



Universidad Nacional de Rosario
Facultad de Psicología
Trabajo Integrador Final

**LA PRÁCTICA DEL ACOMPAÑAMIENTO TERAPÉUTICO EN LAS ESCUELAS:
TENSIONES Y POSIBILIDADES**

Modalidad de Presentación: Ensayo

Autor/a: Sofía Suárez
Legajo: S-2182/2

Docente Responsable: Julieta Ciurluini

Año: 2024
2

Índice

Agradecimientos	3
Resumen.....	4
Fundamentación.....	5
Introducción.....	6
El discurso escolar: lo normal y lo común.....	10
El acompañamiento terapéutico: creando experiencias.....	13
La posibilidad de la práctica del acompañamiento terapéutico en escuelas: un oficio, una táctica, invenciones.....	15
Reflexiones finales.....	19
Referencias bibliográficas.....	21

Agradecimientos

Agradezco en primer lugar, y sobre todo en el actual contexto político, a la Educación pública y gratuita de nuestro querido país, que me permitió llegar hasta esta instancia. En segundo lugar y particularmente, a la Universidad Nacional de Rosario y a la Facultad de Psicología que me brindó no sólo educación y conocimientos sino mucho más que eso; herramientas que considero valiosas en mi vida, las cuales reivindico activamente, y un lugar en el que fui realmente feliz. En ese sentido, agradezco a los profesores con los que me crucé en este recorrido, que me acompañaron generosamente en el ejercicio del pensamiento crítico.

Sin lugar a duda, el mayor agradecimiento es a mi familia, la que formé todos estos años con tanto amor. A Rufina, por su llegada y su amor incommensurable, y a Agustín que confió y me alentó incansablemente, acompañando siempre. A mi mamá de la que heredé su profesión probablemente por la pasión con que siempre la vivió y que acompañó paciente y amorosamente mi recorrido. A mi papá que no llegó para abrazarme hoy, pero que gracias a sus abrazos llegué hasta acá.

Por último, y no por ello menos especial, a Fernando que dedicó tiempo de calidad brindando herramientas y, sobre todo, generando ganas y deseo de adentrarnos en la escritura; y a Julieta que acompañó muy generosamente y fue una parte esencial de este trabajo, nutriendo y abonando con teoría y literatura cada una de mis ideas para que yo misma pueda convertirlas en ideas frondosas. Gracias por tan generoso gesto.

Resumen

Con el objetivo de abordar críticamente y definir la práctica del acompañamiento terapéutico como práctica del psicoanálisis llevado a cabo en escuelas primarias normales, poniendo en tensión principalmente los objetivos que se sostienen desde el

discurso del psicoanálisis y el educativo se buscó, a través del ensayo como modalidad de escritura, desarrollar los principales conceptos que hacen a la problemática, abordar reflexivamente acerca del saber-hacer que se tiene del acompañante terapéutico y dilucidar los objetivos esperados ante, el pedido de un acompañamiento terapéutico, por una escuela y por un analista para poder ponerlos en tensión. Las conclusiones a las que se arribaron permitieron confirmar la hipótesis de que existe un desajuste entre los tiempos del trabajo del acompañamiento terapéutico como práctica del psicoanálisis y los de la escuela, que se evidencian en un desajuste de los objetivos esperados para la práctica del acompañante terapéutico por uno y otro. Se planteó la necesidad de una escuela que acompañe el tiempo requerido por las líneas de trabajo planteadas para la práctica del acompañamiento terapéutico de un caso en particular, así como la necesidad de que éste último pueda acompañar los tiempos pautados desde las instituciones escolares en favor del respeto por los tiempos educativos como modo de promover la conquista de nuevos tiempos. Se consideró también la función homogeneizante de la institución escolar como uno de los objetivos del acompañamiento terapéutico para que la persona a quien se acompaña pueda ingresar por momentos en lo compartido con otros.

Palabras Claves: psicoanálisis, acompañamiento terapéutico, instituciones educativas.

5

Fundamentación

Se convoca a un acompañante en una institución educativa, '¿para qué?' es la primera pregunta que surge. ¿Quién es aquel que requiere una compañía terapéutica allí? ¿quién es el que verdaderamente precisa la presencia allí? ¿el niño/la niña para el que se solicita el acompañamiento terapéutico? ¿la maestra que tiene a su cargo más alumnos de los que debiera?; ¿qué se demanda? ¿qué objetivos se espera desde la escuela que el acompañante lleve a cabo? ¿qué saber-hacer se le supone? ¿a los intereses de quién responde? ¿el/la niño/a necesita realmente la presencia el total de horas que permanece en la institución o es más bien la necesidad de una escuela que, si bien se reconoce a sí misma como trabajando desde la "integración e inclusión escolar", no tiene herramientas para acompañar a un/a niño/a que no puede - ¿o no quiere? - permanecer en el salón?

Si el acompañamiento terapéutico es una práctica del psicoanálisis, nos preguntamos ¿En qué intervenciones piensa un analista cuando convoca la presencia -con la connotación y el peso que ello tiene- de un acompañante en una escena escolar? ¿qué particularidad tiene que el acompañante terapéutico lo haga desde una práctica del psicoanálisis? Y la escuela, por su parte, ¿Qué solicita, en verdad, cuando solicita un acompañante? ¿solicita un acompañamiento terapéutico o solicita un acompañante? ¿Qué se solicita acompañar? ¿a quién?

Muchos interrogantes se abren paso en el devenir de la práctica del acompañamiento terapéutico y se torna menester una práctica posible en discapacidad, 'dentro' de una Institución Escolar.

Para comenzar a responderlas, se hace necesario abordar algunos conceptos que comienzan a abrirse paso ante las preguntas disparadoras del escrito del TIF. Conceptos que no pueden sino ser trabajados y delimitados teóricamente para poder abordar críticamente las líneas centrales de escritura.

Se vuelve necesario, entre tanto, delinear el asunto de la *intervención* para luego de ello poder pensar sobre una intervención posible y sus alcances en el ámbito de discapacidad en una institución escolar. ¿De qué intervenciones hablamos cuando hablamos de la práctica del acompañamiento terapéutico en escuelas?

Pensar lo general y lo particular no es posible sin la excusa de lo singular. En ese

sentido, la escritura reclama poder apuntalarse en un fragmento, más bien, en las resonancias de una experiencia como acompañante terapéutica en una escuela llamada 'normal', "como ficción que sirve para abarcar, por un momento, lo inabarcable" (p. 7) frente a tanta fórmula y ejemplaridad, en el decir de Marcelo Percia (2002). Se plantea la necesidad de abordar interrogantes suscitados tanto en aquella oportunidad como otros nuevos interrogantes despertados o replanteados a la luz de la lectura y la escritura, para así plantear una posición tanto frente a ellos como al propio recorrido en torno a la práctica, entendiendo que un posicionamiento crítico y reflexivo invita a complejizar los abordajes posibles ante las problemáticas suscitadas.

