otro sitio*: en un cuadro, una novela, una foto o una película. Y ponerla a distancia *inventándola*, no a través de una copia sino de una ficción, de una apariencia, de unas palabras, de unas imágenes o de unas sombras que se mueven. Pero que, sin embargo,

nos pone en contacto con la verdad o, dicho de otro modo, nos ayudan a revelar la verdad del mundo, de lo que somos y de lo que nos pasa. Otra vez Rancière, pero esta vez en *La fábula cinematográfica*: “El cine no nació para duplicar el mundo, sino para complicarlo, corregirlo, revelarlo y, sobre todo, ampliarlo”. Y por eso sirve “para aumentar, amplificar o intensificar la existencia”. De lo que se trata es de utilizar las películas y la conversación sobre las películas para llegar al mundo (a una cierta verdad sobre el mundo), y para llegar a la vida (a una cierta intensidad) de la vida.

6. El ejercicio fue una llamada a mirar, a sentir, a emocionarse, a pensar, a conversar, a poner en común nuestras percepciones (lo que la película nos había hecho ver), nuestras emociones (lo que la película nos había hecho sentir), nuestras ideas (lo que la película les había hecho pensar), y todo eso a través del medio de todos los medios: las palabras. Con la intención, nunca garantizada, de salir de allí comprendiendo un poco mejor el mundo, esa parte del mundo que nos habíamos dado como asunto. Comprendiendo un poco más qué es eso de acompañar o de hacerse compañía. Y qué es eso de acompañar cuando le ponemos un adjetivo (la palabra “pedagógico”) que lo cualifica, lo delimita y lo determina.

Cine y pensamiento

Un posible abordaje metodológico

Alejandra Planel

Luego de haber llevado adelante los ejercicios de cine y pensamiento para pensar el tema del *acompañamiento educativo* notamos cierta sorpresa tanto en los estudiantes como en los profesores que llevaban adelante el proyecto. La sorpresa tenía que ver con la sensación de haber asistido a una suerte de hallazgo metodológico, producido no solo por la selección de las películas sino por su tratamiento en el marco de un proyecto de investigación y producción de conocimiento. Animados por esta sorpresa, exponemos aquí las ideas fundamentales que orientaron nuestra tarea, con ánimo de contribuir a que la experiencia pueda ser de utilidad en ámbitos similares.

Como formadores de educadores es necesario asumirnos como responsables de las obras de arte que compartimos en las diferentes instancias de formación. Esto no es cualquier cosa, ni un tema menor en relación a todas las demás cosas en las que debe pensar un docente. Es necesario asumir el cine como obra de arte y a sus directores como artistas que ofrecen una forma particular de representar el mundo y que no solo están narrando una historia, si no que están poniendo todos los elementos cinematográficos a su servicio y a nuestro propio servicio como espectadores. Ese acto creativo condicionará nuestra experiencia, que va mucho más allá de entender lo que se cuenta y hacer que me entretenga o hacer que pase un buen rato. Una película se realiza habiendo tomado unas ciertas decisiones frente a todas las decisiones posibles, y es el resultado de un complejo entramado de los elementos que hacen al séptimo arte y que además no son ajenos a una dimensión política. Teniendo en cuenta el oficio de un director de cine desde esta perspectiva, sería un pecado instrumentalizar las obras cinematográficas en las aulas. Hacerlo también nos empobrecería y nos cercenaría la posibilidad de expresarnos en relación a la experiencia de ver cine en sí misma.

Entonces se trata de encontrar la medida justa entre el tema a abordar -reflejado directamente en la trama- y la calidad estética, narrativa y/o autoral de la película. Una calidad que vuelva a la obra, una obra digna de ser compartida con otros, y de abrir posibilidades de pensamiento, reflexión y debate. Entonces, el dilema radica en cuáles son y cuáles no son las películas a las que les prestamos nuestros proyectores, algo así como una suerte de curaduría del mundo del cine, basada no únicamente en la correspondencia temática sino también en las cualidades estéticas.

En este sentido, hace falta pensarnos en tanto consumidores culturales, es decir, observar nuestros propios consumos y nuestra propia curiosidad o disposición a dejarnos permeable por el arte cinematográfico, ya que es imposible propiciar el disfrute de algo que yo todavía no disfruto. Así como en literatura sentimos que, como transmisores de cultura, hay autores u obras que hay que leer, en el cine hay directores y películas que hay que ver. No se espera de un docente que sea un cinéfilo, ni un experto en lenguaje cinematográfico, pero sí que sepa que puede estar frente a una oportunidad única de acercar a los estudiantes películas que los acompañen para siempre. Cabe preguntarse ¿Cuáles son nuestros intereses culturales? ¿Qué acceso tenemos a los bienes y servicios culturales? ¿Qué acceso tienen los estudiantes? Es preciso respondernos estas preguntas para evaluarnos, no en términos de consumidores de buen o mal cine, sino en términos de nuestra posibilidad de exposición a un universo cinematográfico amplio y diverso que a veces puede resultarnos esquivo.

Podemos contribuir con algunas ideas guía en base a la intervención realizada en este proceso de investigación, que nos ayuden a pensar el cine en este marco, así como también su inclusión en las otras dos funciones universitarias, la enseñanza y la extensión.

Proponemos una mediación con el cine donde no se separa un contenido a abordar de una forma particular de narrar, ni se analizan formas por un lado y contenidos por otro, o solo contenidos (temas). Se habla sobre una película en toda su dimensión señalando a priori un asunto de interés que deberá ser puesto en común. Es de igual importancia para nosotros llegar a los resultados que busca la investigación (indagar sobre el acompaña-

miento pedagógico) así como proponer una experiencia estética en torno al visionado: estas dos acciones no pueden separarse. A su vez podemos decir que asumimos que habrá una dialéctica más rica si valoramos, conjuntamente con la trama todos los elementos cinematográficos, incluyendo la dimensión semiótica que no se puede desconocer.

En las tres películas elegidas prima un concepto autoral que se manifiesta a través de lo que se ve, se escucha y se siente como espectador. Es decir, cuando en las operaciones mentales que se realizan frente a la pantalla, se puede percibir que eso que está ahí, aunque no sepa bien qué es técnicamente, está hecho, puesto, pensado, con un sentido; un plano, un sonido, un gesto... Es determinante, para la lectura de las películas elegidas, la atención a los planos cerrados de *El hijo* y cómo estos operan en nuestra percepción del espacio que transitan los personajes o cómo se representa el paso del tiempo en *Una pastelería en Tokio*, mediante los ciclos vitales de la naturaleza o cómo se plasma la angustia existencial en *Alicia en las ciudades*, no solo a través de la imagen, sino también en su sonoridad y en su silencio.

La palabra juega un rol secundario muchas veces en el cine, por lo tanto, estas prácticas de observación nos ofrecen la posibilidad de superar cualquier actitud pasiva y pasar a ser un espectador activado por la propia película. Poder apreciar el gesto, la distancia, lo grande y lo pequeño, lo superficial y lo profundo, las peculiaridades del mundo, que es este en el que estoy aquí y ahora, vinculado con ese que está en la pantalla como representación minuciosa de múltiples aspectos complejos de la vida humana. Así de potente debería ser el cine que ingresa al aula, un cine que no acepta la indiferencia como respuesta.

Previo al visionado se compartieron las claves de lectura, como una forma de alertar a los espectadores y guiarlos en el proceso. En esta ocasión no se buscaba ningún tipo de efecto sorpresa ni se evitó de ningún modo anticipar hechos clave sobre las películas, ni el desarrollo narrativo o la evolución de los personajes. Por el contrario, varios detalles fueron marcados como guía para los espectadores, se dejaron como migas de pan para señalar un camino que se debía transitar en común. Esto, lejos de condicio-

nar el visionado, o disminuir los efectos propios del encantamiento que el cine puede generar, aportó un marco hacia dónde dirigir la atención. Para la creación de los ejercicios se formularon preguntas que abrían un posible arco interpretativo en torno a múltiples elementos cinematográficos. No se forzó a analizar la película desde lo dicho (palabra, diálogo) o desde lo representado (gesto, movimiento) si no que, de forma natural, tan natural como el mismo acto de encuentro con la pieza cinematográfica, fueron todas las dimensiones del cine las que se tuvieron en cuenta. Cada uno de los elementos, operó en la percepción, porque justamente fueron estos en su interrelación los que llevaron a elegir el cine como medio, y esa película en concreto como cristalización de lo que se quiere mostrar y dar a pensar.

Es de especial relevancia propiciar las mejores condiciones al momento de ver la película, y por esto se vuelve indispensable disponer la proyección atendiendo todos los detalles. Además de un cuidado mínimo para los espectadores, esta es una forma de agradecer y recibir afectuosamente la obra que se va a mostrar. En este sentido, se debe preparar la sala con las mejores condiciones tanto técnicas como locativas, en relación a las posibilidades de la institución. Esto permitirá generar un clima de cine y comunión, porque no se trata sólo de ver una película, sino de verla con otros: percibir sus reacciones (similares a las nuestras o solitarias), contagiarnos mutuamente de la disposición necesaria para entrar en tema, y crear entre todos la atmósfera que un ejercicio de cine y pensamiento requiere.

En suma, lo que se busca con esta manera particular de disponer ciertos ejercicios, es estimular una sensibilidad que permita el acercamiento al tema de estudio a partir de una pieza que nos dé que pensar, que nos proporcione la materialidad necesaria para anclar allí las ocurrencias que se transformarán (o no) en ideas sobre el asunto que estamos tratando. Todo esto sucederá a partir de la vivencia común de haber visto todos la misma película al mismo tiempo, y donde las ideas previas, las anécdotas, y las experiencias personales deben ser encauzadas en y a partir del discurso cinematográfico propuesto. Es así que entendemos que es mucho

más probable que aparezcan ideas contundentes y novedosas, y que algo así como el pensamiento tenga lugar en nuestras aulas.

Por una pedagogía del reencantamiento

Notas de lectura de Una pastelería en Tokio de Naomi Kawase

Soledad Poggio Bousses

*...la cocina, en la que recomponía mi cuerpo
y ponía a secar mi tiempo como
se pone a secar una camisa en el tendedero.*

Santiago Alba Rico

Filmar como quien señala con el dedo

Sei Shonagon, la dama de compañía de la emperatriz Fujiwara no Sadako que vivió en el Japón del siglo X, tenía la extraña obsesión de hacer listas. Algunas de ellas como *cosas que no pueden compararse* o *cosas que producen sensación de suciedad*, no solo son maravillosas, sino que muestran su profunda y delicada atención al mundo cortesano que le rodeaba, su capacidad no solo de observar sino también de sacar del terreno de lo in-nombrado las cosas y los ánimos con los que nos relacionamos con ellas. “Ella había enumerado los astros, los vestidos, los paisajes, las salidas, los disgustos, las estaciones, las impaciencias, los pájaros, las zozobras, los ritos, los árboles, los sonidos, las flores.”, dice Quignard en sus *Pequeños Tratados*. El cineasta Chris Marker nos cuenta que un día Sei Shonagon tuvo la idea de escribir la *lista de cosas que hacen latir al corazón*, y que él, al leerlo sintió que ése, justamente ése, no era un mal criterio para filmar. Pareciera ser que ése también es el criterio de Naomi Kawase, que filma como quien hiciese un inventario extasiado de lo real, como quien -al igual que la dama de compañía del año mil- distinguiese en la vida continua y cotidiana que le rodea, uno a uno los componentes de un mundo que merece ser apalabrado, filmado, listado prolijamente en un libro que luego se guardará bajo la almohada para que acompañe y proteja del abismo de los sueños.

Quizá de lo que se trata siempre en las películas de Kawase -como también en la escritura de la cortesana- es de volver el mundo más al alcance

de la vista: aquello que siempre estuvo allí y que por ceguera existencial nos había pasado desapercibido: la ropa oreándose al sol, las nubes formando figuras pasajeras, dos viejas que trabajan desbrozando una vereda, un bicho que se arrastra suavemente por el pasto. Tal vez su cine se trate de una insistencia en remarcar lo que está, lo que existe, lo que no es necesario desocultar, ni rebuscar en ningún agujero remoto, sino simplemente mostrar en su propia luz.

Tal vez, sus personajes andan también en esa búsqueda, afilando sus lápices para empezar ellos mismos sus propias listas, sus propias guías de atención al mundo, sus propios subrayados de aquello que es, que existe, y que merece ser celebrado, en unas vidas comunes y corrientes, a veces desdichadas, a veces con breves destellos de felicidad. Unas vidas como las de cualquiera.

Hubo un artista argentino que se hizo llamar Alberto Greco y que fundó una práctica, allá por los años sesenta, a la que llamó *vivo dito* (el dedo vivo). De lo que se trataba el arte, para Greco, no era tanto poner cosas nuevas en el mundo, sino simplemente señalar lo que estaba ahí, a la vista de todos. Así, se la pasaba encerrando gente dentro de círculos de tiza, a veces pueblos enteros, a veces un par de señoras que habían salido a tender la ropa en una cuerda que pendía entre dos balcones. Alberto simplemente se paraba, se restregaba los ojos para aclarar su mirada, quedaba extasiado por la belleza de lo real, y procedía a marcar -para que otros lo vieran- aquello del mundo que había visto. En las fotos aparece risueño, con su gorro mexicano y su cara de pícaro, terminando de encerrar en un círculo de tiza a un lustrador de botas, a una señora que pasa caminando, a una niña que juega a la rayuela en una tarde de invierno. En otras fotografías, aparecen personas sosteniendo un pequeño pedazo de cartón pintado que dice “obra de arte señalada por Alberto Greco”. Quizá la más hermosa de todas es aquella en la que una señora sostiene el cartel que indica el señalamiento: en el fondo, un mar de sábanas blancas recién tendidas. El artista solo pasaba por allí y lo ha visto, y su tarea ha consistido en señalar: “el arte vivo es la aventura de lo real. El artista enseñará a ver no con el cuadro sino con el dedo. Enseñará a ver nuevamente...”, nos dice Greco en su primer manifiesto escrito en julio de 1962.

Pareciera que el cine de Kawase se basara también en esta práctica del señalamiento, esta vez no con el dedo vivo del artista, sino con el ojo abierto de la cámara. En su cine vemos nacer, vemos morir, vemos criar, vemos cuidar y a veces pareciera que lo viésemos todo por primera vez. Como si hubiera algo en su manera del señalamiento que le otorgara una luminosidad cierta a las cosas, que hiciera su existencia más densa, o incluso más real.

Tal vez por eso, una cineasta tan sensible y a veces experimental como Kawase se conmovió con la historia de Sentaro y Tokue que aparece en el libro *Dorayaki* de Durian Sukewawa, y decidió llevarla a la gran pantalla. Tal vez vio ahí, en esa fábula escrita con lenguaje sencillo, una historia que en sí misma expresaba su manera de filmar, la filosofía detrás de su cine. Tal vez la novela se trate también de eso, de hacer a alguien volver su mirada sobre lo real, de mostrarlo en listas como Sei Shonagon, o con el dedo vivo y manchado por la tiza. Quizá todo esté ya en la vieja alegoría de las cavernas y de lo que se trate es de volver la mirada, o levantarla; quizá entonces de lo que se trate -tanto física como metafóricamente- sea de despertar. “En la cuenta de cosas que conmueven profundamente: ‘despertarse’ dice Sei”.

Una pastelería en Tokio

Una pastelería en Tokio cuenta la historia de Sentaro, un hombre de más de cuarenta años apesadumbrado por una relación con su propia historia que lo mantiene girando en la noria del dolor, del arrepentimiento, y de la deuda. En la película se apunta un principio de alcoholismo, un pasado carcelario, y una deuda impagable a ser saldada con quien le ha ayudado a recuperar la libertad. Pero el presente de Sentaro no es de libertad sino de esclavitud: debe trabajarenunapasteleríaque elabora pequeños dulces (dorayakis) para pagar lo que debe. El presente y el futuro de la tienda se traducen también en su presente y su futuro, y Kawase filma al principio de la película a un Sentaro con una corporalidad que pareciera cargar el peso del trabajo y de los días, el peso del pasado y el peso de la deuda. Siempre sudoroso y angustiado, solo sonríe apenas al ver llegar todas las mañanas, a un conjunto de adolescentes que desayunan en su tienda an-

tes de entrar al liceo. Pareciera que el espíritu juguetón de ese conjunto de adolescentes que siempre bromean y gritan, lo contagiasen del poquito de vitalidad necesario para seguir viviendo.

Como en las fábulas sencillas y luminosas todo cambia por un acontecimiento fortuito. Un buen día, llamada por un cartel de búsqueda de personal, llega a la pastelería Tokue, una anciana con las manos maltrechas que se ofrece como empleada. Tras la reticencia primera de Sentaro, la anciana le da a probar su versión casera del dulce de soja con la que se rellenan los *dorayakis*. Ante la sorpresa que le provoca el sabor y la delicadeza del dulce, Sentaro termina por contratar a la anciana como ayudante. Lo cierto es que Sentaro y Tokue trabajan mano a mano durante meses y que la presencia de la anciana se traduce en un aumento notable en la clientela de la pastelería.

