

ENTRAR EN LA DANZA: GESTOS FORMATIVOS EN ORGANIZACIONES SOLIDARIAS

ENTERING THE DANCE: FORMATIVE GESTURES IN SOLIDARITY-BASED ORGANIZATIONS

FACUNDO RODRÍGUEZ ARCOLIA ¹

RESUMEN:

Este artículo explora la formación en organizaciones mutualistas desde una perspectiva pedagógica. Se propone pensar la formación más allá de la simple capacitación técnica, recuperando su dimensión subjetiva, institucional y política. A partir de categorías como hospitalidad, gesto menor y secuencias de aprendizaje, se argumenta que formar implica intervenir en la trama simbólica de las organizaciones, desarmar sentidos cristalizados y abrir la posibilidad de nuevas trayectorias. El análisis se apoya en escenas fílmicas, referencias teóricas y experiencias de formación, destacando la importancia de los tiempos de lo pedagógico y del trabajo sobre la mirada. El texto apuesta por una formación situada, sensible y transformadora.

PALABRAS CLAVE: Formación; Pedagogía; Gesto; Hospitalidad; Mirada; Subjetividad.

ABSTRACT:

This article explores training in mutual organizations from a pedagogical perspective. It proposes a shift from a merely technical view of training towards one that acknowledges its subjective, institutional, and political dimensions.

¹ Licenciado en Psicopedagogía y en Ciencias de la Educación. Magíster en Psicoanálisis y Especialista en Constructivismo y Educación. Doctorando en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación. Profesor universitario en carreras de grado y posgrado. Formador en la Organización de Entidades Mutuales de las Américas (ODEMA) y en la Asociación Mutual de Protección Familiar de Argentina. Ejerce la clínica psicopedagógica con niños, adolescentes y adultos.

sions. Through notions such as hospitality, minor gesture, and learning sequences, it argues that training involves intervening in the symbolic fabric of organizations, unsettling fixed meanings and enabling new trajectories. The analysis draws on film scenes, theoretical references, and training experiences, highlighting the importance of pedagogical timing and the work on how we see. The text advocates for a situated, sensitive, and transformative approach to training.

KEY WORDS: *Training; Pedagogy; Gesture; Hospitality; Gaze; Subjectivity.*

Recibido: 31/07/2025

Aceptado: 16/08/2025.

1. Mutualismo y demanda de visibilidad

Las mutuales son asociaciones de personas que se agrupan voluntariamente, sin fines de lucro, para brindarse ayuda recíproca frente a necesidades comunes (Flury, 2016). Su propósito no es el beneficio económico individual, sino la satisfacción de demandas sociales y humanas mediante la gestión solidaria de servicios. Ubicadas en el corazón de la Economía Social y Solidaria, comparten con cooperativas y otras formas asociativas un conjunto de principios fundamentales: la adhesión libre, la gestión democrática, la capitalización de los excedentes en beneficio colectivo y la autonomía de funcionamiento. Pero las mutuales no son solo estructuras jurídicas ni simples prestadoras de servicios: son tramas institucionales donde se anudan la solidaridad, la organización comunitaria y las memorias colectivas.

En distintos espacios y encuentros con trabajadores y dirigentes mutualistas de América Latina, escuchamos una demanda que

aparecía con diferentes matices, pero que se repetía como una constante: “el mutualismo no se ve”. La frase encierra una tensión. Por un lado, refiere a una dificultad comunicacional para visibilizar la labor de estas organizaciones; pero por otro, aloja un malestar más profundo: el de un tipo de acción colectiva que parece perder densidad simbólica, desdibujada en un contexto que tiende a valorar lo inmediato, lo empresarial y lo individual. Frente a esta demanda de visibilidad, este artículo propone pensar la formación en mutuales como una práctica que no se limita a enseñar saberes técnicos, sino que busca *gestar presencias*: modos de estar, habitar y actuar en la institución que habiliten otra relación con lo visible y con lo común.

Queremos sostener desde nuestro posicionamiento que “ser visibles” implica la acción de aparecer en lo visible, pero a condición de estar en la presencia sin encandilamientos ni brillos. Como el encandilamiento reduce y altera las posibilidades perceptivas, proponemos una presencia como efecto de un *aparecer desde nosotros mismos*. Este modo de estar presentes como condición previa de una visibilidad —de un aparecer— promueve una nueva forma de *mirar* el entorno para problematizarlo y leer allí lo que una escena nos da a ver.

En este punto, resulta sugerente el pensamiento del actor japonés Yoshi Oida (2010), quien afirma que la visibilidad en escena no se produce por la exaltación del gesto, ni por el protagonismo ruidoso, sino por una forma de estar que *emana desde adentro* y convoca la mirada sin imponerla. Lo visible, para Oida (2010), no depende del brillo exterior sino de una cualidad interior de presencia que toca al espectador sin necesidad de ocupar todo el campo visual. Esa figura del “actor invisible” nos permite pensar a los sujetos mutualistas no como protagonistas que buscan destacarse, sino como presencias activas que sostienen la escena social desde una disponibilidad silenciosa. Formarse, en ese sentido, no es aprender

a mostrarse, sino a estar, a hacer visible lo común sin perder la densidad ética del compromiso.

