

Enfuegos y perspectivas

# Entre trayectorias

*Escenas y pensamientos  
en espacios de formación*

**SANDRA NICASTRO  
MARÍA BEATRIZ GRECO**

**HOMO  
EDICIONES**

COLECCIÓN  
*Enfoques y perspectivas*  
dirigida por Sandra Nicastro

# Entre trayectorias

*Escenas y pensamientos  
en espacios de formación*

---

SANDRA NICASTRO  
MARÍA BEATRIZ GRECO

## ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS .....	9
PRÓLOGO .....	13
<i>Gabriel D'Iorio</i>	
DIÁLOGOS QUE INICIAN LA ESCRITURA .....	19
CAPÍTULO I	
<b>Trayectorias y formación en el contexto educativo .....</b>	<b>23</b>
1.1. Una manera de pensar las trayectorias .....	23
- Trayectorias y temporalidad .....	25
- Trayectorias y narración .....	30
- Trayectoria y pensamiento .....	35
1.2. La organización educativa como contexto de acción de las trayectorias formativas .....	40
- Las producciones culturales del contexto organizativo: significados que pueden asociarse a la idea de trayectoria .....	44
- La relación pedagógica y las trayectorias en contexto .....	46
1.3. De cómo se expresan los rasgos de la formación en las trayectorias .....	48
- La inactualidad .....	49
- La finitud .....	50

Nicastro, Sandra

Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación /

Sandra Nicastro y María Beatriz Greco. - 1a ed. 2a reimp. - Rosario:

Homo Sapiens Ediciones, 2012.

156 p. ; 22x15 cm. - (Enfoques y perspectivas / Sandra Nicastro)

ISBN 978-950-808-596-2

J. Educación. 2. Formación Docente. I. Greco, María Beatriz II. Título

CDD 371.1

1ª edición, septiembre de 2009

2ª reimpresión, julio de 2012

© 2009 - **Homo Sapiens Ediciones**

Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario | Santa Fe | Argentina

Telefax: 54 341 4406892 | 4253852

E-mail: [editorial@homosapiens.com.ar](mailto:editorial@homosapiens.com.ar)

Página web: [www.homosapiens.com.ar](http://www.homosapiens.com.ar)

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN N° 978-950-808-596-2

Diseño de interior: María Victoria Pérez

Diseño de tapa: Lucas Millili

Este libro se terminó de imprimir en julio de 2012

en **Toledo Servicios Gráficos S.A.** | 9 de julio 156 | Tel: 0336 4434146

San Nicolás | Provincia de Buenos Aires | Argentina

- El inacabamiento .....	51
- La interrupción .....	51
1.4. La cuestión de los dispositivos: la trayectoria como espacio de trabajo .....	53

## CAPÍTULO 2

### Recorridos de la subjetividad. Trayectorias en el espacio de educar *entre* sujetos .....

57

2.1. Identidades, subjetividades y legalidades en educación: la transmisión en acto .....	58
- Acerca de la identidad: narración, promesa, sentido .....	58
- Subjetividades y legalidades, el trabajo de la transmisión .....	66

2.2. Construcciones de la subjetividad: lo que reúne y lo que separa, lo común y lo singular, lo sabido y lo ignorado .....	71
---	----

2.3. Acerca del ejercicio de la autoridad pedagógica: un encuentro de trayectorias .....	74
--	----

2.4. Armar la escena educativa, el “trabajo” de la subjetividad y la experiencia .....	78
--	----

## CAPÍTULO 3

### Sobre el acompañamiento de las trayectorias .....

89

3.1. Ideas que enmarcan .....	89
-------------------------------	----

3.2. Rasgos frecuentes en la dinámica de las instituciones educativas .....	90
---	----

3.3. Algunas hipótesis iniciales acerca del acompañamiento .....	96
--	----

- El acompañamiento como un espacio de pasaje de “decime cómo” .....	100
- El acompañamiento como espacio de ensayo .....	103
- El acompañamiento como espacio del pensar con otros y pensar a otros .....	106

3.4. Acerca de las trayectorias formativas en situación y las expresiones del acompañamiento .....	112
--	-----

3.5. También se puede decir qué no es una trayectoria... e intentar cerrar provisoriamente .....	116
--	-----

## CAPÍTULO 4

### Entre trayectorias: pensamientos que las cruzan .....

119

DIÁLOGOS QUE ANUNCIAN UN PROVISORIO CIERRE .....	135
--	-----

BIBLIOGRAFÍA .....	148
--------------------	-----

## Sobre el acompañamiento de las trayectorias

### 3.1. Ideas que enmarcan

A la altura de lo desarrollado hasta aquí cabe recordar que uno de los propósitos que nos reúnen a unos y a otros de los muchos que trabajamos en educación es que los niños, los jóvenes y los adultos que deben acceder a la educación, lo logren en el sentido de que sea para ellos un derecho social posible. Y en este sentido todos quedamos comprometidos, desde diferentes posiciones, responsabilidades, lugares, alcances.

Esta meta más allá de expresarnos algo del orden de la ilusión, nos restituye el sentido de prácticas, cotidianidades escolares, propuestas de formación, etc. que nos alertan que no es sólo estando allí, recibiendo a ese estudiante, que el derecho mágicamente se cumple, sino que hacen falta otras condiciones. Winnicott (1999) nombraría entre otras, “un adulto lo suficientemente bueno”, otros le agregarán, y una organización educativa con capacidad de sostener prácticas educativas, desarrollo de trayectorias, condiciones institucionales requeridas, entendidos como cuestiones institucionales, organizacionales, de sistema micro y macropolítico, y como decíamos en capítulos anteriores no como propiedad de tal o cual persona con mayores o menores posibilidades o cualidades sino formando parte de una organización educativa que en tanto ámbito de acción nos aloja a todos.

En este sentido cada uno queda interpelado en lo que tiene que ver con un tipo de accionar político que centra su preocupación en el cumplimiento de un derecho no como una simple promesa sino como aval para formar parte, construir y vivir en un contexto de ciudadanía.

Partimos de una primera idea que tomamos de Enríquez para luego avanzar en futuros desarrollos. Según este autor en el marco de un proceso de formación el tipo de regulación principal que hay que tener en cuenta es la de una *“regulación acompañante (que) consiste en lograr que el grupo se apropie y trabaje las cosas interrogándose, que avance en su modo de ver y plantear alternativas de modo que concluya más fuerte de lo que empezó”* (2002: 34).

Desde esta concepción entendemos que seguramente nuestros planteos apuntarán a asociar esa fuerza con la capacidad de interrupción, de cambio, de hacer memoria, de aceptación del otro, cuestiones que ya trabajamos en el primer capítulo.

Cabe enfatizar que en ningún momento se está pensando en un tipo de acompañamiento que posicione de manera inaugural a ninguno de los que allí se encuentren, o por decirlo de otra manera que insista en deshistorizar, en empezar de cero, sino justamente por el contrario es la revisión de lo que se reconoce como trayectoria, con la densidad propia de un recorrido con todo lo que esta densidad connota en cada uno y su contexto.

### 3. 2. Rasgos frecuentes en la dinámica de las instituciones educativas

Si bien no es tema de este libro profundizar sobre estos rasgos, nos parece interesante bosquejar sólo algunos de ellos que hoy se reiteran más de una vez en las instituciones que transitamos y que funcionan como condiciones de funcionamiento y por lo tanto como condiciones que allí están a la hora de llevar a cabo una tarea de acompañamiento. Esto no significa que sean inamovibles, sencillamente forman parte del escenario que hace de contexto de acción.

Elegimos cuatro rasgos que por su frecuencia más allá de los niveles, y su impacto en las acciones de acompañamiento sirvan para ilustrar este contexto al que aludíamos.

Un primer rasgo tiene que ver con una sensación, algo que se puede palpar de diferente manera según las instituciones, que se nombra a través de “sentimos que estamos sueltos”. ¿De qué nos habla esta frase?: de lo que cada uno hace, de cómo formar parte es en algunos casos, más una cuestión discursiva que un hecho, que se asocia trabajo en común con hacer acuerdos, estar de acuerdo, homogeneizar lo diferente, cuando en realidad como se explicó en el capítulo anterior formar parte de lo común es justamente aquello que se opone a lo uniforme.