Transcurridos algunos meses Tokue se ve obligada a renunciar cuando entre los compradores de *dorayakis* comienza a haber rumores de que Tokue padece de lepra, y de que sus manos deformes no se deben a la vejez que lo iguala todo, sino a los estragos de la enfermedad. En ese momento la vida de Tokue se revela tanto a Sentaro como a los espectadores: nos enteramos de que ha llegado a los catorce años desde el campo a un centro de encierro para leprosos por disposición del estado, que no ha podido salir de él por casi cuarenta años, de que se ha casado allí, y de que le ha sido negada la posibilidad de tener hijos por haber sido sometida a una esterilización forzada. Nos enteramos también de que allí aprendió el arte de la pastelería, en una sociedad autogobernada por los pacientes (no había presencia de personal por temor al contagio y los pacientes eran abandonados allí y librados a su propio gobierno) y que para ella el cocinar y dar a comer tenía que ver con el cuidado y profundo respeto por los suyos.

Cuando Tokue muere es la primera vez que los utensilios de cocina que sirvieron a esa sociedad cerrada y autosuficiente pasan al mundo exterior convirtiéndose en un regalo a Sentaro. Es la primera vez que el círculo se rompe para ayudar a romper otro círculo.

Una pedagogía del reencantamiento

Lo que sucede entre el primer encuentro de Sentaro y Tokue y la despedida definitiva es la costura de una relación delicada en que ambos personajes se van acercando desde su absoluta fragilidad, muy lenta pero rotundamente. Tokue eleva enseñando a Sentaro no solo su arte para elaborar el dulce, sino también su disposición general para la existencia, sus maneras de pensar y de sentir la vida, su arte de jerarquizar y discriminar lo importante de lo no importante. Algo cambia en el alma de Sentaro ante la presencia de Tokue, algo minúsculo pero radical, algo que, en definitiva, al final de la historia le salvará la vida.

Podemos decir que los personajes se acompañan mutuamente, pero bien visto, podemos decir también que hay una relación pedagógica que se establece entre ambos. Tokue tiene cosas para enseñarle a la lma desdichada de Sentaro, y se esfuerza por enseñarlas, a veces con paciencia, y a veces expresando su estupor frente a las maneras que tiene Sentaro de enfrentar la vida, frente a sus decisiones y sus maneras. Podemos decir que Tokue es generosa, pero también es exigente: exigente en los tiempos (hay que abrir la tienda temprano y hay que trabajar sin descanso), exigente en las maneras (hay que seguir unos pasos estrictos para que la pasta de soja quede en su punto ideal), e insistente en la disposición anímica que le exige a Sentaro: el mundo pide ser escuchado, y no se puede ir por la vida con la sordera vital de un animal sufriente. Hay que aprender a escuchar. Cuando ya Tokue ha renunciado a trabajar en la pastelería, pero la relación se estira mediante cartas, Tokue le escribe: “Una cosa que puedo hacer en Tama Zenshoen (el centro de encierro para leprosos donde vive) es sentir el aroma del viento y escuchar el murmullo de los árboles. Presto atención al lenguaje de las cosas que existen en el mundo pero que no pueden usar palabras. A eso lo llamo “Escuchar” y lo he estado haciendo durante los últimos sesenta años [...] Creo que todas las cosas de este mundo tienen su lenguaje propio. Todo: las personas que transitan por el centro comercial, los seres vivos, las casas, incluso todo lo relacionado con la luz del sol y el viento. Creo que no hay nada que nuestros oídos no sean capaces de escuchar. Para usted tal vez yo haya sido solo una vieja quisquillosa y me arrepiento de no haberle transmitido

esas cosas tan esenciales.”. Y en otra carta: “En medio de las tinieblas y la lucha, cuando no había esperanza para nosotros, me aferré a una sola cosa: el hecho innegable de nuestra humanidad.[...] Quizá es por eso que traté de Escuchar. Porque creía que los seres humanos tenemos esa capacidad. Cuando Escuchaba a veces llegaba a oír algo.” Y más adelante: “Escuche, siga escuchando esas voces que la gente no puede escuchar. Y también siga preparando dorayakis.”.

Los principios pedagógicos de Tokue son claramente dos: primero aprende a salir de ti mismo, de tus duelos, de tus deudas y de tus circunstancias y pon tus sentidos en el descubrimiento y la atención de lo que te rodea; y segundo aplícate con todas sus fuerzas a una tarea concreta: sigue preparando dorayakis. Como en toda pedagogía, también Tokue cree en la potencia transformadora del alma humana, en su disposición genuina para el aprendizaje y para el cambio, en su capacidad de salir de las circunstancias opresivas, incluso cuando las tinieblas parecieran agostar la luz. ¿No serán estos los principios de toda pedagogía que se precie de tal? Pareciera que el escuchar, ese que Tokue se empeña en escribir con mayúsculas, tuviera que ver con el prestar atención, con el ceder parte de nuestra voluntad (prestarla por un rato), para que sea el mundo el que se muestre, el que se imponga, el que se manifieste, aunque no siempre podamos entender sus señales. “Todos los días intento abrirme y escuchar - escribe Sentaro en respuesta- Pero la realidad es que todavía no he oído nada de nada.”. Y este Escuchar con mayúscula pareciera no sólo tener que ver con el mundo, y con otorgarle su verdadero lugar y dimensión, sino también con el abrir el ánimo a una manera despierta y no anestesiada de interacción con él. Naomi Kawase filma a Sentaro de espaldas a la floración de los cerezos en la primera escena de la película, (ese espectáculo para los sentidos del que tanto disfrutaban y escriben los japoneses), y respirando profundamente y con los ojos bien abiertos en la escena final. ¿No será que todo proceso pedagógico tiene que pasar necesariamente por este despertar de los sentidos? En definitiva, ¿no será que se trata de aprender a escuchar lo que el mundo tiene para decirnos? Y luego el aplicarse a algo concreto: “sigue preparando dorayakis”, aunque cueste levantarse, aunque invada la pena, aunque ya nada tenga sentido, “sigue preparando dorayakis”. Es que así, es el mundo el que se re-

siste: a veces el círculo de la masa no sale como se esperaba, en ocasiones la pasta se quema, la plancha está demasiado caliente, el agua demasiado fría. “...me gustaría aprender sobre pastelería en general,- escribe Sentaro en otra de sus cartas- Tengo la extraña sensación de que, si lo hiciera, algunas cosas se aclararían en mi cabeza”. Esa extraña sensación de alivio y de olvido de sí que se siente cuando uno se entrega a una tarea reglada, que tiene su estructura, sus maneras de hacer y sus tiempos propios; cuando uno puede descansar su alma en el remanso de la exterioridad, cuando la angustia por el libre albedrío reposa sobre procedimientos concretos y preestablecidos.

En resumen: presta atención y entrega tu fuerza y tu espíritu a una tarea concreta y bien definida cuyas reglas no hayas elegido tú.

Podemos decir que Tokue acompaña a Sentaro en un momento clave de su vida, ese que le exige una reanimación ante la pérdida de sentido que implica la realización de una tarea que no ha elegido y que se le impone como obligación. Sentaro debe trabajar en la tienda de Dorayakis para pagar su deuda. Hasta el momento, la pastelería es sentida como una extensión de la cárcel. De hecho, Sentaro no puede siquiera comer entero un dorayaki por que le resultan demasiado empalagosos, no puede siquiera disfrutar de lo que él mismo elabora por que su relación con esta elaboración es puramente instrumental. Cuanto mejor le vaya a la tienda, cuando mayor sea el margen de ganancia y mayores los beneficios económicos de su trabajo, antes podrá liberarse de la carga de llevar la pastelería y antes podrá salir del círculo de la deuda.

Lo cierto es que lo absolutamente maravilloso y singular de la pedagogía de Tokue es que se trata de reencantar la misma tarea que le ha sido impuesta a Sentaro, no descubrir o inventar otra, si no ayudarlo a hallar sentido allí donde él encuentra una mera obligación. Y para reencantar cualquier tarea, dice Tokue, es necesario escuchar lo que la propia tarea (sus procedimientos, sus herramientas, sus objetos, sumate prima, sus tiempos), tiene para decirnos. Hay una autoridad propia venida de la tarea, que en definitiva es la autoridad de la materia que siempre se sobrepone a la voluntad humana. El tiempo necesario para cocer los porotos es

ordenado por los porotos, es un tiempo que no se puede acelerar ni acortar, por más que se sofisticuen las técnicas de cocción o se intente sortear su resistencia con atajos varios: ellos estarán en su punto cuando estén, y podremos notar en el aire las señales por un aroma que ha cambiado, por una nota en la nariz que no habíamos sentido antes. Cuando el espíritu de Sentaro ha logrado salir de su ensimismamiento y se ha entregado a la cocina, éste estará más calmado, más ordenado, más atento, porque hay algo de ese otro tiempo que ha capturado su voluntad, que ha sosegado sus manías, y que se ha impuesto por sobre el tiempo humano de la prisa y la productividad, y también por sobre el tiempo de la posibilidad sin límite. Este es el tiempo, y estos, los de esta olla en concreto son los porotos. Si uno sabe escuchar, dice Tokue, el anko nos habla, da señales concretas de cuando el tiempo de cocción ha sido suficiente o escaso, de cuando es tiempo para agregar el azúcar, de cuando ya es hora de apagar el fuego. Es la propia materia la que en su imposiciones profundamente formativa para el espíritu humano (llámese recorrer un camino a pie, hacer de unas simples tablas un banco para sentarse, o serrar una pila de madera). En el prólogo de *Ser o no ser un cuerpo* Santiago Alba Rico, nos muestra la distancia infinita que debe recorrer un cuerpo desde la computadora a la cocina, por que lo que en ese recorrido se despliega es un viaje temporal, un viaje a otras maneras de ser y sentirse el tiempo. Se trata de “un viaje de vuelta al tiempo, donde las cosas cristalizan, duran y se transforman lentamente. ¿Pero qué pasa en la cocina? [...] en la cocina todo ocurre de nuevo en el cuerpo y sus alrededores, en un recinto bien ceñido donde puedes medir empíricamente el efecto de tus gestos. Hay primero una patata ¡una patata! y de pronto hay una patata pelada, la cebolla en la sartén huele y cuchichea, la diferencia entre un pimiento rojo y un ajo blanco, transforma por completo, apenas lorehogas, la atmósfera moral de la casa. Vista desde el ordenador -desde Australia, o desde la Luna- pelar una patata es una de las tareas más duras y al mismo tiempo más satisfactorias que cabe imaginar. Satisfactoria porque el resultado de la acción es mensurable con los ojos; dura porque dura: porque requiere tiempo”. (p.12-13)

La relación entre Tokue y Sentaro es pedagógica, justamente, porque pese al cariño que se profesan, pese a que ambos observan en el otro la

figura de un hijo ausente o una madre perdida, existe entre ellos esta materia que se impone, existe entre ellos la transmisión de un cierto arte de hacer, y en el fondo de un cierto arte de vivir. Es el mundo que comparten entre cacerolas, utensilios, e ingredientes; y la voluntad explícita de transmisión de ciertas maneras de trabajar, la que transforma una relación de amistad cualquiera en una relación pedagógica.

Lo maravilloso y singular de la pedagogía de Tokue es también que este reencantamiento de una tarea que en principio se siente como opresiva, logra a la interna de la misma tarea-únicamente con un cambio en el ánimo- una dinámica emancipatoria poderosísima. Si se mira con detenimiento, hacia el final de la película nada ha cambiado en la vida de Sentaro: sus lazos con la deuda siguen siendo los mismos, su tarea habitual sigue siendo la misma, lo que hace para vivir también es igual. Sin embargo, Sentaro es más libre. Es más libre, paradójicamente, cuanto más se somete a la tarea impuesta, es más libre porque su espíritu ha dejado de girar en el vacío del agobio y la necesidad y ha podido explorar las maneras de la felicidad que se encuentran en la tarea bien hecha, en el arte aprendido, en el oficio en el que ahora se ha vuelto diestro. Quizá toda pedagogía que se precie se trate de eso: de reencantar las actividades de siempre, los oficios de siempre, las maneras de siempre, de explorar a la interna de sus mecanismos aquellas formas del buen arte que nos hacen sentir orgullosos y felices, que nos hagan querer comer y dar a comer de nuestras manos, es decir, que nos hagan sentir más libres al interior de nuestras circunstancias.

Es como siento de la relación humana con los saberes, las prácticas y los artefactos, existiera una forma de deuda opresora, y una forma de deuda agradecida. Sentaro, en su camino hacia la emancipación camina de una forma de la deuda hacia la otra. Pasará de sentir la pastelería como una carga a sentirla como un oficio, heredero de unos saberes que vienen de lejos, de unas maneras de hacer que se han transmitido, salvando, con un poco de azúcar, el alma de unos pacientes con lepra que jugaban a cocinitas. Cuando, una vez muerta Tokue, Sentaro recibe sus cucharas de madera, el ciclo de la formación parece cerrarse, la ventana abierta por una relación pedagógica, ese tiempo tembloroso en el que todo puede ocurrir,

ese espacio liminar de apertura de una hendidura del alma, se cierra. Lo que no se cerrará ya nunca más es la relación de Sentaro con un mundo hasta ese entonces inexplorado y mudo, un mundo que ahora grita, como él, cuando vende sus dorayakis en el parque.

El brillo de un encuentro

El viaje a través de Alicia en las ciudades

Alejandra Planel

Alicia en las ciudades es una película del director alemán Wim Wenders, estrenada en el año 1974. Se trata de una película en blanco y negro, rodada en 16 mm. formato que se destaca por su grano y textura. El director y sus primeras obras, se enmarcan en el movimiento llamado *Nuevo Cine Alemán*. Este movimiento que va desde finales de la década de 1960 hasta mediados de la década de 1980, se manifiesta contrario a un cine comercial y visibiliza inquietudes sobre temáticas sociales y políticas producto de las consecuencias de un escenario de posguerra. Este tipo de cine desarrolla fuertes rasgos autorales, por ejemplo, en la forma de contar las historias, desafiando las estructuras narrativas convencionales. Teniendo presentes estas consideraciones, en su contexto de producción, *Alicia en las ciudades* responde a una inquietud artística nacida de su tiempo histórico, de una visión crítica del mundo y fundamentalmente de una fuerte necesidad de expresión, que cuestiona el status quo.

El periodista alemán Philip Winter debe regresar a su país, tras un período en Estados Unidos en el que ha fracasado en su tarea de escribir un artículo periodístico que se le ha encargado. En vez de cumplir con su trabajo, se ha dedicado a tomar fotografías con su cámara instantánea Polaroid. Una huelga de controladores aéreos provoca que no pueda regresar según sus planes a Alemania y que deba viajar a Ámsterdam. Frente al mostrador de reservas aéreas, mientras intenta obtener un pasaje, conoce a Lisa y a su hija Alice de 9 años. Luego de oficiar de traductor para ayudar a que Lisa obtenga sus pasajes (ya que ella no habla bien inglés) quedan vinculados por la situación de no tener a dónde ir mientras esperan al día siguiente para tomar el vuelo.

Hasta acá he intentado presentar una línea argumental que dice poco y nada de la película, apenas unas circunstancias de encuentro entre tres

personajes. Hasta este punto, donde todavía no se ha presentado el nudo de la historia, esto podría derivar en múltiples situaciones. Sin embargo, mientras miro, sé que estoy frente a unos códigos con los que pacto como espectador. La película me pide que me detenga a contemplar, se genera un clima sonoro particular, los personajes se miran en silencio y realizan pequeños gestos. El drama existencial lo puedo percibir desde los primeros segundos. Pero ¿cómo?

Un avión volando se mantiene en el centro del cuadro rodeado de un cielo despejado, solo escuchamos su sonido, la cámara se desplaza hacia la izquierda y vemos la orilla de una playa. Corte a una pasarela en la playa, a través de un movimiento de cámara descendente vemos al protagonista debajo de esta pasarela colocar su ojo en el visor de su Polaroid y disparar. La cámara le entrega una foto que se va revelando. Mientras la imagen se materializa, Philip mira hacia la orilla, mira lo que acaba de fotografiar. Vemos unas aves volar sobre la costa y una torre de guardavidas. El paisaje es desolador. Se nos ofrece un primer plano de la foto que ha tomado. Entona una estrofa de *Undertheboardwalk* (debajo de la pasarela), que es el aquí y ahora dónde está, aunque la canción habla de circunstancias más festivas. Compara con otras fotografías muy similares a la que acaba de tomar, que están dispuestas en una hilera sobre un tronco. Las recoge a todas, las guarda en su bolso y se va.