6

Introducción

Abordar la práctica del acompañamiento terapéutico como práctica del psicoanálisis llevado a cabo en escuelas como problema central del escrito, compromete a revisar su herencia. Es decir, compromete al menos a reflexionar sobre la relación entre el psicoanálisis y la educación y los efectos de ésta última sobre las teorizaciones realizadas desde y para el psicoanálisis. Compromete a dicho trabajo de análisis porque estos efectos serán, más tarde, la herencia que seguramente reciba la práctica del acompañamiento terapéutico pensada desde el psicoanálisis. Revisar y poner a trabajar esta herencia será entonces el modo de conocer los conflictos con los que seguramente se tope el acompañamiento terapéutico en el campo de la educación y las exigencias ante las cuales se vea obligada a dar cuenta.

Es necesario contar además con la advertencia de que se abordarán dos campos, a saber, el del psicoanálisis y el de la educación, que a priori trabajan con tiempos distintos porque se basan en tiempos también diferentes sobre los cuales montar su práctica. Por un lado, el discurso y campo educativo que se ordena evolutivamente en función de las capacidades físicas y cognitivas de cada etapa del desarrollo y, por otro, el discurso y práctica del psicoanálisis que interviene en función de otros tiempos de espera. Por ello, es de suponer que en el entrecruzamiento de ambos discursos haya tensiones, las cuales justamente se abordan en este escrito.

Desde sus inicios, el psicoanálisis se ve compelido a responder sobre el éxito y los tiempos del tratamiento y se ve interpelado por la educación, a la vez que la interpela. Si este escrito es abordado desde y para el psicoanálisis, planteándolo desde la práctica del acompañamiento terapéutico como práctica del discurso psicoanalítico y enmarcándolo en las llamadas escuelas normales, éstos serán acaso dos asuntos que converjan y se cuelen entre cada párrafo, a saber, el discurso educativo de una Escuela y las preguntas que se le dirijan a quienes trabajen desde el psicoanálisis sobre el tratamiento de la cura. Serán entonces, por esto mismo, la cuña de ingreso para comenzar a introducir la escritura.

Desde "Tres ensayos para una teoría sexual" (1905) Freud trabaja la sexualidad como reprimida por la educación. Freud advierte tempranamente la función represora de la educación sobre las pulsiones. Así, por ejemplo, señala la creación de los diques anímicos, a saber, moral, asco y vergüenza, como inaugurados por la función de la educación. Si bien es necesario entender que no se recubren los campos de la educación a la que apunta Freud en la mencionada fuente y el discurso educativo tal como se aborda en este escrito, el de la Escuela propiamente dicha, se vislumbra una tensión entre educación-psicoanálisis presente en Freud desde los comienzos de su teorización. Anoticiados y advertidos ya, ¿se podrá acaso sortear, desde el psicoanálisis, la tensión educar-acompañar? ¿eludir los efectos de esta tensión? ¿Subestimarlos? Desde el psicoanálisis se sostiene que lo que no se elabora, se repite en acto, ¿es posible, entonces, sostener una práctica del acompañamiento terapéutico entendida desde el

discurso psicoanalítico que no se piense desde y con dicha tensión? Sería, al menos, rechazar una parte intrínseca de ella. Se estará, por ello, compelido a enmarcar el modo de entender la práctica del acompañamiento terapéutico con dicha tensión. Se tornará necesario poder responder a dicha pregunta, porque, lejos de obturar -como se suele entender a las respuestas desde el psicoanálisis-, esta respuesta en particular es la que introduce en el escrito.

Y así como la educación ejerce sus efectos, los pedidos que se ejercen sobre el psicoanálisis, también. Demandas de tiempo, de formas, de resultados y de profilaxis. ¡Y vaya si ejercen sus fuerzas sobre la práctica! Aquellos que ejercen el psicoanálisis se ven cuestionados en estos puntos, se ven muchas veces llevados a tener que responder ante estos asuntos, aunque más no sea para terminar afirmando que no se puede dar respuestas que anticipen, no se puede definir de ante mano el tiempo de un tratamiento y menos que menos, garantizar la prevención. A diferencia de la profilaxis, el psicoanálisis se trabaja desde un tiempo siempre *a posteriori*, pues los acontecimientos presentes

7

afectan *a posteriori* a los pasados que se reelaboran y reinterpretan a la luz de la experiencia presente (Laplanche y Pontalis, 1967). De manera irónica, Freud (1937) habla sobre las demandas que se le hacen a un tratamiento y afirma que "(...) comenzamos averiguando cómo se podría abreviar la duración larga de un tratamiento analítico. Luego hemos pasado a preguntarnos si se puede alcanzar una curación duradera y si mediante un tratamiento profiláctico es posible prevenir enfermedades futuras" (p. 236). Se pide que sea corto, exitoso, que dure y, como si esto fuera poco, que pueda prevenir enfermedades futuras ¿Se le podría pedir acaso algo más? Hasta el mismo Freud se solidariza al decir: "Detengámonos un momento para asegurar al analista nuestra simpatía sincera por tener que cumplir él con tan difíciles requisitos en el ejercicio de su actividad" (Freud, 1937, p. 249). Es decir, Freud advierte de una manera muy precisa todas estas exigencias y, en el mismo movimiento, practica una suerte de liberación de ellas con un gesto amable de solidarización, una salida elegante ante tanta presión. Un tono irónico que no hace más que poner sobre la mesa preguntas que se le dirigen a la práctica del psicoanálisis y que ésta, a diferencia de la psiquiatría, no responde, porque es justamente una de las diferencias que la define. A saber, no obtura las preguntas con respuestas, no responde por el tiempo cronológico del tratamiento ya que trabaja desde el llamado tiempo lógico y no hace signo del síntoma a analizar, sino que trata a éste como un significante.