Ahora bien, si aceptamos que la formación abre un campo de desplazamientos subjetivos, entonces toda demanda puede ser leída como acto fundador de una intervención (Carballeda, 2002). La demanda no se presenta como una formulación abstracta o transparente, sino como algo que irrumpe, desorganiza y requiere interpretación. Se manifiesta como un signo opaco, cargado de ambigüedad, que reclama ser alojado y transformado. Esa irrupción, que podríamos pensar como una fractura en la superficie de lo instituido puede aparecer enunciada en una frase – “el mutualismo no se ve” – que nos convoca a un ejercicio de *elucidación*, que Castoriadis (2013) define como el trabajo que intenta *pensar lo que se hace y saber lo que se piensa*. Una frase mínima puede constituir el acto inaugural de una formación que delimite un campo de sentido y señale un territorio donde es posible intervenir para desplegar nuevos modos de estar presentes en las organizaciones sociales.

Ahora bien, lo que aparece como demanda no siempre está enunciado con claridad. De hecho, no pocas veces, toma la forma de una queja, de una insatisfacción vaga, de una pregunta suspendida. Allí donde parece haber solo descontento, comienzan a desplegarse formas imaginarias de representación del malestar: imágenes, suposiciones, narrativas parciales que intentan dar forma a lo que no encuentra aún palabras. La formación, en este sentido, no sólo responde a una demanda: la produce, la organiza, la interroga y la traduce. En ese proceso, se convierte en mediación entre lo que irrumpe sin nombre, lo que se proyecta como posible y lo que puede ser estructurado simbólicamente como objeto de trabajo.

Esa mediación requiere un delicado trabajo de lectura: leer no solo lo que se dice, sino también lo que se omite, lo que se repite,

lo que insiste sin ser elaborado. Toda intervención formativa implica, por tanto, un recorte del objeto, que no está dado de antemano. Ese objeto —el que se *de-forma*, *re-forma* y *da forma*— se construye en el vaivén entre la historia institucional, sus actores, los vínculos que se traman y las posibilidades que se abren. Y ese recorte no puede desligarse del modo en que se habita el territorio, entendido no como simple superficie geográfica o institucional, sino como espacio cargado simbólicamente.

Desde esta perspectiva, entendemos que una propuesta formativa se sitúa en el cruce entre tres dimensiones fundamentales que *hacemos viajar*² desde el psicoanálisis³: *lo real* que irrumpe, *lo imaginario* que organiza percepciones y proyecciones, y *lo simbólico* que permite estructurar, nombrar y compartir significaciones. *Lo real* remite a lo que no puede ser completamente dicho ni anticipado; *lo imaginario*, a las imágenes y defensas que intentan anticiparlo o cubrirlo; *lo simbólico*, al lenguaje y las estructuras que permiten alojar y elaborar lo vivido.

Así, la visibilidad que se reclama no es solamente comunicacional. Es también territorial: se juega en la posibilidad de habitar un espacio con *presencia significativa*⁴, reconociendo allí las escenas, los cuerpos, los conflictos y las palabras que lo configuran. Leer el

² Mieke Bal propone la idea de los conceptos viajeros como herramientas intelectuales que trascienden campos disciplinares, atraviesan contextos temporales y culturales, y transforman tanto al concepto como al objeto que analizan. Estos conceptos no permanecen intactos, sino que se “mueven” entre disciplinas, académicos, épocas y comunidades geográficamente dispersas, adquiriendo sentidos diversos en cada desplazamiento. Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades: Una guía de viaje*. Murcia Cultural,

³ Baudes de Moresco, M. (2011). *Real, Simbólico, Imaginario. Una introducción*. Letra Viva.

⁴ Aquella que dispone una riqueza de objetos significativos para que un sujeto pueda incorporarlos como novedades a sus esquemas previos mediante un trabajo psíquico de transformación siempre complejo y singular.

territorio como un texto es reconocer que en las organizaciones mutuales no sólo hay servicios prestados, sino también relatos sociales, formas de subjetividad y modos de transmisión. El desafío pedagógico no es tapar la queja ni silenciar el malestar, sino recibirlo, pensarlo, transformarlo en un objeto de trabajo común. Es desde esa apuesta que la formación puede convertirse en una práctica instituyente.

2. Tiempos de lo pedagógico: del gesto al lazo solidario

Nos proponemos pensar algunos movimientos formativos que acompañan las tareas en los espacios organizacionales, con el objetivo de producir lazos que habiliten el trabajo conjunto. Entendemos la formación como una acción orientada al desarrollo personal, en busca de modos singulares de encarnar una tarea, ejercer un oficio o desplegar una profesión.

En este sentido, una formación implica, como en el lenguaje deportivo, un “ponerse en forma” para la práctica (Ferry, 2008). La dinámica formativa desborda, sin excluir, tanto las actividades de enseñanza como los procesos de aprendizaje planificados. Desde esta perspectiva, la enseñanza y el aprendizaje son concebidos como soportes que sostienen – pero no agotan – la experiencia formativa.

En el ámbito organizacional, los procesos de formación suelen convivir con dispositivos de capacitación diseñados por equipos técnicos para cubrir brechas de conocimiento específicas. Estos equipos organizan acciones destinadas a enseñar aspectos puntuales necesarios para el desempeño de una función o la provisión de un servicio. Según Abraham Pain (2001), la ingeniería de la capacitación se orienta a relevar de manera sistemática todos los componentes del contexto en el que se desarrollará una acción formativa.

