



Universidad Nacional de Rosario

Facultad de Psicología

Trabajo Integrador Final

*Construir una presencia, construir una despedida: el acompañamiento  
terapéutico como experiencia transicional*

Modalidad de presentación: Ensayo

Autora: Di Sciascio, Angeles

Legajo: D-5536/1

DNI: 42887601

Docente responsable: Ciurluini, Julieta

## **Agradecimientos**

A toda mi familia, por acompañarme y apoyarme en cada paso.

A cada una de mis amigas, por convertirse en refugio durante este recorrido.

A Erik, por su compañía, sostén y ternura.

A mi hermana, por ser pilar y cómplice.

A mis primitos Victorio, Esmeralda y Demetrio, a quienes amo profundamente.

A la Facultad de Psicología, por haberme alojado con calidez a lo largo de estos años.

A Julieta, mi docente responsable, por su disponibilidad y su lectura atenta en cada intercambio.

A los docentes del Espacio TIF, por transmitir que el proceso de escritura implica dejarse interrogar y conmover.

Y a todas las personas que tuve la suerte de cruzar en este camino.

Gracias por ser parte.

## Índice

<b>Resumen.....</b>	<b>2</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>3</b>
<b>Desarrollo.....</b>	<b>6</b>
Acompañar en la experiencia escolar: presencia y disposición en el vínculo transferencial.....	6
El acompañamiento terapéutico como pasaje y la retirada como horizonte.....	10
<b>Reflexiones finales.....</b>	<b>15</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>17</b>

## Resumen

El presente ensayo se propone indagar el trabajo del acompañamiento terapéutico con niños en el ámbito escolar desde la perspectiva del psicoanálisis. La elección del tema se vincula con la persistencia de la pregunta acerca de cuál es la especificidad del acompañante terapéutico en el marco de una práctica psicoanalítica, a diferencia de otras formas de acompañamiento que puede tener un niño en la escuela. Se delimita el problema en torno a la función del acompañante terapéutico como figura que, desde la cotidianeidad, ingresa en la trama institucional e interviene con el horizonte ético de dejar de estar. Se concibe el vínculo transferencial como eje central, y se piensa al acompañamiento como praxis discursiva, orientada por una lectura del caso. Se abordan los modos de *estar* y *dejar de estar* del acompañante como tiempos lógicos que orientan la práctica en el dispositivo terapéutico. Finalmente, se plantea al acompañamiento terapéutico en la escuela como experiencia transicional que, a lo largo del proceso de trabajo, busca crear condiciones para que el niño pueda prescindir de éste.

Palabras clave: acompañamiento terapéutico, psicoanálisis, escuela, transferencia, experiencia transicional.

## Introducción

El presente Trabajo Integrador Final (TIF) se propone indagar y sondear algunas puntualizaciones acerca del trabajo del acompañamiento terapéutico con niños en el ámbito escolar desde una lectura psicoanalítica. En este escrito, el psicoanálisis es entendido como una práctica de discurso, esto implica que hay autores llamados fundadores de discursividad, como Sigmund Freud, que instauraron un discurso y excedieron los textos que han escrito (Foucault, 2010). Por lo tanto, volver a leer sus aportes y a repensar los conceptos fundamentales aporta una novedad para la práctica.

Un modo de abordar el psicoanálisis en tanto práctica de discurso, fuera del consultorio, es la labor del acompañamiento terapéutico. Se trata de una práctica actualmente muy extendida en Argentina, que es llevada a cabo en diversos ámbitos tales como el domiciliario, el ámbito de la salud y de la educación. Durante el presente escrito se va a poner en interlocución el trabajo del acompañamiento terapéutico con el ámbito educativo.

Se plantea como premisa que el acompañante terapéutico en el ámbito escolar se ubica como una figura que va a estar acompañando en la cotidianeidad con el horizonte terapéutico de dejar de estar. Este supuesto será desarrollado a partir del *estar* y el *dejar de estar* del acompañante terapéutico. Se trata de momentos lógicos de un acompañamiento terapéutico, tiempos que no se encuentran guiados por la cronología ni por etapas. La temporalidad a la que se hace referencia no tiene que ver con un cronograma lineal de sucesos, sino más bien con ciertas articulaciones lógicas, con movimientos y acciones que se llevan a cabo y que, en el mejor de los casos, producen ciertos efectos. Al ubicar al acompañamiento terapéutico como una práctica de discurso “podemos situar la noción de que lo que enlaza a los seres hablantes es la palabra y sus efectos. Los afectos, si operan, son efectos del discurso” (Colovini, 2017, p.6).