El tiempo que late en esta secuencia de apertura es el de la espera y la contemplación. Philip contempla la playa, Philip espera a que la imagen fotográfica se revele; yo como espectador, ya tengo suficiente información sobre este personaje que al buscar una imagen que represente el mundo que ve, se ha dispuesto a una tarea nada sencilla en la práctica y profundamente filosófica. Más adelante dirá: *-Nunca sale lo que realmente has visto. Hacer fotos. Disparar, matar a tiros todo lo que no soportas.*

Presentado Philip, podemos volver al argumento. El nudo o problema se presenta en dos etapas, cada una define distintas motivaciones y circunstancias de la dupla Philip y Alice. A la mañana siguiente de haber sacado los boletos de avión, la madre de Alice desaparece dejando una nota en la que le pide a Philip que lleve a la niña a Ámsterdam, donde

promete reunirse con ellos. Él cumple. Pasa el resto del día con Alice en Nueva York y viaja con ella a Ámsterdam, se alojan en un hotel y recorren la ciudad a pedido de Alice, aguardando a que llegue el momento de ir al aeropuerto a encontrarse con Lisa. En esta etapa hay un desconcierto que se compensa con una espera hacia un estado cierto, que es la promesa de Lisa de reencontrarse con su hija. Aquí es donde Philip y Alice comienzan a forjar su vínculo que es motivado por el paso inevitable de un tiempo en común.

La segunda etapa comienza cuando Lisa no llega, lo que supone un estado de abandono de Alice. Se acentúan en la película los sentimientos de conmoción e incertidumbre. Percibimos la vulnerabilidad de Alice, que llora encerrada en el cubículo de un baño del aeropuerto y evaluamos los riesgos que Philip está dispuesto a tomar. La niña dice que tiene una abuela a la que pueden recurrir, pero no sabe exactamente dónde vive. A partir de allí ambos se embarcan en la búsqueda de la abuela de la niña, confiando en unos vagos recuerdos de donde se encuentra la casa. En esta segunda parte, los personajes se mueven a través de una búsqueda, la de una casa, que presenta de forma indirecta una idea de familia, una que deberá ser definida por el espectador, ya que no aparece de forma explícita durante la película.

Alicia en las ciudades se puede inscribir en el género *roadmovie*. Las películas de carretera son esencialmente películas de viaje, en las que los personajes que lo realizan enfrentan una serie de transformaciones. Los paisajes suelen acompañar el estado emocional de los personajes, generando un diálogo entre estos y los sitios que transitan. Varios de los escenarios de la película son *no lugares*, entendidos como lugares de tránsito que pueden parecerse unos a otros: hoteles, aeropuertos, medios de transporte, espacios donde las personas son anónimas.

Este contexto de alienación que transmite la película mediante sus locaciones, se refuerza con una presencia de los medios de comunicación que es abiertamente cuestionada por Philip en reiteradas oportunidades. Además de la cámara de fotos, Philip tiene una libreta en la que escribe cada tanto. Lee algunas de sus notas en las que se refiere a una *radio*

fanfarrona y una televisión inhumana a la que no le basta con estar repleta de anuncios si no que todo lo que se emite en el fondo es un anuncio (...) Ninguna imagen te deja en paz, todas quieren algo.

En este planteo que nos confronta con los malestares de la vida adulta y su sentido en un mundo que se presenta roto, consumista, lejano e impersonal, es donde brilla el encuentro entre Philip y Alice. Vamos a asistir a la construcción de un vínculo que se elabora de forma sutil y orgánica. Los elementos cinematográficos operan de forma compleja, pero no rebuscada. Wenders elige mostrar más que explicar, mientras su cámara observa y acompaña -con algunas reminiscencias del cine documental- un desarrollo lento y exquisito de los personajes sin invadirlos.

Ese observar y no invadir que se aprecia a través del planteamiento estético es la esencia misma del vínculo representado. El director ofrece a través de Alice, una visión de la infancia que no está ni subestimada ni banalizada. Oscilando entre algunos caprichos (comprensibles) y la determinación de su personalidad, Alice es un personaje potente, que se sostiene de forma impecable y sin fisuras a lo largo de toda la película. Esto es clave para elaborar una trama que se aleja de las representaciones dramáticas convencionales y que nos exige despojarnos de todo prejuicio acerca de cómo las cosas *deben ser*: cómo debe ser una niña, cómo un hombre adulto, cómo una madre. Es ese tal vez el esfuerzo y la incomodidad más grande a la que nos enfrenta esta película. Apoyada en un montaje calmo, que nos otorga tiempo suficiente para pensar y completar de significado muchos espacios vacíos, se nos dice que no hay respuestas ni *correctas* ni *fáciles*.

¿No hay acaso aquí algo que nos compete pensar en cuanto a nuestro punto de partida cuando nos disponemos a la tarea de acompañar en una relación pedagógica? ¿Cuánto es necesario saber sobre el otro? ¿Cuánto condiciona esto al desempeño de la tarea?

Si se trata de pensar el *acompañamiento pedagógico* aparece un desafío en la película que es identificar quién acompaña a quién. Podemos decir que hay un mutuo acompañamiento pero que es más lo que Alice, sin propo-

nérselo, puede enseñar a Philip, que viceversa. En el transcurso del viaje aparecen necesidades básicas de la niña, que requieren de cuidados que dependen del adulto. Necesita comer, ir al baño, dormir, tener un cepillo de dientes, está cansada, está aburrida. Esto obliga a Philip a correr el foco de sí mismo y ocuparse de un otro. Este acto hace que su atención se corra de la cámara fotográfica, que es la representación de su mirada insatisfecha, y explore otras posibilidades del mundo, que se revelan (como las fotos) en el vínculo con la niña.

En la primera parte Alice le pide a Philip que le cuente algo de sí mismo. Este responde: -*No sé qué contarte*. - *¿No sabes qué puedes contarme de ti?* Philip niega con la cabeza. Alice pregunta: - *¿Cuántos años tienes?* Él responde: -*31*. A continuación Alice toma la cámara fotográfica y le avisa a Philip que le tomará una foto para que este sepa cómo se ve. Cuando se nos muestra en primer plano la foto que Alice ha tomado, vemos el retrato de Philip y en el reflejo del papel fotográfico vemos fundirse con su rostro el rostro de Alice. Wenders subraya con esta imagen la unión de ambos personajes. Si la fotografía se trata de capturar para siempre un aquí y un ahora, este es el momento donde queda de manifiesto que están juntos y que la realidad es ese fragmento que elijo ver y también ese otro fragmento que dejé afuera.

¿Por qué cuando Alice toma la cámara Philip no le explica o intenta enseñar algo sobre fotografía? No hay una disposición explícita de enseñar algo de parte de Philip. No intenta explicarle un mundo que él tampoco entiende, ni cómo funcionan las cosas que Alice no pide entender. Hay una postura tendiente a permitirle explorar sin condicionar. Si bien hay tensiones, no hay enojo duradero, no hay reclamos, no hay resentimientos. Esta apertura, donde el adulto no se impone desde su ser adulto, permite que nazca la confianza, el lugar seguro frente a la incierto, a lo abismal.

En esta configuración de los límites entre Alicia y Philip y en los matices de cuánto cada uno le deja ver al otro de sí mismo, el juego aparece naturalmente como catalizador de los estados más sensibles. A lo largo del viaje, Philip logra sortear sus propias circunstancias existenciales para po-

nerse en lugar de la niña y apela a una actitud lúdica para provocar la risa y así sortear algunos caprichos o enojos de Alice. Cuando aparece esta predisposición a la risa, hay un clima distendido y afectuoso entre ambos. En la segunda etapa del conflicto (la búsqueda de la casa de la abuela) Philip y Alice recorren en un auto alquilado sin rumbo definido la ciudad de Wuppertal, esperando a que la niña encuentre alguna pista para guiarse hacia la casa. La forma en la que accede Philip a saber dónde vive la abuela -ya que Alice no recuerda el nombre de la ciudad-, también se presenta bajo una dinámica lúdica. Para calmar a una Alice que llora encerrada en el cubículo del baño, donde la puerta trancada es el obstáculo (límite) que Philip no puede traspasar, él le lee desde fuera el listado de ciudades alemanas en orden alfabético, terminando con la letra *W*. Allí es cuando Alice indica Wuppertal.

Philip cuenta con poco dinero, pero aún así pone sus recursos a disposición para encontrar la casa de la abuela. ¿Qué es lo que están buscando realmente? ¿Una casa? ¿Qué significa una casa en medio de los lugares hostiles y despersonalizados que han sido el escenario de su viaje? ¿Una familia? ¿Qué significa pertenecer a una? La familia de Alice es la madre que no está, la abuela que apenas recuerda. La familia de Philip son, según él dice, unos padres a los que ve de tanto en tanto. ¿Qué representa Philip para Alice? Alice no quiere ser abandonada y él no quiere abandonarla. ¿Pero quién está guiando este viaje? En este punto, los dos están dispuestos a permanecer juntos hasta resolver el problema.

Sin embargo, luego de recorrer la ciudad, Alice le confiesa a Philip que Wuppertal no es la ciudad en la que vive su abuela. Están sentados a la mesa en una cafetería, hay cansancio y tensión. Philip le dice que la va a llevar a la policía, que tiene mejores cosas que hacer que dar vueltas con ella gastando el poco dinero que le queda. Ella le dice: -¿Qué tienes que hacer? Solo garabateas en tu libreta. Alice, ofendida, confronta a Philip con su hacer de adulto y desde ese enunciado nacido de su enojo, le está diciendo que él también ha estado perdido. Como si *hacer algo*, concentrarse en una tarea como puede ser el trabajo, fuera parte del ser adulto que Alice concibe y espera.

La intervención de la policía supone, aunque brevemente en la historia, asumir que hay una niña ¿perdida? ¿Perdida para quién? No asistimos a ver el punto de vista de la madre, porque la historia no se trata de eso. Lo que existe es una relativización del problema, que en este punto, frente a la intervención de la autoridad policial, se termina de materializar como tal.

Philip deja a la niña en la policía, pero horas después la niña escapa y vuelve a él. A partir de ahí comienza el desenlace. Tienen nuevas pistas para buscar a la abuela porque la policía ha encontrado más información y algunos recuerdos han aparecido en Alice.

Alice le muestra a Philip una foto de la fachada de la casa de su abuela, que ha tenido consigo durante todo el viaje. Recorren en auto una zona de casas abandonadas, algunas han sido demolidas. Alice dice: *-Es una pena que vayan a derribar todas esas casitas*. Philip responde: *-No les serán rentables*. Alice enuncia: *-Las parcelas vacías parecen tumbas, tumbas para casas*. Estas palabras de la niña están tratadas cinematográficamente al igual que las palabras con las que Philip se expresaba críticamente sobre Estados Unidos. Es inevitable vincular ambos momentos, pensando que hay algo de la forma de mirar de Philip que se ha instalado en Alice. Alice se ha transformado durante el viaje, ¿se ha vuelto más adulta? ¿Philip le ha enseñado algo de su forma de mirar?

Encuentran la casa, pero la abuela ya no vive allí. Philip compara la foto de la casa con la casa y dice: *-No puede ser*. Pareciera referirse a que finalmente la fotografía y lo que ve se corresponden. Siguiendo el viaje, se detienen en una cabina fotográfica y se toman fotos juntos desplegando una coreografiada secuencia de gestos. Uno sonríe y el otro está serio, ambos están serios, ambos sonríen. La fotografía tiene un nuevo objetivo, Philip se ha liberado de su oscuridad.

Abordan un Ferry para dirigirse a la casa de los padres de Philip, ya sin dinero y sin pistas que seguir, esta aparece como la única opción. En el Ferry también viaja el policía que busca a Alice, que le dice que han encontrado a la abuela y también a la madre. Philip toma la cámara foto-

gráfica Polaroid, y retrata a Alice que se encuentra por delante de una afectuosa madre con su hijo: es una foto del futuro que le espera a Alice. Philip está pronto para despedirse de Alice, ya que no la acompañará al viaje hacia Múnich que tiene como destino reencontrarse con su madre, porque no tiene dinero para su boleto. Alice saca un billete de cien dólares que ha tenido consigo durante todo el viaje, junto a la foto de la casa de su abuela y se lo entrega.

Ya en la escena final, Alice le pregunta a Philip qué hará en Múnich. Philip le responde: *-Acabar de escribir esta historia.* Alice: *- ¿Tus garabatos?* Philip asiente con la cabeza, luego pregunta: *-Y tú, ¿qué vas a hacer?* Alice levanta sus cejas con un suspiro contenido, indicando que no tiene la respuesta. Este diálogo se da en clave de igualdad entre ambos personajes. Por un lado, Alice reconoce un valor en la tarea de Philip, sus *garabatos*, y por otro lado Philip pregunta desde el absoluto convencimiento de que Alice -más allá de lo que le correspondería hacer a cualquier niña de su edad-, puede *ser*; sin dar nada por sentado. Luego ambos se paran, abren la ventanilla del tren y asoman la cabeza hacia el mundo.

Algunos gestos (quizás) pedagógicos

Sobre El hijo, de los hermanos Dardenne.

Jorge Larrosa

Y entre mi pie derecho y su pie izquierdo, ¿cuánto hay?
Francis en *El hijo*.

1. La trama.

El hijo, de los cineastas belgas Jean-Pierre y Luc Dardenne, se estrenó en 2002. Es el suyo un cine de lo real cuyas historias, desde sus primeros trabajos con el documental, parten de la premisa ¿pedagógica? de que los seres humanos pueden cambiar, porque no hay destino fijado, porque nada está escrito, porque el pasado no es irreversible (de ahí el perdón) y porque el futuro está abierto (de ahí la promesa). Sus primeras películas de ficción, entre las que está la que aquí vamos a comentar, cuentan un itinerario “moral” o “espiritual” que conduce a una cierta revelación en la que se juega algo de la verdad, algo de la conciencia, algo de la capacidad humana para sobreponerse a las circunstancias y a las determinaciones, para empezar de nuevo podríamos decir, algo de los vínculos formadores y transformadores entre las personas, algo del estar en el mundo como una responsabilidad y una tarea, algo de lo que hace más dignas nuestras formas de vivir y de convivir.

Para empezar con *El hijo*, y sin hacerle justicia a la película, una sinopsis muy sencilla y algunas notas sobre la manera como los cineastas entienden el argumento.

Olivier es un carpintero que trabaja en un centro de reinserción social, enseñando carpintería a adolescentes conflictivos. El asesinato de su hijo, sucedido varios años atrás, destruyó su vida y su matrimonio. Un día, sin saber muy bien por qué, Olivier acepta como aprendiz a Francis Thorion, a quien ha reconocido como el asesino de su hijo. Francis está recién salido de un correccional, en el que ha cumplido una condena de cinco

años, y no sabe qué hacer con su vida. Ambos están solos, encerrados en su pasado, atrapados por su pasado, pero algo así como un vínculo ¿pedagógico? podrá tejerse entre ellos.

¿Un acompañamiento? No estoy seguro, eso es justamente lo que se trata de pensar. Pero, en cualquier caso, los personajes se pasan la película buscando un vínculo que pueda ser, también, quizás, una manera de acompañarse. Y que estará fundada, como veremos, en la materialidad del oficio. Tal vez haya una cierta pedagogía en Olivier (eso es lo que se trata de pensar en este texto), pero si la hay no puede separarse de lo que enseña (carpintería) y de lo que está siempre entre él y Francis (la madera).

Hay un diario de Luc Dardenne, *Detrás de nuestras imágenes*, que incluye las entradas correspondientes al tiempo de ideación y realización de la película. En la del 14/03/1999 aparece la primera idea, apenas un núcleo narrativo que tendrá que irse desarrollando:

Quizá tengamos una pista para el nuevo guión. Un hombre cuyo hijo es asesinado. El hombre no se venga, salva o intenta (¿hasta la locura?) salvar al asesino.

Unos días después, el 27/03/1999:

Quizá lo que descubra el padre del niño asesinado no sea el perdón, sino la imposibilidad de matar. El alma humana según Lévinas.

¿Y si lo que pasara, a lo largo de la película, fuera que ambos, tanto Olivier como Francis, se ganan el derecho a tener un alma? Pero ¿qué tipo de alma? Casi un año más tarde, en la entrada del 24/2/2000, con la idea un poco más madura, aparecen al mismo tiempo el oficio y la filiación (o la filiación a través del oficio):

Reunión todo el día en Lieja con Jean-Pierre. Volvemos a la narración del padre y del joven asesino de su hijo que se convierte él mismo en “hijo” de un “padre” tentado de matarle. Surge un título: “El hijo”. ¿Cómo el joven asesi-

no puede llegar a tener conciencia del mal que ha cometido y cómo el padre consigue no ceder a desearle el mal? ¿Qué es matar? ¿Qué puede sacarnos de esa fatalidad? Dos soledades casi absolutas. Enfrentamiento de dos cuerpos. El trabajo de Olivier será la carpintería, oficio de la medida. Medida de las longitudes, de las anchuras, de los grosores, de los ángulos. Y medida de la distancia entre él y el asesino de su hijo.

De hecho, Olivier no puede acercarse a Francis, pero tampoco puede alejarse de él, como si tratara de forjar una relación imposible en una distancia que se ignora. Durante los primeros veinte minutos de la película Olivier va y viene, buscando algo que ni él mismo sabe, evitando algo que ni él mismo sabe, sin que el espectador sepa a qué se aproxima, o de qué huye. En la entrada del 10/10/2000 se nombra otra vez la posibilidad de un vínculo y la enormidad del camino para encontrarlo:

El perdón de Olivier no debe ser todopoderoso. El tema de la película no es el perdón sino la imposibilidad del asesinato. Al mismo tiempo, ¿cómo no ver también en ello también un perdón? No sabemos cómo será el final de la película, pero no debemos caer en una reconciliación en la que no subsistiría ningún imperdonable. Olivier no puede sustituir a su hijo. La cuestión de la película es la del padre y no la del perdón. Olivier, no matando a Francis, es el padre que quizá permita a Francis reconciliarse con la vida.