Esta tarea diagnóstica preliminar incluye tanto el contenido a transmitir, el perfil del capacitador y la dinámica temporal, como también —de manera central— las condiciones sociales, organizacionales y económicas que atraviesan dicha práctica. Así, la ingeniería de la capacitación busca introducir cierta *racionalidad instrumental* en procesos humanos, en un intento por anticipar y reducir el margen de incertidumbre. Como señala Pain (2001), la *anticipación* se funda en la hipótesis de que una mejor lectura del contexto producirá una intervención más adecuada.

Ahora bien, sin desestimar la potencia de esa *anticipación*, proponemos aquí ubicar a la formación en otro registro: como una operación que articula lo normativo y metodológico con lo subjetivo y singular. A diferencia del plan cerrado, la formación traza un escenario en el que puede alojarse una *experiencia*. La experiencia, en el sentido que nos interesa recuperar, no es mera acumulación de vivencias ni simple tránsito por acontecimientos. Siguiendo a Larrosa (2006), implica una transformación del sujeto: algo nos pasa, nos atraviesa, y deja una marca que requiere tiempo, lenguaje y pensamiento para ser elaborada.

No hay experiencia sin interrupción: se trata de un acontecimiento que desborda lo ya sabido, que no puede asimilarse sin una cierta pérdida o un cierto descentramiento. En esta línea, Esquirol (2018) nos invita a pensar la experiencia como profundidad, como espesor de vida que se opone a la superficialidad de lo inmediato. *Experienciar* es habitar el tiempo de lo que nos ocurre, demorarse en lo que parece trivial, y volverlo significativo mediante una atención sensible al mundo y a los otros.

Entonces, si la capacitación requiere que un agente desarrolle habilidades específicas (analizar una demanda, diseñar una propuesta, implementar acciones, evaluar resultados), proponemos que

la formación se sostenga en unos gestos pedagógicos a los que concebimos como soportes de una atmósfera para que esos saberes prácticos propios de la capacitación puedan tener lugar. Para Manning (2025) son los gestos menores los que abren la variación potencial de una experiencia trabajando lo mayor como tendencia estructural (los valores predeterminados de la organización social) desde adentro: “Lo menor es una fuerza que fluye a través de lo mayor, soltando las amarras de su integridad estructural, problematizando sus estándares normativos” (Ibid.; p. 11).

Nuestra hipótesis es que este trabajo formativo no puede pensarse como un aditamento exterior o complementario a la capacitación técnica, sino como su condición de posibilidad en las organizaciones sociales. Porque allí donde se transmiten protocolos y procedimientos, lo que verdaderamente transforma una práctica es el modo en que se mira al otro, se recibe una demanda o se interpreta una situación. No renegamos de los protocolos ni de las capacitaciones técnicas, pero en las organizaciones sociales hay un *plus* inscripto en cada servicio que se ofrece. Y la formación apunta a eso: a habilitar una variación en la experiencia institucional de trabajadores y asociados⁵. Por eso, lejos de moldear comportamientos, los gestos formativos construyen una atmósfera simbólica donde lo que se transmite no es sólo un saber hacer, sino un *saber estar*. En una entidad mutual, por ejemplo, ofrecer un servicio no es vender un producto: es inscribir al otro en un *lazo* como tónica de contención. Y la instalación de ese lazo capaz de hacer soporte y tender

⁵ Es una división forzada ya que no pocas veces los trabajadores también son asociados a la organización mutual.

una *mano segura*⁶ requiere hospitalidad, escucha, implicación subjetiva. En ese punto, la formación habilita un desplazamiento de la mirada: permite reconocer que hay algo más que una función operativa, hay una posición ética en juego. De allí que los gestos formativos puedan operar sobre la propia estructura de la organización, problematizando su forma de gestión, sus modos de relacionarse con los asociados, y haciendo lugar – como señala Manning – a una transformación desde adentro.

Para nosotros, toda ingeniería de la capacitación constituye, en última instancia, una ficción organizadora. Si se absolutiza, corre el riesgo de volverse rígida, operando como un molde que fuerza a la realidad a encajar en sus contornos. En contraste, los gestos menores que se despliegan en una formación conservan la plasticidad de lo humano y actúan como catalizadores: no son objetos materiales, sino entramados simbólicos, ficciones instituyentes que habilitan la circulación de lo planificado e inciden en los modos de mirar los espacios organizacionales. El trabajo es, en definitiva, sobre la mirada. Buscamos *desorientar la mirada empresarial* para propiciar otra forma de mirar, *apalabrando* a la entidad en un movimiento de fortalecimiento de su identidad como organización social. Como sostiene Frigerio (2023), en los oficios del lazo se trata de apalabrar los cuerpos, zurcir y pensar/vendar (*penser/panser*): “los oficios del lazo son oficios de acción que se dicen en gestos en los que se expone y se ofrece una posición, una disponibilidad” (p. 61).