Respecto al estar y el dejar de estar del acompañante terapéutico, el psicoanalista Gabriel Pulice (2018) sostiene que situar los momentos en términos lógicos implica abordarlos con una perspectiva a partir de la cual se comienza a “construir la lógica de la cura, tanto en términos *técnicos* -en el nivel de la táctica y la estrategia- como en sus dimensiones *ética* y *política*” (p.9). Los conceptos técnicos y las dimensiones ética y política orientan el hacer del acompañante, ya que la táctica remite a cierto grado de libertad en el modo de abordar las situaciones que se presentan, y en cuanto a la estrategia, tiene que ver con las maniobras que puede realizar el acompañante en base a

la lectura respecto del caso. En lo que respecta a las dimensiones ética y política, constituyen un modo de posicionarse en la dirección de la cura<sup>1</sup>.

En el ensayo se indagan nociones centrales como la transferencia-presencia, la disponibilidad libidinal, el espacio transicional y la capacidad para estar a solas, tal como han sido elaboradas por Sigmund Freud y Donald Winnicott, y leídas a la luz de autores contemporáneos como Gabriel Pulice y Cecilia Lopez Ocariz, referentes y pioneros del campo del acompañamiento terapéutico.

El acompañamiento terapéutico se sitúa, desde el psicoanálisis, como una experiencia atravesada por la transferencia, la cual constituye un operador de lectura por parte del acompañante respecto al lugar que se ocupa en el vínculo con el acompañado. Para dar comienzo a un acompañamiento terapéutico será preciso instalar condiciones mínimas, brindar por parte del acompañante un acercamiento como alguien en quien se pueda confiar, alguien que podrá ocupar diversos lugares, haciendo como sí. Este hacer como sí remite al término francés *semblant*, que significa parecer, aparentar, representar algo pero no serlo en esencia. En este sentido, la transferencia puede ir tomando distintas figuras determinadas por la cultura en las que puede ser ubicado el acompañante (Lopez Ocariz y Fiocchi, 2024), para ello, es preciso instalar un tiempo de espera para que el vínculo transferencial pueda afianzarse.

Es posible pensar el trabajo del acompañamiento terapéutico como una apuesta que posee al menos dos lados: de parte del acompañante, ofrecerse en el lazo transferencial y realizar una lectura de la escena, pero también de parte del acompañado, dejarse acompañar en ese proceso. En éste, el acompañante terapéutico sostiene una posición ética, su función se despliega en los pequeños intersticios de la cotidianidad escolar: en los pasillos, recreos y/o en el salón.

La temática elegida sitúa la importancia que la práctica del acompañamiento terapéutico posee en el campo de la salud mental, ya que se trata de un recurso inmerso en el cambio de lógica y de modelo de atención, brindando nuevas modalidades de abordajes, intervención y tratamiento. En Argentina, el acompañamiento terapéutico en las escuelas ha cobrado cada vez mayor relevancia, especialmente a partir de la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657 que promueve prácticas comunitarias, interdisciplinarias y con enfoque de derechos. El Artículo 8° plantea una modalidad de abordaje donde “la atención en salud mental esté a cargo de un equipo interdisciplinario integrado por profesionales, técnicos y otros trabajadores capacitados (...). Se incluyen las áreas de psicología, psiquiatría, trabajo social, enfermería, terapia ocupacional y otras

---

<sup>1</sup> La cura en el presente escrito hace alusión a una operación que no busca directamente curar pero que en el marco de una estrategia de trabajo tiene ciertos objetivos y una direccionalidad, la cual es dada a partir de la singularidad de cada caso.

disciplinas o campos pertinentes” (Ley Nacional de Salud Mental 26.657, 2010, p.19). En este marco, el acompañamiento terapéutico puede considerarse una modalidad de trabajo valiosa dentro de los abordajes terapéuticos.

El recorrido de este escrito se lleva a cabo con el fin de instalar nuevas interrogantes y poner a jugar lecturas sobre el trabajo del acompañamiento terapéutico en el ámbito escolar. Para ello, se utiliza la modalidad de escritura que corresponde al ensayo, ya que permite interrogar y sondear a través de diversas vías la problemática elegida, que no posee una única respuesta sino que abre nuevas posibilidades de lectura.

## Desarrollo

### **Acompañar en la experiencia escolar: presencia y disposición en el vínculo transferencial**

El acompañamiento terapéutico surge hacia los '60 y '70 en un contexto de profundas transformaciones en el campo de la salud mental. En esos años, comienza a producirse un cambio de paradigma institucional que implica el pasaje del modelo manicomial hacia un modelo de salud mental, centrado en la desmanicomialización y la promoción de derechos. Este viraje no se da de forma aislada sino que es impulsado por diversos movimientos instituyentes que cuestionan las lógicas manicomiales ligadas al encierro, el control y la segregación.

En este nuevo horizonte, el acompañamiento terapéutico se configura como una práctica que se despliega por fuera de los dispositivos tradicionales, habilitando la posibilidad de nuevas intervenciones en la vida cotidiana de los acompañados. Así, la figura del acompañante terapéutico cobra cada vez mayor relevancia en el campo de la salud mental, especialmente en contextos institucionales como la escuela, donde la complejidad de las situaciones que se presentan requiere de la incorporación de nuevos actores institucionales.