En muchos ámbitos, no sólo en lo teórico, se puede afirmar que conocer la historia es justamente lo que permite no repetirla por lo que, en consonancia con esa aseveración, toda práctica que se plantee trabajar desde el discurso del psicoanálisis se verá compelida a reflexionar sobre éste. Si bien la práctica del acompañamiento terapéutico pensada desde el discurso psicoanalítico, tal como se aborda en este escrito, no es un análisis, pues son prácticas diferentes, puede entenderse a la primera como heredera de las vicisitudes con las que se topa el psicoanálisis. En ese sentido, cabe entonces dirigirle la pregunta por los pedidos que se destinan a este último ya que por su relación permitirán echar luz sobre la práctica del acompañamiento terapéutico. Preguntas desde las cuales parte la inquietud que mueve a este escrito. ¿Qué pedidos se le dirigen al acompañamiento terapéutico en escuelas? Tenemos ya, entonces, pistas desde las cuales partir. Se le pide, entre otras cosas, que sea *exitoso*; pero ¿quién pide esto? ¿La escuela? ¿Y qué es un 'tratamiento exitoso' para una escuela? ¿Coincide, acaso, con lo que se considera exitoso para el psicoanálisis? La siguiente pista bien podría ser la *profilaxis*, a propósito de la cual sostiene Freud que "(...) mientras más reciente sea el éxito del tratamiento, menos se prestará para nuestras reflexiones, pues no tenemos medio alguno de prever el destino ulterior de una curación." (1937, p. 226) Con ello liga, en algún punto de su discurso, la dimensión del tiempo y del éxito. ¿Cabe entonces la pregunta por el *tiempo* para poder hablar de éxito? ¿se le da tiempo al

tratamiento? ¿cuál es el tiempo que está dispuesto a *pagar* la educación, el sistema educativo, para conseguir lo que considera un tratamiento exitoso? ¿son los mismos tiempos los que necesitan uno y otro? ¿el sistema educativo considera realmente un costo ese tiempo de espera? ¿qué le cuesta al sistema educativo *esperar*, además de tiempo?

Y con el pedido de la profilaxis se abre la pregunta por la *prevención*. ¿Se llama al acompañante a prevenir algo? ¿qué se solicita prevenir? ¿Qué se pide verdaderamente en lo que piden? En psicoanálisis la palabra no es transparente, es decir, no es lo que dice. Por ello, es desde el equívoco y el malentendido desde donde se debe escuchar entonces

la palabra, si se escucha desde el psicoanálisis y, en este sentido, el pedido mismo que le dirige el sistema educativo al acompañamiento terapéutico. Por consiguiente, se estará advertido, cuando se recibe el pedido de la escuela, que aquello que se pide no siempre coincide exactamente con lo que se dice.

Con el objetivo de abordar críticamente y definir la práctica del acompañamiento terapéutico como práctica del psicoanálisis llevado a cabo en escuelas primarias normales, poniendo en tensión principalmente los objetivos que se sostienen desde el discurso del psicoanálisis y el educativo se buscará, a través del ensayo como modalidad de escritura, desarrollar los principales conceptos que hacen a la problemática, dilucidar los objetivos esperados ante el pedido de un acompañamiento terapéutico por una escuela y por un

8

analista para poder ponerlos en tensión y abordar reflexivamente acerca del saber-hacer que se tiene del acompañante terapéutico. La hipótesis que sostendrá nuestro avance en la escritura y se deseará responder será la de un desajuste entre los tiempos y objetivos del trabajo del acompañamiento terapéutico como práctica del psicoanálisis y los de la escuela.

Por tratarse de una modalidad de ensayo que busca desplegarse al modo de una escritura analítica, es decir, conservar algo del espíritu analítico, la escritura tomará en ocasiones la forma de preguntas; muchas veces retóricas, algunas otras como modo de dejar planteada una posición y, en otras oportunidades, preguntas que no serán respondidas sino de las que apenas se podrán ensayar posibles respuestas y quedarán como futuras líneas de investigación. Asimismo, el ensayo se valdrá de la táctica como método para avanzar con la escritura tomando para sí y trabajando las vicisitudes intrínsecas a ella con las que se tope, recreando, en cierta forma, el modo en que entendemos el trabajo del acompañamiento terapéutico desde el psicoanálisis.

Para poder abordar el asunto tal como se propone aquí, en el *primer capítulo* se comenzará interrogando la función normalizadora de la escuela como fundamento, a su vez, del pedido de acompañamiento terapéutico. Del tratamiento de los conceptos de integración e inclusión se desprenderá la relación entre lo normal y lo común, a saber, la norma inaugurando algo del terreno común como aquel espacio susceptible de ser compartido con otros. En este sentido, y tomando un cuento de Buckley (s.f.) como disparador, se pensarán algunas conquistas y logros del acompañamiento terapéutico como lo resultante de la normativización que promueve la institución escolar. Se hará explícita la complejidad de la práctica del acompañamiento terapéutico en función de la cual, se trabajará desde lo singular buscando en ocasiones conquistar algo de la norma, de lo común para todos.

Continuando con el recorrido, se circunscribirá en el *segundo capítulo* la práctica del acompañamiento terapéutico dentro una de las tantas posibilidades de entenderlo, a saber, como práctica del discurso del psicoanálisis. Avanzando en dicha dirección, se precisarán definiciones del mismo. De esta manera, se entenderá a la práctica del

acompañamiento terapéutico como un modo de acompañar cotidianamente cierto padecimiento más allá del consultorio. Asimismo, situado entre la donación de un rasgo y la recepción de un lugar asignado por el otro, el acompañamiento terapéutico en niñez tendrá la particularidad de construir cuidadosamente dicho lugar pues no será el paciente quien lo solicite. Además, se ubicará el concepto de *experiencia* como la posibilidad con la que cuenta el acompañamiento para construir justamente vivencias y escenas en las que el niño se inserte y se apropie, para que pasen a formar parte de su repertorio.

Por su parte, se abordará el acompañamiento terapéutico como una práctica a ser pensada con y junto a otros discursos y que casi por definición intrínseca deberá introducirse extranjeramente en campos que le son ajenos. De allí, la necesidad de crear *tácticas* para sostenerse y trabajar con y a pesar de las tensiones, propias de las diferencias.

De esta interdisciplinariedad o, más específicamente, de entrecruzamiento de campos, superposición de prácticas y discursos que se aborda en el escrito, surge el *tercer capítulo* en el cual se diferenciarán la táctica y la estrategia como modos de praxis en campo, permitiendo definir al acompañamiento como una práctica que abordará el trabajo desde lo táctico, es decir, desde las circunstancias y acontecimientos que se van presentando y no con aquello que pudiera ser planteado de antemano.

En consonancia con el mencionado recorrido se trabajarán, desde Muñoz (2011), las categorías de lo general, lo particular y lo singular que servirán para definir el modo de trabajar del psicoanálisis. A saber, a diferencia de la psiquiatría, éste irá de lo particular a lo singular del síntoma, ubicando allí lo que el citado autor da a llamar lo *atípico*. Este modo de nombrar el sentido del síntoma, permitirá ponerlo en relación con el motivo de pedido de acompañamiento terapéutico.