Este “estar suelto” en el decir de algunos directores, supervisores y docentes, intenta resolverse muchas veces en el marco de la realización de proyectos: curriculares, institucionales, de mejora, de fortalecimiento, etc. Y por momentos este hacer se instrumentaliza a un punto que olvidamos que este “estar suelto” no sólo es un rasgo de algunas escuelas sino de la sociedad de hoy, que se expresa en las diferentes organizaciones de esa sociedad.

Un riesgo común es confundir la dinámica profunda de este rasgo y creer que se atiende mejorando la comunicación, y entonces el problema de la escuela pasa a ser un problema de falta de información, de circulación, de difusión, etc. Nada más alejado.

Pongamos algunos ejemplos: la puesta en acción de un diseño curricular, la reformulación de pautas normativas, el desarrollo de instancias de intercambio, en un contexto escolar “desligado” requiere para ponerse en acción mucho más que actividades de lectura compartida, carteleras que informan y registros que circulan. En realidad eso sólo produce efectos cuando se acompaña de un pensar sobre las prácticas y los puestos de trabajo para que bajo encuadres especialmente diseñados se defina como tema de trabajo esas puestas en acción que ante todo necesitan una trama organizativa ligada para apoyarse.

En muchas escuelas esto se da cotidianamente y de lo que se trata es de revisar y afinar algunas cuestiones más ligadas a aquello que se vive como nuevo en el marco de lo aquello que se viene haciendo, justamente por su cualidad de novedad, de revisión, de ajuste, y no sólo de creación.

Otro rasgo que podríamos reconocer en más de un caso está ligado a la añoranza por el alumno que llega y la diferencia entre éste y el que se espera. Y este resto de cara a cambios en la enseñanza, en los

resultados que se obtienen, a revisar procesos formativos se encuentra con una pregunta: ¿con estos alumnos se podrá? En este tono, o con estas palabras, es posible que a muchos les resuene como despojada de reciprocidad, de mirada o de solidaridad. Sin embargo es una pregunta que atraviesa permanentemente los escenarios escolares.

Además sin ánimo de caotizar la cuestión es posible escuchar a un maestro de inicial que dice que recibe a un alumno sin experiencia de escolaridad o se vive que los padres los llevan para no estar con ellos en sus casas, a uno de primaria, que dice que el alumno que llega no tiene hábitos, o que el barrio cambió tanto que ya es otra escuela, en secundaria los profesores por momentos desconocen que ese joven tienen frente a sí sea un alumno en los niveles superiores la pregunta es cómo llegaron hasta allí, además la condición de adultos juega como una variable paradójicamente en contra de la alumna, porque trabajan y tienen familia. Cuestión realmente a revisar en todo sentido.

En muchos casos más allá de los niveles se vuelve a escuchar la palabra: guardería. Puede sonar a nuestros oídos entre jocoso y dramático, pero quizás el mejor dato es la sensación de no encuentro con quien se espera de unos y otros. Y se nos acercamos a los alumnos es posible que se sientan también como "fuera de lugar"<sup>20</sup>, más allá si las razones son las mismas o no.

Lo más importante a subrayar que estos ejemplos remarcan de qué manera la cuestión de las trayectorias podría pasar a ser un problema de estos alumnos y sus características particulares y no una cuestión institucional, ni de las organizaciones ni de los sistemas educativos. Como si este alumno en su trabajo de formación no fuera un fiel ejemplo de un recorrido que está de por sí desligado, al punto que el que hoy es nuestro alumno, fue ex alumno de la escuela del nivel anterior del mismo barrio, ambas de la misma comunidad, de la misma jurisdicción, bajo la misma política. Ese desacople queda naturalizado y pareciera que es el estudiante a través de su recorrido el que tiene que poner en diálogo unos con otros. Y muchos llamarán a esto problema de articulación. No es nuestro caso, es mucho más que eso. Es un problema de definición de políticas públicas integrales acordes a la misma

20. Ver Robin (1993).

normativa que intentan aplicar, la obligatoriedad es un claro ejemplo de lo que venimos diciendo.

Con lo que venimos diciendo no es nuestra intención sólo hacer un juicio de valor, si está bien o si está mal, en realidad nuestra preocupación pasa por ver de qué manera la problematización no llega a poner en foco lo que requiere ser atendido, es más pareciera por momentos como si estuviéramos frente a una imagen fuera de foco, como una foto movida, en la cual se borrea los contornos de lo que allí se muestra.

Desde acá los resultados que alcanzan los estudiantes, las prácticas de los docentes, los alcances de una organización pueden ser leídos en clave de: con qué recursos personales, grupales, organizacionales, se cuentan para lograr aquello que determinadas pautas anuncian como lo que debe ser. En realidad una lectura compleja de estos temas implica reconocer más allá de quienes están allí, cuáles son las condiciones de estructura que en realidad también forman parte del objeto que se recorta en tanto son condiciones de posibilidad.

Si el objeto que se define tiene que ver con el acto educativo, visto como si se tratara de un escenario en el cual hay más de un protagonista: este estudiante de hoy, estos docentes, estas familias, serán como decíamos anteriormente estos estudiantes, estos docentes y estas familias los que forman parte de ese acto, de allí que pensar en términos de trayectorias no es pensar en las biografías de cada uno de ellos solamente sino en las dimensiones que el encuentro de todos ellos abre: políticas, sociales, culturales, ideológicas, organizativas, etc.

Otro rasgo que vale la pena tener en cuenta en la escuela de hoy es lo que autores como Abad (2007) llaman una sociedad organizada alrededor de la demanda y desde allí su impacto en las organizaciones como la escuela.

Podríamos decir que cada uno de nosotros está atravesado por un estado de demanda permanente: demandar y ser demandado parece ser una regla de juego vigente. Tal como lo señalan estos autores un aspecto importante a tener en cuenta de este tipo de demandas es que son por definición inagotables, como si nada ni nunca nada podría agotarla. Desde allí la sensación de que el trabajo que se lleva adelante no alcanza para lo que se requiere, o que se está en falta, o que la responsabilidad entonces pasa a ser de cada uno. Lewckowicz (2004) apoyándose en otros

dirá que tratándose de una sociedad regida por una lógica mercantilista, el riesgo es que desaparezca el lugar del ciudadano para que ese lugar lo ocupe el consumidor del mercado que está habilitado en todo sentido. Así se consume formación, se consume educación, se consumen acreditaciones, etc.

Este tipo de sociabilidad está regida por criterios entre los cuales la practicidad, la aplicabilidad, la utilización, la replicabilidad, la sustentabilidad y la rentabilidad se disocian por momentos de las condiciones a las que aludíamos antes y quedan de nuevo en manos de pequeños colectivos desligados de una trama política que opere de garantía.

Por eso uno podría adherir de manera absoluta a estos principios sin embargo más allá del consentimiento la cuestión a la que nos referimos una y otra vez a la estructura organizativa y su capacidad de andamiaje y sostén de los procesos y hechos educativos que allí se dan, que implica no perder de vista justamente la dimensión política de ese hecho y de las prácticas de todos los que son sus protagonistas más allá del puesto de trabajo o lugar institucional que ocupen.

Cuando la demanda conquista las relaciones las mismas se miden en términos de quien cumple con la demanda y quien no, como si de eso solo se tratara y sin explayarnos en esta cuestión que iría más allá del tema que nos convoca sí es pertinente alertar acerca de los fenómenos de desplazamiento de tareas y funciones en aras supuestamente de cumplir con aquello que se demanda. Testimonios como: "no puedo trabajar de director porque estoy todo el tiempo atrás de los recursos", "acá no se puede enseñar porque estos chicos no tienen una familia que los sostenga", "con cuarenta escuelas no puede supervisar como yo quiero apenas me puedo acercar a las que tienen mayores dificultades o cuando aparece algún imprevisto grave", sirven de ejemplo de lo que venimos diciendo.

Por último, sabiendo que sólo estamos haciendo referencia a algunos rasgos que hoy sobresalen en la escena escolar y dejando muchos otros sin mencionar, entendemos que las modalidades de significación del tiempo, los modos de historizar, los estilos culturales de entrar en relación con los tiempos institucionales son datos que escuchar atentamente.