A pesar de que no existe aún una legislación unificada que regule formalmente el trabajo del acompañante terapéutico dentro de las escuelas, en la práctica cotidiana su presencia es cada vez más frecuente. Se convoca al acompañante en el marco de una estrategia de trabajo para sostener procesos de inclusión escolar, en articulación con los equipos terapéuticos, los directivos y las familias.

El acompañante, en este contexto, se incluye en la trama institucional y se propone acompañar a aquellos niños cuya experiencia subjetiva requiere de un otro que, al menos por un tiempo, pueda estar, sostener y abrir una nueva experiencia.

Para comenzar el recorrido de este ensayo, se puede partir de algunas preguntas que orientan el trabajo del acompañamiento terapéutico con un niño en la escuela: ¿qué quiere decir *estar*? ¿Qué permite pensar el psicoanálisis sobre el lugar que puede ocupar un acompañante? ¿Qué se pone en juego en el lazo entre el niño y su acompañante?

Para abordar estos interrogantes, es preciso recurrir a uno de los conceptos fundamentales de la práctica psicoanalítica: el de transferencia. En cuanto a este término, “es la originalidad que introduce el psicoanálisis en el tratamiento del sufrimiento humano, (...) es la brújula que orienta” (Lopez Ocariz y Fiocchi, 2024, p.46). El fenómeno de la transferencia tal como ha sido conceptualizado por Freud a lo largo de su obra resulta imprescindible para realizar una lectura del trabajo del acompañamiento terapéutico, ya

que el acompañante comenzará a suscitar el despliegue de la transferencia, la cual se pone en juego no sólo con el niño sino también con su entorno. Tal como lo plantea el autor “domeñar los fenómenos de la transferencia depara al psicoanalista las mayores dificultades, pero (...) justamente ellos nos brindan el inapreciable servicio de volver actuales y manifiestas las mociones de amor escondidas y olvidadas de los pacientes” (Freud, 1976, p.105). Freud concibe la transferencia como aspectos que se despliegan en el vínculo, tanto amistosos y eróticos como hostiles y agresivos.

Asimismo, en *El Seminario, Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, Jacques Lacan (2013) presenta los conceptos básicos que son los fundamentos de la praxis analítica; ellos son inconsciente, repetición, transferencia y pulsión. En dicho seminario, define la transferencia como “la puesta en acto de la realidad del inconsciente” (p.152), dicha realidad es, desde los comienzos del psicoanálisis, realidad sexual. Tal como se ha mencionado, volver a los fundamentos psicoanalíticos resulta indispensable para orientarse en la labor del acompañamiento terapéutico.

Por lo tanto, el fenómeno de la transferencia en el acompañamiento terapéutico supone un modo de vínculo particular que transcurre en los distintos encuentros, donde se pone en juego, de modo distinto, la posición subjetiva tanto del acompañado como del acompañante. Tal como propone Lopez Ocariz (2018) ambos “están tomados por el lazo transferencial de algún modo (...) aquí no hay simetría, el lazo transferencial es ocasión de trabajo para el acompañado y ocasión de lectura de su implicación y sus intervenciones para el acompañante” (p.70). En este sentido, la transferencia consiste en una posición asimétrica, ya que aquello que puede surgir espontáneamente en el acompañado es lo que requiere una lectura por parte del acompañante. A causa de ello, las coordenadas de trabajo del acompañante están dadas de acuerdo al modo de sostener y maniobrar el lazo transferencial (Lopez Ocariz, 2018). Este concepto permite abrir preguntas sobre el vínculo, sobre la posición del acompañante y sobre el modo en que se acompaña al niño en la experiencia escolar.

Entonces, al hablar de un esbozo de trabajo a desplegar tanto con el niño como con los que participan de su entorno, resulta pertinente plantear algunos interrogantes, tales como ¿en qué se basan las condiciones mínimas para dar comienzo a un acompañamiento terapéutico? ¿Es posible plantear el primer encuentro con el niño como lo que marca el comienzo? ¿Cuál es el fundamento de este comenzar a estar en la cotidianidad del acompañado? Resulta interesante servirse de la etimología: la palabra “inicio” viene del latín *initium* (comienzo) y este del verbo *inire* (entrar, emprender, comenzar). De ahí que es posible plantear que el punto de inicio de un acompañamiento terapéutico estaría dado por el comienzo de un vínculo particular entre el acompañado y su acompañante, vínculo que puede tomar diversas formas según la posición de lectura

de cada acompañante. Al pensar el comienzo de un vínculo con un niño, es posible mencionar que el acompañante instala un tiempo ineludible, un tiempo de espera. Se concuerda con lo planteado por Pulice (2019), para quien es importante “poder ganar ese tiempo necesario para dar lugar a que el niño pueda entablar una relación de confianza” (párr. 20). El fundamento de esta espera consiste en darse el tiempo de conocer al niño<sup>2</sup> y su contexto.