Desde allí, desplegamos una serie de movimientos y gestos menores que permiten sostener y transmitir la idea de que, en el marco del trabajo cotidiano dentro de una organización social, la

⁶ Graciela Frigerio (2017) sostiene que los oficios del lazo coinciden en unos modos de ejercer presencias tendiendo la mano a cualquiera que necesite una superficie de apuntalamiento para mantenerse en pie. La *main securable* que lee en Eugène Enriquez le permite pensar esa mano tendida que serena y ofrece refugio.

solidaridad deja de ser un concepto abstracto para convertirse en una práctica operativa, donde cada decisión impacta tanto en el modelo de gestión como en el vínculo con los asociados. Entendemos que capacitar a trabajadores involucrados en distintos procesos operativos no se reduce a transmitir información institucional, sino que implica abrir un proceso de transformación en las prácticas y representaciones de quienes integran la organización y eso toca a los procesos de formación de trabajadores.

Entonces, si la formación en estas entidades no puede reducirse a una mera instrucción de contenidos técnicos ni a la repetición de consignas institucionales, es preciso considerar sus tiempos singulares. Estos no son cronológicos ni estrictamente programáticos tal y como sucede en una ingeniería de capacitación, sino que obedecen a una lógica de lo pedagógico en tanto que intervención simbólica. Tal como hemos propuesto en otros trabajos (Rodríguez Arcolia, 2024), los movimientos de una formación pueden pensarse como un *acto de creación por separaciones* que no responden a una lógica lineal ni acumulativa: un *punto de encuentro*, un *tiempo de desencuentro* y unos *instantes de descubrimiento*.

En toda escena de formación, el *punto de encuentro* inaugura un espacio común donde se crea la ilusión de que se puede compartir un saber o una experiencia sin mayores obstáculos. Es un momento inaugural, sostenido en la confianza, donde se teje la ilusión grupal necesaria para que algo del lazo se aloje. Sin embargo, pronto irrumpe el *desencuentro*: aquello que parecía evidente se vuelve opaco, el sentido se desacomoda, y lo pedagógico se desmarca de cualquier linealidad. La incorporación de una novedad representa una ganancia simbólica que se hace al costo de una pérdida respecto de las estructuras ya conocidas que daban estabilidad al sujeto. Este descentramiento no debe interpretarse como falla, sino como condición estructurante del lazo formativo y del aprendizaje. Dicho de

otro modo: no hay posibilidad de transformación sin un tiempo de desencuentros donde ciertas referencias estables se *de-forman*.

Es en ese momento donde se vuelve más evidente que el trabajo no es sobre los contenidos sino sobre la mirada: una formación que no rehúye los *desencuentros* es aquella capaz de interrumpir las evidencias disponibles, desarmar sentidos cristalizados y alojar otras formas de mirar. Es allí donde se espera que actúe la *hospitalidad mutua* desplegada en el *punto de encuentro* precisamente para instalar el lazo que inscribe en una experiencia ante la incomodidad de lo extranjero ofrecido y su convocatoria a una reelaboración del modo de mirar, interpretar, leer, problematizar, las escenas cotidianas de la organización social. En esa fractura – que el formador no clausura, sino que propicia y sostiene – pueden entonces emerger *instantes de descubrimiento*: un tercer tiempo en el que se abre la posibilidad de elaborar una pregunta, de modificar la escucha y la mirada o de reinscribir el malentendido de un enunciado. Así, el *descubrimiento* no es acumulación de saber, sino reconfiguración subjetiva del vínculo con los objetos de la organización, habilitada por unos gestos menores que sostienen el impasse sin apurarlo ni resolverlo de antemano.

En este marco, los gestos menores que despliega la función del formador es una acción cuya intervención procura hacer lazo. Cuando hablamos de “lazo” no lo estamos pensando como sinónimo de “vínculo”. Siguiendo a Graciela Frigerio (2017), el lazo es aquello que permite la inscripción simbólica del sujeto, es decir, un *continente* que traza un borde y posibilita alojar una experiencia formativa como tal. Así entendido, el lazo solidario no es un dato ni un valor abstracto, sino una condición de posibilidad para el aprendizaje: sin lazo, no hay inscripción. Es decir, sin un continente, no hay posibilidad de metabolizar los contenidos capaces de trastocar los modos de mirar y hacer presencia en la organización. Con lo

cual no hay posibilidad de simbolización de los contenidos que circulan entre formador y trabajadores: *posición aprendiente y enseñante* que se van alternando en función del modo como van circulando los contenidos.

Esa dialéctica entre aprendientes y enseñantes que se va reconfigurando a medida que los procesos formativos avanzan es lo propio de una solidaridad que, en tanto operatoria central de estas organizaciones, no solo constituye un principio ético, sino también una condición colaborativa de lo pedagógico que se construye con otros y entre otros. En este sentido, la formación es una apuesta por hacer lugar al otro, aun en su diferencia, su opacidad o su resistencia. No se trata de una solidaridad sacrificial ni meramente caritativa, sino de una forma de estar con otros que habilita la experiencia de un nosotros posible. Tal como hemos propuesto en otros trabajos (Román y Rodríguez Arcolia, 2025) se trata de propagar una ayuda mutua que no solo responda a las adversidades humanas, sino que también las resignifique colectivamente.