Metaforizar el significado del tiempo en algunas escuelas podría llevarnos a decir que "el tiempo es ya", o "el tiempo es igual a: falta tiempo". Atrapados en una lógica cortoplacista algunos haceres institucionales se

ven amenazados en la posibilidad de reflexión, de pensamiento, de revisión, de interrupción. Y así los apuros terminan siendo los argumentos que explican por ejemplo, que un capacitador olvida de convocar a un supervisor y trabaja directamente con las escuelas, que un equipo técnico saltea a otro y entra a una jurisdicción que va más allá de su territorio, que una familia omite buscar respuestas en la escuela y va directamente a las autoridades superiores, sin olvidar que en muchos casos el tono de denuncia, y de vivir a "contrarreloj" invaden la situación.

Rápidamente muchos podrán intentar explicar estos hechos advirtiendo dificultades comunicacionales, y nuevamente se tratará de situaciones problemáticas más profundas, propias de la definición de los puestos de trabajo, de las tareas que se adjudican a unos y a otros, de las normas que rigen determinados funcionamientos, cuestiones que en términos de definición política tienen mayor espesor que hablar de la buena o mala comunicación o los mejores o peores tipos de vínculos personales.

Un institucionalista como Ulloa (1969) hubiera alertado sobre una fractura a nivel de los desempeños que justamente queda encubierta en aspectos del funcionamiento de una organización más manifiestos como las cuestiones comunicacionales o vinculares, pero que en realidad están poniendo en palabras lo que queda bajo el orden de lo no dicho, como por ejemplo: la claridad acerca de las tareas que cada uno tiene que llevar adelante, la experticia con la que se cuenta ello, el fuego cruzado de expectativas mutuas, entre otros.

Siguiendo los aportes de Dejours (1990) esto implica reconocer que la organización del trabajo va mucho más allá de un listado de actividades que cada uno cuenta y realiza con mejores o peores resultados sino que lo inscribe en un conjunto de relaciones: con otros, con el conocimiento, con otras organizaciones e instituciones, etc. que revelan conflictos, controversias, disputas.

Cuando esta dimensión de análisis no se toma, escuchamos explicaciones del tipo: "commigo es un buen alumno porque tenemos buena relación...", "con este grupo me llevo bien y entonces es más fácil", "en esta escuela hay buena onda, más allá del sistema que siempre presiona", "en el turno mañana me siento un verdadero director porque las chicas tienen buena recepción en vez a la tarde están los más históricos



y ahí no se puede trabajar"... Qué nos dicen estos ejemplos, que una de las cuestiones que pareciera ser un aval para que se logre lo esperado tiene que ver con la familiaridad que encuentran entre sí unos y otros, el ser parecidos, o asemejarse, como sinónimo de ser aceptado, de pertenecer, lejos de los conflictos, las controversias, las disputas que nombrábamos más arriba y que son constitutivas de relaciones atravesadas por el poder, la asimetría, la competencia, etc. Siguiendo lo trabajado en el capítulo anterior estamos ante el borramiento de lo común en tanto reunión de lo singular y lo plural, para acercar esta idea a lo uniforme y lo semejante.

A partir de esta introducción al tema y de la caracterización de algunos rasgos de las escuelas que en tanto contextos de acción son los espacios en los cuales transcurre una acción de acompañamiento, proponemos a continuación profundizar sobre esta acción, sin perder de vista las implicaciones que este contexto le impone de alguna manera.

### 3.3. Algunas hipótesis iniciales acerca del acompañamiento

Si nos acercamos a los significados habituales de acompañar, estos tienen que ver con ayudar, sostener, escoltar, asesorar, etc. En todos los casos se da por supuesta una actividad en el marco de una relación: la visita del supervisor, la asistencia de un equipo técnico, el asesoramiento del director, la intervención del profesor, etc. Como decíamos en otro texto<sup>21</sup> más que atender a la actividad en sí misma intentaremos entender la cualidad de acompañamiento que en esa actividad podemos reconocer.

En algún sentido esto lleva a desmitificar como idea, que todo aquello que uno hace con otro bajo un propósito de ayuda necesariamente tiene que ver con acompañar. Como si dijéramos "estar ahí..." no necesariamente promueve una acción de acompañamiento hacen falta tener en cuenta otras condiciones, hablando en términos organizacionales.

21. Nicastro (2006).

Como venimos diciendo por ejemplo contar con un encuadre que a modo de marco prescriba criterios, enuncie propósitos, recorte situaciones, abra el juego a definir abordajes posibles, etc. Un encuadre que si bien es portado por cada uno de los que participan en ese espacio de acompañamiento necesita reconocerse en algunos de sus componentes indispensables: el interjuego entre la presencia y la ausencia, un marco que colabore a dar mayor inteligibilidad a los fenómenos y la definición del objeto de acompañamiento.

En el primer caso nos referimos a la cuestión que citábamos más arriba. En muchas ocasiones suele entenderse que una acción de acompañamiento requiere el estar uno o unos con otro u otros. Como si la presencia fuera la garantía de lo que ya allí ocurra. Cuando, muchas veces, dispositivos mediatizados, alcanzan los mismos propósitos. Es más, contamos con numerosos ejemplos, desde las distancias geográficas, las faltas de tiempo, la sobrecarga de tareas, la masividad de destinatarios, que hace que la mediatización de las acciones sea condición para que la misma acción sea posible.

Tal como se profundizará más adelante este interjuego sólo tiene sentido si queda al servicio de hacer lugar a la terceridad. Este lugar, tal como lo definimos en trabajos anteriores<sup>22</sup> implica la posibilidad de intermediación que colabora a interrumpir los efectos de la naturalización, la endogamia, la clausura argumentativa, etc.

En el segundo caso, el marco que da inteligibilidad a los fenómenos alude al lugar que ocupan los marcos referenciales y teóricos como esquemas analizadores, en el sentido de promover una apertura de lo ya sabido, otra mirada, otro acercamiento. Generalmente regidos por la lógica de la interrupción de todo intento de constatar en la realidad las hipótesis previas que ya portamos y sólo eso. Esto implica contar con marcos móviles lo suficientemente versátiles al decir de Ulloa (1995) para que la cualidad de analizador sea posible.

Por último, quizás el tema más controvertido tenga que ver con el recorte del objeto que definimos como objeto o situación de acompañamiento, ligado a un trabajo de problematización:

22. Nicastro (2006), Nicastro y Andreozzi (2004).

*La dificultad forma parte de aquello que generalmente aparece reconocido en forma explícita en tanto que los problemas resultan de un proceso de interrogación de lo establecido que avanza sobre lo manifiesto y explícito para abrir nuevas preguntas sobre aquello que subyace y permanece implícito.*

*Más allá de nombrar la dificultad avanzar en la problematización implica encuadrarla en el marco microsocial de cada contexto institucional, en cada espacio y tiempo, interrogándose acerca de por qué se la piensa como tal y cuáles son los significados que se le atribuyen.*

*En este sentido la problematización persigue como propósito promover una nueva mirada sobre la situación que se atraviesa, hacer otras preguntas, establecer nuevas relaciones entre los hechos, las condiciones que los sostienen, etc. (Nicastro y Andreozzi, 2004:44).*

De esto se desprende que muchas veces se define como objeto no necesariamente una situación que permite ser analizable, de la cual se cuenta con la información imprescindible, y con las condiciones de la organización que oficiarán de andamiaje para que la acción de acompañamiento se lleve adelante.

En este trabajo de definición se opera sobre un campo de intervención, campo de fuerzas al decir de Agamben (2003) en el cual no sólo se trata de reconocer bipolaridades: el que sabe y el que no sabe, el que puede y el que no puede, el que trae y el que no trae, el que tiene condiciones y el que no, etc., sino que implica trabajar sobre esas bipolaridades para que no lleguen a transformarse en dicotomías, sólo variables en tensión, propias del tipo de campo en el que se encuentran. Y este trabajo lleva a reconocer matices, aproximaciones que ponen en cuestión y neutralizan falsas oposiciones, en el reconocimiento de un lugar a explorar que es el del “entre” esos aspectos, o elementos, que generalmente está naturalizado, nombrado de maneras habituales y siempre reconocido como problemático. Un ejemplo es hablar de la articulación, otra vez, como ya dijimos en otro momento se trata de un modo de ocultar rasgos de la dinámica de funcionamiento del contexto organizativo que son ante todo significados que hay que reconocer y no elementos para clasificar.

