

January 2010

## El acompañamiento: un dinamismo para la educación superior

Milton Molano Camargo

*Universidad de La Salle, Bogotá*, [mmolano@unisalle.edu.co](mailto:mmolano@unisalle.edu.co)

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

---

### Citación recomendada

Molano Camargo, M. (2010). El acompañamiento: un dinamismo para la educación superior. *Revista de la Universidad de La Salle*, (53), 129-147.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# El acompañamiento:

un dinamismo para  
la educación superior



Milton Molano Camargo\*

## ■ Resumen

Uno de los temas centrales de la pedagogía lasallista es el del acompañamiento, así se enuncia en el Enfoque Formativo Lasallista (EFL) y en los diferentes discursos y textos que circulan cuando de lasallismo se trata. Este artículo parte de hacer una interpretación de la metáfora del ángel custodio para entender al maestro como un contemplativo y un hermeneuta. Luego en diálogo con la reflexión contemporánea sobre el tacto pedagógico en la enseñanza se proponen algunos elementos para la cotidianidad del aula y para la dinámica institucional universitaria. Finalmente se concluye mostrando las relaciones entre acompañamiento y formación del sujeto político.

**Palabras clave:** acompañamiento, tacto pedagógico, didáctica, sujeto político, Lasallismo.

\* Docente-investigador. Adscrito al Departamento de Formación Lasallista de la Universidad de La Salle de Bogotá. Estudiante del Doctorado Interinstitucional de Educación-Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Educación Pontificia Universidad Javeriana. Licenciado en Educación. Universidad de La Salle. Correo electrónico: mmolano@unisalle.edu.co

El énfasis lasallista, en cuanto comunicación e interacción, se expresa de manera especial, en la relación de **acompañamiento fraterno** entre educadores y educandos y entre todos los integrantes de la comunidad educativa.

**Enfoque Formativo Lasallista-  
Universidad de La Salle**

Hace unas semanas me encontré con dos estudiantes que habían tenido clase conmigo en semestres anteriores, luego de nuestro saludo cordial y de hablar acerca de sus vidas académicas ellas me dijeron: "la semana pasada nos preguntaron sobre qué profesores habían sido muy significativos en nuestra carrera y nosotras dijimos que usted". Yo les agradecí el gesto y les pregunté por qué. Ellas me respondieron: "Porque usted era de los pocos maestros que sabía los nombres de los estudiantes del grupo: sabía quiénes éramos".

Esa tarde pensé mucho en el significado de estas palabras y en otros eventos similares que he experimentado en la relación con mis estudiantes y tuve la intuición que tiene que ver con lo que la tradición lasallista ha llamado "tocar el corazón", es decir el famosísimo acompañamiento, tema que ha sido objeto de mi propio discernimiento. Fruto de esa "triangulación" surge esta reflexión pedagógica que tiene como propósito compartir algunos elementos que considero pertinentes para abordar el concepto desde sus implicaciones en la formación superior.

El hilo que conduce estas reflexiones surge de la metáfora lasallista enunciada anteriormente, y pretende intentar una interpretación y un diálogo con algunas perspectivas pedagógicas contemporáneas; sus implicaciones prácticas en términos de la relación pedagógica, el trabajo del aula y las dinámicas institucionales.

### **El poder de la metáfora**

Tal vez la metáfora lasallista más conocida, divulgada y comentada sobre el maestro es la del *ángel custodio* (explicada en la quinta y sexta meditación de Juan Bautista De La Salle, para el tiempo de retiro). A este respecto, el Hno. Álvaro Rodríguez comenta en su Carta Pastoral del 2009:

El Hermano Miguel Campos en una reflexión maravillosa, sobre el discernimiento lasallista, presentada en la Asamblea Internacional de la Misión y la Asociación Lasallista en el año 2006 nos decía al comentar las dos meditaciones en las que nuestro Fundador nos invita a ser ángeles custodios de nuestros alumnos y a relacionar nuestro ministerio con su función: los “ángeles” mensajeros que conocen esa realidad de los niños y jóvenes, del mundo, y que conocen el misterioso plan de Dios. Mensajeros que conocen y que revelan, que suben para mediar y que bajan para revelar. Maestros que conocen el misterioso plan de Dios y que conocen la realidad humana. Maestros que encarnan y que trascienden.

En esta reflexión veo dos figuras fundamentales que podrían inferirse de la tradición lasallista respecto al maestro(a) como acompañante, la primera es la del contemplativo, la segunda la de hermeneuta.

Respecto a la primera retomo las definiciones básicas que sugiere el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) en relación con *poner la atención* y *ocuparse con intensidad en pensar respecto al misterio*. Es indudable que aquí aparece el espíritu de fe propio del lasallismo desde sus orígenes. El maestro y la maestra que acompañan son personas de fe que se abren con humildad al misterio. En primer lugar de lo Trascendente, de aquello que lo sobrepasa pero al mismo tiempo le permite la plenitud, aquello que lo desconcierta en la misma medida que lo dota de sentido. No sin razón Torres Queiruga (1999: 4) afirma que la “vida de la fe en sus expresiones históricas aparece siempre y por fuerza como una larga serie de equilibrios inestables. En cuanto equilibrios, permiten la vida y satisfacen de algún modo la necesidad de expresión y comunicación. En cuanto inestables, deben estar siempre abiertos al cambio, a la corrección y al pluralismo”.