En definitiva, lo pedagógico en contextos mutualistas y en aquellos territorios sociales en los que la acción colectiva configura modos alternativos de habitar lo común, exige pensar estos tiempos de la formación no como etapas cerradas ni como dispositivos mecánicos, sino como momentos simbólicos en movimiento que posibilitan la emergencia de un gesto pedagógico: un gesto menor que, en su singularidad, puede trastocar la escena, alojar la diferencia y abrir una zona de invención. Allí, donde lo visible no alcanza y el saber técnico no basta, la formación se vuelve una práctica de lo común, sostenida en el lazo, impulsada por el deseo y habitada por la incertidumbre.

3. Gestos de la formación: intervenciones que trastocan la escena

Como sostiene Frigerio (2003), la educación es un movimiento de extranjería que intenta hacer familiar lo extranjero considerando eso enigmático familiar e inconsciente que persevera y moviliza. En consecuencia, toda formación inscripta en el movimiento de la educación entraña un componente de extranjería: los conocimientos en juego, el vínculo entre enseñantes y aprendientes. Por lo tanto, es por este elemento extraño que circula en el escenario de la formación y que pone en movimiento una fuerza que busca comprender haciendo familiar algo de eso extranjero, que una formación no puede ser sinónimo de la enseñanza de unos conocimientos, sino que se constituye en una experiencia que busca instalar condiciones para que lo inesperado acontezca en la escena compartida conmoviendo los modos de mirar y estar. Por eso, sostenemos que la formación requiere gestos menores que habiliten un descentramiento del saber instituido para que surjan opciones instituyentes.

Como sugiere Cornu (2017), los acontecimientos iniciáticos de una formación pueden esquematizarse como: 1) una desilusión inicial que hace tomar otra orientación respecto de las ilusiones iniciales; 2) la recepción de una lección que deja marca y que no siempre llega de modo amable, pero que transmite una forma de relaciones; lo que permite 3) la realización de un deseo en el nuevo camino inventado: “Inventar su propio camino no se enseña, se aprende en lo vivo de la acción y desde compañías diversas, mentales y concretas. Cooperar hace transmisión” (p. 109). Por lo tanto, el pedagogo, dice Cornu, no enseña un saber, sino que lo hace circular por medio de relatos y metáforas que hacen entrar a desconocidos en una compañía sin clausurar sentidos, siempre conversando. Por eso sostiene que la literatura puede constituir una forma

de hacernos entrar en compañía: permite hospedar los movimientos subjetivos que la formación convoca y tornar hospitalaria la incertidumbre del *tiempo de desencuentro* que inevitablemente prosigue al *punto de encuentro* del proceso.

En esta clave, recurriremos a la obra cinematográfica “Una pastelería en Tokio” (Kawase, 2015) como una forma de acercarnos aquí a algunos de los gestos menores que la formación puede requerir mediante una superficie sensible. Se trata de una película a la que hemos recurrido en ocasión de un encuentro nacional de referentes de formación de delegaciones distribuidas a lo largo de la Argentina en el marco de la Asociación Mutual de Protección Familiar. Trabajar escenas de esta película como objeto metafórico nos permitía reflexionar sobre una trama que se despliega sin una enseñanza planificada ni saberes codificados.

Sin embargo, mientras vemos a Tokue, la anciana a la que contrata el joven Sentaro en su local de dulces, enseñándole el proceso de elaboración de *dorayakis*, algo se transmite: la posibilidad de hacer con el otro, de permanecer juntos sosteniendo una pregunta, de sostener un espacio que habilita lo inédito e inscribiendo en un tiempo que demora el pasaje de la acción a la reacción. Allí, la formación no se impone, sino que se *insinúa* como gesto menor que trastoca sin imponer sentido, pero dejando marcas. La figura de Tokue – la anciana pastelera – encarna, con sutileza, la potencia formativa de ciertos gestos pedagógicos que proponemos para la acción formativa: *instalar una confianza, movilizar el deseo de saber, ofrecer hospitalidad, mostrar y guardar*.

3.1. Instalar una confianza

Sentaro, dueño de una pequeña pastelería especializada en *dorayakis*, busca un ayudante. Tokue, amante de la repostería, se ofrece para el puesto. Aunque en un primer momento es rechazada,

su insistencia tiene una tonalidad particular: no es la de quien demanda, sino la de quien ofrece con cuidado. Al día siguiente, regresa y le deja un pequeño frasco con *anko* – el corazón del *dorayaki* – sin más explicación que una sonrisa. Sentaro, intrigado, pregunta: “¿Qué es esto?”. Tokue no responde. Se retira. *Muestra y guarda*.

Ese gesto inaugura una escena formativa: deja una huella que convoca al pensamiento. No es el saber entregado en bandeja, sino el saber que se ofrece a condición de que alguien lo quiera tomar. Y ese querer no puede ser forzado. Quienes trabajamos en formación conocemos bien esta escena: necesitamos convencer sin vencimiento; intervenir sin intromisiones. El vencimiento y la intromisión respecto del otro son *fantasmas de (de)formación*⁷ que actúan inconscientemente sobre toda acción formativa haciendo prevalecer la pulsión de muerte en la subyugación que cruza un umbral ético. Por eso, Tokue se abstiene de explicar ante la pregunta “¿Qué es esto?”. Y con ello, su artimaña de silencio abre una distancia que pone en marcha el *deseo de saber*. Deja algo allí – un frasco con *anko* – que puede ser recogido o no. Precisamente, esa renuncia – a explicar, a justificar – es la que funda la posibilidad de una confianza. En consecuencia, formar no es imponer conocimientos, sino *crear unas circunstancias*⁸ para que emerja una demanda. La confianza, entonces, no se exige: se instala cuando alguien detecta una necesidad, ofrece una respuesta, pero sabiendo retirarse a tiempo para dar lugar a un pensamiento.