En este momento el trabajo de acompañamiento hace un doble movimiento: mirar desde dentro de la situación y mirar de frente a la situación, como si uno invitara tomando de la mano al otro a salir de su escena y no enfrentarse a ella en el sentido de afrenta, sino de ponerse de cara a ella. Una manera, por momentos, de lograr determinada distancia que hace espacio para pensar lo que supuestamente ya está pensado.

Podríamos decir que al principio serán algunas metáforas las que colaborarán con nosotros para poner en palabras algunos rasgos que impregnan y definen a los espacios de acompañamiento en más de una oportunidad.

*El acompañamiento como un espacio de pasaje de cómo*

*El acompañamiento como espacio de ensayo*

*El acompañamiento como espacio del pensar con otros y pensar a otros*

Iniciamos este desarrollo apuntándonos en el decir de M. De Certeau que de alguna manera en sus palabras sintetiza mucho de lo que venimos diciendo en capítulos anteriores.

*El andar afirma, sospecha, arriesga, transgrede, respeta, etcétera, las trayectorias que “habla”. Todas las modalidades se mueven, cambiantes paso a paso y repartidas en proporciones, en sucesiones y con intensidades que varían según los momentos, los recorridos, los caminantes.*

*Diversidad indefnida de estas operaciones enunciadoras.*

*No se sabría pues reducir las a su huella gráfica (2000: 36).*

***El acompañamiento como un espacio de pasaje de “decime cómo”***

Esta idea casi metafórica alude a un tipo de espacio en el cual unos son pasadores de “cómo” de otros que demandan y necesitan de ayuda. Como si armáramos un diálogo imaginario en el cual alguien le dijera a otro: “decime cómo...”.

El desarrollo que sigue pondrá en cuestión esta metáfora, sin ánimo de desoír o desatender lo que claramente queda configurado como una demanda, muy por el contrario, escucharlo, pero en situación. Esto es, de manera contextualizada, en un momento histórico, político, en una zona determinada, en un sistema, en una organización educativa, en un grupo, en una relación, etc.

Esta situación en más de un caso enfrenta a quien realiza esta tarea a su propia expectativa sobre el trabajo, las concepciones que sobre enseñanza y aprendizaje sostiene, los modos de construcción de prácticas y discursos, etc. De esta manera, dominado por el "cómo", hasta el punto de ser juzgado en su tarea como exitoso o no en relación a esta cuestión, pasa a estar "colonizado" dirá Arendt por la lógica más instrumental de su tarea.

Cuando la búsqueda de este "cómo..." rige la situación, se pierde de vista el por qué, el para qué, que son parte supuestamente de eso ya sabido y sobre lo cual algunos entienden que volver a abrir la interrogación sería una pérdida de tiempo. Veamos un ejemplo: en la escena de acompañamiento el pedido está centrado en "cómo enseñar determinado contenido" en un aula y la respuesta de quien acompaña en lugar de responder literalmente, abre una pregunta de otro orden antes de avanzar y por ejemplo pregunta: ¿qué entendemos que tiene que saber un niño de esta edad sobre este contenido que le queremos enseñar? Y así, como es de fácil escribir o decir esta manera de responder, todos sabemos que es muy difícil de atravesar en el trabajo de acompañamiento.

Una idea que subyace en muchos casos que en ese momento "eso" que se dice, que se pasa es algo que pone final a una situación: no sabía cómo encarar a la directora y ahora lo sé, no se me ocurría qué hacer con estos chicos y ahora ya me di cuenta... El final está ligado a una ilusión de que se encuentra una manera de hacer que ordena, regula y da por terminado un tema que preocupa, y si es con éxito mejor.

Desde aquí podríamos metaforizar ese cómo que va adquiriendo diferentes significados y énfasis según cada caso pero parece que siempre queda enlazado a otro que desde otro lugar casi como un intérprete, ayuda para provocar cambios o arribar a soluciones.

Intentando pensar a ese "cómo" en tanto un modo de hacer estaríamos de acuerdo en darle el status de una hipótesis de trabajo, por lo tanto: modificable, ajustable, versátil.

Si como decíamos en los capítulos anteriores no es posible pensar una trayectoria por fuera de su relato y por lo tanto siempre en íntima relación con la cuestión de la narratividad de determinados sucesos, un espacio de acompañamiento tendrá que ver con un espacio de transmisión de una modalidad de acción que no se puede crear de manera abstracta y de una vez y para siempre, que está inscripta en una organización que en tanto contexto de acción le da marco y le impone en algún sentido, ciertas regulaciones.

Sin embargo ese mismo marco tiene intersticios y lugar para lo nuevo y parafraseando a De Certeau (2000), para la invención de lo cotidiano. De lo contrario no sería más que un sistema de fabricación en serie, donde se copia un modelo a seguir. En términos de trayectorias si este asunto se transformara sólo en encontrar las maneras de encauzarlas, regularlas, no aceptando la rebeldía de sus diferencias, de su andar por esos intersticios no estaríamos atentos más que al tipo de recorrido y de resultado. Justamente el centro de la atención está puesto desde este texto en el movimiento de ese recorrido, en esos atajos de los que hablamos, y de las vicisitudes propias del camino "que se hace al andar..."

Cuando este espacio de acompañamiento que llamamos como de pasadores de "decime cómo..." implica trabajar sobre la ocasión y no sólo de lugares prefijados implica que se acompaña transversalmente, desde cada momento de enseñanza más allá de otros dispositivos institucionales que se definan. Cuando el espacio se transforma más en un lugar de cacería que de búsqueda, diría Zambrano, prima la idea de adelantarse a lo que pueda ocurrir, ordenar al desviado en un movimiento en el cual pareciera que el espacio quiere subsumir al tiempo, atrapararlo dejarlo quieto.

En el primer caso el espacio es un lugar móvil, atento, con disponibilidad de escucha y participación, con lugar para el entrecruzamiento y la ambivalencia que cualquier entramado conlleva. Ya no hay un cómo, en todo caso esa modalidad de acción, debiera ser nombrada en plural con un alto potencial para el trabajo de unos con

otros. La ilusión de disciplinamiento entre medios, fines, procedimientos, resultados, es insuficiente en la situacionalidad del hecho educativo en sí. Este alumno, este formador, caminantes, hoy están aquí, mañana están allá, estableciendo relaciones con el pasado, con el futuro, con el presente de diferente tipo, atravesando momentos de formación que se traducen en impactos de desarrollo personal y profesional de diferente tipo, esta sola idea justifica la pluralidad y la singularidad de esas modalidades de acción.

Desde otra perspectiva teórica también nos acercamos a esta idea del lugar de lo instrumental en un espacio de trabajo. Sennett se pregunta: *cómo se adquiere un compromiso a través de la práctica, pero no necesariamente de un modo instrumental* (2009: 48). Según él un punto clave es sentir que se ha realizado bien el trabajo, y esa es una hipótesis central para entender el trabajo artesanal. Este hacerlo bien oficia como una recompensa emocional, una pista que colabora para salir de las respuestas solo instrumentales y así dar lugar integralmente al sujeto. No sólo entonces la guía está dada por llegar a término tal o cual trabajo y terminarlo con éxito sino además aceptar que a medida que ese trabajo se vaya desarrollando, a medida que ese proceso se despliegue aparecerán distintas preguntas, nuevas cuestiones, que también abren espacios de aprendizaje, de conocimiento, de nuevas relaciones.

Desde aquí, acompañar, lejos de acercarse a una actividad de control, se asocia a un punto de partida que se abre, que liga, aunque por momentos desliga, que da luz pero también puede opacar, que se intenta acotar pero puede volverse poco previsible. Y en este sentido decíamos: es un espacio de trabajo con otros, un espacio de producción de determinado saber, con un encuadre que garantiza el lugar de la terceridad. Y si de control hablamos se trata de un tipo de vigilancia sobre ese encuadre, sobre las posiciones, sobre los objetos de análisis, sobre los propósitos, que hacen límite, en el sentido que se requiere de alguna prescripción anticipada que simultáneamente dará lugar la posibilidad de movimiento.<sup>23</sup>

23. Este tema lo profundizamos en Nicastro y Andreozzi (2004).

## El acompañamiento como espacio de ensayo

Nuevamente tomando algunas ideas de Sennett entendemos que “para un buen músico... sobre todo en los ensayos, ésa es la única manera de mejorar”. Y tal como muchos educadores sabemos en el ensayo predominan las prácticas, las rutinas, que lejos de ser sólo actos repetitivos son marcos que fijan algunas variables para que otras entren en movimiento.