El segundo misterio frente al cual se abre el maestro que acompaña desde la fe es el misterio del estudiante como Otro, lo cual lo pone en proceso de búsqueda incesante para superar las pretensiones de totalidad, en el camino de reivindicación del rostro, del relato que el otro encarna, en el sentido Levinasiano.

Asevera el Hno. Álvaro Rodríguez (2009) refiriéndose a los niños y a los jóvenes “Estamos ante un misterio al que solo podemos acercarnos con asombro,

humildad, respeto y con la actitud no solo de dar sino también de recibir. Acompañar es un acto de amor profundo". En la misma Carta Pastoral sugiere el icono de Moisés que se quita las sandalias frente a la presencia de lo sagrado. Esta imagen me sobrecoge de manera especial, me permite enriquecer mi concepto de vocación docente, el maestro que se descalza frente al misterio del otro, que entra al terreno sagrado que el otro constituye, que busca que "cada uno se acepte a sí mismo como alguien único que debe aportar su propio don a los demás, porque si él no lo hace nadie podrá hacerlo por él y quedará un vacío en la historia" (Rodríguez, 2009).

Afirma también el Hno. Álvaro Rodríguez que para acompañar no hay límite de edad, yo lo entiendo en doble dirección, ni para quien acompaña, ni para quien es acompañado, pues el misterio no tiene fecha de caducidad. Así que desde el maternal hasta el posdoctorado, la misión educativa lasallista entraña una dimensión de acompañamiento personal e institucional.

La segunda figura es la del maestro como hermeneuta. Capaz de captar los sentidos y significados del mundo de los estudiantes y establecer una conversación en el sentido gadameriano del concepto:

La conversación es un proceso por el que se busca llegar a un acuerdo. Forma parte de toda verdadera conversación el atender realmente al otro dejar valer sus puntos de vista y ponerse en su lugar, no en el sentido de que se le quiera entender como la individualidad que es, pero sí en el de que se intenta entender lo que dice (Gadamer, 2005: 463).

Encuentro muy sugerente pensar el acompañamiento como conversación, y al que acompaña como un hermeneuta, remite inmediatamente a la comprensión, a la necesidad de un lenguaje común que no atropella las propias subjetividades sino que apunta en la construcción de un horizonte que sería la formación, el formar-se tanto del estudiante como del maestro.

La conversación sugiere no un entronzamiento acrítico de las culturas juveniles, que supone una idealización de sus expresiones, ni tampoco una demonización de las mismas que las descalifica y sanciona desde un discurso nostálgico

y adultocéntrico. Una relación dialéctica de acercamiento y extrañamiento construye la conversación, de tal modo que “el verdadero arte de llevar una conversación es aquel en el que ambos interlocutores se ven llevados. Esta es entonces una conversación, una conversación que lleva a algo” (Gadamer, 2007: 35).

El acompañamiento como conversación no termina al finalizar el semestre, o el seminario o el módulo, se mantiene en el “mundo de la vida” en el que surgió. Esa dinámica es la que permite construir un ambiente que acoge, que nos permite sentirnos en “casa”, es eso lo que en el lasallismo se ha entendido como una educación fraterna. Para cerrar esta primera parte un ejemplo tomado de la *Guía de las Escuelas*, casi a manera de poesía: “cuando un alumno haya sido puesto en esta lección, para que se acostumbre a seguir en su libro mientras leen los demás, el maestro procurará darle un compañero durante algunos días, según lo juzgue necesario, para que le enseñe la materia y le haga seguir, teniendo los dos el libro por los extremos, uno de un lado y otro del otro” (GE 3,3,5).

### **En diálogo con la pedagogía**

En este segundo momento el propósito es hacer un correlato de las breves reflexiones expuestas en la primera parte en torno a lo que suscita la metáfora lasallista del *ángel custodio*, con algunas ideas retomadas del pedagogo Max Van Manen (1998) respecto al concepto de tacto pedagógico. La idea central es que la contemplación y la conversación encuentran en el tacto una enorme posibilidad de despliegue pedagógico.

Van Manen (1998) hace un rastreo histórico que permite situar el concepto en los autores Herbart y Gadamer (2005).

Dice Max Vanen (1998) que Herbart en 1802, en su primera conferencia sobre educación, dijo a la audiencia: “La verdadera cuestión de si un educador es un buen o mal educador es simplemente esta: ¿ha desarrollado esta persona un sentido del tacto?”. Continúa diciendo que fueron cinco los puntos centrales de aquella disertación. El primero que el tacto se inserta entre la teoría y la

práctica, el segundo que se manifiesta en la vida cotidiana, en la capacidad de hacer juicios y tomar decisiones. El tercero que constituye una manera de ser, un talante y que depende más de los sentimientos que de las razones. Cuarto, que es sensible a la “singularidad de la situación”, es decir, opera contextualmente y por último que es “la regla inmediata de la práctica”.

Sin embargo, advierte que podría haber en esta apreciación un “tufillo” instrumental y mecánico del tacto que tendría que superarse al mirarlo más que como un instrumento como una “conciencia que nos permita actuar solícitamente con los niños y con los jóvenes” (Van Manen, 1998: 140).