En la práctica llevada a cabo en una institución escolar con niños, puede decirse que el acompañante trabaja allí con una tensión constante entre el objetivo escolar y el de la estrategia pensada para su labor dentro de un equipo terapéutico. Se trata de una tensión entre lo colectivo y lo singular que implica maniobrar entre el para todos y el uno a uno (Terigi, 2020), puesto que desde la institución escolar se solicita una manera de estar por parte del acompañante ligada a los “requerimientos escolares, pedagógicos, las exigencias de la temporalidad del calendario escolar. Los conceptos de mayor resonancia son «adaptar», «entrenar»” (Pulice, 2019, párr. 19). Esta perspectiva sostiene una posición que se encarga de la normalización y homogeneización a través de la enseñanza, se busca hacer entrar al niño a la norma, al para todos. A su vez, en su quehacer el acompañante sostiene dicha tensión, ya que, también se busca que el niño pueda soportar ser uno más y formar parte de lo colectivo, pero hasta donde su estructuración psíquica se lo permita. Entonces, el acompañante se posiciona como un adulto que está atento a los requerimientos escolares, pero sin desconocer lo singular. Este modo de posicionarse en el vínculo permite habilitar la pregunta por el padecer y los malestares de ese niño, trazando una posible lectura de lo que le está ocurriendo e ir elaborando una experiencia distinta.

Ahora bien, ¿por qué ese niño confiaría en el acompañante? ¿Qué es lo que este vínculo tiene de característico? ¿Qué tiene para ofrecer el acompañante? En lo que se refiere al vínculo acompañado-acompañante, hay un cierto modo de estar y de tomar posición que es lo que le da la especificidad a la labor de un acompañante terapéutico. Tal como manifiesta Gabriel Pulice (2017) “hay algo distintivo, característico, esencial al AT (...), que tiene que ver con el modo de ofrecer su *presencia*” (p.3). En este ensayo, se comprende que la transferencia está ligada a la presencia del cuerpo, ya que uno de los modos de la transferencia está enlazada a la presencia, a la corporalidad y a lo pulsional que habita en cada ser hablante.

La presencia del acompañante puede ubicarse en distintas direcciones, tanto como una presencia expectante o pasiva, como también una presencia más ligada al

---

<sup>2</sup> Conocer al niño implica tener en cuenta que hay una historia que lo antecede y precede incluso antes de su nacimiento. Es importante para la praxis del acompañamiento terapéutico poder ubicar ciertas sutilezas de lo dicho, de lo que ha sido olvidado u omitido en esa historia, ya que el niño está atravesado por distintos discursos.

hacer. En este sentido, en tanto oferta, el acompañante ofrece su disponibilidad, desde una posición pasiva aunque alerta, el acompañante está atento a lo que pueda generarse en ese momento en el vínculo con el acompañado (Rossi, 2013). Pero también desde el hacer, el acompañante “tiende a construir ciertas 'escenas' en su cotidianeidad, determinados escenarios que le permitan al sujeto (...) transitar sus días de otra manera” (Rossi, 2013, p.126). Pues bien, para pensar la presencia del acompañante en tanto oferta, resulta relevante servirse de la categoría de *disponibilidad libidinal* propuesta por López Ocariz (2018). Dicha disponibilidad libidinal por parte del acompañante implica estar dispuestos a escuchar, jugar o a realizar cualquier actividad que se requiera, estar ahí, “accesible para el otro y dispuesto a ponerse en función cuando la situación lo amerite” (Lopez Ocariz, 2018, pp.74-75). Este término consiste en una clave de lectura acerca de las formas en las que el acompañante se ofrece en el vínculo con el acompañado, ofrecimiento también sostenido por la transferencia-presencia.

El modo de sostener esa presencia no quiere decir sólo estar presente en la escuela, sino que es estar ahí, ocupar cierto lugar en la escena transferencial, donde el acompañante también se introduce en el universo simbólico del acompañado, es un estar ahí, presente y disponible “que adquiere un contorno particular en la *economía libidinal* del paciente” (Rossi, 2013, p.108). A partir de esa presencia, de la disposición y escucha atenta, el acompañante se implica en una escena a ser leída. De ello resulta que un acompañamiento terapéutico depende del posicionamiento particular tomado por el acompañante y del vínculo a ser armado y desplegado con el otro, vínculo abierto a la contingencia. Es decir, el lazo acompañado-acompañante es un vínculo que está abierto al acontecimiento, que no se encuentra previsto y que se construye en una nueva escena con elementos múltiples en la que participan diversos actores concernidos en ella.

De ahí que el acompañante comienza a estar presente en la cotidianeidad del niño, ofreciendo su presencia en transferencia, la cual se construye cada vez, en cada situación. Así, el acompañante realiza sus primeros pasos y la apuesta es que dicha presencia sea bienvenida por parte del acompañado.

Es por ello que el hecho de *estar* no es una obviedad ni algo evidente, puesto que es posible trabajar con el niño en la escuela pero no *estar* con él, es decir, no ofrecer disponibilidad en el lazo, ni prestar una lectura respecto al lugar que se está ocupando en la escena. Entonces, una de las preguntas a poder sostener durante el acompañamiento será: ¿a qué función somos llamados y de qué manera respondemos?