Tal como lo reconoce este autor entendemos de manera parcial el potencial de un acto de repetición, como si sólo se tratara de algo estático y muchas veces creemos que vamos a embrutecer al otro sencillamente porque reiterare algo. Y se nos agolpan las palabras con las cuales podríamos ser refutados: autonomía, independencia, originalidad, creatividad, etc. etc.

El eximio compositor o director de orquesta no se verá seguramente preocupado por estas cuestiones. En todo caso confiará en que ese espacio está liberadamente armado para que lo no esperable ocurra.

Si ligamos esta idea a la de acompañar a una trayectoria formativa justamente lo más potente de lo que venimos diciendo está en reconocer que ese espacio tiene que tener lugar para repetir, y en ese repetir no solo se buscan medios para determinados fines, sino que se está abriendo a la aparición de lo nuevo, de algo no pensado, de una mirada que se recoloca. Es como el músico en el ensayo, allí no solo podrá equivocarse en privado, también podrá sorprenderse con algo no esperado. La puesta en acción de la obra consumada deja poco espacio para esto, allí es el lugar de mostrar lo que ya se alcanzó como supuesto punto final.

Vale enfatizar sobre esto último que estamos diciendo: supuesto punto final. La historia de la composición musical nos muestra hasta dónde una música termina lógicamente, acertadamente, con una especie de conclusión, y hasta dónde otras corrientes casi provocando esta primera idea, presentan obras cuyos finales son verdaderos comienzos. Como si unos les reclamaran a otros, los contemporáneos por ejemplo a algunos clásicos, el reconocimiento que un final no da cuenta de su calidad, si es más rotundo y solemne, como si nos enfrentáramos con la única nota acorde a un cierre, sino con una nota que hoy, o en ese momento fue un final provisorio, es decir nunca definitivo.

Si pensamos la formación como una acumulación de puntos de partida y de llegada, por ejemplo, el nivel al cual estudiante llega es más un tribunal en el cual poner a prueba lo que sabe para seguir, que un espacio de ensayo que continúa con reglas de juego estructurales que se van modificando. Lo mismo vale para la tarea de un docente.

En relación a lo que venimos diciendo, Zambrano (2000) nos lleva a pensar de qué manera un espacio en el cual el método se concibe como la herramienta a través de la cual se consigue lo que se busca, hasta el punto de una verdadera "cacería": llegar al final, recibirse, conseguir trabajo, etc.; se transforma en un espacio que como camino, como trayectoria no son más que momentos en los cuales cumplir con determinados métodos de manera literal para alcanzar lo que se busca. Parece sencillo de tan ingenuo: una trayectoria formativa requeriría como condiciones de realización contar con una serie de métodos garantes del final que se busca.

Sería como la contrapartida de la idea de ensayo, en el cual el método no es más que el promotor de la prueba, el que con su misma presencia anuncia que no todo son certezas, que hay atajos a ese método, que no es uno, y que si así fuera no habría autores sino sólo copistas, encargados de atrapar la literalidad, lo que fue una vez, lo que está cerrado, lo que supuestamente es una certeza.

Sin embargo los espacios de la enseñanza, en tanto espacios de concreción de un hecho educativo ya fueron destituidos de su mero carácter de método en el sentido aludido y el desafío es desasirla de las ataduras que se le imponen cuando sólo parece tener que ver con la relación docente alumno, o con lo que sucede en el aula, o con los procedimientos anticipables, etc.<sup>24</sup>

Desde aquí una trayectoria que recorre y es atravesada por la enseñanza en tanto acontecimiento y no sólo en cuanto le ocurre a alguien en un momento dado, tiene que ver con la posibilidad de pensar, con una actitud hacia el saber, con una búsqueda que no tiene de cacería en palabras de Zambrano.

Por eso mismo al hablar de espacios de acompañamiento, como estamos diciendo, más allá de lo fáctico, tiene que ver en parte con

24. Martínez Boom (2005).

reconocer que se trata de un espacio en el cual quienes allí se encuentran, maestro y alumno, director y docente, pares, etc. tienen entre manos la posibilidad de desmitificar los misterios que solo el experto aporta, y el especialista conoce, para adentrarse en la reflexión de lo que hacen. Esto los llevará en todo momento a lidiar con tensiones más o menos explícitas que tienen que ver con el interjuego entre seguir los rituales que uno conoce y ponerlos bajo las manos del otro y su propia originalidad, aceptar que cada uno porta sus secretos en cuanto a su hacer, que a veces puede poner en palabras y a veces son más del orden de gestos que hay que reconocer y hacer visibles. Y quizás lo central, ir más allá de la búsqueda de modelos a seguir, y entender que sólo se trata de alcanzar bocetos, expresiones mínimas que no se transforman en el camino a seguir y a obedecer sino sólo la punta de un ovillo a seguir desarmando, armando, con todo el desconcierto y el acierto que este recorrido implica.

Desde estas ideas es que hacemos hincapié en la idea de ensayo, por lo que tiene de incompleto, de inacabado, de punto de partida permanente, de un ritual que a la vez que instala la ceremonia abre las puertas para que la obra se despliegue.

Una frase de Kundera ilustra en parte lo que estamos diciendo:

*(...) el peligro consustancial al arte de la ópera radica en que su música puede fácilmente convertirse en una simple ilustración; en que el espectador, demasiado concentrado en el desarrollo de una acción, deja de ser oyente (...)* (2009: 163).

En el acompañamiento como espacio de ensayo las tres palabras resaltadas por este novelista son centrales: ¿se trata de mostrar, ejemplificar, ilustrar?, ¿se trata de estar atento en la mirada y seguir a otro?, ¿o se trata de estar ahí construyendo la propia versión que cada escucha permite alcanzar?

Será el mismo peligro inherente al ensayo, al taller, en los cuales se corren riesgos de desplazamiento, de que se jerarquicen algunas cuestiones sobre otras, donde lo invisible a los ojos se mantenga como lo indescifrable, donde la inspiración y la sensibilidad quedan

atrapadas en lo que se espera como resultado final. Sin embargo los secretos de los oficios, las postas que se pasan unos a otros, son del orden de una transmisión que no termina, de bifurcaciones que justamente no son literales porque siempre implican la apropiación y el movimiento que el copista no podría alcanzar, porque la obra nunca estará terminada del todo.

Si la ópera pierde al oyente, podría dejar de ser ópera. Si un espacio de acompañamiento pierde la condición de ensayo, quizás ya no es de formación de lo que estemos hablando.

### ***El acompañamiento como espacio del pensar con otros y pensar a otros***

Así como cuestionamos que el acompañamiento sea sólo y fundamentalmente un “espacio de pasaje de cómo” y sostenemos, por el contrario, que es un “espacio de ensayo”, nos interesa profundizar acerca del acompañamiento como “espacio del pensar con otros y a otros”.

El despliegue del pensamiento es una de las vías del acompañamiento. Y esto puede afirmarse en dos sentidos:

- porque acompañar supone pensar con otros
- porque acompañar implica pensar a otros

Ambas dimensiones están relacionadas, pero haremos la distinción para darle lugar a su vínculo con el acompañamiento.

*Pensar con otros*, con “más-de-un-otro”, dice Kaes (2005). Y esos muchos otros son los que nos precedieron y también los contemporáneos. Sin el pensamiento de los que estuvieron antes, de quienes hicieron su recorrido en otro momento, de los que inventaron sus propias formas en consonancia con su tiempo, el pensamiento actual no podría tener lugar. Éste siempre se sostiene en una historia, una herencia, una filiación que va más allá de los sujetos, aunque los incluye.

*Ningún pensamiento es posible sin la precedencia de otros sujetos pensantes, sin la preexistencia de formaciones colectivas del pensamiento*

sobre las que el sujeto podrá apoyarse, Kaes (2005: 321). Así, el pensamiento que desplegamos actualmente en relación a la escuela como organización, a su finalidad y propósitos, los lugares que allí ocupamos o habitamos en tanto maestros o alumnos o directivos, las relaciones pedagógicas conocidas históricamente o novedosas, los modos de enseñanza, la transmisión de conocimientos, etc. se inscribe en lo que ya ha sido pensado anteriormente por otros, en una historia de pensamiento previa, para tomar distancia o identificarnos, para encontrar matices según las diferencias entre los tiempos, para recuperar sentidos anteriores y crear nuevos.