9

Lo anteriormente trabajado, permitirá extender del escrito algunas *reflexiones finales* y proyectar posibles líneas de trabajo futuras. De este modo, se dejará abierta la posibilidad de continuar trabajando en la diferenciación desde el psicoanálisis entre los conceptos pedido y demanda, apenas esbozados en este ensayo, así como abordar las posibles intervenciones del acompañamiento terapéutico en escuelas desde el concepto lacaniano de intervención. Asimismo, se arribará a la posibilidad de considerar la función homogeneizante de la institución escolar como uno de los objetivos del acompañamiento terapéutico para que, en aquellos casos donde el niño o la niña a quien se acompaña no participa del código común, pueda ingresar por momentos en lo compartido con otros. Esto traerá aparejada una difícil tarea que también se explicita en las conclusiones; a saber, la

de trabajar con lo singular, sin descuidar la posibilidad de trabajar en lo general, de insertarse en la norma social. Por su parte, e intentando dar respuesta a la hipótesis inicial, se arribará a la idea de que no habrá tal comunión entre los tiempos de la institución educativa y los tiempos con los que trabaja el psicoanálisis o los requeridos por las líneas de trabajo planteadas para un acompañamiento terapéutico abordado desde el psicoanálisis. Se planteará la necesidad de una escuela que espere y acompase el tiempo requerido por la práctica del acompañamiento terapéutico, que trabaja tomando el acontecimiento y la contingencia, así como la necesidad de que éste último pueda acompañar los tiempos pautados desde las instituciones escolares como modo de *promover la conquista de nuevos tiempos*.

10

El discurso escolar: lo normal y lo común

(...) Una mañana, estando el pequeño niño en la

escuela, su maestra dijo:
 – Hoy vamos a hacer un dibujo.
 – Qué bueno - pensó el niño. A él le gustaba mucho dibujar, él podía hacer muchas cosas: leones y tigres, gallinas y vacas, trenes y botes.
 Sacó su caja de colores y comenzó a dibujar.
 Pero la maestra dijo: – Esperen, no es hora de empezar.
 Y ella esperó a que todos estuvieran preparados.
 – Ahora –dijo la maestra- vamos a dibujar flores.
 – ¡Qué bueno! - pensó el niño – me gusta mucho dibujar flores, y empezó a dibujar bellas flores con sus colores.
 Pero la maestra dijo: - Esperen, yo les enseñaré cómo.
 Y dibujó una flor roja con un tallo verde.
 El pequeño miró la flor de la maestra y después miró la suya, a él le gustaba más su flor que la de la maestra, pero no dijo nada y comenzó a dibujar una flor roja con un tallo verde. (Buckley, s.f)

Comenzar a introducir un capítulo, que se propone transmitir el espíritu del discurso educativo, afirmando que durante siglos la educación tuvo una función manifiestamente homogeneizante puede resultar un recurso sencillo, acaso una idea simple e innecesaria. Ahora bien, justamente por ello mismo, por ser quizá una idea gastada, como aquella referencia de Lacan (1960) a la “moneda de cuño desgastado (...) que la gente se pasa de mano en mano ‘en silencio’” (p. 762), se torna necesario dejarlo explícito, recordarlo. Una vez escuché a Silvia Grande decir “Es necesario luchar por lo obvio”. Frase que, a pesar de su aspecto ligero, es contundente y decidida, pues invita y hasta compele a tomar posición. Aunque no podría recordar ya el contexto en que sostuvo aquella frase, retorna años después para poder resumir en precisas palabras la idea que pretendo resaltar. ¿Es una obviedad hablar de ‘función homogeneizante’ al hablar del discurso educativo? Quizá lo sea, pero si se trata de pensar y hasta situar la tensión entre éste y el discurso del psicoanálisis no se puede dar por hecho y, por ello, tratarlo implícitamente. Porque no va de suyo. Porque no debería ser normal asumirlo. No es normal; el discurso educativo es, justamente, normativizador, que no son la misma cosa.

Es por ello que, en medio de un contexto en el que se alzan diferentes voces en pos de hacer protagonista un discurso que promueve el no normativizar, un contexto teñido de cierta pretensión heterogeinizadora, se torna necesario hablar de ello, distinguir y tomar posición. Porque es necesario destacar la idea de que se puede acompañar dicho discurso y reconocer que el discurso educativo instala, al mismo tiempo, normas que son para todos y que favorecen, por ello, la instalación de cierta legalidad simbólica, en la cual poder ingresar o, al menos, ‘asomarse’ -que es lo a lo que se puede apuntar en muchos casos-. Es decir, instalar allí la tensión entre lo que se podría llamar ‘normal’ y lo que se conoce habitualmente como lo ‘común’ permitiría pensar allí la normalización como una operación de ajuste a una norma que si bien expulsa, como efecto, a muchos niños, inaugura también el terreno de lo común como un terreno que habilita, un terreno susceptible de ser compartido con otros. La escuela como institución, pero particularmente la escuela como institución que aloja niños con ciertas dificultades, promueve esta función de normalización que conlleva ese lado fértil para generar un terreno de lo común y habilitar el lazo.

Actualmente, según Peralta (2004), “el principio de ‘inclusión’ representa una evolución respecto del concepto de ‘integración’, pues se pasa de pensar al sujeto que se integra a pensar en el contexto que debe satisfacer las necesidades de todos los que se encuentran en él” (p.144). En este sentido, integrar no es sólo admitir al niño en instituciones de modalidad común, sino que implica sostenerlo, para lo cual se considera fundamental que además de brindar los apoyos que requiera y orientar a los maestros comunes, a la familia y a los otros niños, se reconozca y se respete justamente lo posible o lo no posible de los niños para que desplieguen su poder hacer.

Desde el discurso educativo y, más precisamente, desde la llamada psicología educativa, con exponentes locales como Menin, la prevención sobre la cual se centran se establecería respecto de situaciones significadas como problemáticas por los miembros de una comunidad institucional (Peralta, 2004). Por ello es fundamental posicionarse teóricamente en este sentido, ya que ello permite despejar el significado que soporta el pedido de la institución educativa al acompañamiento; es decir, los ideales de normalización que sustentan ese pedido. Si se entiende qué es lo problemático en una institución educativa o para quién, se comprenderá qué es lo que se pide resolver, 'corregir'.

Al interrogar sobre lo que en psicoanálisis puede entenderse como demanda, es decir, lo que se pide y que no resulta por ello idéntico a lo que se demanda, es necesario interrogar sobre el pedido de un acompañamiento terapéutico ¿coagula la problemática en el llamado "niño-problema"? ¿Subyace en dicho pedido el objetivo de que 'no se note que está' -estando, sin embargo- para que no entorpezca el supuesto devenir armónico?, cuando se pide como condición necesaria que se acompañe a la niña la totalidad de las horas que permanece en la escuela ¿se esconde, bajo la premisa de una "escuela inclusiva", el pedido de que se 'integre' en el contexto educativo ya dado?, tomando los conceptos expuestos de Peralta (2004). O, de manera más querellante, ¿se oculta el pedido de sostener una lógica de escuela especial dentro de una escuela llamada 'normal'? ¿Existe el riesgo de que pueda ser su relevamiento directo? ¿lo que se espera es que se la mantenga callada, dócil y en su lugar?