Respecto a Gadamer, es importante decir que su referencia al tacto se hace cuando habla sobre el tema de la formación (bildung) como un elemento del espíritu, al retomar a Hermann Helmholtz psicólogo contemporáneo de Herbart. En ese contexto dice que se trata de una sensibilidad y de una función de la formación.

Sobre la sensibilidad tenemos:

bajo “tacto” entendemos una determinada sensibilidad y capacidad de percepción de situaciones, así como para el comportamiento dentro de ellas cuando no poseemos respecto a ellas ningún saber derivado de principios generales. En ese sentido el tacto es esencialmente inexpresado e inexpresable. Puede decirse algo con tacto, pero esto significará siempre que se rodea algo con mucho tacto, que se deja algo sin decir, y “falta de tacto” es expresar lo que puede evitarse. “Evitar” no es aquí sin embargo apartar la mirada de algo, sino atender a ello en forma tal que no se choque con ello sino que pueda pasar al lado. Por eso el tacto ayuda a mantener la distancia, evita lo chocante, el acercamiento excesivo y la violación de la esfera íntima de la persona (Gadamer, 2005: 46).

Sobre la función de la formación:

Si se quiere poder confiar en el propio tacto para el trabajo espiritual-científico hay que tener o haber formado un sentido tanto de lo estético como de lo histórico... El que tiene sentido estético sabe separar lo bello de lo feo, la buena de la mala

calidad y el que tiene sentido histórico sabe lo que es posible y lo que no lo es en un determinado momento, y tiene sensibilidad para tomar lo que distingue al pasado del presente.

A manera de síntesis podría decirse que el tacto asume la dimensión de una sensibilidad que debe ser formada para orientar el juicio y la acción, el tacto se constituye en praxis y podría equipararse con el acompañamiento. Esto no define lo que significa ser profesor, hay muchas competencias, conocimientos, habilidades que son necesarias, pero la esencia del acto educativo ocurre en la vida cotidiana, en las aulas, en los pasillos, en los laboratorios, en las clínicas, en los talleres, en el mundo de la vida en el que los seres humanos pueden “ser tocados en el corazón”.

Van Manen (1998) indica algunos aspectos del tacto pedagógico (acompañamiento) en los que me quisiera detener. En primer lugar afirma que es *la práctica de orientarse hacia los demás*, encuentro aquí una perfecta coincidencia con la ya mencionada perspectiva levinasiana de la otredad. Un llamado a descenderse, a abandonar ese “ego infantil” que a veces solemos tener los profesores y que nos ubica como el centro de un universo llamado clase, escuela, universidad<sup>1</sup>. Orientarse hacia los demás, es saber que nunca se puede empezar el proceso de enseñanza sin partir de los intereses, presaberes, preconceptos y expectativas de nuestros estudiantes. Es estar vigilantes a sus distintas formas de aprender. Esto implica leer los rostros, captar las miradas, interpretar las dificultades conceptuales que muestran cuando escriben o hablan. Asumir una actitud permanente de reflexión sobre la propia práctica, construir una *praxis* pedagógica capaz de dotar de sentido y a la vez de transformar.

El segundo aspecto indica que *tener tacto es tocar a alguien*.

El tacto afecta a una persona con el simple roce, con una palabra, con un gesto, con la mirada, con una acción, con el silencio. El tacto no es intrusivo ni agresivo. A menudo el tacto implica contenerse, pasar algo por alto y aún así se experimenta como la influencia de una persona a quien va destinada la acción. Sin embargo, el

---

<sup>1</sup> Esta idea no contradice el papel preponderante del maestro en la tradición lasallista, simplemente lo enriquece. El maestro lo es en el desarrollo de la relación pedagógica.

tacto tiene de hecho una cualidad corpórea: la solicitud se encarna en la acción realizada con tacto (Van Manen, 1998: 154).

Esta segunda característica se identifica plenamente con la tradición lasallista que ha acuñado el concepto de *tocar el corazón*. Esa acción que el tacto despliega trasciende y es por ella que los estudiantes recuerdan a sus maestros. Una palabra o un silencio oportuno, una mirada, un consejo, una lectura, el apoyo en un momento de dificultad, un no sereno y reflexionado, una pregunta capaz de generar confianza, un auténtico sentimiento de interés por la cotidianidad, por los problemas diarios de la existencia que suelen causar dolor y sufrimiento y afectar la dimensión académica en una extensión que nunca acabamos de comprender. Ya la sabiduría de la Guía de las Escuelas Cristianas lo expresaba en el lenguaje del siglo XVIII:

La cuarta razón por la que los alumnos faltan a la escuela es porque tienen poco cariño al maestro, que no sabe animarlos, que no encuentra la manera de ganárselos, y tiene apariencia triste y adusta. O porque están asqueados de él, porque grita y pega por cualquier razón y casi habitualmente; recurre al rigor, a la dureza y a las correcciones. Lo cual hace que los alumnos no quieran ir a la escuela, y que incluso haya que traerlos a la fuerza (G.E.E. 6, I, 4).