Y en la del 07/12/2001, una referencia bíblica y filosófica. La historia de Abraham y el “no matarás” que, según Lévinas, está inscrito en el rostro del otro, en ese “cara a cara” que nos hace humanos:

Queríamos titular la película “La prueba” pensando en la prueba de Abraham. El final de la película que hemos filmado nos conduce hacia ella. Quizá sea ella la que ha guiado toda la película, desde el principio, desde la escritura. Abraham no mata a Isaac. Olivier no mata a Francis. Olivier se convierte en el “padre”, Francis se convierte en el “hijo” y entonces la cuerda puede servir para anudar las planchas, como le sirvió a Abraham para atar al cordero.

2. El educador.

Olivier es carpintero y podría trabajar por su cuenta, o con su hermano, dueño de una serrería. Sin embargo, no se dedica a ejercer su oficio sino a enseñarlo. No lo hace en una escuela “normal” de formación técnica o profesional, sino en un centro especializado para jóvenes “con problemas”, seguramente judicializados. Y es ahí, precisamente ahí, donde se siente útil, donde siente que la “utilidad” de enseñar carpintería no está solo en que los chicos aprendan a “hacer cosas” con la madera para poder, un día, “ganarse la vida” con esa habilidad adquirida, sino también, quizá sobre todo, en capacitarlos, a través de la carpintería, para hacerse cargo de sí mismos y, de alguna manera, volver a empezar.

Por decirlo en una frase convencional: Olivier forma carpinteros y, al mismo tiempo (y subrayo lo de “al mismo tiempo”), forma personas. O, dicho al revés, Olivier se siente útil porque en su trabajo de educador forma personas, pero no “en general”, “en el vacío” o, como tal vez se diría ahora, “a través de la relación educativa”, o “del vínculo educativo”, sino por la mediación de una práctica (que es la verdaderamente educativa) cuyo aprendizaje exige atención, esfuerzo, responsabilidad, disciplina. Como si lo que hiciera “educativa” la relación con los aprendices de carpintero fuera, justamente, la carpintería. Y como si lo que hiciera de Olivier un educador fuera su capacidad para enseñar el oficio.

De hecho, el trabajo de Olivier consiste también en “separar” a los chicos de ciertas lógicas sociales o familiares que los tienen atrapados, para que puedan salir de sí y de sus circunstancias y centrarse en lo que importa. Consiste en “exigirles” hacer las cosas bien, no sólo en el oficio (que no se puede practicar de cualquier manera), sino también en la relación consigo mismos y con sus empleadores. Consiste, en definitiva, en “hacer que se comporten” como adultos de pleno derecho, dueños de su vida y de su palabra, y dignos de confianza. Pero todo eso en relación siempre con el oficio, en tanto que el centrarse en lo que importa, el hacer las cosas bien o el ser dignos de confianza son también “las condiciones personales” que hacen que puedan ser buenos carpinteros.

Sin embargo, la llegada improbable de Francis producirá un quiebro en el buen hacer de ese educador, consciente de la utilidad de su trabajo, y le llevará a “ser útil” (y a ser educador) de una manera completamente imprevista que, en el fondo, no es muy distinta de la que ya tenía.

3. La llamada.

Sabemos, desde el comienzo de la película, que Olivier ha visto algo. Sabemos que eso que ha visto le ha perturbado en lo más hondo. Sabemos que no sabe qué hacer, que ni siquiera sabe lo que hace. Un día Magali, su exmujer, viene a visitarle. Le dice que va a casarse, que necesita empezar de nuevo, que está embarazada. Cuando ella sale del edificio, Olivier baja corriendo la escalera, llega hasta el coche que está a punto de arrancar, pregunta:

¿Por qué has venido hoy? ¿por qué hoy y no otro día?

Después de despedirse de nuevo, Olivier sube por el ascensor, solo y, según dice el guion:

Siente un escalofrío.

Al día siguiente, y con ese escalofrío aún en el cuerpo, decide aceptar a Francis como aprendiz. La pregunta es ¿por qué?

La locura de la decisión y el porqué del escalofrío no aparecen hasta más tarde, cuando es Olivier el que visita a Magali en la gasolinera donde trabaja. Le dice que Francis Thirion ha salido del reformatorio, que ha venido al centro en el que él trabaja, que quiere hacer el curso de carpintería, pero no se atreve a decir que ya lo ha aceptado entre sus alumnos. Y será en otra escena, cuando Magali los ve juntos, cuando la pregunta por el porqué de la decisión se haga explícita. En la entrada del 21 y del 27/06/2001 leemos:

El orgullo de Olivier. “¿Quién te crees que eres?”, le pregunta Magali. Se cree capaz de perdonar, de reconciliarse con el asesino de su hijo. Se cree por en-

cima de los humanos. Se cree Dios. Arrogancia de Olivier, pero también loca esperanza del desesperado. No sabe dónde va ni por qué y para qué va, pero va. Nunca se sabe. Quizá algo me espere, algo que no puedo imaginar aquí y ahora pero que quizá esté allí donde voy.

Si la película cuenta un viaje, y un viaje de formación, será uno que no se sabe muy bien a dónde lleva y, sobre todo, uno en el que no se sabe muy bien qué se va a encontrar. La entrada del 23/11/2002 dice:

Hay algo imposible en lo que Olivier hace. Sin duda Magali tiene razón al decirle: “Y entonces, ¿por qué lo haces?” y él sin duda tiene razón al contestar: “no sé”. Nosotros tampoco lo sabemos.

Sin embargo, hay algo que Olivier sí sabe: le va a enseñar el oficio. Francis es un asesino y por eso tiene la vida destrozada. Él es un padre que ha perdido a su hijo, y por eso tiene la vida destrozada. El asesino y el padre de la víctima no pueden ocupar el mismo espacio. Pero cuando el espacio sea el de la carpintería los que se encontrarán allí serán también otra cosa: un maestro y un aprendiz. Durante toda la película, el asesino y el padre de la víctima conviven con el maestro y el aprendiz. De ahí la trama. Pero al final de la película será el oficio el que prevalezca. Y será en el oficio y sólo en el oficio donde uno podrá ser padre y el otro hijo.

4. Sostener.

En el cine de los hermanos Dardenne son fundamentales los objetos. Por ejemplo, el cinturón de cuero de Olivier, con tachuelas metálicas, ancho y macizo, casi una faja. Por un lado, representa el trabajo manual, su oficio, y el esfuerzo físico que supone. Pero poco a poco funciona también como el contorno de un personaje que sufre (el cinturón le protege, pero también le aprisiona en su dolor). Y podría relacionarse también con algo así como lo que sostiene la columna vertebral moral del personaje, lo que podríamos llamar su rectitud, su verticalidad, su aplomo, su entereza.

Hay un momento en la película en que el cinturón opera en un gesto. Francis cae sobre las espaldas de Olivier (o que Olivier sostiene sobre

sus espaldas la caída de Francis). Y ahí, a Olivier, le duele, como si algo estuviera roto en él, como si hubiera perdido lo que le daba su firmeza. O, mejor, como si esa capacidad de sostener no pudiera darse por supuesta, tuviera que encontrarse cada vez de nuevo, y además dolorosamente.

La pregunta sería si esa relación pedagógica que los educadores llaman “acompañamiento” tiene que ver, en alguna de sus dimensiones, con un “sostener” o con un “hacerse cargo”. Si ese “sostener” exige una cierta rectitud moral en los educadores. Y si esa acción de “sostener” puede hacerse independientemente de un saber, un oficio o una materialidad, sin la mediación de un aprendizaje o de una transmisión en curso.

De hecho, Francis cae porque no conoce la postura correcta para subir unas escaleras cargando un tablón de madera (porque no domina uno de los gestos del oficio que está aprendiendo). Olivier lo sostiene para que no se dañe. Y enseguida el “trabajo” o el “aprendizaje” pueden continuar porque Olivier se sobrepone a su dolor y Francis a su fracaso, porque ni el dolor ni el fracaso son el tema o el asunto que interesen o que centren la atención. Sólo así Francis podrá hacer lo que realmente importa: levantarse del suelo, desovillarse e intentarlo de nuevo.

La pregunta es si lo que cuenta “pedagógicamente” no es tanto el dolor o el fracaso como ese “volver a empezar” o “intentarlo de nuevo”, como ese “vamos a repetirlo”. Porque lo importante “pedagógicamente” es subir nuevamente por la escalera, pero esta vez con el tablón colocado como se debe, con el ángulo justo de inclinación sobre la espalda, con el cuerpo a la distancia justa de la escalera.

En la entrada del 11/9/2000 hay una observación sobre el “ponerse en el lugar del otro”, pero centrada en la carpintería, en la relación de aprendizaje:

Muchas escenas (debido a la carpintería, a la relación de aprendizaje) en que un personaje se pone en lugar del otro. ¿Ponerse en el lugar del otro? ¿Es posible? ¿Tiene nuestra imaginación esa fuerza moral? De eso trata la relación entre Olivier y Francis.

5. Ponerse en el lugar del otro.

Hay un momento en que Olivier entra clandestinamente en el estudio de Francis, usando las llaves que ha sustraído de su taquilla en el centro donde trabaja. El cuarto en el que vive el adolescente muestra su soledad y su indigencia: la frialdad del ambiente, los cartones de leche a medio consumir, la vajilla sucia en el fregadero, una lata de coca-cola aplastada, la cama deshecha, la ropa desordenada, un cenicero lleno colillas, un despertador y unas cajas de medicamentos en la mesilla de luz. Tras recorrer y observar el lugar, Olivier se tiende en la cama, como si tratara de comprender a Francis, de sentir su fragilidad y su desamparo. Y permanece un rato ahí, mirando al techo.

Poco antes, durante la primera visita de Magali, cuando la película nos mostraba el apartamento de Olivier, la sensación de pobreza vital era muy parecida: una casa que no es una casa, sin nada que sea acogedor, un simple albergue para el dolor de un hombre que no ha sabido “rehacer su vida”, que no tiene otra vida que su trabajo, que tiene rota la columna vertebral de su existencia. El vacío de la casa de Olivier también transmite una atmósfera a la vez física y moral, una forma de vivir, un estado de ánimo.

En la entrada del 08/01/2001 se nos dice algo sobre la soledad y la falta de vínculos, pero también sobre la dificultad para “leer” o “interpretar” a los personajes de otra manera que a través de lo que les falta, de lo que han perdido, de lo que quizás esperan:

¿Por qué personajes como Olivier y Francis? ¿Es porque se resisten a la interpretación, a la asimilación? ¿Por qué son núcleos duros, imprevisibles, insondables que encarnan la violencia inaudita de los individuos sin vínculos de nuestra época? Les falta alguien, esperan a alguien.

La pregunta es si es necesario que Olivier “conozca” o “comprenda” a Francis, o “se ponga en su lugar”, eso que los psicólogos llaman “empatía”, para que la relación pedagógica sea posible. Aunque lo interesante, me parece, es explorar lo que en ese “ponerse en el lugar del otro” hay,

no tanto de conocimiento o de identificación emocional, de saber del otro o de compadecerse del otro, sino de “imaginación moral”. En la entrada del 29/12/2001 se lee:

La imaginación moral o la capacidad de ponerse en lugar de otro. Lo que la película pide al espectador es un poco eso. Y ese otro sorprende. Y el espectador sorprendido se da cuenta de que el otro le ha llevado a otro sitio (...). Y da las gracias.

Tanto la literatura como el cine exigen la misma imaginación moral que la vida, esa capacidad de saltar de un cuerpo a otro, de una persona a otra, de una situación a otra. Esa capacidad narrativa para imaginar, no sólo vidas que no son las nuestras o experiencias que no hemos tenido, sino cursos de acción posibles que nunca hubiéramos previsto. La pregunta es si no tiene que haber algo de esa imaginación moral en el educador, esa capacidad de salir de sí, para permitir que sea la relación misma la que le de señales sobre cómo seguir.

6. Despertar.

Francis está siempre como adormilado, aturdido, seguramente por los medicamentos que toma, tal vez porque quiere desconectar, ausentarse de sí mismo, en una pasividad anestesiada. La primera escena de despertar sucede cuando Olivier se topa con él, para decirle que lo ha aceptado en su curso, y se lo encuentra dormido sobre un banco, dándole la espalda, con la cabeza sobre una bolsa de plástico llena de ropa. Olivier da un golpe en la taquilla metálica, con el mango del formón, varias veces, cada vez más fuerte, hasta que el aprendiz le mira. Entonces las primeras palabras:

- *¿Te sigue interesando la carpintería?*

- *Sí.*

- *Levántate y coge tus cosas.*

Un día Francis llega tarde a clase. Olivier le reprende:

¡Empezamos a las ocho y media!

Francis improvisa cualquier excusa, farfulla que se ha quedado dormido. Entonces Olivier:

- *Me da igual. ¡Tienes que llegar a la hora!*

¿Tiene que ver el estar despierto con algo así como “estar atento”? ¿con “darse cuenta”? ¿con “tomar conciencia de algo”? ¿con “disponerse” a hacer algo o, quizá, a que algo pase? ¿con “estar presente”?

Al final de la película, en ese trayecto último y definitivo en el que los dos personajes se dirigen hacia la verdad de lo que son, Francis está adormilado en el coche. Pero Olivier no puede soportar ese olvido de sí mismo, esa ausencia, porque es fundamental que hable, que esté atento, que esté a la altura de lo que en ese recorrido se está jugando. Por eso le despierta varias veces. La primera con un frenazo brusco. El guion lo cuenta así:

Olivier, al volante, mira a Francis que se ha quedado dormido con la cabeza apoyada en el cristal lateral. El coche avanza. Olivier mira a Francis que sigue dormido. De pronto, mira el retrovisor y frena bruscamente. Francis sale proyectado hacia adelante, contra el salpicadero. Se despierta.

- *Me había quedado dormido...*

- *¿Anoche no dormiste bastante?...*

- *Sí, pero tomo medicamentos para dormir.*

Cuando Olivier comienza a preguntarle por el delito que motivó su condena Francis no contesta. Olivier le alza la voz:

- *¡Eh!...*

- *¿Qué?, me estaba durmiendo otra vez...*

- *¿Qué hiciste para que te encerraran?...*

- *Una gilipollez...*

- *¿Qué gilipollez?...*

- *Robar...*

- *¿Te encerraron solo por robar?...*

- *Sí... y por otras cosas... ¿Puedo pasar atrás para dormir?*

Cuando Olivier para a poner gasolina Francis sigue durmiendo. Cuando le pregunta si tiene hambre, Francis no contesta, adormilado en el asiento trasero. Cuando, tras dar un pequeño paseo, se acerca de nuevo al coche, mira a Francis durmiendo, y da un golpe en la luna, Francis no se mueve. Entonces abre la puerta delantera, se mete en el coche y le alza la voz de nuevo:

¡Despierta! ¡Levántate!

Sólo cuando ambos estén bien despiertos (y bien presentes) la película podrá avanzar hacia su resolución y los personajes podrán avanzar hacia sí mismos.

7. La tercera cosa.

En la entrada del 05/03/2001 hay una consideración sobre los gestos del trabajo:

Volvemos a trabajar en la tercera parte del guión. Introducimos algo que hay que hacer, algo físico, algo que debería hacerse entre dos. No solo ir a la serrería para ver las clases de maderas. Jean-Pierre propone que transporten planchas, tablonas que un hombre solo no podría transportar. Eso permitiría seguir destilando la relación padre/hijo a través de los gestos del trabajo. Transmisión de unos conocimientos en el aprendizaje de los gestos de la carpintería. No temer rodar esos gestos, registrarlos, verlos; y, viéndolos, ver el nacimiento de un vínculo invisible, de una paternidad, de una filiación.

Es verdad que Olivier y Francis siempre están haciendo algo. De hecho, toda la película está centrada en la carpintería como la “tercera cosa” que funda la relación entre ellos y la hace pedagógica. Al comienzo del aprendizaje del oficio, Olivier entrega a Francis el lápiz y el metro de carpintero. Le enseña a plegar y a desplegar el metro, le indica donde llevarlo y como cuidarlo, le manda que escriba en él sus iniciales. En otra escena, muy hermosa, Olivier ayuda a Francis a construir su propia caja de herramientas, pero “como tiene que ser”, no de cualquier manera, indicándole con precisión los gestos y las medidas, mostrándole que un carpintero de verdad tiene que tener una caja de herramientas como es debido. De hecho, antes hemos visto ya a los otros aprendices con su caja de herramientas, como si fuera la marca de su oficio. Enseguida Olivier y Francis descienden por la escalera, cada uno con su caja al hombro. Francis ya ha empezado a ser carpintero. Un vínculo relacionado con el saber ha empezado a tejerse. Algo así como un maestro y un aprendiz cuya relación se funda en un hacer que transmite algo.