Es interesante detenerse igualmente al menos un instante ante esta crítica hacia una pretensión homogeneizante de la escuela, que aquí se explicita, para interrogar su función e interrogarse por uno de los posibles objetivos de las intervenciones pensadas desde el psicoanálisis. Se abre entonces la siguiente pregunta: ¿no podría ser, acaso, una intervención posible trabajar justamente en favor de un "para todos", tal como promueve la institución escolar, en algunos casos? ¿Salir del lugar de la excepción no sería, para muchos niños, una salida aliviadora? Normativizar puede resultar por ello, muchas veces, una conquista. Un logro del acompañamiento terapéutico bien podría ser normativizar el modo de estar, ingresar en la norma, poder contarse entre los demás. En la propia práctica del acompañamiento terapéutico bien podría ser, *entrar en la ronda y tomarse de la mano con un compañerito, respetar los tiempos escolares del desayuno, hacer propias rutinas de higiene personal o poder subirse a un escenario para bailar con propios pasos una canción común a todos*. Como en aquel conocido y movilizante cuento popular (Buckley, s.f) al que hace mención el título del capítulo, si bien la imposición de una norma puede acaso resultar rígido y hasta obturante en cuanto nuevas conquistas –es decir, lo que apunta a mostrar el cuento-, también resulta una invitación a compartir un terreno común con pares. Dicha invitación que puede devenir en una gran conquista en aquellos casos como con en los que se trabaja desde la práctica del acompañamiento terapéutico es una nueva interpretación que se intenta dar al cuento -aunque no sea lo que incita a reflexionar el mismo-, y lo que se intenta abordar en este escrito, con la complejidad que requiere. *Una niña pinta al fin un chanchito de color rosa por la intervención incesante de sus compañeros y resulta motivo de festejo de éstos. Rosa es el color que, al fin de cuentas, le permite ingresar en un código común. Un chanchito pintado de rosa o una flor roja con el tallo verde serán entonces los colores que identifiquen un 'para todos'*.

Es importante mencionarlo porque si bien se evidencia el riesgo que ocasiona orientar la práctica con un ideal normativizador, es decir, caer en la ilusión de que el acompañamiento terapéutico tiene por objetivo normativizar al paciente, vale subrayar la posibilidad de que muchas veces se trabaje con intervenciones que apunten a desarmar, desmontar, el lugar de la excepción. No se tratará, por ello, de ir en dirección de uno de

los objetivos para ir en detrimento del otro. *Será, acaso, un trabajo complejo el de sostener la tensión de una práctica en la que, haciéndole lugar a lo singular, se trabaje por momentos para conquistar algo de la norma.*

Desde la perspectiva de la escuela, el acompañante terapéutico muchas veces es llamado a cumplir una especie de función de taponamiento, función en la cual se deposita el pedido de 'acomodar' en su lugar al niño, lugar que por cierto es siempre el que no

12

molesta, es el lugar en el que se espera se siente, como el resto de los niños. El lugar en que *normalmente* se deberían sentar. Es decir, un acomodar tanto en sentido metafórico como literal del término. Como afirma Pascuali (1999), generalmente "la escuela llama al psicólogo para que le ayude a sobrellevar a los 'niños-problema', pues estos dificultan la labor de la maestra y generan más conflictos a los ya existentes. Es importante analizar quién y cómo formula la demanda" (p. 61). ¿se espera del acompañante terapéutico que logre hacer parecer que *no pasa nada*? ¿que la situación que sí pasa, pase desapercibida?

Ahora bien, muchas veces, incluso en mi experiencia, ante esta demanda se espera que la respuesta no sólo satisfaga las expectativas planteadas, sino que, además, no interfiera la organización escolar ni la familiar, pues como sostiene Bixio (1999):

La escuela requiere para desempeñar su labor un sujeto que reúna ciertas características en cada uno de estos aspectos: una historia familiar sin conflictos, una estructura cognitiva acorde a su edad cronológica y criterios de significación de lo real coincidentes con los construidos por la clase media burguesa, a la que responde. (p. 15)

Nuevamente se ven reflejados en estas líneas los pedidos al acompañamiento terapéutico, reconociéndose allí las exigencias que plantea el sistema educativo para poder permanecer en él. Pensar la práctica como oficio, tal como se plantea en una determinada línea teórica de la psicología educacional, supone recuperar la dimensión de la particularidad (Bloj, 1999), es decir, no es un saber-hacer y un saber-teorizar inmutable y definitivo; al contrario, necesitamos reinventar nuestras ideas, métodos, técnicas y tácticas, porque los problemas con los que trabajamos, así como la escuela y el sujeto son siempre singulares, nunca son idénticos, aun tratándose de 'los mismos'. Esta toma de posición frente a las exigencias de la escuela va en consonancia con las ideas planteadas por Muñoz. Si bien las mismas serán trabajadas en el tercer capítulo, será necesario abordar los conceptos de singularidad y particularidad para destrincar la problemática de lo universal, problemática frente a la cual se ve compelido a reflexionar todo aquel que trabaje con las exigencias de la educación. Lacan (1975) sostiene que la "concepción teórica de nuestra técnica, aunque no coincida exactamente con lo que hacemos, no por ello deja de estructurar, de motivar, la más trivial de nuestras intervenciones" (p. 34). Por ello, será necesario detenerse a reflexionar sobre dichos conceptos, propios del cuerpo teórico que sustenta nuestra labor; pues como entendamos nuestra práctica será como efectivamente abordemos el trabajo en el campo.

Siguiendo teorizaciones planteadas desde la psicología educacional a propósito de este capítulo, se podrá sostener que el acompañante terapéutico inserto en el ámbito institucional educativo es llamado a un lugar de saber, lugar al que se le exigirán respuestas y, por qué no, el objetivo de adaptar al niño a lo ya establecido. ¿Será entonces posible plantear que aquel que oficie como acompañante terapéutico deberá insertarse en el campo, educativo en este caso, como un sujeto inacabado? ¿deberá cuestionar acaso el pedido que se le dirige en torno a una problemática? ¿Será éste un modo de insertarse en la praxis sosteniendo ya un quehacer y una posición en torno a la práctica pensada desde el psicoanálisis? Siguiendo con el título y las resonancias de un caso de acompañamiento, ¿será trabajar desde la complejidad misma que plantea

intervenir desde el psicoanálisis en el campo educativo? ¿Apostar por un sujeto que pueda pintar la flor con los colores que desee o que pueda, festejando también junto con sus compañeritos, cuando se pinte de color rojo con el tallo verde?