El tercer aspecto es que el tacto está *gobernado por ideas pero depende del sentimiento*. “Es una especie de inteligencia normativa que está controlada por la idea pero depende de los sentimientos. El tacto es posible porque los seres humanos son capaces de ejercer la compleja facultad compuesta de receptividad, sensibilidad e idea y de adaptarse a la experiencia mutua” (Van Manen, 1998: 156).

Desde aquí, el tacto tendría que ver con una apertura de los sentidos, de la sensibilidad, es decir, que un maestro no podría desarrollar el tacto pedagógico si antes él no se ha dejado impactar. El lasallismo surge a partir de una escucha que permite ver mejor, porque Juan Bautista De La Salle supo escuchar al otro y darle validez como otro distinto de tal manera que se rompió la totalidad exclusiva y excluyente que cosificaba (Molano, 2007).

Dejarse tocar el corazón es condición para que el acompañamiento acontezca, sin la sensibilidad inicial que reconoce al otro no hay posibilidad de la mutualidad, de la conversación. "Significa ver una situación que reclama sensibilidad, entender el significado de lo que se ve, sentir la importancia de esa situación, saber cómo y qué hacer, y finalmente hacer algo correcto" (Van Manen, 1998: 157).

En este sentido, podría afirmarse que el tacto pedagógico es una competencia en el sentido de una capacidad que se desarrolla, que se despliega, que involucra la totalidad del ser y que por lo tanto está siempre abierta a la maravillosa posibilidad de recrearse, reinventarse y de improvisar frente a cada situación novedosa para la cual no hay un libreto escrito.

Van Manen explicita en su libro cómo se manifiesta y cómo se consigue el tacto pedagógico atendiendo de manera especial a los niños y las niñas. Por eso para el ámbito universitario, sin la pretensión de agotar las posibilidades que son infinitas, creo conveniente identificar algunas condiciones especiales.

Lo primero es que el tacto se manifiesta a través de la paciencia. Esta ha sido una palabra cargada con una connotación negativa por su raíz latina ligada al sufrimiento. Por eso se la asoció con resignación, con aguantar, con dolor. Sin embargo, en la tradición lasallista ha tenido una fuerte valoración en cuanto significa aceptación, autocontrol, resistencia, constancia, superación de lo inesperado. "Ustedes, que tienen a este Santo [San Casiano] por patrono, y son sucesores suyos en el empleo; ¿son también sus imitadores en la paciencia? ¡Cuántas veces se dejan llevar del primer impulso, ya golpeando a los niños, contra lo prescrito en sus reglas y contra todo buen orden; ya corrigiéndolos, acaso, sin discernimiento ni oportunidad!" (MF155.2).

Trabajar con jóvenes universitarios (y por supuesto con adultos en el posgrado) requiere saber esperar, tener perseverancia y confiar. Claro que los tiempos son más cortos y los procesos más precipitados, pero por esa misma condición la paciencia se hace más urgente. Estoy seguro que la paciencia nos ayudaría a ser menos intrusivos, más considerados con la dignidad de los estudiantes. Los profesores universitarios corremos el riesgo de ser sobrepasados por la soberbia de nuestro propio conocimiento, como si en el desarrollo de la vida

académica se nos hubiera perdido la humildad de la sabiduría, de esa de la que Karl Popper (1994) habló tan bellamente, "Cualquiera que fuese el tipo de sabiduría a que yo pudiese aspirar jamás, tal sabiduría no podría consistir en otra cosa que en percatarme más plenamente de la infinitud de mi ignorancia".

No pocas veces me he encontrado con estudiantes (aún de Maestría) destrozados por un comentario desproporcionado, un juicio desconsiderado, una descalificación insultante. Estoy seguro que una buena dosis de paciencia habría posibilitado otro espacio de relación, una posibilidad de crecimiento y no la sombra del fracaso. Por eso decía Juan Bautista De La Salle: "Esta ha de ser también una de las preocupaciones principales de quienes se dedican a instruir a los demás: acertar a conocerlos, y discernir la manera de proceder con cada uno" (MD 33, 1, 1).

Lo segundo es que el tacto se hace posible siendo sensible a la subjetividad. Más ahora que antes, afortunadamente, los estudiantes se sienten libres para expresar sus puntos de vista. Por eso se atreven a hacer la pregunta que los profesores que trabajamos en áreas transversales tenemos: "¿y eso para qué sirve?", "¿por qué tengo que estudiar algo que no tiene que ver directamente con mi profesión?". Hace dos años, antes de empezar un seminario sobre Humanismo y Ciencia en una de las especializaciones, los estudiantes se organizaron para protestar porque debían ver esta asignatura que no les iba a servir para su propósito de perfeccionamiento profesional. Escribieron una carta quejándose y amenazaron con retirarse. Recuerdo que la clase era todos los viernes de 8 a 10 de la noche y que lo único que me salvó del fracaso pedagógico fue haber sido un poco sensible a sus subjetividades. Eso es sus inquietudes, sus prevenciones, sus experiencias negativas, sus posibilidades, sus intereses, sus anhelos.<sup>2</sup>

Max Vanen (1998) usa una metáfora maravillosa para ilustrar este asunto: dice que los estudiantes llegan al espacio escolar superando obstáculos, pero un profesor poco sensible a la subjetividad no puede darse cuenta que es posible