Otra de las conversaciones posibles para nuestro propósito tiene que ver con el tipo de relación entre Olivier y Francis. ¿Maestro-aprendiz? ¿Padre/tutor-hijo? ¿Acompañante-acompañado? ¿Qué busca o qué espera Olivier de Francis? ¿Qué busca o qué espera Francis de Olivier? ¿Qué significa para Francis que Olivier sea su maestro o su tutor? ¿Qué significa para Olivier enseñarle el oficio?

Cuando Olivier le cuenta a Magali que ha pensado en aceptar a Francis en su clase y ella le dice que cómo se le ocurre, él responde: “Para enseñarle el oficio”. Cuando Francis le pide a Olivier que sea su tutor y éste le pregunta por qué, el chico responde: “Usted me enseña el oficio”. Luego serán otras cosas las que aparezcan en la relación entre ambos. Pero lo que la ancla, lo que la determina, lo que la hace posible y, de alguna manera, eficaz, es que su matriz es la de alguien que enseña algo a alguien o, en otros términos, alguien que le abre a alguien un mundo, el de la carpintería en este caso, y le presenta un objeto de estudio, algo a lo que atender y de lo que ocuparse, algo por lo que levantarse temprano, algo por lo que disciplinar el cuerpo y la mente, algo por lo que interesarse, algo que le descentre de sí mismo.

8. La distancia justa.

La cuestión de la distancia, tanto física como moral, es fundamental en la película, como si fuera uno de sus asuntos principales. Olivier y Francis no pueden estar ni demasiado cerca ni demasiado lejos. Olivier no puede soportar la proximidad de Francis, pero tampoco puede distanciarse de él. Además, como ya hemos visto, su oficio lo es de la medida, de la medida. La entrada del 02/04/2001 dice algo de eso:

Dos cuerpos separados por algo que ignoramos. Dos cuerpos atraídos por algo que ignoramos. Gestos, palabras, miradas que no dejan de medir la distancia que los separa al mismo tiempo que la fuerza del secreto que les acerca. Eso es lo que debemos intentar medir con nuestra cámara.

Olivier y Francis se encuentran por casualidad ante una tienda de perritos calientes. Francis le cuenta que todos los aprendices le admiran por su capacidad de calcular distancias a ojo. Y le reta a que adivine la distancia entre la rueda de un coche y un poste, entre sus pies y los pies del maestro. Ante la precisión del ojo de Olivier, Francis dice: “es usted muy bueno”. Como si sospechara que una de las formas de establecer con él esa relación imposible pasa por buscar la distancia justa.

Pero la distancia entre ambos no sólo es corporal y moral, también es lingüística, comunicativa. Les es muy difícil hablar. En la entrada del 5/10/2000 se dice:

Las palabras que intercambian Olivier y Francis son escasas, casi imposibles. Emergen con dificultad, casi asfixiadas. Hablan del silencio que les une, del grosor, de la densidad, de la inmensidad de la noche en la que se encuentran. Perdidos, extraviados, impresionados, no entendiendo lo que les ha pasado, hablan una última vez para intentar encontrarse, encontrar al ser humano que podrían ser, que fueron, del que no consiguen acordarse, pero en quien sus palabras aún creen.

Esa tensión sólo se relaja cuando las palabras y los gestos son los del oficio, los de la madera. Ahí pueden acercarse, mirarse, hablar. Ahí pueden,

aunque cueste, despedirse dándose la mano o, incluso, llamarse por su nombre de pila. Al hacer eso Francis es ya uno más entre los aprendices, ya está en igualdad con los otros:

- *¿Puedo llamarle Olivier?*

- *¿Por qué?*

- *Los demás le llaman así.*

- *Bueno, si quieres...*

9. El viaje.

La película se condensa y se resuelve en un viaje. Olivier, sin saber muy bien por qué y sin mirarlo, invita a Francis a acompañarle a buscar unas tablas:

- *Mañana voy a una serrería. ¿Podrías venir conmigo para aprender a reconocer las especies de madera?*

Antes de salir, Olivier le lleva un manual de carpintería para preparar la visita. También antes de salir, como anticipando la enormidad de la tarea que le espera, refuerza su cinturón de cuero. Por último, enrolla una cuerda y la mete en el maletero. Durante el viaje se van dando los varios componentes de lo que podríamos llamar la pedagogía de Olivier, y todos al mismo tiempo. El primero, el aprendizaje de los nombres correctos de las cosas y de la enunciación precisa. Por ejemplo:

- *Las maderas blandas, dice Francis, proceden de los árboles que crecen deprisa y las duras de los que crecen despacio.*

- *Sí, las coníferas y las frondosas.*

O, un poco más adelante:

- *¿Cómo supiste que el árbol tenía ciento veinte años?*

- *Por los círculos del tronco...*

- *Se llaman anillos.*

- *¿Qué edad tenías cuando entraste en el correccional?*

- *Once años, creo...*

- *¿No te acuerdas de cuando te encerraron?*

- *Sí...*

- *¿Por qué dices “creo”?*

- *Hace ya mucho...*

El segundo, igual que en las clases de carpintería, el hacer las cosas bien, el aprendizaje de los gestos precisos del oficio. En este caso: mover correctamente los tablones, cargarlos como es debido, serrarlos por dónde corresponde y como corresponde.

El tercero, lo he contado ya, el mantener despierto a Francis, las constantes llamadas de atención para que no se duerma, para que no se distraiga, para que esté presente.

El cuarto, el reconocimiento de la verdad y el hacerse responsable de sus actos. Pero para ello hay que llamar a las acciones por el nombre que les corresponde. Mientras juegan al fútbol, en un bar de carretera, Olivier pregunta:

- *¿Qué otras cosas pasaron además del robo?*

- *Hubo un muerto.*

- *¿Mataste a alguien?*

Francis cambia de tema y habla de los campeonatos de fútbol en el correccional. Poco después, en el coche, Olivier insiste:

- *¿Por qué mataste a alguien?*

- *No sé.*

- *¿Cómo que no lo sabes?*

- *No quiero hablar de eso... ya es del pasado.*

Otra vez un largo silencio. Olivier sigue insistiendo:

- *¿Por qué mataste?*

- ...

- *Me pides que sea tu tutor, tendré derecho a saber, ¿no?*

- ...

- *¿Qué robaste?*

- *Una radio en un coche...*

- *¿Mataste por una radio?*

- *Había un niño detrás al que no vi, no quería soltarme y le agarré por el cuello para que me soltase...*

- *Le estrangulaste*

- *No quería soltarme...*

- *Le estrangulaste.*

- *Yo no quería, tenía miedo a que me cogieran.*

- *¡Pero lo hiciste, si no, no estaría muerto!*

- *Sí, pero...*

- *No digas "sí, pero". Lo hiciste, ¿sí o no?*

- *Sí.*

Francis tiene que hacerse cargo de lo que hizo, tiene que llamarlo por su nombre, hacerse responsable de sus actos. Pero no puede distraer su responsabilidad moral convirtiéndola en jurídica. También hay que situar las acciones en el ámbito que les conviene. El arrepentimiento, por ejemplo, no se reduce a pagar un castigo, sino que implica dolerse por el mal causado:

- *¿Te arrepientes de lo que hiciste?*

- *Evidentemente.*

- *¿Por qué "evidentemente"?*

- *Cinco años encerrado. Es para arrepentirse. Voy a mear.*

- *Sólo quiero que hablemos...*

- *¡Me encerraron cinco años! ¡He pagado! ¡Déjeme!*

10. La pedagogía.

La tensión latente durante todo el viaje está en que no sabemos si al final predominará el padre de la víctima, que se debate entre la venganza y el perdón, o el maestro de carpintería, que le enseña el oficio. Los dos están

presentes en el cuerpo y en el alma de Olivier. Y es en esa tensión donde está su pedagogía.

Sus tareas: hacer que Francis se interese por alguna cosa (que preste atención a la materia del oficio), que haga las cosas como es debido (que aprenda los gestos del oficio), que llame a las cosas por su nombre (que aprenda el vocabulario del oficio). Pero también: que se haga responsable de sí mismo, sin excusas, sin distracciones, sin subterfugios. Que se haga cargo de su pasado como condición para hacerse cargo de su presente y de su futuro. Que dé la cara (no sólo ante su maestro de carpintería, sino también ante el padre del niño al que estranguló).

La formación de un carácter fundada sobre la atención disciplinada a alguna cosa. Lo que hace cualquier educador no es más que interpretar, en cada caso, las infinitas variantes de esa pedagogía básica. Todo lo demás es distraerse de lo esencial. Actuar en el vacío.

Poner, una detrás de otra, palabras más o menos sonoras que no quieren decir nada. Entretenerse en una especie de innovación lingüística que no es otra cosa que colocar en el mercado palabras-mercancía o palabras-fetiché, vender una lengua hecha de baratijas, al mismo tiempo que se declaran obsoletas y anticuadas las palabras que ya estaban ahí, surgidas de la acción y del pensamiento, con el fin de sustituirlas por un blablabléo insustancial que hace parecer inteligentes y comprometidos a los que lo usan.

11. Cara a cara.

Los Dardenne filman en el mismo orden del relato, lo que se llama “rodar en continuidad”: empezar el rodaje con el primer plano de la primera escena y acabarlo con el último plano de la última escena. Por eso, el final de *El hijo* no es el que estaba escrito en el guion, sino que nació en el curso mismo de la filmación. Como escribe Luc Dardenne: “se impuso progresivamente, como una evidencia”, porque tuvo “todo el tiempo del rodaje para madurar”. Las historias que componen una vida también se dan en continuidad, como los procesos pedagógicos. No son el desarrollo

de un guion previsto. Por eso hay que adivinar, en cada momento, cómo sigue la cosa.

Por fin, Olivier es capaz de decirle a Francis que el niño asesinado era su hijo. Francis teme la venganza y huye. Olivier le persigue. Finalmente le alcanza, se echa encima de él, le sujeta los brazos, agarra su garganta con las dos manos, “mira a Francis que le mira”. Entonces suelta la garganta del chico, se aparta, se sienta, recupera la respiración, se levanta y se aleja a través de los árboles, dirigiéndose a la serrería, dejando allí a Francis. ¿Cómo sigue la cosa?

Olivier está colocando las tablas en el remolque. Ve a Francis, e “interrumpe su gesto para mirarlo”. Francis “también le mira”. Olivier sigue cargando el remolque. Francis se acerca. “Mira a Olivier que le mira”. Coge la última plancha y la coloca junto a la de Olivier. Olivier empieza a doblar la lona sobre las planchas “ante la mirada de Francis que duda en ayudarlo”. Poco después, “Francis sujeta la lona para evitar que el viento se la lleve, Olivier coge la cuerda del maletero y empieza a atar las tablas envueltas en la lona que Francis sujeta”.

¿Cómo podría seguir la cosa?

Aunque para nosotros, espectadores, educadores, tal vez la tarea sea preguntarnos ¿qué fue lo que pasó?, buscar una respuesta, y aprender de ella.

Un guía se nos aparece

Bienaventurados y perdidos en Alicia en las ciudades, El hijo, y Una pastelería en Tokio.

Soledad Poggio Bousses

*Recogerse. Abandonarse.
Sólo dejarse guiar.
Ser criatura tan sólo,
no haber de sacrificar. [...]
Alga en la corriente lenta.
Alga de vida no más.*

María Zambrano, Nota de diario, 21 de junio 1958

María Zambrano escribe *Los Bienaventurados* tras la muerte de su hermana Araceli. Araceli no era una hermana cualquiera, sino su compañera en el exilio, su confidente, quien compartía su habitación, su vida y su destino. Si se quiere su escritura surge de la desesperación, de las preguntas que deja la muerte y del vacío ante la pérdida de un ser que siempre estuvo ahí, y que le dio a la filósofa la tierra que necesitaba para su pensamiento tan del aire, tan del sol que despunta tras el monte, tan del cielo y de la aurora. Tal vez, como Sentaro, como Francis y como Alicia, María se encontraba también perdida.

Escribe María en su cuaderno, justo tras la muerte de su hermana en 1972: “Y tuve entonces que ir muriendo, queirme muriendo para conjurar la muerte. Y así se me dio, obtuve que la muerte se fuera disolviendo como llevada por el río. El río me salvó. Si caigo con ella, si cae ella en un pozo, allí abrazada, me habría quedado en brazos de la muerte.” (Obras completas VI, p.498)

La forma que tiene María de conjurar la muerte es escribir, es leer y pensar, y volver a escribir. Hay algo en esa entrega que la salva, que permite que transmute su dolor, y que lo vuelva pensamiento. Escribe también

un año después: “Y al terminar (de escribir) se me presentó como nunca, algo así como la independencia de mí de un texto, el más íntimo y personal que yo haya dado a la imprenta. Como si fuera una obra desprendida de las manos que la hicieron. [...] Al mismo tiempo supe que tenía yo alguna parte en ello, que se trata de una correspondencia. Un mundo nuevo se me abrió en el que debería de vivir continuamente sin decaer.”. *Los Bienaventurados* no es si no ese texto, donde María escribe sobre la figura del guía porque necesita un guía: uno que la ayude a navegar por el río que ha encontrado en la escritura, y que la saque, en definitiva, de los brazos de la muerte. En sus propias palabras, un guía que la lleve de su condición de recién nacida (frágil y llamada por la muerte), a su verdadero Ser en la Corona de los seres. Todos los seres humanos sufrimos nuestra condición de recién nacidos -independientemente de la edad- y necesitamos transitar un camino (que ella llama *del exilio*, pero nosotros podemos llamar formativo), para encontrar nuestro verdadero ser, aquel que se corresponde con nuestras inclinaciones, con nuestros amores, con nuestras formas particulares de resonar con el mundo que nos rodea.

Sólo los bienaventurados pueden ser verdaderos guías, porque son seres de su tiempo (que viven y sufren las tribulaciones políticas, sociales, económicas y morales de la época en la que les ha tocado nacer), pero que aún así permanecen incólumes, actuando y sufriendo también, como si ese mundo que les ha tocado fuera tan suyo como su nariz, y “lo que hay que hacer” se presentara como un destino irremediable, y al mismo tiempo como una tarea feliz. Algo de eso hay en Tokue, la vieja pastelera con las manos deformes por la lepra que guía a Sentaro en el arte de la pastelería, pero también en el arte de escuchar el mundo que le rodea y que permanentemente lo invita a reconciliarse con él. Algo de eso también hay en Olivier, quien acepta el destino de enseñar el oficio de carpintería a Francis, porque es lo que ha tocado, porque hay algo en esa llamada que no le permite decir que no.

Dice María que solo los que han aprendido a amar no instrumentalmente pueden ser verdaderos guías. Aquellos que en sí mismos han pasado un exilio interior -llámese el duelo por la muerte de un hijo en el caso de Olivier, como los años de encierro en la clínica para leprosos en el caso de

Tokue-. Por eso, quizá la dificultad para guiar a Alicia que encontramos en Félix, el joven periodista de *Alicia en las ciudades*: porque es él mismo el que atraviesa su propio exilio, el que está de camino a encontrar lo que quiere, lo que busca, lo que en definitiva le da sentido a su vida. Félix no puede ser un buen guía para Alicia -quizá sí un buen compañero- porque aún está en el camino, aún se encuentra desorientado y con los sentidos ofuscados por el cansancio del viaje, aún no tiene la claridad necesaria para leer las indicaciones que se le presentan.

El guía auténtico, dice también María, es el que nos da el mapa verdadero para entender nuestra herencia y nuestro presente. “Escucha y continúa haciendo dorayakis” le dice una Tokue al borde de la muerte a un Sentaro que todavía dice no oír nada del mundo. “Inténtalo de nuevo”, “Despierta”, “Desovíllate” le dice un Olivier paciente a un Francis adormilado y derrotado por el fracaso en su intento de subir una escalera. El guía verdadero es persistente en sus indicaciones -que suelen ser muy simples- y paciente en su estar en el mundo, parece nunca desesperar, nunca destemplarse, y parece también estar en perfecta sintonía con el tiempo y con el mundo que lo rodea. Muchas veces el guía es “simplemente el que no abandona, el que no suspende el sentir originario, el que no desoye ni desatiende la presencia no objetiva de algo, de un centro que a sí mismo y a su contorno trasciende.”. Olivier no sabe por qué acepta la llamada que lo hace embarcarse en la educación de Francis, pero la acepta. Tokue cree ver algo de desesperación en los ojos apagados de su jefe, por eso entra a la pastelería y se ofrece de ayudante. Simplemente no desoyen una llamada que no comprenden bien, y se embarcan en una aventura vital que desconocen. Ahora bien, una vez en ella no osan abandonarla cuando esta se vuelve exigente para sus cuerpos cansados y sus almas magulladas por sus propios exilios. Félix, sin embargo, pareciera aceptar a Alicia porque no le queda más remedio, y la película no es otra cosa que un intento permanente por huir y abandonar la tarea que le ha sido asignada. Es como si su espíritu fuera todavía rebelde, y su voluntad primara sobre la necesidad y la resignación a un hecho ya consumado: tendrá que hacerse cargo de la niña, tendrá que ayudarla, él tan perdido como ella, a encontrar su camino. Quizá por eso nos ha resultado tan críptica *Alicia en las ciudades*, quizá por eso no pudimos observar en ella algo de los prin-

cipios pedagógicos que orientan nuestra búsqueda: porque a una materia endeble y que no se sobrepone a la voluntad de los personajes (como sí lo hace la pastelería en el caso de Sentaro y Tokue, y la carpintería en el de Francis y Olivier), se suma la simetría de los personajes: ambos están igual de perdidos, ambos necesitan un guía, lo único que pueden hacer es acompañarse mutuamente en esta búsqueda.