En el pensamiento no hay progreso. Su trabajo es el de dar sentido una y otra vez al enigma de lo humano, al encuentro con otros, a la soledad, a la existencia, a la transmisión de unos a otros. Dice Steiner que el pensamiento:

*(...) sean cuales fueren su talla, su concentración, su modo de saltar las grietas de lo desconocido, sea cual fuere su genio ejecutivo para la comunicación y la representación simbólica, no está más cerca de comprender sus objetos primarios. No estamos una pulgada más cerca que Parménides o Platón de cualquier solución verificable del enigma de la naturaleza y de la finalidad de nuestra existencia, si es que la tiene, en este universo probablemente múltiple (...). A lo mejor incluso estamos más lejos (...)* (2007: 79).

Por ello, no es posible desconocer lo que otros pensaron, sobre sus recorridos volvemos a pensar y éste, justamente, es el trabajo de lo humano, en soledad y acompañados, con otros.

El acompañamiento supone reconocer y ayudar a reconocer que el propio pensamiento es heredero de otro, que lo antecede. Sin este reconocimiento, se corre el riesgo de vivirse a uno mismo desligado de todo conjunto y de no percibir la continuidad, sujeta a interrupciones, de un devenir histórico, de uno mismo, de las organizaciones escolares, de todo sujeto.

En el marco de una capacitación, un grupo de maestros proponía crear —dadas las difíciles condiciones actuales en torno a la tarea de enseñar— un pensamiento totalmente novedoso, sobre la educación,

capaz de dar respuesta a las dificultades contemporáneas en el aula. Advertíamos que, para que un pensamiento novedoso pudiera tener lugar, estábamos obligados a comprender por qué, para qué y cómo el pensamiento sobre la transmisión, la educación y la escuela, de los antecesores, se había desplegado. Esto es: en qué sentido fue pensada la escuela en sus inicios, cómo se inscribió en tanto forma histórica, y se inscribe siempre en un proyecto político, cómo se pensaba a un alumno o un maestro hace un siglo, hace treinta años, hoy mismo, cuáles condiciones lo hacen pensable como alumno, etc. Advertimos que el “pensamiento novedoso” no podía desvincularse de esta historización del pensamiento en torno a la educación.

Por otro lado, el pensamiento *con* otros implica reconocer a los contemporáneos que hacen, construyen, recorren ese pensamiento con uno. Juntos y separados, en presencia y en ausencia. Se trata de sostener la proposición paradójica *no se puede pensar solo y sólo se puede pensar separado*. Se trata de una *soledad paradójica* ya que *sólo se puede pensar en una relación de separación con el conjunto que forman algunos otros, esos mismos que han hecho posible la formación de nuestros pensamientos primeros* (Kaes, 2005: 321, 322).

Afortunadamente, los contemporáneos del pensamiento son aquellos con quienes no sólo intercambiamos ideas ya hechas, concepciones ya sabidas, frases y certezas concluidas que funcionan natural y automáticamente, sino aquellos con quienes empujamos los límites de lo ya dado y ya pensado. Es posible que la incertidumbre, el malestar, la necesidad de transformar las actuales condiciones de vida y de la educación misma, nos conduzcan con mayor fuerza hacia la búsqueda de otros para pensar en conjunto. A menudo, esta posibilidad es la única capaz de subjetivar de un modo no sufriente lo que vivimos en diferentes espacios sociales y sobretodo, en el educativo. Pensar con otros asume el lugar de acompañamiento porque colabora en establecer “continentes y contenidos” de pensamiento, en palabras de Kaes, necesarios para dar forma, cauce, para fijarlos temporariamente y compartirlos.

Los contenidos son *percepciones emocionales, estéticas, mioquinéticas, estéticas; están constituidos por recuerdos de percepciones pasadas*, es decir, son percepciones y recuerdos de éstas, emociones, sensaciones,

aluden al cuerpo y lo sensible de la experiencia. Los continentes dan forma, sentido, establecen estructuras dinámicas “*donde los contenidos de pensamiento pueden aparecer, adquirir sentido, ser comprendidos y comunicados por el sujeto*”, ayudan a ligar, a integrar lo interno y lo externo de la experiencia, a transformar emociones en pensamientos, a articular afectos, acciones y pensamiento. Los mitos, los cuentos, las leyendas, utopías, teorías, dogmas, son formas complejas de continentes que fijan el pensamiento para ser compartido intersubjetivamente en las estructuras familiares, conjuntos grupales, en el campo social. Kaes (2005: 334, 335).

En el trabajo de pensamiento con otros, los contenidos a menudo movilizadores, desestructurantes, de la experiencia sensible cotidiana, que no logran reconocerse o hacerse comprensibles, encuentran contiguos cuando pueden metaforsarse y transformarse, mediante la comprensión y el desplazamiento, hallar un sentido. Este sentido suele ser novedoso y entonces, genera otra posición para quien desarrolla su pensamiento con otros que transitan por un recorrido similar.

Es así como, en una escuela, diversos espacios de encuentro y acompañamiento, no siempre en presencia de otros, hacen que se generen continentes comunes de pensamiento. Por ejemplo, en las reuniones de ciclo entre docentes para compartir su trabajo cotidiano, leer juntos sus propios registros de clases incluyendo las intervenciones del maestro y de los alumnos, relatar y escuchar las dificultades para enseñar tal o cual tema, relatar y escuchar los modos de resolución de algunos conflictos grupales, etc. Este trabajo fue permitiendo ir mucho más allá de la queja por “lo difícil que es enseñar a este grupo” o “lo conflictivo que es este otro grupo”. Los mismos maestros fueron nombrando los *continentes* de su pensamiento, a menudo desvinculados o sin sentido para sí mismos, fueron metaforizando para poder decirlos, hallando y construyendo, a la vez, un *continente* para seguir pensando. El encuentro intersubjetivo de sentidos que, en soledad no habían pensado, o las diferencias entre unos y otros a la hora de adjudicar un sentido o modalidad a la enseñanza o la relación pedagógica en cada situación, les permitió generar mucho más que un intercambio de malestares o simplemente de ideas. Se generó un pensamiento *con* otros que ofició de acompañamiento para definir o redefinir planificaciones, buscar estrategias, resolver conflictos, ayudar a determinados alumnos, etc.

Los continentes grupales de pensamiento funcionan como organizadores y facilitadores del pensamiento individual. Así, transcurridas varias reuniones, los relatos de los maestros del ciclo se vieron progresivamente enriquecidos por aquello que cada uno pensaba en soledad, mientras daba clase, al preparar una clase, al leer un texto literario, etc., superando las iniciales reuniones en las que predominaba un no-pensamiento o una reiteración de significados ya sabidos y cristalizados en el conjunto: "tal alumno tiene tales problemas desde siempre", "este grupo viene así desde primer grado", "en esta escuela no se puede hacer nada nuevo", "las familias hoy no acompañan, si esto no cambia no hay nada para hacer", etc.

La función continente del pensamiento, según Kaes (2005), se asocia a otra función: la contenedora, que se ejerce a través de actividades transformadoras, creadoras de novedad. Los continentes intersubjetivos: mitos, cuentos, leyendas, utopías, ideologías, teorías, dogmas, como dijimos, permiten "dar forma", son soporte de puntos de certeza y referentes identificatorios. No obstante, la función contenedora, impide su cristalización, abre a transformaciones de modo que estos continentes no se vuelvan clichés que cierren la dinámica del pensamiento.

El pensamiento con otros es así, acompañamiento, según formas y momentos diferentes: en reunión con otros, en presencia de esos otros, en soledad pero continuando en un diálogo imaginario, asumiendo ese pensamiento grupal como propio.

El grupo de maestros mencionado, construyó sus continentes de pensamiento y la función contenedora que los *habilitó a ir creando* otros modos de compartir su trabajo: mediante la escritura, por ejemplo.

*Pensar a otros*, es otra modalidad del acompañamiento, pensamos a otros porque los reconocemos diferentes e intentamos comprender sus motivos, sus necesidades específicas, sus desvelos particulares, sus certezas. Nos distanciamos de esos otros para poder pensarlos y así, evitar la indiscriminación o el espejamiento, no creyéndolos meras prolongaciones de nosotros mismos. Afortunadamente, pensamos a otros porque no podemos pensar *en lugar* de ellos.