---

<sup>2</sup> En aquella ocasión después de las presentaciones de rigor y de mostrarles la propuesta, les pedí que escribieran un texto que llevara como título ¿Por qué un espacio de Humanismo y Ciencia en la Especialización...? Un estudiante me dijo que él quería escribir una que fuera: Por qué no debe haber un espacio de Humanismo y Ciencia en la Especialización...., ese fue el inicio de una interesante y formativa reflexión.

que el estudiante aún no haya cruzado la calle y esté viendo las cosas desde el otro lado. Para algunos profesores universitarios ese es un problema que el estudiante debe resolver, pero un profesor universitario con tacto pedagógico se da cuenta que es él quien debiera cruzar la calle y desde allí ayudarlo a encontrar posibilidades y medios para hacerlo, o descubrir otras calles, o fundamentar más razones para no cruzarla.

La sensibilidad de Juan Bautista De La Salle afirmaba “Si usáis con ellos firmeza de padre para sacarlos y alejarlos del desorden; debéis sentir también por ellos ternura de madre, para acogerlos, y procurarles todo el bien que esté en vuestra mano” (MF101,3,2) o en palabras más contemporáneas:

Para educar es necesario ver la vida en todas sus dimensiones y asumir que el conocimiento es un fluir permanente que trasciende las teorías, los conceptos, los datos, las fechas y se inscribe en unas intencionalidades mayores, que si bien son fortalecidas y ampliadas por los conocimientos los trascienden: Propiciar las herramientas para el aprendizaje, el espíritu de indagación y la capacidad de conocer es primordial cuando la tarea es formar seres humanos protagonistas de su propia vida y de la de su comunidad (Camacho, 2010: 21).

Finalmente, el tacto trabaja con la palabra, con la mirada, con el silencio y con el gesto. Estas acciones me sugieren que en el tacto hay una enorme carga de seducción. Una búsqueda por “cautivar el ánimo”, por motivar, por inspirar, por atraer. Hay un despliegue de lo estético, el esfuerzo porque el momento educativo sea bello. Y no hay en esto nada de superficial, ni de banal, al contrario, nadie estaría más feliz de poder decir que su clase fue una obra de arte, o que tuvo un hermoso momento pedagógico, o que su acompañamiento está en el momento más bonito del semestre.

Sin pretender decir que hay impostura en el tacto, sí hay en el hecho educativo una puesta en escena, una interpretación que saca lo mejor de nosotros mismos para hacer de éste realmente “un acto de amor”. La mejor palabra, la mirada indicada, el gesto amable no son simplemente habilidades sociales, herramientas para hacer más distensionada la clase o buenos “modales”

pedagógicos. Son la expresión de una auténtica atracción afectiva por los estudiantes condición fundamental del acompañamiento.

La forma más sorprendente de experimentar la presencia de otra persona, es sin duda, a través de los ojos. A través de los ojos podemos sentir el ser más interior de la otra persona, su alma. Literalmente los ojos proporcionan una “visión” de la esencia de la otra persona. Y a través de los ojos la otra persona también tiene acceso a mi ser. El contacto cara a cara es un contacto de ser a ser, y a través de los ojos somos capaces de hablarnos mutuamente sobre las cosas que las palabras no pueden expresar de forma adecuada. No importa tanto lo que diga sino cómo lo diga: la receptividad o vulnerabilidad hace posible que ese contacto cara a cara sea un encuentro genuino, un encuentro en que sé que me dirijo al corazón de mi existencia (Van Manen, 1998: 186).

### **¿Y en el día a día qué?**

En esta tercera parte propongo algunos elementos concretos que el acompañamiento implica para la relación pedagógica en el espacio del aula de clase y también desde una perspectiva más institucional.

Con respecto a lo primero, siguiendo las ideas de Philippe Meirieu, veo tres aspectos centrales. En primer lugar el que tiene que ver con los saberes que están en juego en la clase y con el enorme problema del aburrimiento de los estudiantes. Soy usuario frecuente de transporte público y hay una ruta especial en las mañanas que he llamado “el transmilenio de la clase de siete”, los días en los que la tomo me deleito en un registro casi etnográfico que me permite comprender lo que viven y sienten los estudiantes universitarios y en síntesis el drama está en una enorme ausencia de deseo frente a lo que los maestros nos gustaría que desearan, no asumo que la responsabilidad sea solo nuestra, indudablemente hay factores externos e internos que intervienen, lo que queda claro es el reto para el acompañamiento.

Por eso Meirieu (2009) plantea la necesidad de hacer del saber un enigma. Pero esto solo empieza a surgir si el estudiante se encuentra con un adulto, o un par diría yo, que sirve de referencia como ser que se constituye en el placer de la búsqueda. Una especie de ejemplo o modelo, a pesar de todas las pre-

venciones que el concepto despierta hoy. Y ese es el maestro, capaz de desatar la dialéctica que deja entrever pero a la vez oculta y, por tanto, promueve el interés por buscar, que no revela el secreto pero favorece las pistas, que suscita la magia y permite inferir el truco, que aplaza las respuestas para prolongar adecuadamente las preguntas. Todo esto supone, por supuesto, conocer el punto de partida del aprendiz, las herramientas adquiridas previamente, las pistas que ya tiene claras y los miedos que aún no ha podido superar.