13

El acompañamiento terapéutico: creando experiencias

El acompañamiento terapéutico entendido como práctica es susceptible de ser enmarcado en muchas teorizaciones. Por tal motivo, se torna necesario precisar el modo en que es abordado y pensado en este escrito, pues la relación entre la práctica del acompañamiento terapéutico y el psicoanálisis no va de suyo ni se definen necesariamente uno al otro. Es, por el contrario, una construcción. La práctica del acompañamiento terapéutico pensada desde el psicoanálisis se ha ido elaborando desde distintas políticas e instituciones, en alguna de las cuales he participado desde espacios de formación. Será necesario entonces delinear algunas definiciones y bordes de una de las tantas posibilidades de entender el acompañamiento terapéutico, es decir, como práctica del discurso del psicoanálisis. ¿Qué especificidades, qué impronta, tendrá acaso trabajar en acompañamiento terapéutico desde dicho discurso?

Una manera de precisar su propósito es entender, en palabras de Ciurluini (2022), que “algo pide que la intervención analítica exceda el consultorio, y pase a la cotidianidad. La propuesta es que lo que pasa a la cotidianidad es algo de la intervención analítica, y no cualquier otra cosa” (párr. 11). Es decir, no se habla de continuación del análisis, se habla precisamente de intervenciones que desbordan el consultorio. Hay un padecimiento que requiere ser acompañado más allá de él, situarse en la cotidianidad, para poder intervenir allí.

Es posible también ubicar al acompañamiento terapéutico “entre la donación de un rasgo y la recepción de un lugar asignado por el otro” (Ciurluini, 2022, párr. 5), es decir, por aquel a quien se acompaña. Y, en este punto, la especificidad que cobrará dicha práctica en la niñez será la de un lugar que deberá ser cuidadosamente construido con el paciente pues éste no será quien verdaderamente solicite el tratamiento. Será, por el contrario, los padres, la escuela, el analista, pero casi con seguridad no será el niño quien ubique la necesidad de un acompañamiento en los diversos espacios de su cotidianidad. De allí, como sostiene la mencionada autora (2022), la necesidad de “leer minuciosamente qué lugar pide que ocupemos cada uno de los actores involucrados en el caso” (párr. 5), es decir, poder leer a qué es llamado el acompañante cuando es llamado y, por ello, entender quién solicita y qué saber hacer se le supone en ese llamado. Esta idea, no sólo es central en el acompañamiento terapéutico con niños en general, sino que lo es también en este escrito en particular que pretende, justamente, abordar la complejidad que radica en la tarea de poder distinguir los objetivos y los tiempos esperados por cada uno de los actores intervinientes, por cada uno de los discursos que se entrecruzan en el punto mismo de la práctica del acompañamiento terapéutico en escuelas primarias normales.

El acompañante tendrá, por su parte, la tarea de trabajar con el lugar que le es asignado por aquel que es acompañado, ya que el hecho de que el niño no sea quien solicite el tratamiento, no significa, por ello, que no pueda apropiarse de él y asignar un lugar al acompañante en la transferencia, el lugar en el que lo necesita. Manfred (2010) sostiene al respecto que “dejarse tomar por la situación que el paciente presenta es una posición activa. No hay que confundir pasividad con receptividad. La posición activa del AT implica producir un acto desde el lugar en que el sujeto psicótico lo sitúa” (p. 12)

Se puede afirmar, tal como asevera Colovini (2010), que “‘hay’ el acompañante terapéutico, y también ‘hay’ efectos de su práctica” (p. 29). Y si desde el psicoanálisis se afirma que, cuando se habla de efectos, el analista debería ser al menos dos, siguiendo lo

que conocemos por Lacan (1974): el analista que produce efectos y el que a esos efectos los teoriza. ¿Cómo podremos pensar una suerte de teorización sobre los efectos del acompañamiento terapéutico? ¿Y pensarlos en el contexto particular de una escuela?

Si se piensa en teorización de los efectos de la práctica del acompañamiento terapéutico como discurso del psicoanálisis, se piensa en el trabajo con otros, en la transmisión a terceros, en la escucha de esos otros y en lo que esa escucha devuelve. Un poder dar cuenta de por qué se hace lo que se hace; un *dar cuenta* que no necesariamente es a otro sino, al menos, en los tiempos de *espera* propuestos para la práctica del

14

psicoanálisis, es decir, en un *a posteriori* o segundo tiempo en donde leer la misma. Transmisión de la experiencia incluso como modo de pensar la formación del analista, aunque de por sí revista un verdadero oxímoron, como dirá Fernández Miranda (2010), ya que, en tanto transmisión se tratará siempre de un intento inacabado, un ensayo inconcluso, un empeño siempre incompleto de dar cuenta de una experiencia. De la mano del mencionado autor, no se entiende a la transmisión en términos de una simple exposición de casos, como un mero testigo o al modo de un testimonio, que relata imparcial sino como el “intento teorizante de cercar la experiencia del análisis, de extraerla de la oscuridad casi mística en que a veces parece capturada, para anudarla a una red teórica que la haga compatible” (Fernández Miranda, 2010, p. 45).

La transmisión de las diversas experiencias del acompañamiento será entonces un modo de conversar entre colegas y será también la posibilidad de dialogar con otras disciplinas. El modo de pensar la práctica es también pensarlas con y junto a otros discursos. Y es en el encuentro con otros discursos donde el psicoanálisis cobra su mayor brillo, porque tiene el cuidado por lo singular y tiene la amabilidad del tratamiento de la palabra y el sujeto, ya que es, justamente, una apuesta a él. Una apuesta a un sujeto que diga y, en el decir, genere sentidos mientras se escucha decir, porque hay otro que escucha. Una amabilidad por el tiempo mismo del discurso del sujeto, que caracteriza, casi de manera única, al psicoanálisis.