Distanciarse y discriminarse de otros, para acompañar y ser acompañado, es un trabajo indispensable. Es el pensamiento en soledad del

que habla Kaes el sólo se puede pensar separado a continuación del no se puede pensar solo.

Paradoja del pensar.

Desde los inicios de la vida esta paradoja es la que constituye subjetividad, pensar a otro es requisito para que el lugar subjetivo se haga, para que sea acogido, para darle sentido humano a su llegada. No obstante, como lo desplegábamos en torno al concepto de identidad, el pensar a otro y darle un nombre requiere además, que ese otro se apropie de su pensamiento, haga de su nombre una búsqueda, genere su propio espacio. El sueño de un soñante que supone crear a otro totalmente con su pensamiento, corre el riesgo de convertirse en una pesadilla al advertir que él mismo es, a su vez, una completa creación imaginaria, como en "Las ruinas circulares" de Borges.

Pensar a otro es parte de esta paradoja, es hacerle lugar, es darle nacimiento, en un sentido amplio. En la escuela, pensar a un alumno será ayudarlo a constituirse como tal, a pensarse a sí mismo aprendiendo, comprendiendo sus propias estrategias, a probar y equivocarse, a ensayar y experimentar que puede hacer bien su trabajo. No pensarlo es suponer que no hay nadie allí a quien nos dirigimos en tanto maestros y que la tarea de educar puede desarrollarse como un trabajo automático, uniforme, más allá de sus destinatarios.

En el mismo sentido, pensar a otros desde el lugar de un directivo o de un profesional que interviene en una organización escolar supone aproximarse a comprender las condiciones reales con que cuentan y las condiciones requeridas para que su trabajo pueda hacerse. Por ejemplo, que un directivo pueda pensar a los maestros supone preguntarse con qué cuentan y qué necesitan para enseñar, para escuchar a sus alumnos, para trabajar con sus pares, para revisar sus prácticas, para encontrar sentido a su trabajo. Desde allí, acompañarlos en la producción de esas condiciones requeridas, en forma de normas, de habilitación de espacios y tiempos, en la realización de procesos de cambio, etc.

Pensar a otros no se disocia de pensar con otros. Ambos son movimientos del acompañamiento que alternan dos posiciones diferenciadas aunque relacionadas. Ligarse y desligarse, reunirse y separarse para asumir un proceso como propio y en común, a la vez. Acompañar en la escuela, será así, el trabajo de ayudar a otro a reconocerse a sí mismo en



su práctica docente, en tanto alumno, etc. y en el mismo momento, constituir con él y con más-de-un-otro, un modo común de pensar, una misma aprehensión de los objetos de pensamiento que son propios del trabajo de educar.

### 3.4. Acerca de las trayectorias formativas en situación y las expresiones del acompañamiento

Lo primero que nos proponemos es despejar la asociación de ideas de la cual hablábamos anteriormente al referirnos a las metáforas y plantear otra línea de pensamiento para acercarnos a la idea de acompañamiento de trayectorias, tomando como base empírica lo trabajado acerca de las dinámicas escolares.

A modo de hipótesis podemos decir que el acompañamiento es un espacio en el cual en el marco de un encuadre se intentan alcanzar determinados propósitos desplegando para ello determinado dispositivo de trabajo. Sabiendo que los propósitos siempre serán expresiones de principios políticos que actúan como ejes: sostener el proceso de formación, la enseñanza y el aprendizaje, la trayectoria de los que están allí, la educación como un derecho que nos involucra a todos, etc.

Al decir que se trata de un lugar, esto no sólo equivale a referirse a un espacio físico, sino a un espacio simbólico, en el cual el pensar y el hacer son operaciones obligadas. Un lugar donde puede aparecer algo del orden de lo "nuevo" mientras lo "viejo", permitámonos la metáfora, le hace trama. Es decir que como veíamos en el capítulo anterior es un lugar de transmisión, de recreación pero no necesariamente de inauguración permanente.

Dar lugar a lo nuevo no necesariamente significa que el director consiga los materiales didácticos para trabajar en la sala, en tanto posibilidad de realización, sino en todo caso un desafío al pensamiento de todos los que están allí, a veces con recursos que llevan mucho tiempo de pasar del status de lo que se espera a lo que se tiene.

Con esto no estamos diciendo que haya que abandonar la idea de insistir con la necesidad de contar con todos los recursos que para bajar se requieren en estos contextos. En todo caso la cuestión es no

plantear hipótesis lineales en las cuales el director que encuentra los recursos acompaña sólo por eso, como si la condición adquirida asegurara el resultado de todo lo que allí está comprometido en tanto educativo.

Dar lugar a lo nuevo en un espacio de acompañamiento es entonces reconocer en primer lugar una historia, una tradición, una cultura, un "ya" conocido desde los cuales se desplegarán a modo de intersticio, de chispa, por qué no de estallido a veces, algo que se asocia a lo no sabido o conocido de la manera que en esa situación se está expresando. Por ejemplo una acción de acompañamiento que tiene como propósito colaborar en el desarrollo de determinado diseño curricular, enfoque de enseñanza, etc., no será algo fundante, por el contrario, se apoyará en historias, previas, resultados mejores o peores ya alcanzados, posiciones teóricas e ideológicas, estilos de enseñanza, etc.

Una cuestión indispensable a tener en cuenta es justamente de qué manera poner en diálogo lo que se planea como proyecto y lo que hay, que dijimos muchas veces no sólo es un resto de lo que debería ser u ocurrir, sino la condición de posibilidad de acompañar a otro en su espacio de trabajo de enseñanza, de formación.

Este tema puede relacionarse con típicas modalidades de funcionamiento institucional en las cuales palabras que se repiten tienen que ver con que para algunos estos no son los alumnos que debieran estar allí, otros dirán que los maestros que están no pueden hacerse cargo de la enseñanza, otros que los directores no dan abasto para gestionar una escuela, y así, como fuegos cruzados, de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba, y a veces de todos contra todos.

Cuando estamos pensando en el trabajo de acompañamiento como un espacio determinado potencial ligado a lo que sí es posible: será con estos alumnos, con estos maestros, con estos directores, con estas familias, que hoy son los miembros naturales de las escuelas, quienes a su vez van entreteniendo juntos sus trayectorias y cuando se trata de los profesionales con una cuota de responsabilidad, que nada tiene que ver con la culpabilidad, relativa a su puesto de trabajo de enseñantes y formadores.

En este sentido un rasgo del acompañamiento tiene que ver justamente con acompañar trayectorias de formación, lo que implica para

muchos poner en suspenso hipótesis y certezas, algunos “deber ser” y abrirse al entendimiento y al diálogo que a veces más allá de los saberes y experticias sigue siendo un punto de partida que demarca posiciones, describe situaciones, hace memoria. Es decir, nada se da por sabido, por hecho, por escuchado de una vez y para siempre.

Hay lugar para conmover eso conocido y hacer visible en ese movimiento condiciones reales sobre las cuales se sostienen las prácticas educativas, más allá de lo que se desee, se deba o se requiera.

En este punto un espacio de acompañamiento interviene intermediano entre las condiciones reales que en cada organización, aula, grupo, se dan y las condiciones requeridas, puede transformarse en un espacio de demanda en el cual el que *acompaña debería fabricar o alcanzar* aquello que se pretende lograr y con buenos resultados. Este ejemplo más que una acción de acompañamiento, parece acercarse más a un acto mágico, por lo cual muchas veces dentro de las primeras maneras de tematizar el objeto de trabajo tienen que ver con un llamado al *sentido común* que esté atento a un recorte de situaciones posibles a ser trabajadas.

Cuando esto no es así un trabajo de acompañamiento podría tener un talle único, por decirlo de alguna manera, y paradójicamente, lo que promueve y es garantía de movimiento, de pensamiento, de cambio en una acción de acompañamiento es la posibilidad de un hacer “a medida”, o por lo menos de pensar con otros algunos criterios para que ese hacer a medida tenga lugar.

Retomando la metáfora del espacio “pasador de cómo...” o del lugar que ocupa quien realiza una tarea de acompañamiento a una trayectoria como quien tiene la palabra acerca de cómo hacer tal cosa o tal otra, nos parece importante resaltar algunas reflexiones.