Estoy convencido que nuestros jóvenes están llenos de deseos por los saberes, y que el acompañamiento implica encontrar las maneras para encender la chispa de la búsqueda. Durante mucho tiempo, por ejemplo, el trabajo por proyectos en el aula me ha brindado inmensas satisfacciones como profesor y les ha permitido a los estudiantes encontrar vetas llenas de riqueza que en algunos casos desembocaron en proyectos de grado o mejor aún en proyectos profesionales y vitales. Afortunadamente no hay fórmulas, solo la misma pasión por descubrir.

Por último a este respecto unas preguntas que me parecen altamente significativas para pensar el acompañamiento y el deseo.

¿Soy capaz para plantear un enigma a partir del saber, de imaginar situaciones – problemas a la vez accesibles y difíciles–, es decir, que el alumno piense que podrá utilizando lo que ya sabe superarlas, y que no puede hacer el recorrido fácilmente ni encontrar la solución sin esfuerzo? ¿Intento identificar lo que los alumnos saben o saben hacer con el fin de hacer aparecer estas adquisiciones como insuficientes, incomprensibles o incluso misteriosas, si no resultan aclaradas mediante conocimientos más amplios? (Meirieu, 2009: 120).

El segundo aspecto tiene que ver con el hecho de variar las distancias. De nuevo vuelve a aparecer la dimensión dialéctica de un maestro que se acerca y se aleja para propiciar una tensión que jalone la formación. Un maestro que puede mostrar su autoridad académica, su itinerario intelectual, la dimensión de sus búsquedas, la profundidad de los caminos recorridos, pero que a la vez permite ver los rasgos de una humanidad compartida que se comunica horizontalmente. Un maestro que puede estar, a la vez, lo suficientemente “alejado” como para suscitar un deseo de identificación y lo suficientemente cercano

como para hacerlo parecer posible. Un maestro cercano, comprensivo, en comunión, pero a la vez capaz de plantear con respeto y rigor las exigencias y las condiciones acordadas y de no dar nunca pábulo a la ilusión de la identificación.

El tercer y último aspecto es el de mediatizar la relación. Indudablemente el acompañamiento pasa por lo que Meirieu llama los rituales y que en la tradición lasallista han estado presentes con mucha fuerza desde la primera Guía de las Escuelas Cristianas. “Sin el rito el maestro debería escabullirse de toda veleidad en las relaciones en la clase por miedo a que sean absorbidas totalmente y la hicieran sucumbir en procesos de fusión con unos y exclusión con otros” (Meirieu, 2009: 112). Aunque los posestructuralistas atacan esta idea porque consideran que la enseñanza es el acontecimiento que no necesita escuela, ni estructura, el ritual de la clase permite a estudiantes y profesores, posibilidades de implicarse y de retirarse, en últimas, posibilidades de que la enseñanza sea una experiencia.

Tres rituales me parecen fundamentales. El primero es el que tiene que ver con el espacio. Para el profesor universitario tiende a ser un asunto menor, está la idea de que esto es algo que solo importa para la educación básica, al fin y al cabo cada quien se sienta donde le place. El asunto creo yo, va mucho más allá, se trata de favorecer un ambiente que propicie el hecho educativo, no es lo mismo dar una clase magistral que hacer un trabajo en grupo. No es lo mismo disponer la circularidad de las sillas que dejarlas en filas. No todo da igual para un maestro que quiere acompañar a sus estudiantes durante la clase misma.

Los rituales del tiempo permiten marcar los ritmos de la clase y del semestre. Tendríamos que desarrollar un “razonamiento auditivo” que nos permitiera saber si los tiempos son melódicos o si hay un ruido que no favorece el hecho educativo. La clase debe permitir el tiempo de trabajo individual y grupal, las socializaciones, las discusiones, el debate y la reflexión. Tiempos intensos y tiempos tranquilos. Tiempos para la exteriorización y tiempos para la interioridad. Igual pienso del ritmo de un curso durante un semestre, o un módulo y de la necesidad de ser creativos, audaces y propositivos.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> He leído con detalle y gusto el libro *Texto de aula: sociedad, pedagogía y educación* de la profesora Carmen Amalia Camacho, editado por la Universidad de La Salle. Encuentro en él sugerentes y creativos caminos para los profesores que creemos en el valor de los rituales para la formación.

Finalmente están los rituales del comportamiento, tal vez los más cuestionados y sometidos a la crítica, con toda razón, cuando se convirtieron en dispositivos de disciplinamiento y adoctrinamiento. Sin embargo, estoy seguro que el acompañamiento pasa por la construcción de unos mínimos de convivencia que favorezcan la tranquilidad física y psicológica de las personas. Construir un consenso sobre lo que vamos a considerar importante y cómo lo vamos a asumir. En el lenguaje antiguo se nos enseñaba a los maestros que debíamos establecer las reglas de juego. Hoy me parece una expresión afortunada, pues es realmente en los juegos del lenguaje que llegamos a acuerdos y que planteamos los límites que preservan la dignidad de las personas.

es conveniente que estos rituales sean objeto de una atención explícita y sean presentados, explicados, expuestos en clase o escritos en la pizarra, retomados y trabajados sin cesar. Creemos que el maestro o el profesor deben tener la preocupación constante de hacerlos vivir y que no pueden conseguirlo sin estar atentos e implicados en ellos. Esto les parecerá tan trivial como nuestras palabras... pero no estamos seguros de que en este ámbito, las trivialidades no sean esenciales (Meirieu, 2009: 114).