Y habla deliberadamente de transmisión de ‘*experiencia*’, con la intención de subrayarla, ya que en la práctica del acompañamiento terapéutico se trata justamente del armado y construcción de experiencias para que aquel que es acompañado en su cotidianidad -el niño en este caso- pueda armarse de un “repertorio experiencial” (p. 42) como dirá Ciurluini (2022). Es decir, poder tomar a cuenta del propio discurso aquellas escenas que se comparten en el marco del acompañamiento. Escenas y experiencia que se arman, se montan, justamente para que el niño pueda introducirse allí, trabajar en la posibilidad de apropiarse de ella para luego pase a formar parte del propio repertorio. *Un repertorio en el que se incorpore un recorrido a la escuela, en el que familiarice juegos o paradas habituales en ese recorrido y, por ello, puedan ser susceptibles de ser justamente repetidos ciertos lugares o juegos ya vivenciados.*

Estas experiencias se dan, como se mencionaba, en la cotidianidad; pero con ello se dan necesariamente también -y es pertinente destacar e introducir este asunto- en campos extranjeros. El acompañamiento terapéutico se introduce extranjeramente, es decir, se inmiscuye, se escabulle en campos que le son siempre ajenos como práctica: desde el terreno íntimo de lo familiar hasta el campo educativo, como lo es la escuela. Se trabaja, muchas veces, en un adentro literal de las casas de las personas que son acompañadas, de sus vínculos, de sus espacios recreativos o de obligaciones. Un adentro que, por ello, arma entonces un afuera. Lugares que delimitan y trazan, brindando bordes con los que luego trabajará el psicoanálisis. Y es en ese cruce de campos, y a causa de ello, que el acompañamiento se ve compelido a crear tácticas para sostenerse y trabajar con y a pesar de estas diferencias y tensiones.

15

La posibilidad de la práctica del acompañamiento terapéutico en escuelas: un oficio, una táctica, invenciones

En el *Fundamento* del tema se sostiene que *pensar lo general y lo particular no es posible sin la excusa de lo singular*. Esto obliga justamente a conceptualizar dichas categorías ya que se utilizan para justificar y anticipar, en cierta medida, el recorrido que se pretende para el desarrollo del escrito. Es decir, partir de lo que es considerado singular para arribar a conclusiones que se extiendan a lo particular del tema. Muñoz (2011) trabaja, desde el psicoanálisis, sobre las categorías de *lo general, lo particular y lo singular*, para poder pensar el diagnóstico tanto desde el discurso psicoanalítico como desde el discurso de la ciencia, de la psiquiatría. El *furor categorizandis* del que habla, esa preocupación por la correspondencia entre un caso clínico y una clasificación, es válido para lo particular, lo que del caso se parece a otros, pero no así para lo singular, ya que justamente lo excluye. Mientras que el diagnóstico psiquiátrico va de lo particular a lo general, es decir, subsume un caso particular en una regla general, en el psicoanálisis se transita de lo particular de los tipos de síntomas a lo singular del caso. Esto último, lo más singular, será entonces el *sentido del síntoma* o, como también lo llama, lo *atípico*. La singularidad será la que vacíe y descomplete lo que puede haber de común entre un caso y otro, será lo que delinea su estilo único. Habrá, por ello, “tipos de síntomas, pero cada síntoma será diferente de un sujeto a otro, aunque en lo observable puedan parecerse” (p. 43). Queda en claro entonces, y Muñoz (2011) se encarga de dejarlo explícito, que “el acto de diagnosticar es lo inverso de analizar” (p. 43). La postura no es, sin embargo, la de rechazar el uso del diagnóstico sino la de llevar lo singular a lo particular o, más precisamente, al paradigma, descompletando con ello la lógica del tipo. El valor paradigmático es lo que agujerea la consistencia de lo particular y lo universal, ya que habrá siempre algo inclasificable.

Subrayo intencionalmente el modo de llamar a lo singular que utiliza Muñoz: lo *atípico*. Lo que rompe la serie con las cosas que pueden ser tipificadas, lo que sale de la norma, lo que no esperamos, lo distinto; según el diccionario, lo “que se aparta de los tipos conocidos por sus características peculiares” (Real Academia Española, s.f., definición 1). Se subraya lo *atípico* entonces porque lo que se sale de la norma y de lo esperado será lo que muchas veces motive el pedido de acompañamiento terapéutico en una escuela. Pesa sobre el acompañamiento terapéutico el pedido de una escuela y docentes cuando lo atípico se vuelve incómodo y, en cambio, las felicitaciones, silenciosas pero evidentes, cuando por momentos lo atípico se desdibuja entre el resto de un curso *típico*, siguiendo con la utilización del concepto trabajado aquí. Por supuesto no son éstas intenciones las de Muñoz, es decir, no carga el término de sentido político como se articula ahora, pero sirve para pensar que el acompañante terapéutico es convocado justamente para trabajar con lo singular del caso, aunque ello no esté explícito en la demanda, en el pedido de la escuela.

Allí es donde se vuelve necesario pensar la inserción del discurso del acompañamiento terapéutico en el campo de lo educativo, la articulación de discursos en el intento de trabajar en una misma dirección, que bien podría ser llamada ‘dirección de cura’. Fernández Miranda (2010) sostiene algo interesante al decir que “cualquier idea de interdisciplina que sea fecunda debiera recostarse mucho menos en las articulaciones teóricas que en la superposición de campos de experiencia heterogéneos, cada uno de los cuales delimita y descompleta al otro” (p. 45). La cita podría seguir, ya que su rigurosidad teórica es transmitida con una estética que da gusto leer, pero no. Parece oportuno interrumpirla, con lo que eso tiene de incómodo. Porque habla de experiencia, habla de superposición de campos y, en menor medida, de teoría. Y esos asuntos son los que justamente convocan aquí a pensar el acompañamiento en escuelas, a saber, la experiencia de una práctica en un campo tan heterogéneo con un discurso tan disímil

como lo es el educativo. Y cuál es el sentido más crudo de la interdisciplina sino es en última instancia eso, trabajar en un territorio ajeno, introducir la práctica en campo extranjero, con lo que eso incomoda, tanto a uno como al otro. Incomodarse, trabajar con lo que no encastra, hacer lugar a las tensiones, soportar –sí, soportar, por qué no- lo distinto de un

16

modo de trabajo y de pensar la práctica. ‘Superposición de campos de experiencia heterogéneos’, sostiene Fernández Miranda, y, se podría añadir entonces, de ‘discursos’. Entonces se extraería de tal añadidura a la cita: superposición de campos de experiencia y de discursos heterogéneos.