Quizá allí radique la diferencia entre el simple acompañamiento (dos juntos en un viaje, en un estado de simetría absoluta, buscando alguien o algo que vuelva clara las señales del camino), y el acompañamiento educativo (alguien que conoce el camino, no por una superioridad moral, pero sí ontológica, simplemente por haber hecho el recorrido antes; alguien que conoce las señales y puede guiar al que en ese momento está perdido).

Y este camino, no será un camino cualquiera, sino uno que hará que el sujeto extraviado pueda salir de su centro, pueda observar sus circunstancias exteriormente para entenderlas y superarlas. En un pasaje precioso de *Los bienaventurados* María Zambrano nos dice “El guía esclarece las circunstancias y las hace transitables. Llega a iluminarlas de tanto hacerlas desvanecerse en esa su luz. Entonces por el momento se las ve en toda su magnitud, en sistema...” (p.60). Y también “El guía debe conducir al sujeto a salir de su centro, desde el que observa las circunstancias, para llegar a bordearlas, mirándolas desde fuera. Es decir, provocar la salida del Yo, para permitirle a aquello que lo rodea que se muestre, y quizá que no lo circunde si no que pueda ser circundado por el sujeto.” (p.61)

Tokue, a través de la pastelería, y también a través de su insistencia en redireccionar la mirada y la escucha de Sentaro, lo vuelve más atento al mundo. Lo obliga a salir de sus circunstancias, del agobio de sus deudas, de su tendencia a apagar con el alcohol aquellos lazos que lo unen con el mundo, aquellas señales que le dicen que aún hay vida ahí fuera, y que los árboles florecen, y que las niñas hacen piruetas para poder ir a la escuela. Olivier despierta una y otra vez a Francis, lo obliga a enfrentar su herencia y su historia, lo obliga a hacerse cargo de su relato, y a diferenciar la verdad de la mentira. Ambos, a veces mediante la escritura tranquila de

una carta que llega a tiempo, a veces mediante golpes y frenazos, empujan a los personajes al descentramiento, a la reconciliación con su pasado, al mediano control de su presente, y a la toma de riendas de su destino. Ambos esclarecen las circunstancias en el aturdimiento en el que viven: Sentaro extenuado por el trabajo y por el sosiego alcohólico de unos tragos tomados en soledad; y Francis adormilado por los restos de los somníferos que todavía circulan en su organismo, y por la indistinción entre los hechos verdaderamente sucedidos y el relato atenuado que se ha contado a sí mismo para poder seguir viviendo. A veces un verdadero guía es un maestro en las distinciones, es quien pone las palabras justas y dice lo que por indiferencia o por cortesía no todos se animan a decir: que hay algo así como una vida digna y una vida que no lo es, que hay algo así como la verdad y la mentira, que hay algo así como la asunción responsable de nuestra historia y de nuestros actos, y algo así como la cobardía vital que nos hace estar permanentemente en huida de nosotros mismos y del mundo. A veces un verdadero guía es quien no nos hurta la mirada ni la palabra, es quien se anima a corregirnos, a decirnos ‘eso está mal hecho’, ‘eso es indigno de ti’, ‘no lo has hecho lo mejor posible’ y no solo a la hora de elaborar el *anko* para los *dorayakis*, o lijar una caja de herramientas, sino también a la hora de enamorarnos, tener hijos o amigos, llevar una casa o una escuela, en definitiva a la hora de vivir, y también de morir.

El viaje de formación

Jorge Larrosa

(con Jan Masschelein, Michel Serres,
Lola López Mondéjar y Walter Benjamin)

Experiencia, formación y relato.

Escribir sobre el viaje de formación me trae recuerdos de mis primeros años como profesor, cuando trabajaba con relatos de formación, en novelas y en películas, cuando ensayaba la elaboración de categorías pedagógica y filosóficamente nobles con la ayuda de materiales literarios y cinematográficos. Algo parecido a lo que estamos tratando de hacer aquí, cuando tratamos de pensar el acompañamiento pedagógico, intentando que algunas películas, algunos ejercicios y algunas conversaciones nos permitan llevar esa expresión un poco más allá de lo que hasta ahora generalmente es: una expresión vacía, propia de documentos administrativos; una expresión que no hace falta definir, cargada de connotaciones, que no nombra nada en concreto y que, por eso, sirve para cualquier cosa. En aquella época, y casi sin querer, elaboré una cierta idea de experiencia que tuvo alguna fortuna en ambientes pedagógicos y artísticos. Eso de que la experiencia es lo que nos pasa, y al pasarnos nos forma o nos transforma, porque deja una huella o una marca en lo que somos. Esa relación entre experiencia y formación, la idea de que somos formados o transformados por nuestras experiencias. Esa idea narrativa de formación que quizá tenga una de sus raíces en la sentencia de Píndaro, “llega a ser el que eres”, que Nietzsche convirtió en una pregunta: “cómo se llega a ser lo que se es”, a la que sólo se puede responder contando una historia; y una historia, además, que suele tener la forma de un viaje o, si se quiere, de un recorrido espacial que es, a la vez, un proceso temporal. Esa idea de que la experiencia no es sólo lo que nos pasa, sino también la manera como elaboramos su sentido o su sinsentido. Eso de que la experiencia exige reflexionar sobre lo que nos pasa, pensar sobre lo que nos pasa, hablar o escribir sobre lo que nos pasa. Eso de que los humanos sólo pueden elaborar el sentido o el sinsentido de lo que les pasa a través de la lengua

y del pensamiento y, en particular, a través de esa forma de la lengua y del pensamiento que es el relato.

De ahí la estructura clásica de la novela de formación: un joven se va de casa, emprende un viaje a la vez exterior e interior, se encuentra con distintas personas, conoce distintos ambientes sociales, hace las experiencias vitales básicas (la amistad, el amor, la culpa, la enfermedad, el fracaso, la traición, la muerte) y, a partir de ahí, tal como el mundo lo va poniendo a prueba, se va conociendo a sí mismo, su propio carácter y sus propios límites, a lo largo de un viaje hacia sí mismo en el que encuentra algo así como su propio lugar en el mundo.

Crisis de la experiencia y crisis de la formación.

El relato de formación tenía dos ideas reguladoras. La primera, un determinado ideal de personalidad armónico y unitario. La segunda, la posibilidad de un mundo habitable y dotado de sentido. Desde la primera de esas ideas, la formación del individuo podía considerarse como el desarrollo integral y continuado de sus inclinaciones y posibilidades, conducido por una suerte de fuerza organizadora que, a través de una sucesión de encuentros y vicisitudes, conduce a la constitución de una personalidad más o menos libre integrada en una humanidad más o menos realizada. Desde la segunda idea, el mundo aparecía como un suelo en el que arraigar y crecer, y la formación misma podía consistir en la inserción del individuo en una tradición y en una comunidad.

Sin embargo, buena parte de la literatura y del cine contemporáneo no hacen otra cosa que expresar una y otra vez la descomposición de esos supuestos básicos. No sólo cuentan el abismo entre el yo y el mundo, sino también la imposibilidad del yo y la desaparición del mundo. Los personajes no pueden encontrar el valor y el sentido de su propia existencia, no pueden afirmar que vivan una vida plenamente suya, y sólo pueden sentirse como expatriados de un mundo compuesto por estructuras anónimas, impersonales e incomprensibles. Por eso experimentan la dificultad de hablar, de contar, de ordenar lo que son y lo que les pasa en un relato. Y experimentan también la dificultad de vivir, la pérdida del hogar, de

la tradición, de la comunidad, del mundo, la dificultad de encontrar un lugar habitable en el que vivir una vida que puedan llamar propia.

Mucha agitación pero ninguna historia, según Walter Benjamin.

El narrador es un texto de Walter Benjamin, muy famoso, que trata de la destrucción de la experiencia. La idea que explora es la vinculación entre experiencia y relato o, dicho de otro modo, la relación entre el fin del arte de narrar y la crisis de la experiencia. La frase, enormemente citada, dice así: “Una facultad que nos parecía inalienable, la más segura entre las seguras, nos fue arrebatada: la facultad de intercambiar experiencias”. Y enseguida viene el famoso párrafo sobre la Gran Guerra: “Con la Guerra Mundial comenzó a hacerse evidente un proceso que desde entonces no se ha detenido. ¿No se advirtió que la gente volvía enmudecida del campo de batalla? No más rica sino más pobre en experiencia comunicable”.

La comunicabilidad de la experiencia no es exterior a la experiencia misma. A la experiencia le es esencial su comunicabilidad o, dicho de otro modo, la experiencia se hace tal precisamente porque es comunicada, contada. Por eso, el fin de la narración (el fin de la experiencia comunicable) tiene que ver, entre otras cosas, con el triunfo de la información sobre el relato: “cada mañana, el periódico nos instruye sobre las novedades del mundo y sin embargo somos pobres en historias dignas de ser contadas”.

El segundo texto de Benjamin sobre la crisis de la experiencia (y del relato) está en *Sobre algunos temas en Baudelaire*, publicado póstumamente en el *Libro de los Pasajes*. La obra dedicada al París del siglo XIX, a la sociedad industrial y a la ciudad moderna, y es el poeta Baudelaire el que sirve de pretexto para un análisis histórico, social y antropológico atravesado, como en filigrana, por la cuestión de la experiencia.

El texto comienza diciendo que los lectores de Baudelaire eran ya personas con poca fuerza de voluntad, con poca capacidad de concentración, distraídos, con la receptividad mermada, con más interés por lo sensible y lo emocional que por lo inteligible y lo verbal. A partir de ahí, lo que Ben-

jamin llama la atrofia de la experiencia, tiene que ver con cosas como: la sustitución del relato por la información y del lenguaje por la sensación; la estandarización de las formas de vida; el exceso de estímulos y la falta de tiempo para que las experiencias maduren; la falta de conexión entre los acontecimientos; la falta de atención y el predominio de la distracción; el hecho de que todo se dé como igualmente insignificante; la ausencia de deseos a largo plazo; el tener que comenzar siempre de nuevo y la dificultad para concluir cualquier cosa (lo que Benjamin “un tiempo infernal” o una forma infernal de relacionarse con un tiempo que ya no está articulado y organizado por un relato); el individualismo y la desaparición de la comunidad (“el habitante de las grandes ciudades vuelve a caer en un estado salvaje, es decir, en un estado de aislamiento”); las técnicas que hacen que ya no tengamos que saber hacer nada porque todo lo que necesitamos lo compramos hecho; una relación con el mundo mediada por el dinero; el hecho de que incluso el trabajo no necesite ya experiencia y ejercicio sino simplemente entrenamiento; etcétera... Con una conclusión desoladora: estamos ante “un hombre despojado de su experiencia, es decir, un moderno”, que se asemeja “a las pobres almas que se agitan mucho, pero no tienen historia ni biografía”.

Hombres y mujeres huecos, con Lola López Mondéjar.

El libro se titula *Sin relato*, tiene como epígrafe una cita de Benjamin, de “Experiencia y pobreza”, “¿Quién encuentra hoy gentes capaces de narrar como es debido?”, y comienza así: “De las muchas transformaciones que está sufriendo de forma generalizada el individuo en la modernidad tardía, una de las más relevantes es, a mi entender, la atrofia de la capacidad narrativa, la progresiva dificultad para contarse a sí mismo y para elaborar una historia”.

Lo que hace la autora es partir de su experiencia clínica, en la que los pacientes son incapaces de relacionar su sufrimiento y su malestar con una historia: “ni siquiera encuentran un nexo aproximado entre el síntoma que sufren y sus circunstancias personales”. Continúa diciendo que esa atrofia “no tiene solo que ver con la dificultad para ponerle palabras al pensamiento, sino con un déficit del pensamiento mismo y del mundo de

la imaginación, con un progresivo vacío de representación”. Lo que hay es una dificultad para pensar, para conversar, para imaginar, para representar, para relacionarse, “para transformar lo que nos acontece en una experiencia subjetiva, propia, comunicable”, que redundo en un vacío interior, en lo que López Mondéjar llama “hombres y mujeres huecos”.

Una aventura pedagógica, según Jan Masschelein.

¿Y la pedagogía? En septiembre de 2022 y con motivo de su jubilación, el filósofo de la educación Jan Masschelein pronunció en Leuven (Bélgica) su “última lección” o su “lección de despedida” titulada *Con tiempo. Sobre las formas pedagógicas*. Contó ahí una experiencia pedagógica, para él iniciática, que copio a continuación:

1. *Oikoten* es el nombre de un proyecto que comenzó en 1982 promovido por un grupo de voluntarios que trabajaban con jóvenes en situación de desventaja social, más concretamente en un programa juvenil de régimen cerrado ubicado en Mol (Bélgica), una especie de programa de última oportunidad para jóvenes delincuentes bajo tutela judicial. El proyecto consistía en acompañar a estos jóvenes en un viaje a pie de cuatro meses a Santiago de Compostela, permitiéndoles, por tanto, abandonar la institución, con la condición de que, si lograban llegar a su destino final a pie sin cometer (demasiadas) infracciones legales, el tribunal de menores limpiaría su historial y serían “libres”.

En un documental de 1983, los primeros voluntarios explicaban que decidieron promover este proyecto porque se negaban a aceptar que unos jóvenes pudieran estar anclados a un determinado pasado y terminar, como ellos mismos decían, “enterrados vivos en Mol”. Dicho de otro modo, se negaban a pensar que estos jóvenes no tuviesen futuro y eligieron creer que todavía algo era posible, a pesar de que todas las evidencias disponibles (desde sus historias personales hasta resultados de investigaciones en sociología y psicología) apuntasen en otra dirección. De hecho, partiendo de sus antecedentes familiares y sociales, o al menos a partir de sus historias concretas, cualquiera hubiera concluido que estos jóvenes estaban destinados a llevar vidas de marginación o a terminar en prisión. No es

sólo que otros viesan a los jóvenes de esa manera, sino que ellos mismos también compartían esta visión acerca de sí mismos la mayor parte del tiempo y, por supuesto, tal punto de vista encontraba un sólido respaldo en abundantes evidencias científicas. Mol es, después de todo, una especie de estación final, ya que se llega allí tras haberlo intentado todo y tras haber constatado que nada puede hacerse.

2. Sin embargo, el trabajo pedagógico no se basa en evidencias. No solo porque las evidencias son solo estadísticas y, por lo tanto, no pueden decir nada específico sobre un joven en particular. Sino porque el trabajo pedagógico parte siempre de que “es posible”, porque no sabemos ni nunca sabremos lo que alguien es o puede ser, o lo que alguien es capaz de hacer. Precisamente por eso, los promotores de este proyecto querían llevarse con ellos a los jóvenes a Santiago de Compostela; querían, por así decirlo, sacarlos de casa y llevarlos al mundo. Ese es el significado de la palabra griega *oikoten* (fuera de casa). Una palabra que remite a la palabra griega “pedagogo”, referida al esclavo que llevaba de la mano a los niños y a los jóvenes y los sacaba de la casa (del *oikos*) para llevarlos a la escuela.

En cierto sentido, el trabajo pedagógico siempre asume que “(lo imposible) es posible”. Piensen si no en las numerosas películas de temática escolar en las que los profesores logran, contra todo pronóstico, abrir un camino posible para niños o jóvenes aparentemente sin futuro. Lo que se está diciendo en estas películas (y este es, quizás, uno de los enunciados pedagógicos más característicos) es: *inténtalo*. Intenta esto (y vuélvelo a intentar, inténtalo otra vez), a pesar de todas las razones que hay para no intentarlo, incluso aunque el intento resulte arriesgado y parezca destinado a fracasar.

Los iniciadores del proyecto decían que lo que querían ofrecer a estos jóvenes era una “experiencia de despertar”; algo que pudiesen *experimentar*, tanto en el sentido de *pasar* por algo como de verse afectados por *hacer algo*. Que experimentasen algo que pudiese dar de nuevo un sentido a la vida. Puesto que despertar significa también “animar” o “reanimar”, se

les estaría liberando así de las fuerzas que los predestinaban a un futuro determinado, derivado de su pasado y de su presente.