Con respecto a la mediación institucional, soy consciente del trabajo que la Vicerrectoría de Desarrollo y Promoción Humana de la Universidad de La Salle hace por el acompañamiento de los estudiantes, así leo proyectos como el Club de amigos y el plan de tutorías. Leo con igual valor el trabajo de muchas facultades por escuchar, acompañar, y apoyar, así que solo quisiera exponer dos elementos que me parece, enriquecerían esta dinámica institucional.

Uno, tiene que ver con los estudiantes que ingresan al primer semestre. Mi experiencia ha estado más cerca de quienes están en la jornada diurna pero sé que también aplica para quienes estudian en la noche. Muchos de estos estudiantes vienen de la región colombiana, no conocen bien la ciudad, viven con familiares o residencias universitarias. Al igual que sus compañeros bogotanos han egresado de un sistema de educación básica que tiene otras lógicas en el tiempo, en las regulaciones, en la evaluación. Para la gran mayoría el paso por el primer semestre no suele ser tan fácil o tan exitoso. Creo que una estrategia institucional de acompañamiento sería implementar la figura de

un acompañante de grupo, un profesor que tenga clase con ellos y que en su horario tenga horas para hacer entrevistas, para escucharlos, para mirar cómo va el proceso de adaptación a la universidad. Alguien que sea el puente entre la facultad y el estudiante. Un rostro real y concreto de la universidad que dice aquí estamos, sabemos quién eres y nos interesamos por ti<sup>4</sup>. Para la tradición lasallista esta labor es fundamental en el trabajo de la institución, es una forma de encarnar la fraternidad, el “juntos y por asociación”, para la universidad no puede ser distinto.

Una de las razones de los estudiantes de buscar las universidades lasallistas debería ser también el ambiente fraterno, la atención a las personas, el respeto a las diferencias en ellas reinante. Ellas deben construir comunidades académicas. En ellas debe ser actualizado el “juntos y por asociación” a un estilo universitario, esto es, por la acción conjunta de un grupo humano dedicado a la investigación, a la enseñanza, al aprendizaje y al servicio de la sociedad; por la común devoción a la búsqueda de la verdad; por el compartir de ideas e ideales; y por el planeamiento, ejecución y evaluación colectiva de actividades (Hengemülle, 2006: 52).

Dos, es respecto a los espacios de participación para los estudiantes. La Guía de las Escuelas Cristianas dedica todo un capítulo a describir los catorce roles distintos para propiciar la acción de los estudiantes como uno de los caminos para que “la escuela vaya bien”. Creo que para la universidad en general y para La Salle en particular, ese debe ser un imperativo lasallista. En ese sentido, hace falta un consejo estudiantil con mayor capacidad deliberatoria, hace falta activar mucho más el trabajo de reflexión en cada una de las facultades, es importante que las franjas culturales entiendan la cultura en un sentido mucho más amplio y vean sus conexiones políticas. Es imprescindible perder el miedo a que nuestros estudiantes se organicen, debatan, exijan, trabajen para seguir construyendo la Universidad que todos soñamos. Acompañarlos es propiciar que asuman la historia en sus manos.

la función política que obliga a la universidad lasallista a ser proactiva en las propuestas, arriesgada en sus posiciones e incidente en la formulación de políticas públicas,

---

<sup>4</sup> ¿Cómo estás?, ¿cómo te has sentido en la universidad?, ¿sabes a dónde acudir en caso de...?, ¿en qué te podemos ayudar?, ¿cómo vas en tu estudio?, ¿te has perdido llegando a la universidad?, ¿has podido hablar con tu familia?, ¿te gustaría hacer algún deporte?, ¿qué retos académicos te vas a proponer?, ¿lo estás logrando?

y planes de desarrollo, y no ser solamente reactiva a las decisiones tomadas por otros y en las que se hubiera podido hacer presencia por medio del debate, la investigación y la propuesta integral de proyectos (Gómez, 2006: 134).

## **Acompañamiento y política para cerrar**

Quiero terminar este artículo afirmando la relación, fundamental en mi criterio, que hay entre el acompañamiento y la formación de sujetos políticos. Lo hago porque estoy seguro que el sueño de una sociedad más democrática y justa, o del desarrollo humano integral o el de la democratización del conocimiento, pasan ineludiblemente por el mundo de la vida de la educación superior, por la cotidianidad, por los vínculos que las personas constituimos. Porque todos los hechos sociales son hechos políticos.

Al retomar algunas reflexiones de Adriana Puiggrós (1990), intelectual argentina, quiero mostrar la categoría de sujeto pedagógico, para ampliar la idea expuesta en el párrafo anterior.