3.2. Movilizar el deseo de saber

¿Qué ocurre cuando Tokue se retira? Sentaro, el joven dueño de la pastelería, prueba el anko. Se deleita. La curiosidad ya fue despertada y Tokue es finalmente aceptada como colaboradora. Una

⁷ Kaës, R., Anzieu, D., Thomas, L.-V. (2001). *Fantasme et formation*. Dunod.

⁸ Deligny, F. (2021). *Cartas a un trabajador social*. Cactus.

vez ocupada su posición, la anciana pastelera introduce una variación en la rutina: propone hacer el *anko* artesanalmente lo que implica comenzar a trabajar desde muy temprano. La decisión no es impuesta desde la jerarquía, sino desde la autoridad simbólica que le otorga su saber-hacer. Sentaro acepta porque confía, se levanta temprano, aunque llegue dormido. Esa aceptación se constituye como efecto de una *implicación subjetiva* sostenida: no se trata de una mera adhesión espontánea. Tokue no apeló a recompensas ni a los imperativos de autosuperación que circulan en la época. En cambio, movilizó algo del deseo de saber, inscribiendo la tarea en una *poética envolvente*: “Las ramas nos saludan con sus hojas”, le dice al comenzar el día, abriendo así un espacio subjetivo para el trabajo.

La formación para Kaës (2001) es por excelencia la técnica humana que asegura la permeabilidad más favorable a las necesidades vitales entre la realidad psíquica y la realidad externa. Sin embargo, no puede reducirse a una pura técnica porque se trata de una acción que oscila entre pasiones y deseos. Para este autor se trata de una expresión de la pulsión de vida no exenta de un punto de exceso que debe ligarse como operación simbólica. De ahí su capacidad de transformar al sujeto al hacerlo partícipe de un proceso donde se tejen los sentidos y no simplemente se transmiten. Tokue no enseña únicamente a cocinar *dorayakis*, sino que produce las condiciones para que Sentaro se apropie de una *experiencia*: lo involucra, sin presionarlo; lo conmueve, sin dirigirlo; lo transforma, sin moldearlo. En ese marco, los gestos menores actúan como dispositivos que habilitan la inscripción subjetiva del saber, propiciando una *implicación* que responsabiliza.

La atmósfera que Tokue construye, con palabras, silencios y gestos, produce una suerte de *hospitalidad epistémica*: una disposición a recibir lo nuevo, incluso cuando no se comprende del todo. Como subraya Larrosa (2019), la experiencia educativa es aquella en la que

algo nos pasa, nos afecta, nos atraviesa. Y para que eso ocurra, es necesario un encuadre que no clausure de antemano el saber, que no lo vuelva mero dato o instrucción, sino posibilidad de transformación mediante una implicación en eso que se aprende. Así, la pedagogía que se juega en esta escena no responde a los imperativos de eficacia ni a la lógica del coaching, sino a una ética de la presencia en los espacios de trabajo.

Si hacemos hincapié en la creación de una cierta *atmósfera* que envuelva al acto de formar es porque entendemos que un formador no puede motivar a los trabajadores (en tanto la motivación es intersubjetiva), pero sí generar *condiciones* que los movilice a pensar dejando que *el ambiente actúe*. Se trata de encender una chispa, no de encender al otro. Y esa chispa no se prende sin deseo. Como sostiene Perrenoud (En Alexandre, 2010), la *movilización del deseo de saber* no puede pensarse como una “motivación” preexistente en el sujeto, sino como una producción entramada en una cultura, en un conjunto de valores y sus representaciones, en una situación, en una relación. Lo que a menudo se describe como falta de interés por parte de los trabajadores – “no se involucran”, “no se enganchan”, “no se ponen la camiseta” – deja de lado la cuestión de la activación subjetiva. En lugar de presuponer que el trabajador en formación debe “entrar” al aprendizaje como si hubiera un umbral mágico, se trata de comprender que esa “entrada” es algo que *se construye*. Y en esa construcción, el reto está del lado del formador: *movilizar*, provocar una torsión en lo ya sabido, una inquietud que comprometa al sujeto en la escena sin olvidar que hay algo enigmático en ese otro que tiene que ver con su historia y que resiste cualquier intento de movilización por parte del formador. Hay un punto de responsabilidad subjetiva que toca al trabajador. Pero sin esa movilización como tentativa de crear una circunstancia *sin garantías*, el encuentro con el conocimiento se vuelve improbable. Debemos perseverar en

unas tentativas sin ignorar las pasiones y deseos inconscientes que atraviesa toda *relación con el saber*.