A propósito de lo expresado anteriormente, resulta valioso traer a colación las palabras de la autora Colovini (2017), que permiten abrir sentido a lo que se entiende por acompañamiento terapéutico y seguir pensando e interrogando de qué modos es posible llevar adelante el trabajo con niños:

Pensar el AT como una praxis, es decir, como un tratamiento de lo real por lo simbólico, como un acto de palabra, implica alejarse del mundo de las técnicas, de los saberes profesionales, de las maniobras instrumentales. Es situarlo en el orden del saber hacer, saber hacer allí, en cada situación, con cada caso. Saber del que es necesario dar cuenta, sin caer en categorías universales, ya que pensar el AT como una praxis, nos sitúa en la necesaria formalización de lo singular (p.6).

En este sentido, la noción de formalización de lo singular invita a reflexionar sobre qué se entiende por singularidad, evitando caer en generalizaciones. Desde la perspectiva psicoanalítica sostenida en este escrito, lo singular no coincide con lo individual de cada uno sino que puede pensarse como aquello que se constituye en relación con el otro, en otras palabras, en la singularidad está incluido un otro, en este caso, el acompañante terapéutico. Así, en el acompañamiento terapéutico, dentro de un equipo de trabajo, el acompañante realiza una lectura de las particularidades del niño en un entramado en el cual se encuentra implicado.

### **El acompañamiento terapéutico como pasaje y la retirada como horizonte**

En el primer apartado se abordó el fenómeno transferencial en relación a la presencia del cuerpo y a la disponibilidad libidinal del acompañante terapéutico. Durante el acompañamiento, esta presencia se construye en función de lo que amerite el caso, puesto que hay distintos modos de estar presente y disponible, comandados por una lectura de la situación.

Ahora bien, la presencia del acompañante es tan importante como su posibilidad de ausencia. Esta tensión entre presencia-ausencia resulta de gran importancia para el psicoanálisis. En este ensayo, los momentos de *estar-no estar* no tienen que ver con un cronograma lineal de sucesos sino con tiempos lógicos del trabajo del acompañamiento terapéutico que remiten a una lógica de la cura.

La oposición simbólica presencia-ausencia atraviesa de manera fundamental la teoría psicoanalítica. En "Más allá del principio de placer", Freud (1979) alude al juego infantil de uno de sus nietos de la edad de un año y medio, quien tenía la costumbre de arrojar lejos de sí pequeños objetos a su alcance pronunciando el sonido "o-o-o-o", que constituía el esbozo de la palabra «*Fort*» (se fue en alemán). Un día observa una escena donde el niño arroja de un hilo el carretel mientras expresa «*Fort*» (se fue) y luego lo

recupera hacia él exclamando amistosamente «*Da!*» (acá está). Freud remite este juego a la situación en la que se encuentra su nieto en ese momento, ya que mientras la madre se ausentaba por horas el niño no se quejaba, aunque se tratara de una vivencia displacentera. Propone al juego completo como el de desaparecer y volver; y se pregunta “¿cómo se concilia con el principio de placer que repitiese en calidad de juego esta vivencia penosa para él?” (p.15), y plantea que existe un más allá del principio de placer, una compulsión a la repetición.

Aquí el autor se encuentra trabajando la repetición como problema económico, y cae en la cuenta de que existen fenómenos que no están regidos exclusivamente por el principio de placer sino que hay un más allá de éste. Entonces, en este juego infantil autocreado, resulta insuficiente una lectura centrada en la simbolización de la partida materna. Más bien, la clave de lectura radica en cómo la insistencia en esa acción enigmática y repetitiva busca nombrar la ausencia, hacerle un lugar. Porque al nombrar lo que está, luego se podrá nombrar aquello que no está: lo ausente. Ahora bien, ¿la ausencia de quién, sino del sujeto desapareciendo y apareciendo?

En una nota al pie del mismo texto, Freud expresa que en uno de esos días en que la madre se ausentaba por horas el niño la recibe exclamando “Bebé o-o-o”, a lo que el autor alude que “había encontrado un medio para hacerse desaparecer a sí mismo” (Freud, 1979, p.15). Respecto a esto, Lacan (2013) a lo largo de *El Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis* trabaja el concepto de repetición y sostiene que en esta escena de juego el niño hace un uso del carretel, que no simboliza a la madre sino que es “un trocito del sujeto que se desprende pero sin dejar de ser bien suyo, pues sigue reteniéndolo” (p.70). Entonces, el *fort-da*, ese ir y venir, posee un valor estructurante, es un movimiento de la constitución psíquica en el niño.