Puiggrós (1990) afirma que los hechos educativos, y el acompañamiento es uno de ellos, son situaciones sobredeterminadas en el marco de condiciones de producción que las constituyen y que ellas constituyen. “Se trata de entender la historia como un producto del trabajo del hombre y no reducirla a un reflejo de las estructuras o a un resultado de la evolución de la tecnología” (Puiggrós, 1990: 29).

Por eso la recuperación de la categoría de sujeto es central, puesto que la educación produce, reproduce y transforma sujetos. Dichos cambios pueden ser regresivos o progresistas; conservadores o transformadores. En ese sentido, la educación es una mediación y se hace construyendo un sujeto mediador que es el sujeto pedagógico.

La noción de *habitus* de Bourdieu, sirve para comprender mejor el concepto de sujeto pedagógico, pero con algunas modificaciones. *Habitus* es un “sistema de disposiciones duraderas”, “estructuras estructuradas dispuestas a funcionar

como estructuras estructurantes”, la relación entre *habitus* y clase social es estrecha, esta última resulta condicionante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues determina “el proceso de conversión desigual de capital heredado en capital escolar”. Según la autora, “hay que hacer hincapié también en el desarrollo desigual de los vínculos pedagógicos entre las funciones sociales de educadores y educandos, en sus diversas manifestaciones” (Puiggros, 1990: 30), tal como lo hizo Freire en su teoría al señalar la especificidad de la relación opresor-oprimido en el proceso educativo, lo contrario sería caer en el error de los reproducciónistas, que es suponer que los sujetos políticos y sociales actúan en el proceso educativo de manera directa y no mediados por el vínculo pedagógico.

El vínculo pedagógico, en este caso el acompañamiento, tiene efectos sobre los elementos sociales y políticos. En el día a día está el enorme poder de lo pequeño que hace la diferencia. O contribuimos a reforzar el “*pathos* autoritario”, verticalista, violento, negador de la diferencia que se apodera cada día más de la sociedad colombiana o propiciamos unas relaciones que nos constituyan en sujetos más libres, deliberativos, audaces y conscientes de la necesidad de la transformación de un mundo que empieza a desintegrarse.

Esa ha sido la principal intención para escribir este artículo, un sentimiento de esperanza enorme en las posibilidades que tiene el trabajo que los maestros hacemos. La educación no va a cambiar el mundo, pero el mundo no va a cambiar sin ella. Así que le pido a Ernesto Sábato (2000: 11) que termine estas reflexiones:

Hay días en que me levanto con una esperanza demencial, momentos en los que siento que las posibilidades de una vida más humana están al alcance de nuestras manos. Este es uno de esos días.

Y, entonces, me he puesto a escribir casi a tientas en la madrugada, con urgencia, como quien saliera a la calle a pedir ayuda ante la amenaza de un incendio, o como un barco que, a punto de desaparecer, hiciera una última y ferviente seña a un puerto que sabe cercano pero ensordecido por el ruido de la ciudad y por la cantidad de letreros que le enturbian la mirada.

## Bibliografía

- Camacho, C.A. *Texto de aula: sociedad, pedagogía y educación*. Bogotá: Ediciones Unisalle, 2010.
- De La Salle, Juan Bautista. *Guía de las Escuelas Cristianas*. Disponible: [http://www.lasalle.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&lang=es](http://www.lasalle.org/index.php?option=com_content&view=article&id=6&lang=es).
- De La Salle, Juan Bautista. *Meditaciones para las principales fiestas del año (MF)*. Disponible en: [http://www.lasalle.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&langes](http://www.lasalle.org/index.php?option=com_content&view=article&id=6&langes)
- De La Salle, Juan Bautista. *Meditaciones para todos los domingos del año (MD)*. Disponible en: [http://www.lasalle.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&langes](http://www.lasalle.org/index.php?option=com_content&view=article&id=6&langes)
- Gadamer, H.G. *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme, 2005.
- Gadamer, H.G.) *El giro hermenéutico*. Madrid: Teorema, 2007.
- Gómez, C. La misión universitaria lasallista hoy. Perspectivas desde los ejes del proyecto educativo regional lasallista latinoamericano (PERLA). Craig, F. Reflexiones sobre la educación superior lasallista. Moraga: AIUL, 2006.
- Hengemülle, E. La universidad lasaliana. Craig, F. Reflexiones sobre la educación superior lasallista. Moraga: AIUL, 2006.
- Meirieu, Philippe. *Aprender, sí. ¿Pero cómo?*. Barcelona: Octaedro, 2009.
- Molano, M. Lasallismo, Formación y subjetividad. Neira, F y Martínez J. Miradas sobre la subjetividad. Bogotá: Ediciones Unisalle, 2007.
- Popper, Karl. *Búsqueda sin término*. Madrid: Tecnos, 1994.
- Puiggrós, A. *Historia de la Educación Argentina. Tomo I: Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna, 1990.
- Rodríguez Echevarría, A. *Carta pastoral*. Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2009.
- Sábato, E. *La resistencia*. Bs.As.: Seix Barral, 2000.
- Torres Queiruga, A. *Crear de otra manera*. Biblioteca digital servicios Koinonia. Consultado mayo 2009. [www.servicioskoinoina.org](http://www.servicioskoinoina.org).
- Van Manen, M. *El tacto en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, 1998.