Lo primero que hay que volver a pensar es la cuestión de la demanda de la que hablábamos al caracterizar algunos rasgos de las escuelas hoy, que en muchos casos *prácticamente* pasa a ser el eje que organiza la tarea pedagógica. Cuando esto es así la lógica que comanda la tarea de acompañamiento en la relación es la de contar con algunos medios para alcanzar determinados fines, para alcanzar determinados resultados. Y allí el que *acompaña* se transforma rápidamente en el dador de esos medios.

En estos contextos los encuadres que colaboran a dar rumbo al accionar se ven tensionados a introducir otra arquitectura para encaminar el propósito al que aludíamos relativo a “hacer lazo” entre lo que “está suelto”, y no sólo en la atención directa e inmediata de todo el resto de demandas que también son objeto de trabajo de cada uno de los que trabajan en una institución educativa.

En el momento que el *acompañamiento se piensa como un espacio* de puesta en práctica, podríamos haciendo un viaje en el tiempo, volver a la vieja disputa entre la teoría y la práctica, y a la ilusión aplicacionista de la teoría. No decimos con esto que estas cuestiones no están en juego y que no deben ser temas de discusión permanente en estas situaciones de acompañamiento, sino que es necesario restituir una pregunta que advierta sobre la faz formativa y la faz de intervención que toda acción de acompañamiento tiene.

Hacer énfasis en estos puntos implica reconocer que una instancia de acompañamiento de una trayectoria puede a lo largo del tiempo ir haciendo distintos recorres, por lo tanto haciendo foco en diferentes objetos o aspectos de la misma, de manera tal que la interpelación que todo acompañamiento conlleva como intención no produce por sí misma el acto de análisis, de reflexión, de puesta en pensamiento, sino es de la mano de quien decida poner en análisis ese material, producir otro texto. Tal como lo señala Pontalis (2005) el encuadre con gran versatilidad y firmeza es necesario, pero no suficiente. En este caso quien *acompaña* o los dispositivos que se pongan en acción serán los promotores de un acto de análisis.

También a pesar de tratarse de un ejemplo muy conocido a veces se lo trata como obvio y entonces se lo naturaliza como tal. Nos estamos refiriendo a cuántas veces la ayuda de acompañamiento está ligada a una presencia en el mismo lugar y en el mismo espacio que el otro ocupa para que el que ayuda atraviese esa situación que parece no alcanza con ser narrada. Esto nos lleva a pensar en que una escena desplaza a la otra y entonces el espacio de ayuda pasa a ser el espacio de trabajo, el aula, la *dirección, la reunión con la familia, y este desplazamiento puede tener* buenos resultados en tanto promueve un hacer con otro y a veces no es más que uno ocupando el papel del otro.

Seguramente como situación que nos atraviesa en tanto educadores, y tal como señala Merieu (2001) los intentos de fabricación del otro no nos son ajenos. Es más a veces son irresistibles y tentadores, por más que de eso no se habla o se esa lo que se espera como lo políticamente correcto decir.

En este sentido el acompañamiento tiene la potencialidad de ir más allá de listar lo que está mal para ir en busca (¿o cacería?) de aquello que lo repare sino como decíamos anteriormente abre el juego a la problematización, al descubrimiento que sólo reacomodar lo ya conocido a veces nos permite. Por supuesto que esta línea de pensamiento se encuentra enfrentada con la presión de un “tiempo que es ya” y por lo cual el acompañamiento pierde su visión de proyección, de formación como decíamos en el primer capítulo, inactual. Es decir que en el tiempo presente del acompañamiento se ponen a jugar piezas, que no se encastran de una vez y para siempre, que seguirán movimientos inanticipables, en un tiempo más allá de este tiempo, dejando huellas: desde preguntas, dudas, otras certezas, nuevas marcas, señal de que algo ocurrió allí por lo cual no se sale en las mismas condiciones en las cuales se entra. Y el cambio no tiene que ver como vemos con salir con la respuesta, como si una única existiera y fuera garantía de éxito.

Muchas veces es en el tiempo fuera del tiempo de la acción de acompañamiento que eso que circuló en ese espacio nos atraviesa, nos irrumpe como nunca antes, se hace presente en una escena, se hace palabra en algún discurso. Más allá del activismo compulsivo, más allá de la protocolarización de la reflexión del otro, del apuro por que a fin de cuentas entienda de qué se trata y pueda sin acudir a este espacio. Y ahí la controversia se apodera del mismo espacio, la paradoja habla por él, y ya no es ese espacio que está más allá de las presencias, que existe más allá de nombres y apellidos, sencillamente porque forma parte de los encuadres y las estructuras de una organización educativa en su devenir cotidiano.

### 3.5. También se puede decir que no es una trayectoria... e intentar cerrar provisoriamente

Sí se puede, aunque a veces las reglas del buen educador no tienen que ver con definir por la negativa, pero lo haremos.

¿Qué no es acompañar trayectorias? No es una visita que se hace a una escuela para ver cómo marcha en su día a día, no es un trabajo de asesoramiento pedagógico en sentido estricto, no es una capacitación a menor escala, no es una cinta de transmisión que lleva y trae entre espacios diferentes.

Ante todo nos parece importante dejar claro que se trata de un acto de intervención que permite abrir un espacio de terceridad, en el cual se apela a otro y a otros, a textos, a desconocidos, a la letra escrita por otro, a la propia letra, para poner en cuestión, para reflexionar, para pensar y co-pensar, siempre generando condiciones para que esto ocurra que como lo anunciamos más de una vez tienen que ver con: la confianza, el saberse pensando por otros y el reconocimiento<sup>25</sup>.

En síntesis un espacio de intercambio, no necesariamente ligado en todos los casos a la demanda, al pedido de auxilio, sino el ir al encuentro de las buenas prácticas, de las preguntas que ayudan a seguir pensando, más allá de las aplicaciones, los rituales, y la necesidad por momentos de clonar y ser clonado, para borrar la brecha, la falla, y sostener la ilusión de misión cumplida.

Las palabras de Montaigne serán quienes se encarguen de dar por entendido algo de lo que aquí fue escritura y pensamiento:

*Mientras que haya que ocuparse de los más urgentes yo me impondré la tarea de enmendarme. Pues me parece feñido con la razón perseguir los inconvenientes menores, cuando los grandes nos infestan. El médico Plotino, a uno que le traía su dedo para que se lo curase y a quien por el rostro y el aliento le reconoció una úlcera en los pulmones, le dijo: “Amigo mío, no es tiempo de entre- tenerme con tus uñas” (2000: 8).*

25. Nicastro (2006) y Greco (2007).

En todos los capítulos trabajados hasta aquí hemos ido articulando un sustento teórico desde el cual ensayar una lectura de algunas trayectorias formativas. En línea con lo que venimos diciendo, no aplicaremos lo trabajado a algunos relatos sino que iniciaremos un ensayo, en el cual cada relato, de una profesora, de mirar y de pensar son productores de teoría. En cada relato, de una profesora, una directora y una alumna, ya queda expresado el pensar sobre las trayectorias, lo que va más allá de nombrarlas. Es en su desplazamiento y en su movilidad que las pensamos.

#### CAPÍTULO 4

### Entre trayectorias: pensamientos que las cruzan

*En la Atenas de hoy día, los transportes colectivos se llaman metaphorai. Para ir al trabajo o regresar a la casa se toma una metáfora, un autobús o un tren.*

*Los relatos podrían también llevar este bello nombre: cada día, atraviesan y organizan lugares; los seleccionan y los reúnen al mismo tiempo; hacen con ellos frases e itinerarios. Son recorridos de espacio.*

DE CERTEAU (2000: 127)

Así como De Certeau asocia un relato a un viaje, en este capítulo entenderemos como recorrido el análisis de experiencias narradas, sabiendo que éste es mucho más que una descripción o interpretación que desplaza o suplanta una manera de mirar, en realidad forma parte del mismo relato. Es el lugar practicado de la teoría. Ni más allá ni más acá, o desde ella, en realidad se trata de hacer con y en ella.

A continuación presentaremos tres relatos, el de una profesora y tutora, una directora y una alumna, todas de la misma escuela. El relato de una evoca el de las otras, cada uno las mira y hace memoria, como si las palabras de una no pudieran tener lugar sin las palabras de las otras, haciendo eco, resonancia, construyéndose en el mismo momento en que se narran. Escuchemos.

Atraveso la plaza del barrio, cruzándola en diagonal me acerco al enorme edificio escolar, lleno de tiempo, con aires de gloria de otras