Estos aportes acerca de la oposición simbólica presencia-ausencia sirven para pensar que, en algunas situaciones, en la experiencia del acompañamiento terapéutico puede ocurrir que ese ida y vuelta de la presencia y la ausencia se encuentre interrumpido, por eso resulta de gran importancia como labor del acompañante que se pueda instalar un vaivén de presencia-ausencia, un ritmo de ir y venir, de estar-noestar-estar, que ese juego interrumpido se pueda poner a rodar nuevamente, sin que quede detenido sólo en uno de esos momentos. Así, a través de estos pequeños juegos de presencia y ausencia se podrá, por ejemplo, pasar de estar al lado del acompañado a estar esperándolo afuera del salón, o quizás, en el patio de la escuela.

En este sentido, el acompañante se prepara desde el inicio para *dejar de estar* en la escena, para que su presencia ya no sea requerida por el acompañado. Siguiendo los postulados de Lopez Ocariz (2024) el trabajo del acompañante terapéutico se orienta “sobre todo a generar condiciones para su retirada, éticamente no puede ofrecerse como

soporte de cronificación sin pensar los movimientos que lo harán prescindible” (p.21). De este modo, el acompañante no busca ocupar un lugar inamovible sino que se sitúa con el objetivo de propiciar las condiciones necesarias para su retirada, opera a través de movimientos para habilitar un lugar vacío donde luego ingresen otros actores y otros discursos.

Así, el acompañante terapéutico en el ámbito escolar con niños es una figura que acompaña en la cotidianeidad con el horizonte terapéutico de dejar de estar; entonces, acompaña por un tiempo con el propósito de que el niño finalmente pueda estar solo. Para seguir abordando este supuesto, se requiere desplegar dos vías conceptuales claves desarrolladas por Donald Winnicott: el espacio transicional y la capacidad para estar a solas.

En primer lugar, Winnicott (1992) en *Realidad y juego* propone el espacio transicional como un lugar intermedio de experiencia entre la realidad interior y la vida exterior, dicha zona alivia la tensión dentro-fuera. En palabras del autor:

Es útil pensar en una tercera zona de vida humana, que no está dentro del individuo, ni afuera, en el mundo de la realidad compartida. (...) Ese espacio potencial varía en gran medida de individuo en individuo, y su fundamento es la confianza del bebé en la madre, experimentada durante un período lo bastante prolongado, en la etapa crítica de la separación del no-yo y el yo. (p.146).

Es en esta zona donde se sitúa el objeto transicional, por ejemplo, una mantita, un peluche o un algún objeto investido afectivamente por el bebé. El objeto transicional “proviene de afuera desde nuestro punto de vista, pero no para el bebé. Tampoco viene de adentro: no es una alucinación” (Winnicott, 1992, p.22). Entonces, este objeto no pertenece completamente al niño ni tampoco totalmente al exterior, y es precisamente esta ambigüedad lo que le otorga su valor.

Este fenómeno constituye la primera simbolización, la cual permite que el niño pueda sostener la separación respecto de la madre a través de ese objeto transicional. A partir de esta experiencia el espacio transicional se convierte en el lugar donde se comienza a desplegar la creatividad, el juego y las experiencias culturales.

Esta clave conceptual permite pensar e interrogar la experiencia del acompañamiento terapéutico en el ámbito escolar como un espacio transicional. Esta zona potencial entre acompañado-acompañante, en el mejor de los casos, funciona como un pasaje que une y separa a la vez, y adquiere gran importancia lo que transita, se intercambia y se transforma en ese “entre”. Resulta interesante servirse del significado de la palabra *transicional*, la cual quiere decir acción y efecto de pasar de un modo de ser o

estar a otro distinto, sin desestimar la originalidad y complejidad del pensamiento de Winnicott con respecto a lo transicional; puesto que dicho pasaje de un modo de estar a otro distinto puede ubicarse como un horizonte en el trabajo terapéutico con ese niño.

Se trata de ofrecer, por parte del acompañante, una experiencia que habilite la simbolización, donde el niño pueda soportar el juego de las ausencias y presencias y, paulatinamente, logre la capacidad de estar a solas, para que finalmente el acompañante pueda *no estar* como estrategia del dispositivo de acompañamiento terapéutico. De modo que el horizonte del acompañante terapéutico estaría orientado a propiciar un trabajo sobre la creación de esa zona intermedia y potencial de experiencia, ofrecer una presencia con la que se pueda jugar: *estar-no estar*.

En segundo lugar, en su escrito *La capacidad para estar a solas*, Winnicott (2002) plantea que la posibilidad de estar verdaderamente solo constituye, en sí misma, una paradoja, ya que se trata de estar a solas cuando otra persona se halla presente, es decir, esta capacidad se adquiere en presencia de otro.

La experiencia de estar solo en presencia de alguien tiene sus raíces en la relación temprana del niño con su madre, en el momento en que la madre se identifica con su bebé para proveer los cuidados necesarios satisfaciendo sus necesidades. Winnicott propone un nombre para este tipo de relación, la denomina relación del ego, y se refiere a la “relación entre dos personas, una de las cuales (...) está sola: tal vez las dos lo estén, pero, de todos modos, la presencia de cada una de ellas es importante para la otra” (2002, p.2).