Pero aún más: como lo ha señalado Graciela Frigerio (2010), no hay acceso al conocimiento sin un gesto de *reconocimiento* que lo anteceda. Reconocimiento que recorta una existencia, así como la responsabilidad del trabajador de sostener su palabra y su lugar en la escena. Ese gesto del formador antecede y habilita la posibilidad misma del conocer, porque sin ser primero alojado, ningún sujeto puede alojar lo que desconoce. Por eso, Tokue no “entretiene” a Sentaro: lo convoca a una *tarea* en la que es el cuerpo el que está implicado mediante una escena que ella le va narrando en el proceso de aprender a hacer *dorayakis*. Abre un *espacio atencional*, le va dando un lugar a Sentaro en la escena narrada y propicia una autoría de pensamiento en el joven pastelero respecto a las decisiones que tomará cuando conduzca en soledad el proceso de elaboración del dulce: el formador va organizando desde los momentos iniciales su retirada de la escena para que se produzca un salto cualitativo de posición: quien fue acompañado, luego hará compañía a otros (trabajadores nuevos, asociados que esperan respuestas, la comunidad en la que se deciden una serie de intervenciones leyendo demandas).

3.3. Ofrecer hospitalidad

Ya en la cocina, frente a las judías rojas con las que se elabora el *dorayaki*, Sentaro no logra distinguir las diferencias que Tokue le señala. Confundido, se disculpa. Ella, en lugar de consolarlo o corregirlo, lo interroga: “¿Por qué se disculpa?”. No lo tranquiliza ni lo reemplaza. No se angustia por su no-saber, no lo apura. Simplemente hospeda su desconcierto. Ese gesto, mínimo y radical, configura una escena de hospitalidad: acoger el no-saber del otro sin

sobresaltarse, sin responder con apuro ni con explicaciones cerradas. Sostener el silencio necesario como continente para que el pensamiento acontezca.

La escena de la película revela una verdad frecuente: a veces, quien aprende pide disculpas por no saber, como si el aprendizaje debiera llegar ya sabido. En cambio, Tokue aloja la pregunta sin querer clausurarla, disponiendo un espacio de atención y cuidado donde el error no expulsa, sino que inaugura una posibilidad en la medida en que inaugura una lógica. Ese gesto de hospitalidad que acoge el no-saber sin sobresalto puede ser leído, en términos de Anzieu (1998), como la activación de una *función continente*: una disposición del entorno capaz de sostener la angustia ante el desconcierto sin evacuarla en acto, permitiendo que el pensamiento emerja. Anzieu señala que “*pensar es abrazar una cuestión, pero para ello es preciso haber sido uno mismo abrazado*” (p. 49). El silencio de Tokue, su modo de estar presente sin saturar la escena deviene un *continente psíquico*: una superficie de apuntalamiento donde se inscriben los primeros movimientos del pensar, envolviendo el desconcierto de Sentaro y transformándolo en posibilidad de aprendizaje.

En sintonía con lo que propone Cornu (2012), podríamos decir que el enseñante no ocupa el centro del espacio formativo, sino que lo *descentra*. Enseñar, como bailar o pensar, es *hacer lugar*, no ocuparlo. Es hacer signos sin exhibirse, es decir, produce signos que no lo dicen todo. Como el bailarín que no atrae las miradas hacia sí, sino que las proyecta hacia lo que convoca, el enseñante se vuelve *nadie* para que algo acontezca. El cuerpo que enseña – dice Cornu (2012) retomando a Michel Serres – es aquel que se vuelve signo, que no pretende mostrarse, sino *evocar*: invoca un centro *otro*, fuera de sí. Así, el enseñante se vuelve anfitrión de lo posible, del pensamiento, de lo que aún no se sabe.

Ese gesto de hospitalidad pedagógica transforma el espacio. Deja de ser un lugar para convertirse en una escena donde se inventan trayectorias. No hay una coreografía fija que deba repetirse, sino una invitación a *entrar en la danza*: una danza que requiere cuerpo, ritmo, compañía. Más que “hacer entrar en el aprendizaje” a otros, proponemos un “hacer entrar en la danza”, una entrada hospitalaria que aloje al otro tal como llega, con sus preguntas, sus silencios, sus opacidades. En la línea de Jacques Derrida (1997), la hospitalidad consiste en acoger al otro en su alteridad radical. No se trata de conocerlo del todo, de diagnosticarlo o de anticipar sus movimientos, sino de renunciar a ese intento de apropiación para poder *recibirlo*. Tokue no sabe nada del pasado ni del presente de Sentaro. No lo necesita. Basta con un vínculo laboral hospitalario para que el aprendizaje tenga lugar. Porque enseñar, en última instancia, es convocar una presencia que no se impone, sino que se ofrece.

3.4 Mostrar y guardar

Tokue enseña haciendo. Pero no se exhibe. No se luce. No se esconde. Su presencia es precisa. Acompaña los gestos de Sentaro, los marca, los afina. Dice: “¡Cuidado, cuidado, cuidado...!”, modulando el tono y el ritmo para sostener la atención sin alarmar. Una intervención tiene efectos según el *tono* en que sea expresada una verdad porque es su suavidad o su fuerza, el acento puesto sobre una palabra, un silencio o un gesto; los elementos que producirán una atmósfera que afecte los cuerpos. Afirmamos que *el tono es la unidad mínima que crea y sostiene el encuadre*.

