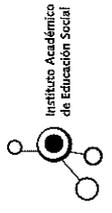
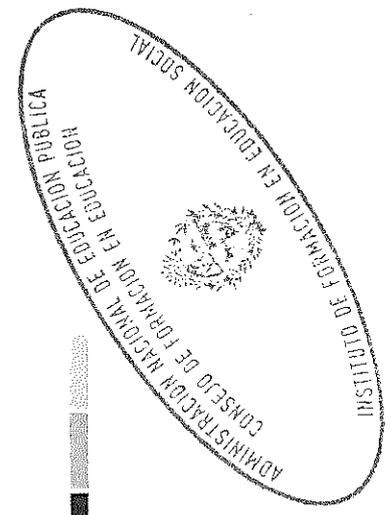


310.1
DABS
2025
C2

Sentidos y sinsentidos del acompañamiento educativo

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

Prólogo de Clarisa Flous



009642



Sentidos y sentimientos del acompañamiento educativo

ISBN: 978-9915-43-659-3

Autores/as:

Lucía Dabezies, Soledad Poggio Sergio Vuicano (coords)
Gabriela Pérez, Matías 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

Impreso en Nesta Ltda - LAD

Convención 1319 - Tel.: 29012151

Montevideo - Uruguay

info@lad.uy

Depósito Legal N° 388.675 - 11/2025

Edición amparada por el decreto 218/996 - Comisión de papel

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

A Ana Araujo, Amira Souto, Amparo Annibali, Federico Costa, Jessika Victoria, 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 Verónica Barate de ANII.

A todos y todas las estudiantes de educación social.

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 Arcoña, 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, recalcar 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 significativo y significado, con la característica que este significado no es unánime, sino más bien complejo, borroso, distímil 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 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 consiguiente 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 espacios 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 paisaje 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 acompañamiento 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 sujetados 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 expone, 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 significante 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 acompañar 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, "acompañar" sería "meterse" en el compás que alguien va marcando, a fin de poder sumarse de alguna forma al ejercicio de acompañamiento.

Acompañar 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, acompañar permite ir disponiendo de posibilidades y variantes (matices) que dan lugar a una música más compleja. Para esto, para acompañar 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 acompañamos, 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 acompaña 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, acompañar 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.
- Dabeziés, 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 adjectivación 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). *Educar: 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-AECL.
- López Brizolará, 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 Cénfores-Inau. *Hacia la construcción que nos debemos*. Una Educación Social para el Uruguay. Montevideo: Cénfores.

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 (Dabeziés, 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 "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 signifiante "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 **instaurar 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 "bienvenida" 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, ¿que 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 cuidado 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 significativo "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 última perjudicial". (Cornú, 2017, p. 101)

Este fragmento de Cornú 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 fílmica, 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 las 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 molestar 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 paradójal 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 paradójal, plantean la singularización, y más aún, el acompañamiento singularizado para provocar procesos de cambios en las personas:

individuales, 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 paradójal, 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 detención, 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 embargo, 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 educativa. 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 acompañamiento. A continuación, pensemos los tiempos en relación a la presencia, al “estar ahí” con las diferentes intencionalidades 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, interpellando 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 de vida, dando 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 acompañó.

(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 baluceo, 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 potencial 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., Ardanz, T., Ciganda, A., Quijano, L., Mangana, A., Montenegro, V., Salvagno, L., Silvera, N., & Villeneau, 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.

Sergio Vulcano, Lucía Dabezies, Matias Meerovich,
Gabriela Pérez y Soledad Poggio.

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

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