En este tipo de experiencia, el bebé juega y explora mientras la madre está presente, pero no lo invade. Este otro debe ser un otro no intrusivo, pero disponible, cuya presencia proporciona seguridad y confianza. Así, el niño comienza a experimentar una forma de estar a solas en compañía, que constituye un primer paso para luego poder estar verdaderamente solo.

El autor sostiene que estar a solas no equivale a retraimiento ni retirada, por el contrario, la capacidad de estar a solas en presencia de otros es un signo de salud y madurez psíquica. Cuando el niño ha logrado dicha capacidad, la ausencia del otro ya no es vivida como desamparo o pérdida irreparable sino como una condición tolerable, incluso deseable. Esta posibilidad surge porque ha existido una presencia suficientemente buena que ha permitido la internalización de una base segura, generando un espacio interno confiable, desde el cual el niño podrá, más adelante, estar solo sin sentirse abandonado.

En este sentido, el acompañamiento terapéutico en el ámbito escolar puede pensarse como una experiencia que tiende a habilitar esta capacidad, en tanto horizonte de trabajo terapéutico. Desde el comienzo, el acompañante se orienta hacia la posibilidad

de su retirada, procurando propiciar las condiciones para que el niño pueda prescindir de su presencia. En definitiva, la labor como acompañantes terapéuticos dentro de un equipo terapéutico “será que el sujeto pueda encontrar su modo singular de vivir, amar, y tener intercambios valiosos con la cultura y que, como efecto del proceso de trabajo juntos, pueda prescindir del acompañamiento, que este tenga su fin” (Lopez Ocariz y Fiocchi, 2024, p.27).

Así, la capacidad para estar a solas se convierte en una condición de posibilidad para la retirada del acompañante terapéutico, para dejar de estar en la escuela, pero también en la escena transferencial, instaurando un modo de inscripción de la pérdida, entonces cabe preguntarse: “¿construir la pérdida no es en nuestra práctica lo que da lugar a algo nuevo, no conocido?” (Jinkis y Ritvo, 2025, p.54). Es por ello que la labor del acompañante va en la vía de que el niño pueda realizar dicha operación psíquica. Entonces, el acompañante se posiciona como ese otro no intrusivo pero disponible, que acompaña a que el niño pueda estar de otro modo y busca instalar una experiencia distinta; una experiencia transicional que, a la vez, allane el camino hacia nuevos intercambios.

## Reflexiones finales

*El enunciado tener con quien jugar expresa uno de los grandes asuntos de las infancias.*

*Desde entonces, la vida transcurre teniendo con quienes estar, con quienes hablar, con quienes salir, con quienes llorar, con quienes esperar, con quienes amar, con quienes reír, con quienes bailar, con quienes trabajar, con quienes pensar.*

*Soledades necesitan tener con quienes la soledad.*

*Fragmento de "Sesiones en el naufragio: con quienes la soledad"*

*Marcelo Percia*

A lo largo del presente ensayo se ha abordado, por diversas vías, el trabajo del acompañamiento terapéutico con niños desde el marco de una lectura psicoanalítica. El escrito se ubica en torno a los momentos lógicos de la práctica: el *estar* y el *dejar de estar* del acompañante terapéutico en el ámbito escolar.

A partir del despliegue de la pregunta inicial *¿qué quiere decir estar?*, se sostiene que el estar de un acompañante terapéutico no es algo que va de suyo, sino que es a construir. Es un modo de tomar en serio el *estar*, ya que implica estar en la escuela con el niño, pero también ingresar, en la medida de lo posible, en una economía libidinal, en una escena comandada por la transferencia.

A lo largo de un acompañamiento terapéutico, se pueden presentar diversas formas de estar por parte del acompañante, puesto que no se está presente y disponible siempre de la misma manera y bajo los mismos rasgos, es por eso que implica cierto monto de libido y una lectura de la situación, en donde las preguntas que orientan son: *¿En qué lugares es ubicado el acompañante? ¿A qué se lo convoca? ¿De qué modo responde?*

Durante el ensayo, se propone el acompañamiento terapéutico como un espacio de confianza que se instala en el marco de un vínculo transferencial. Tal como plantean López Ocariz y Fiocchi (2024) "la experiencia transferencial misma es esa experiencia intermedia, transicional donde se produce esa zona de superposición (...) de juego, de experiencia sostenida también corporalmente donde puede ingresar en la cuenta algo nuevo" (p.62), entonces, la transferencia se constituye como un modo de superposición entre lo psíquico y lo corporal, una experiencia a partir de la cual puede emerger algo distinto.