Amparado en un *tono*, ese modo de la disponibilidad que Tokue ofrece no impone una forma desde afuera, sino que ofrece una referencia, un ritmo, una manera posible de hacer. La formación no

busca crear copias, sino desplegar posibilidades. Y para eso, se requiere una presencia que no apabulle, ni abandone. Una presencia intermedia entre la acción de *mostrar* y *guardar* (Fernández, 2007). En la enseñanza, el gesto no se reduce a mostrarlo todo ni a guardarlo todo ya que la primera acción podría tener efectos de inhibición cognitiva, mientras que la segunda acción fabricar síntoma en el aprender. Para Fernández (2007) se trata de mostrar algo de lo que se sabe, pero no todo; y de guardar algo de lo que se sabe, pero no sin resto. Si todo se muestra, se clausura la pregunta; si todo se guarda, no hay posibilidad de transmisión. En este juego, el formador se convierte en un operador de apertura, alguien que se retira de la escena central, pero no para desaparecer, sino para permitir que el otro entre. No se trata de ocupar el centro con un saber completo exhibicionista, sino de abrir un espacio donde lo incompleto se vuelva motor de búsqueda. En consecuencia, la acción de formar así entendida busca como efecto dejar marcas sin petrificar, enseñar sin aplastar. Se trata siempre en nuestros espacios organizacionales solidarios de invitar a que el otro haga suyo un recorrido que antes fue ajeno.

4. Conclusión

Pensar la formación en las mutualidades implica asumir una tarea doble: por un lado, comprender sus especificidades organizacionales, simbólicas y subjetivas; por otro, ensayar modos de intervención que no clausuren lo posible, sino que lo abran. A lo largo de este trabajo hemos procurado desmontar ciertas evidencias naturalizadas en torno a la capacitación, desplazando el eje desde una lógica exclusivamente instrumental hacia una perspectiva que aloje los gestos menores, las ficciones instituyentes y los efectos simbólicos del trabajo formativo.

Lejos de reducirse a un esquema de transmisión de contenidos, la formación se configura aquí como una escena de hospitalidad simbólica, donde el saber no se impone, sino que se insinúa; no se traslada, sino que se comparte en el movimiento. Es una práctica que trabaja tanto sobre los marcos como sobre las miradas, que apuesta por crear condiciones en las que algo pueda advenir. Formar, en este sentido, no es simplemente informar, sino involucrar, conmover, trastocar.

En esa trama, cada gesto cuenta. No por su espectacularidad, sino por su potencia de interrupción, por su capacidad de introducir una variación mínima que habilite nuevas trayectorias. Estos gestos menores condensan la posibilidad de transformar la escena organizacional y, con ella, la relación que los trabajadores establecen con su oficio, con la entidad, con los otros.

Finalmente, hemos intentado mostrar que la formación mutualista, más que un programa cerrado o una planificación secuenciada, se juega en una escena de encuentro donde se tensionan los tiempos del trabajo y los del deseo. Una escena que, si es cuidada, puede volverse instituyente: no porque imponga formas nuevas, sino porque es capaz de alojar preguntas antiguas con una sensibilidad renovada.

Referencias

- Alexandre, D. (2010). *Anthologie des textes clés en pédagogie. Des idées pour enseigner*. ESF.
- Carballeda, A. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Margen.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.

- Cornu, L. (2012). Experiencia y metáfora de la danza como “acto puro de las metamorfosis”. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). *Educación: (sobre)impresiones estéticas*. La hendija.
- Cornu, L. (2017). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (Comp.). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.
- Derrida, J., y Dufourmantelle, A. (1997). *La hospitalidad*. Ediciones de la Flor.
- Esquirol, J. M. (2018). *La resistencia íntima: Ensayo de una filosofía de la proximidad*. Acantilado.
- Fernández, A. (2007). *Los idiomas del aprendiz: análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Nueva Visión.
- Ferry, G. (2016). *Pedagogía de la formación*. Noveduc.
- Flury, J. (2016). *La mutualidad: un camino para una seguridad social integrada*. CIESS/ODEMA.
- Frigerio, G. (2003). *Educación y alteridad: Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinarios*. Noveduc/CEM.
- Frigerio, G. (2017). Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas. En Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (Comp.). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.
- Frigerio, G. (2023). Palabraciones/Abracadabra. En Frigerio, G. y Korinfeld, D. (Comp.). *Palabraciones. Oficios del lazo*. La Hendija.
- Kaës, R. (2001). Quatre études sur la fantasmatisation de la formation et le désir de former. En Kaës, R., Anzieu, D., Thomas, L.-V. (2001). *Fantasme et formation*. Dunod.

- Kawase, N. (Directora). (2015). *Una pastelería en Tokio* [Película]. Kino International.
- Larrosa, J. (2006). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Manantial.
- Manning, E. (2025). *El gesto menor*. Cactus.
- Oida, Y. (2010). *El actor invisible*. Alba.
- Paín, A. (2001). *La capacitación laboral*. Noveduc.
- Rodríguez Arcolia, F. (2024). Entre sombras: el detalle de la transferencia. En Frigerio, G. y Korinfeld, D. (Comp.). *Del hacer y del pensar. Andamios para los oficios del lazo*. La Hendija.
- Román, A., y Rodríguez Arcolia, F. (2025). La mutualidad: a propósito de una apuesta solidaria que propaga la ayuda mutua ante las adversidades humanas. En Tiburcio Silver, A., Rodríguez Guerrero, R. y Díaz Muñoz, J.G. (Eds.). *Articulaciones entre universidad y organizaciones socioeconómicas solidarias*. Editorial ITESO