Conviene señalar que los promotores de este proyecto no adoptaban una actitud policial (con el objetivo de establecer o mantener el orden social). Tampoco intentaban guiar a estos jóvenes por el camino “correcto” (ya que ni ellos mismos pensaban que pudiera existir un camino así). Tampoco ofrecían ningún tipo de terapia (en el que se partiera del supuesto de que algo estaba mal en los chicos y necesitaba ser corregido). Esta experiencia de despertar/reanimación fue posible simplemente porque estos jóvenes se encontraron en una situación particular: emprendieron un viaje bajo ciertas condiciones (a pie y solos) que les permitió pensar por (y en) sí mismos (algo que, de hecho, los inquietó mucho, y que a menudo sentían como una carga y un desafío, incluso como un reto) y donde el mismo acto de caminar les brindaba la oportunidad de encontrarse con algo que se hiciera significativo para ellos.

3. En francés está la expresión *faire la connaissance* en el sentido de conocer, de hacer, y de encontrar (algo o alguien nos es presentado, se nos hace presente). En holandés hay una palabra muy hermosa, *kennismaken*, (que apunta tanto al conocimiento, *kennis*, como al esfuerzo involucrado en la creación, *maken*, como a un encuentro). Algo que no tiene que ver con la “producción” de conocimiento, en el sentido de que conocer algo, encontrarse con algo, no consiste simplemente en saber que existe, sino, lo que es más importante, en que se vuelva significativo para nosotros de manera que, como resultado de ese encuentro, podamos ver cómo nuestro propio mundo ha cambiado. Cuando algo adquiere la capacidad de hablarnos es cuando empezamos a percibirlo realmente, cuando pasamos a tenerlo en cuenta, a tenerlo presente y, en consecuencia, cuando empieza a importarnos.

En este punto, el peso y el desafío que representa el enfrentarse a algo, se convierten en la alegría de conocerlo. Un tipo de alegría que es la propia de un acontecimiento o de un “nacimiento”, como diría Isabelle Stengers (piensen, por ejemplo, en la alegría del primer paso). Simone Weil ha señalado que observar la belleza del mundo, inútil en sí misma, trae consigo

el despreocuparse de uno mismo y liberarse de la presión social. Como decía uno de los jóvenes en el documental: “En realidad nunca tuve la capacidad de apreciar la belleza de la naturaleza, pero ahora que he aprendido a verla, mi perspectiva sobre la vida ha cambiado y he encontrado la voluntad de seguir adelante”. Muchos otros jóvenes que participaron en este viaje hicieron comentarios similares acerca de cómo cambiaron *en el camino*, paso a paso, *con tiempo*.

4. Este viaje no parece haberlos llevado a un destino que estuviese previamente fijado, sino que, paso a paso, fue cambiando su estado de ánimo (*Stimmung* en alemán), la manera en que se les abría el mundo. Hicieron la experiencia de una cierta apertura, así como de una cierta capacidad, una cierta potencia y una cierta libertad, pero no entendida como libertad de elección, sino como la experiencia formativa por excelencia: la posibilidad de tener una vida distinta, en tanto que supone experimentar un mundo diferente. Un mundo que, de alguna manera, ha cambiado y en el que podemos encontrarnos de nuevo en movimiento, sólo que ahora de una forma distinta.

Esa experiencia no ofrece ninguna garantía, no produce ninguna salvación espectacular, tampoco grandes resultados de aprendizaje que se puedan identificar. *Oikoten* no presupone ni espera ningún resultado (de aprendizaje); solo propone un camino, cuyo destino final, Santiago de Compostela, aunque simbólico, realmente no importa tanto. En la década de 1980, ninguno de estos jóvenes podía tener una imagen preconcebida de Santiago de Compostela. Simplemente fueron llevados a una *aventura*, esto es, a una ruta indeterminada donde algo podría ocurrirles o acontecerles (*ad-venire*), algo sobre lo cual ni ellos mismos ni las personas que los acompañaban tenían conocimientos ni ideas previas, y que, por lo tanto, no podía haber sido planeado ni predicho.

Tal y como el documental muestra con toda claridad, embarcarse en una aventura de este tipo creó de inmediato entre los jóvenes una cierta tensión (el miedo a lo desconocido) y una cierta emoción (contenida). Y aunque existía una “recompensa” (que el juez borrara sus antecedentes), fue sobre todo esta sensación de aventura y tensión la que finalmente los

sacudió, la que los hizo seguir adelante, la que, por así decirlo, los puso y los mantuvo en movimiento.

El viaje pedagógico, según Michel Serres.

¿Y la pedagogía? En septiembre de 2022, un grupo de profesores viajamos a Roma con el objetivo de pensar entre todos qué es un viaje de estudios. Qué es estar en Roma no como turistas, o como peregrinos, o como aventureros, sino como estudiantes. Cómo hacer de Roma una materia de estudio. Entre todos los participantes diseñamos una especie de antología de textos para preparar el viaje y para inspirar el ejercicio. Uno de esos textos estaba constituido de fragmentos de una conversación con Michel Serres titulada “Aprendizaje, viaje, mestizaje”. La conversación tuvo lugar en abril de 1991, en una presentación de su libro *Le tiersinstruit*. Copio aquí algunos párrafos.

1. En materia de pedagogía, el tema del viaje me parece fundamental. Cada vez que un gran autor ha hablado de una nueva pedagogía, ha descrito un viaje (...). Si detalláis un viaje: el camino, la forma de caminar, quién va a viajar, por qué, por dónde va a pasar, quién le conducirá o le guiará, quién le acompañará, con qué obstáculos se encontrará... tendréis los principios de una pedagogía elemental. No hay enseñanza sin desplazamiento.

2. Pedagogía significa, en griego, “el viaje de los niños” (...). Es la travesía de un río y, en el medio, la experiencia del aprendizaje (...). El aprendizaje es un pasaje, un viaje, constituido por un punto de partida y un punto de llegada. Pero lo importante es lo que pasa en medio, no solamente en medio del espacio, si retomamos la metáfora del río y el paso de una orilla a otra, sino también en el medio del sujeto: es allí, en el sujeto, donde se produce el aprendizaje.

3. Hay un punto de partida y un punto de llegada. Está el que se era y el que se ha llegado a ser. Pero siempre se olvida que se ha pasado por una transición, y que es ese lugar tercero, el lugar del pasaje, el que ha hecho de nosotros una tercera persona. En una experiencia siempre está ese ter-

cer lugar, esa tercera persona, ese centro, esa transición. A veces temible, siempre enriquecedora. Llegado a destino, el viajero permanecerá fiel a lo que ha dejado atrás, adoptando nuevas costumbres, nuevos hábitos, un nuevo lenguaje, una nueva manera de ver.

4. Siempre hay un río que atravesar. Por eso la pedagogía está dominada por el miedo. Todo el mundo tiene miedo: los buenos alumnos, los malos alumnos, los profesores. Pero el miedo de aprender (de viajar) es natural, también es natural remontarlo, porque somos animales de aprendizaje.

5. La primera partida, nuestro primer viaje, es el que va del vientre de nuestra madre a nuestra cuna. Ese viaje llevaba de un lugar en el que estábamos bien a un lugar muy frío y muy difícil, y hemos tenido que pasar por un cuello extremadamente estrecho en el que corríamos el riesgo de aplastarnos. Todo en ese viaje estaba sembrado de obstáculos y de dificultades. Aprender es viajar, pero el primer viaje es el nacimiento. No hay aprendizaje sin una especie de retorno de ese nacimiento, de engendramiento de sí, de renacimiento de un mismo, y esa experiencia es siempre muy difícil.

¿Y la pedagogía?

Las tres películas que sirvieron de base para este ejercicio son relatos de experiencia, de aprendizaje, de formación y de transformación, de viaje (exterior o interior), de búsqueda, de desplazamiento. En los tres se sale de algún sitio y se llega a algún sitio. En las tres se abren caminos, posibilidades que antes no existían. En las tres hay despertares, pero también atención, voluntad y esfuerzo. En las tres hay una modificación del ánimo, de la forma como el mundo se abre, se presenta, se hace presente. En las tres hay encuentros y experiencias en las que algo se hace significativo. En las tres hay una ampliación del mundo como lo que nos importa, nos concierne, como aquello en lo que estamos implicados y complicados. En las tres hay terceras cosas, terceras personas, terceros lugares. En las tres hay dificultades y miedos. En las tres hay un sobreponerse a las circunstancias. En las tres hay sujetos que se forman o se transforman. En las tres hay algo que está siempre a punto de fracasar, de malograrse. En las tres

hay historias que se cuentan, se interfieren, se entrecruzan, influyen unas sobre otras.

Adivinar cómo sigue el cuento.

La narración, dice Benjamin, tiene un “interés práctico”. Toda narración “trae consigo, abierta o velada, su utilidad”. Pero ¿cuál es su utilidad?: a veces “una moraleja”, o “una indicación práctica”, o “un proverbio”, o una “regla de vida”. El narrador enseña a vivir en el sentido de que “es un hombre que tiene un consejo que dar”. Sin embargo, también dice Benjamin, eso de tener un consejo que dar “suena hoy pasado de moda”, tal vez porque “la comunicabilidad de la experiencia decrece”. Por eso “carecemos de consejo”. Pero ¿qué es el consejo?: “menos la respuesta a una pregunta como una propuesta concerniente a la continuación de la historia que se está desarrollando en el momento”.

¿Y la pedagogía? Todo proceso pedagógico es una historia en curso. Una historia sin garantías, que no se sabe muy bien para dónde va. Todo proceso pedagógico está formado por una serie de momentos en los que no hay reglas que nos digan qué hacer. Pero es en esos momentos cuando hay que decidir cómo continúa el cuento, y esforzarse para que vaya en esa dirección. Para que esa propuesta de continuación de la historia sea posible, dice Benjamin, “sería necesario ser capaces de narrarla, sin considerar que un ser humano sólo se abre a un consejo en la medida en que deja hablar a su situación”. ¿No sería la pedagogía, también, un arte del relato, un arte de la interpretación de las situaciones, un arte de adivinar cómo sigue la cosa?

¿Y la pedagogía? La tarea del narrador consiste “en elaborar la materia prima de las experiencias -ajenas y propias- de forma sólida, útil y única”. Por eso el narrador “tiene cabida junto al maestro y el sabio”. Por eso consejo, en tanto que está entrelazado en la materia de la vida, “es sabiduría”. Pero ¿qué es la sabiduría?: “el lado épico (o el lado narrativo) de la verdad”, algo así como un saber narrativo. ¿Hay alguna dimensión de sabiduría en el saber pedagógico? La sabiduría se extingue”, dice Benjamin, porque “la narración está siendo desplazada del habla viva”. ¿Porque ya

no somos capaces de adivinar cómo podría seguir el cuento? ¿Porque nos hemos convertido todos, también los educadores, en hombres huecos? ¿Y la pedagogía? La literatura y el cine (y nuestra vida y la de nuestros amigos, cuando somos capaces de contarlas, y nuestra experiencia pedagógica, cuando somos capaces de convertirla en relato) nos enseñan que hay momentos en que el cuento parece interrumpirse, bloquearse, como si hubiéramos perdido el hilo. Todos hemos experimentado esos momentos en que nos sentimos paralizados y no sabemos cómo continuar, hacia dónde ir. Pero los relatos clásicos, los cuentos fantásticos y de aventuras (y nuestra vida y la de nuestros amigos, cuando somos capaces de contarlas, y nuestra experiencia pedagógica, cuando somos capaces de convertirla en relato) nos dicen que suelen aparecer ahí personajes que ayudan a que la situación se destrabe, a que la historia siga, a que, contra todo pronóstico y contra toda evidencia, el cuento acabe bien. Personajes que iluminan situaciones (cuando todo está oscuro) y abren posibilidades (cuando todo parece cerrado).

¿Y la pedagogía?

El arte de la tercera cosa

A propósito de la materia en las prácticas de educación social

Soledad Poggio Bousses

Cuando Violeta Núñez varió el triángulo herbartiano para colocar los contenidos en la relación educativa, algo del mundo se asomó a las prácticas de los educadores sociales. Estos se encontraron por primera vez con alguien que entendió su práctica como una práctica educativa donde la transmisión de la cultura tiene un papel preponderante y se podría decir hasta exclusiva. Si no hay contenidos que medien la relación educativa, no se puede llamar relación educativa. A partir de ahí todos los sustentos de una práctica se forman y se giran: ya no más prácticas asistencialistas vaciadas de mundo, ya no más relaciones basadas en la intimidad del vínculo, ya no más relaciones sostenidas por la corrección moral de unas personas cultural y materialmente empobrecidas.

Podríamos decir que el gesto de Violeta funda una manera de ver y entender la tarea de la Educación Social en tanto que práctica. Los que hemos trabajado en la formación de educadores sociales nos contentamos con transmitir esa manera de ver, y también con formar una sensibilidad alerta a la tendencia siempre latente de volver a los carriles de la asistencia sin más, a la dádiva de un Estado que con eso amortigua el malestar social. La verdadera revolución se da cuando en medio de un educador y una persona se coloca una cosa distinta de ellos dos: llamémosle arte, llamémosle literatura, llamémosle cocina.

Recuerdo los cientos de triángulos dibujados en pizarrones distintos tratando de explicar esta fórmula casi mágica. Recuerdo la dificultad de mis estudiantes para nombrar esa parte de la cultura que pretendían transmitir en sus prácticas. Recuerdo llamarle para mis adentros la fiebre de los contenidos: se pasaban todo el año a la caza de contenidos, observando si en la práctica de otros había o no contenidos, intentando nombrarlos, listarlos, ordenarlos, jerarquizarlos. Me recuerdo a mí misma también con diecinueve o veinte años aquejada por esa misma fiebre. Y creo que la

fiebre tiene que ver con habernos encontrado, por primera vez, con unos profesores que podían decir algo cierto sobre su práctica, con unos libros que sí podíamos leer, y que nos revelaban lo que la educación a secas siempre ha sabido, pero que no dejaba de ser una novedad para la educación social, siempre tironeada por otras demandas, por otras políticas que no son necesariamente las de nuestro sistema público de educación. Lo cierto es que los contenidos le daban cierta dignidad a nuestro oficio, y nos aferrábamos a ellos como marca de identidad de una práctica que se creía y se decía distinta de otras prácticas de “lo social”.

En el proyecto que dio lugar a este libro, nos preguntábamos qué sucedía con el término *acompañamiento*, si no había algo ahí que no implicara un retroceso en esta conquista por la dignidad de nuestro oficio, si no había ahí una forma encubierta de vaciamiento de las prácticas ¿qué significa eso de acompañar a otro? y más aún ¿qué significa eso de acompañar a otro educativamente? Para intentar decir algo, y decirnos algo sobre esas preguntas se nos ocurrió mirar algunas películas, para ver, si una vez más no era el arte o la cultura la que nos salvara de la tendencia de girar en el vacío, de decir muchas palabras con un significado inocuo; para no caer nosotros también en la misma práctica que nos estaba preocupando.

Elegimos tres películas: en las tres hay personas que se encuentran en un momento vital acuciante en cierta medida (una niña abandonada, un ex preso al borde del alcoholismo, un delincuente de catorce años tratando de corregir su rumbo vital); en las tres hay personas que acompañan: un joven periodista que no sabe qué hacer con su vida, una anciana con manos deformes a causa de la lepra, y un profesor de carpintería aquejado por el duelo provocado por la muerte de un hijo. La distancia entre acompañante y acompañado en términos vitales no es mucha: todos están perdidos, todos necesitan consuelo, todos necesitan también una tarea que los ancle al mundo. Sin embargo, está claro también que hay una clara asimetría entre ellos, una asimetría que está dada por el saber alguna cosa sobre el mundo: uno sabe carpintería, la otra sabe hacer dorayakis, el otro sabe los horarios de los trenes, cómo alquilar un coche o pedir una pieza de hotel, sabe también alguna cosa sobre las imágenes, sobre su

efecto sobre la sensibilidad, sobre su importancia en un mundo televisivo que despunta y que parece formar la subjetividad infantil.

Pero lo más importante de esas relaciones proyectadas ante nuestros ojos es la tercera cosa que se pone en medio de los dos, aquello que abre el triángulo: la madera, los dorayakis, la fotografía. ¿Son esos los contenidos de la relación educativa? Quizá sí, pero para no forzar los términos, porque los contenidos requieren una manera de enunciación que remite a los clásicos programas escolares, hemos preferido llamarles simplemente *tercera cosa*, o mejor aún, *materia*.

En una relación educativa sutil como la que se despliega en los programas en los que trabajan los educadores sociales (cárceles, centros donde los niños viven y conviven todas las horas del día, centros de educación que pretenden revincular a los niños o adolescentes con la escuela) es muy difícil andar a la caza de contenidos. Las relaciones presentan otro tenor, otros matices, son más largas y sostenidas en el tiempo, tienen una mayor intimidad: muchas veces se trata de vivir juntos, de pasar largas horas junto a otro (a veces jugando, a veces disfrutando de un paseo, a veces yendo juntos al médico o a una consulta jurídica). Las relaciones se parecen mucho más a las observadas en las películas: muchas veces nos toca compartir un largo viaje en auto, una larga conversación a la sombra de algún árbol, un tiempo interminable y denso en una sala de espera. La presión por la caza de los contenidos se vuelve en esos momentos insostenible; y sin embargo eso no quiere decir que la práctica que se lleva adelante no sea educativa, porque en el tiempo largo de la vida juntos (a veces vemos crecer niños de diez u once años, y transformarse en robustos adolescentes y luego en padres), suele haber una tercera cosa que hemos puesto en medio.