En esta zona intermedia, el proceso de trabajo del acompañante gira en torno a acompañar a que el niño pueda realizar una operación psíquica fundamental, es decir, que logre la capacidad de estar a solas, momento fundamental que es considerado signo de salud psíquica. Dicha capacidad para estar a solas no implica aislamiento, sino que representa una inscripción de la pérdida y, en consecuencia, la posibilidad de apertura a nuevos vínculos e intercambios. Poder estar a solas, en términos winnicottianos, constituye un fundamento necesario para que el niño pueda estar con otros y que pueda construir otras presencias: con sus pares, con otros adultos, con la cultura.

A partir de lo desarrollado en ambos apartados, es posible situar un punto en común tanto en la propuesta de Winnicott como en los postulados freudianos, esto es que la presencia del otro se considera terapéutica en tanto no anula la posibilidad de la ausencia. Desde esta perspectiva, el horizonte ético del acompañamiento terapéutico no radica en sostener de manera crónica una función de soporte, sino en propiciar las condiciones para retirarse de la escena cuando sea necesario.

Entonces, el *dejar de estar* del acompañante terapéutico no es simplemente irse o interrumpir el vínculo con el acompañado, sino que puede ser una modalidad de tramitación simbólica de la ausencia. Transitar el proceso de retirada del acompañante implica reconocer que si se inscribe simbólicamente la ausencia, puede devenir en un movimiento que habilitaría una nueva posición del sujeto frente a los otros. Por eso, la retirada del acompañante puede experimentarse como parte del acompañamiento terapéutico, que incluye preparar el terreno para que el niño pueda continuar sin esa compañía cotidiana.

El tiempo lógico de *dejar de estar* pretende que algo del lazo se inscriba y que la presencia adquiera un valor que no necesita de su cronificación para sostenerse. Lejos de concebirse como una función de sostén permanente, el acompañamiento terapéutico se entiende como una experiencia transicional orientada a habilitar al niño a prescindir de la presencia del acompañante, a experimentar la ausencia como una posibilidad y no como una amenaza.

Acompañar en la experiencia escolar es, en definitiva, alojar la posibilidad de un lazo por venir, es abrir un espacio donde el niño pueda tener con quienes jugar, con quienes estar... incluso con quienes la soledad. Pues, se trata de una vía de pasaje hacia otros modos de habitar la escuela y los vínculos.

En fin, el acompañamiento terapéutico como experiencia transicional busca instalar una hiancia, un pequeño intersticio que posibilite el ingreso de otros, donde nuevos intercambios culturales sean posibles.

## Referencias bibliográficas

- Colovini, M. (2017). El AT implicado. *La plazaAT. Revista digital de los acompañantes terapéuticos N°2*. Rosario.
- Foucault, M. (2010). ¿Qué es un autor? Conferencia. Buenos Aires: El cuenco de plata Ediciones.
- Freud, S. (1976). Sobre la dinámica de la transferencia. En *Obras completas, 12. Sobre un caso de paranoia descrito autobiográficamente. Trabajos sobre técnica psicoanalítica y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1979). Más allá del principio de placer. En *Obras Completas, 18. Más allá del principio de placer. Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jinkis, J. & Ritvo, J. B. (2025). *Por qué el psicoanálisis*. Rosario: Otro cauce.
- Lacan, J. (2013). Los Cuatro Conceptos Fundamentales del Psicoanálisis. En Libro 11. Buenos Aires: Paidós.
- Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657. Boletín Oficial de la República Argentina, 3 de diciembre de 2010. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26657-175977/texto>
- Lopez Ocariz, C. (2018). La posición del acompañante terapéutico en la clínica. En *Praxis del acompañamiento terapéutico. Escrituras de la práctica en la ciudad de Rosario*. Rosario: Colegio de Psicólogos.
- Lopez Ocariz, C. & Fiocchi, A. (2024). *Desafíos y debates en el Acompañamiento Terapéutico*. Rosario: Colegio de Psicólogos de Rosario.
- Pulice, G. (2017). Acompañamiento terapéutico, transferencia y dirección de la cura (1° parte). *La plaza AT. Revista digital de los Acompañantes terapéuticos N°2*. Rosario.
- Pulice, G. (2018). Acompañamiento terapéutico, transferencia y dirección de la cura (2° parte). *La plaza AT. Revista digital de los Acompañantes Terapéuticos N°3*. Rosario.
- Pulice, G. (2019) Acompañamiento terapéutico: fundamentos de su inclusión como “herramienta clínica”, en el ámbito escolar: *Revista Fort-Da*. Recuperado de <https://www.fort-da.org/fort-da13/pulice.htm>
- Rossi, G. (2013). *Acompañamiento terapéutico. Lo cotidiano, las redes y sus interlocutores*. Buenos Aires: Polemos.
- Terigi, F. (2020). La pedagogía del “para todos” desafiada por el “uno a uno”. En Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords.) *Resistidas y desafiadas. Las prácticas*

*en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos.* Buenos Aires:  
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

Winnicott, D. W. (1992). *Realidad y juego.* España: Gedisa.

Winnicott, D. W. (2002). La capacidad para estar a solas. En *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador: Estudios para una teoría del desarrollo emocional.* Buenos Aires: Paidós.