Eso sí, hay algo que nos han enseñado las películas: cuando la tercera cosa es lo suficientemente potente como para que a partir de ella se despliegue un mundo de sentidos sobre la vida y el arte de vivir, cuando parte de una relación previa (amorosa y exigente) del *acompañante* con la materia, los efectos formativos sobre el espíritu de *los acompañados* es muchísimo más notorio. Lo que más me preocupa es que para acompa-

ñar educativamente, no sólo debe haber una tercera cosa (ya nos lo ha dicho Violeta con toda claridad), sino que debe haber en nosotros, los acompañantes, una cierta relación estrecha con esa cosa. Siempre me ha llamado la atención los estudiantes que en su práctica pretenden promover -por ejemplo- los hábitos lectores, sin ser ellos mismos lectores; pretenden llevar adelante una práctica en torno al cine, sin tener los mínimos rudimentos de un espectador atento. Es que si no, nos pasamos la vida mediando con otros que sí son los que saben, que sí son los enamorados de su materia, que sí pueden establecer un vínculo realmente educativo con las personas con las que trabajamos. Y qué triste y desencantado es un oficio que se basa exclusivamente en prácticas de este tipo.

Creo que para ser buenos educadores no basta con andar a la caza de contenidos, sino descubrir en nosotros mismos cuáles son nuestros amores, cuáles nuestras inclinaciones, cuáles las cosas del mundo que nos hacen vibrar las entrañas, y abocarnos a ellas, y estudiarlas y cultivarlas, darles el suficiente tiempo y atención para que crezcan en nosotros. Es cierto que los profesores lo tienen más fácil, porque claro, siempre se es profesor de alguna cosa, de alguna materia, y no sólo eso, sino que es justamente a esa materia a la que se le da tiempo y espacio para ser cultivada en la carrera de profesor. Pero si realmente creemos en lo que nos ha dicho Violeta, y si realmente creemos en la potencia transformadora de una relación educativa a tiempo y con tiempo; más nos vale empezar nosotros mismos a encantarnos con el mundo, a explorar las maravillas que se despliegan cuando elegimos una cosa, y a esa cosa le dedicamos nuestra vida. Porque como también nos enseñaron las películas no es igual la potencia transformadora del enseñar los rudimentos del arte culinario o del trabajo siempre exigente con la madera, que el que puede provocar aprender a andar en ómnibus, o a reconocer las redes de apoyo y de cuidado en el barrio donde vivo. No todas las terceras cosas valen lo mismo en término formativo, y cualquier educador que se precie sabe que esto es así. Sabe que hay algo en ciertas materias que se resiste a la voluntad siempre cambiante y la atención generalmente lábil de las personas con las que solemos trabajar, algo que obliga a los cuerpos a entrar en otras dinámicas temporales, y a las mentes en otras dinámicas atencionales, algo que en términos formativos vale para cualquier persona y no únicamente para

las personas desdichadas con las que solemos trabajar, y en este valor universal se yergue otra vez la dignidad de nuestro oficio, y la dignidad de las personas con las que trabajamos.

Epílogo

Pintar de blanco el poste blanco

A propósito de nuestras implicaciones y nuestras separaciones

Soledad Poggio Bousses

Si dejo en paz a un poste blanco,
pronto será un poste negro.
Si lo deseo especialmente blanco,
siempre tengo que estar pintándolo de blanco;
es decir siempre estaré haciendo una revolución.
G. K. Chesterton

Nos habíamos propuesto rastrear una palabra y un sentido, y salimos a su caza. Le preguntamos a profesores y a estudiantes, miramos películas y conversamos sobre ellas, escribimos, pensamos, y volvimos a escribir. Queríamos saber si esa palabra nombraba algo de nuestra práctica, o si lo nombraba bien. Queríamos saber si podíamos usarla o más bien debíamos llamarla al silencio.

A la palabra la encontramos en los pasillos y en los escritorios de los políticos, en el comedor de los lugares donde trabajamos, y en las escrituras de nuestros estudiantes; pero el sentido se volvía escurridizo, o más bien, el sentido se volvía escurridizo si lo intentábamos forzar para que nombrara algo que no sonaba del todo bien con nuestro trabajo. Parecía que nuestro oído lingüístico se resistiera, pese a todo lo expeditivas que pudieran ser nuestras mentes. Parecía que la sensatez venida de nuestras prácticas y la tradición de nuestras disciplinas nos dijera que más vale abandonáramos la tarea, que dejáramos la palabra fuera de nuestros entusiasmos, y no diéramos más pelea por sus sentidos.

Jordi Planella nos dice que el acompañamiento solo puede leerse desde una “epistemología implicativa o encarnada”, y la batalla por dar con su significado implica llevar a cabo algo del orden del “subvertir”, “transformar”, “impensar” o “resistir”, para dar en un “nuevo proyecto”, en

una “nueva forma de estar con el otro”, en “algo distinto a lo que se ha hecho”. Quisiera detenerme en este conjunto de verbos, adjetivos y neologismos para responder, desde lo que ha sido nuestro humilde pero no poco trabajoso recorrido.

La Real Academia de la Lengua Española dice en su diccionario que “subvertir” es trastornar o alterar algo, especialmente el orden establecido; “transformar” es transmutar algo en otra cosa”; nos dice también que “impensar” no se encuentra en el diccionario y que “resistir” es oponer dificultades para la comprensión, el manejo, o la realización de alguna cosa. Que algo “nuevo” es algo recién hecho o fabricado, o bien que “se percibe o se experimenta por primera vez”; y que algo “distinto” es lo que tiene realidad o existencia diferente de aquello otro de que se trata.

Pareciera que para Planella no se pudiera pensar el acompañamiento desde la lengua de siempre, el quehacer de siempre, o la ciencia de siempre sino que hubiera que renovar la lengua (inventar nuevos términos), revolucionar las prácticas (hacer otras cosas), y agitar el conocimiento (pensar de otro modo, o más bien “impensar”).

Algo de esta tendencia aparece también en las personas que formaron parte de nuestro grupo de interlocutores, como si las prácticas de siempre, las palabras de siempre, y el saber de siempre no nos diera ya ninguna pista -simplemente por vetusto- de lo que es hacer las cosas bien hechas, o más bien de estar bien orientados en un quehacer profesional, y por qué no también, en una trayectoria vital.

Sin embargo, lo que se apunta en las pedagogías recuperadas hasta aquí no es la obsolescencia de las palabras sino más bien la necesidad de su recuperación, la necesidad de dar vueltas alrededor de viejos términos, de mirarlos con un poco de cariño y de pensar con ellos y a través de ellos algo de nuestro oficio. No se trata de *impensar*, sea lo que sea que eso signifique, sino más bien de pensar (esa operación que por los automatismos del lenguaje se nos ha vuelto cada vez más esquivada). No se trata de *pensar de otro modo*, sino que basta con lo que los humanos hemos hecho hasta el momento capturando, ordenando, distinguiendo y jerarquizando el mundo que nos rodea a través del lenguaje. Porque queremos saber si

hay algo del acompañamiento que es educativo es por lo que necesitamos pensar, y porque queremos saber si hay algo así como un acompañamiento que se pueda llamar educativo es por lo que necesitamos distinguir, ordenar y jerarquizar. Aquí entonces, nuestro intento.

Acompañar consiste en caminar junto a alguien un cierto tiempo, compartiendo el pan, o compartiendo la conversación. Implica un traslado físico o mental de un cierto lugar originario a un lugar de destino que podría haber sido prefijado por quienes se acompañan en el trayecto o bien haber sobrevenido en el acto de caminar. La experiencia requiere, al mismo tiempo, de una reciprocidad necesaria: acompañar siempre es, de alguna manera, ser acompañado.

A lo largo del proyecto hemos notado una insistencia en nuestros interlocutores por marcar la distinción entre el acompañar en tanto que experiencia humana, cotidiana, al alcance de cualquiera, y algo así como *el acompañamiento*, como una práctica institucional, venida de unas políticas sociales o educativas que intenta condensar los gestos del acompañar, en una experiencia intensa, sistemática, acotada en un tiempo/espacio y en una economía de símbolos.

Ahora bien, en el acompañamiento se pierden dos cosas constitutivas del acompañar, dos cosas que debilitan el gesto y lo dejan casi al desnudo: el acto primordial de compartir el alimento, y la inherente reciprocidad del vínculo. En un acompañamiento institucional la situación entre acompañante y acompañado es completamente disímil, el acto de compartir el pan se puede realizar como acción performativa que evoque cierta condición de igualdad, pero lo cierto es que esto no es real, no remite a una necesidad concreta de compartir los recursos venida de ciertas condiciones existenciales parecidas. Tampoco es verdad la reciprocidad: el acompañante institucional no necesita ser acompañado, tiene o tendrá otros acompañantes en su vida a los que sí podrá ofrecer también su compañía y que preferirá -más allá de algunas excepciones- a los venidos de las relaciones establecidas en su trabajo. ¿Podría, entonces, a esta performance llamársele acompañamiento? Quizá es mejor no forzar el lenguaje y llamarle más bien asistencia, supervisión, seguimiento, u otras palabras que

aparecieron una y otra vez en nuestras lecturas y conversaciones y que sí dan cuenta de la asimetría del vínculo y de la intencionalidad de una práctica venida de un estado que considera que ciertas personas necesitan, en cierto momento de su vida, de unas políticas redistributivas que compensen ciertas faltas pasadas o estructurales.

¿Y qué pasa con la dimensión educativa del acto de acompañar? Hemos observado lo que las pedagogías de Tokue y de Olivier tienen para decirnos. Hemos visto que hay algo de toda acción propiamente educativa que necesita no solo de una intencionalidad o de una voluntad concreta de enseñar alguna cosa, sino que también necesita de esa cosa. En los textos anteriores le llamamos materia o tercera cosa, y su presencia nos recuerda que las prácticas pedagógicas no pueden girar en el vacío, sino que necesitan de algo que se interponga entre las personas que forman parte de la relación educativa. Violeta Núñez le llamó contenidos, Hannah Arendt le llamó mundo, otros le llaman recorte cultural, o simplemente cultura. No puede haber educación sin mundo, no puede haber tarea pedagógica sin cultura.

Como en Pedagogía Social siempre se ha tratado de empujar los límites, porque muchas veces de lo que se trata es de justificar una actuación profesional en territorios inexplorados, (a veces receptivos y a veces hostiles), muchas veces le hemos llamado *mundo* a lo que no lo es, le hemos llamado *cultura* a lo que habría que rebuscar en nociones antropológicas generalistas para validar su nombramiento. Pero lo cierto es que todos sabemos que en una práctica educativa no todo vale, y no solo eso, sino que hay cosas que valen más que otras. Lo cierto es que estrictamente hablando no hay nada de educativo en el acto de acompañar, y eso no está mal, porque educar es una acción muy concreta, que requiere de unas condiciones, de unos recursos, de unas personas situadas en unos lugares prefijados, y acompañar es otra cosa. ¿Se puede acompañar mientras se educa? Claramente sí. Pero siempre y cuando se comparta el pan generoso y genuinamente, y esto marque una relación recíproca de atención, y de cuidado. ¿Se puede educar sin acompañar? Claramente también. Y muchas veces es incluso deseable porque en la relación educativa es el adulto (encarnado en la figura institucional del maestro, del profesor, del

educador) el que tiene la responsabilidad moral, institucional y humana de cuidar el mundo, y con ello de transmitir alguna cosa a los que acaban de llegar. No esperamos reciprocidad en esta relación, sino que defendemos su asimetría, y su desigualdad.

Vemos la destreza del acompañar en la pedagogía de Tokue, pero no la vemos tanto en la de Olivier. Vemos el arte de acompañar en Philip, pero no hay nada de pedagogía allí. Vemos que puede haber una pedagogía que en ciertas circunstancias (igualdad en las condiciones existenciales entre dos adultos, ausencia de institucionalidad que medie la relación, y reciprocidad en las acciones de cuidado) se funda a veces con el acompañamiento, y otra pedagogía que no (una que es igualmente necesaria, e incluso deseable en ciertas condiciones de institucionalidad republicana). Vemos también que los textos pedagógicos que hemos escrito no son otra cosa que una manera de contar y de cantar los viejos principios pedagógicos que nos han orientado siempre: que toda relación educativa se basa en una relación asimétrica (porque quien educa no se encarna solo a sí mismo, sino a una nación, comunidad o estado que ha decidido lo que considera conveniente o inconveniente, valioso o prescindible para las nuevas generaciones); que toda relación educativa, para que sea educativa y no otra cosa debe fundarse en la intermediación de una tercera cosa, llámese esta contenidos educativos, mundo, cultura, o materia de estudio, que si no hay tercera cosa todo se desmorona, y que hay cosas, de estas terceras (como la pastelería, como la carpintería), que presentan la densidad de un mundo y de una forma particular de relacionarnos con él (llámese una forma atenta, concentrada, cuidadosa, interesante).

Y esto, mal que nos pese a veces, no tiene nada de impensado, sino que ha sido pensado una y otra vez por la tradición pedagógica de la que la Educación Social (al menos en Uruguay), dice sentirse parte, y ha hecho movimientos claros a lo largo de su historia que así lo demuestran.

Pintar de blanco el poste blanco

Gilbert K. Chesterton, nos dice en su Ortodoxia, que todas las buenas revoluciones son conservadoras porque antes de voltear un muro se pre-

guntan el porqué de su existencia. Tal vez antes de “impensar” nuevas terminologías, se trate de pensar atentamente nuestras viejas palabras, volver a ellas, preguntarnos por el fundamento de nuestros muros y nuestras separaciones, buscar indicios de las causas de necesidad de una distinción en la lengua, en el territorio, y en el pensamiento.

Sospecho que nuestro proyecto se fundó en la incomodidad -a veces explícita y a veces implícita- que nos causaba asistir al uso masivo de la palabra *acompañamiento* para dar cuenta de un conjunto variopinto de acciones dispersas, que poco tenían que ver con lo educativo. Sospecho que nos estamos volviendo un poco conservadores.

Pero si volverse conservadores implica no rendirse fácilmente a las modas lingüísticas de nuestro tiempo y de nuestro campo, implica preguntar, implica escribir y pensar para trazar distinciones, implica defender fronteras y muros, creo que nos estamos volviendo de los conservadores necesarios, tal vez del grupo de conservacionistas que necesita todo progresismo.

Dice Chesterton también que para que sea posible la buena salud de nuestros estados de derecho republicanos (que tantas tranquilidades nos dan en tiempos de guerra, y de desdicha) no hay que innovar todo el tiempo, o hacer algo “de otro modo”, sino más bien “pintar de blanco el poste blanco”. Que la salud de nuestras instituciones no depende de los que andan por la vida “impensando”, sino más bien de los que hacen bien su tarea, por vana o reiterativa que parezca a simple vista: aunque el poste sea siempre el mismo, y el color también lo sea. Dice mejor Chesterton: “Observamos que una razón que se ofrecía para ser progresista es que las cosas naturalmente tienden a mejorar. Pero la única verdadera razón que hay para ser progresista, es que las cosas naturalmente tienden a empeorarse. La corrupción no es sólo el mejor argumento para ser progresista, sino también el único argumento para no ser conservador. Si no fuera por la corrupción de las cosas, la teoría conservadora sería realmente concluyente e incontestable. Pero toda conservación se basa en el hecho de que dejar las cosas en paz, es dejarlas como son. Pero no es eso. Si se las deja en paz, se las abandona a un torrente de alteraciones. Si dejas en paz a un poste blanco, pronto será un poste negro. Si lo deseo especialmente blan-

co, siempre tengo que estar pintándolo de blanco; es decir siempre estaré haciendo una revolución. Brevemente, si quiero el viejo poste blanco, tengo que hacer un poste nuevamente blanco. [...] Por la horrible rapidez con que envejecen las instituciones de los hombres, los ciudadanos requieren una casi artificial vigilancia”.

Pero claro, para que se pueda pintar de blanco el poste blanco, primero hay que reconocer el blanco del resto de la escala cromática y también saber dónde están los postes.

Creo que en Pedagogía Social hace mucho tiempo que sabemos cuáles son nuestros postes: hay algo así como la fuerza de lo educativo que debe imponerse frente a acciones de moralización de un estado que amortigua -mediante políticas sociales- el malestar de una sociedad siempre desigual y por tanto insatisfecha; hay algo así como una responsabilidad adulta de quienes encarnamos estos lugares institucionales de llevar a cabo estas acciones; hay algo así como la cultura que corresponde por derecho a un ciudadano de nuestra república, independientemente de su clase social, de su contingencia personal, de su cercanía o lejanía de los lugares de reparto. Esos son nuestros postes. Y también sabemos cuáles son nuestros muros: que pese a la presión de las instituciones, que pese a los modismos y las novedades lingüísticas; que pese a un mundo cada vez más estupidizado por las pantallas, y narcotizado por el consumo, nuestra apuesta y nuestra opción es educar, siempre educar.