El capítulo anterior, dedicado a reflexionar sobre la práctica del acompañamiento terapéutico ensayando un posible modo de abordarla y definirla, finaliza con una aseveración, a saber, que ese cruce de campos que por definición atraviesa al acompañamiento terapéutico lo compromete a crear tácticas para sostenerse y trabajar con y a pesar de las diferencias propias de dichos entrecruzamientos. A propósito de ello, Marité Colovini (2010) trabaja con el concepto de “táctica” desde la concepción del sociólogo De Certeau y lo desarrolla con gran precisión:

Los términos Táctica y Estrategia remiten al vocabulario militar y refieren al manejo de recursos para el desarrollo de una acción; se diferencian en su definición según los momentos y circunstancias. Si lo Estratégico responde a una lógica de orden vertical y refiere a los planteos previos (...) que le permiten llegar posicionado a la acción, lo Táctico responde a una lógica de orden horizontal y se refiere al manejo de todos los elementos durante el desarrollo de la acción misma, lo que implica ir variando los planteos de acuerdo a las circunstancias que se van presentando en el momento. La Estrategia orienta su visión como ciencia; la Táctica, hacia un arte. Es en esta diferencia entre táctica y estrategia que puedo entender el modo en que es posible ubicar diferentes maneras de entender la práctica del AT. (...) ¿es un arte, un artesanado, un saber hacer o se trata de una técnica apoyada en una teoría científica? (p. 37-38)

Hace apenas unas páginas sostuve la idea del oficio, de artesano, para transmitir la necesidad que presenta la práctica del acompañamiento terapéutico -pensado desde el psicoanálisis- de ser, no solo flexible con las estrategias planteadas al inicio de un determinado tratamiento en equipo, sino de poder reinventar constantemente las lecturas, las intervenciones. Ahora, a raíz de la reciente cita, se podrá avanzar un poco más y precisar esta idea diciendo que el acompañamiento terapéutico tendrá entonces la necesidad de trabajar desde lo *táctico*. Bien sabemos que lo que en alguna oportunidad tuvo efectos, puede pasar inadvertido en otros; *que la palabra que en algún momento hizo un corte, puede no ser siquiera oída en otro; que el gesto que convirtió un intento de golpe en un juego de espejo no sea interpretado así nuevamente; que la silla que en alguna ocasión sirvió para que un niño pare de correr, realice un corte y se siente a descansar, puede ser esquivada como una piedra en otra ocasión.*

Un concepto que apunta de manera tan precisa a una idea que suele ser difícil de aprehender en pocas palabras debe ser, por ello mismo, un concepto valioso. ‘Táctica’ es, por ello, un concepto que atraviesa este escrito mismo -ya que se sobrepone a las estrategias inicialmente planteadas y constantemente revisadas- y define uno de los modos de entender la práctica del acompañamiento que se intenta abordar en él. En definitiva, será la táctica de escritura el arte que se deba utilizar para transmitirlo, frente a las vicisitudes mismas que se plantean teóricamente a medida que se avanza en su desarrollo.

‘Táctica’ no sólo es un gran concepto por su aspecto más teórico, de definiciones, sino también por el aspecto metafórico ya que remite al vocabulario militar y, por ello, introduce en una red de conceptos tales como campo, terreno, y hasta –por qué no- disputas. Si una táctica implica el arte de crear e ir decidiendo según vaya aconteciendo,

el arte de poder reordenar las decisiones en función del devenir de la escena, si es entonces la plasticidad de poder cambiar deliberadamente lo que se definió como estrategia, justamente, para que deje de ser algo predefinido y estático en función del acontecer, el acompañamiento será entonces, y sin duda alguna, táctico. Manfred (2010) lo dice en otras palabras pues sostiene, aunque a propósito del trabajo con psicosis, que “lo que define lo esencial del lazo del acompañante con el sujeto psicótico se produce en las circunstancias más espontáneas e informales, momentos no previstos ni previsibles: ante esto no queda otra alternativa que la invención” (p. 12). Será entonces la invención -otro modo de llamar a lo táctico- el recurso de lo creativo, entre otras herramientas, lo que permita acaso al acompañante poder poner a jugar la contingencia a favor, es decir, que el imprevisto pase

17

a formar parte esencial de la estructura del acompañamiento terapéutico como práctica del psicoanálisis para que lo táctico pueda ser una de sus definiciones.

En palabras del mismo autor de referencia, se refleja nuevamente lo nocivo de la estrategia, abordada como se desarrolla aquí:

Habitualmente se lo usa (función del AT) para denotar un conjunto de reglas o estrategias que producen determinados efectos. Esta idea es nociva. Teóricamente nociva en tanto no define lo específico de esta práctica; y clínicamente nociva, ya que nos aleja de poder pensar las situaciones propias de cada acompañamiento singular. Pensar en términos de reglas induce a la creencia de que las dificultades de una práctica se entienden por comparación a ellas, como un actuar mal, como un error. Sin embargo, con frecuencia lo fallido de una práctica procede de la inhibición que resulta de postular la regla, pensada como dirección o conducción exterior que garantice las intervenciones. (Manfred, 2010, p. 11)

Ahora bien, ¿hay estrategias al inicio de un tratamiento? ¿Cómo entenderlas luego de desarrollar los conceptos tal y como los trabaja Marité (2010)? Hay entre líneas cierta contradicción en el desarrollo de los conceptos. Desde el vocabulario militar, la estrategia se articularía entonces a lo planteado previo al campo de acción. En este sentido, desde el discurso del psicoanálisis, se podría entender la estrategia como lo análogo al modo en que interviene la ciencia, es decir, aquel discurso que trabaja con lo que está dado de antemano y delinea estrategias previo a las lecturas e hipótesis del caso, de lo singular del mismo. Ahora bien, se habla mucho sin embargo de “estrategias” para abordar el caso, incluso en reuniones y trabajo en equipo entre colegas. Por tanto, ¿cómo se debe entender estas estrategias con las que se trabajan desde el psicoanálisis y, de hecho, se nombran a viva voz? Se tratará entonces de poner sobre la mesa de trabajo la necesidad de apuntalar las intervenciones menos con la estrategia, con lo definido de ante mano, para poder darle más lugar a lo singular del caso guiando las mismas. Freud (1914) hace mención a esta *espera* necesaria que implica trabajar desde el psicoanálisis:

En esas circunstancias, el médico no tiene más que esperar y consentir un decurso que no puede ser evitado, pero tampoco apurado. Ateniéndose a esta intelección, se ahorrará a menudo el espejismo de haber fracasado cuando en verdad ha promovido el tratamiento siguiendo la línea correcta. (p.157)

Se desprende entonces una pregunta necesaria. ¿Puede la escuela esperar los tiempos que implica el armado de un caso en el devenir del trabajo mismo? ¿Esperar los tiempos que implica trabajar desde lo “táctico”? ¿Puede soportar que el acompañante no llegue al campo con una estrategia pensada de antemano que pueda anticipar y hasta dar tiempos de duración del tratamiento sino intervenir desde el acontecimiento mismo del devenir de la práctica? ¿Puede acompañar la escuela ese tiempo de construcción que implica dar lugar a lo singular, a lo *atípico* de cada caso?

Del mismo modo en que la intervención se apalanca desde lo táctico, porque se ve afectado por el acontecimiento, el sistema teórico es interpelado constantemente por la

experiencia. Por eso, advierte Fernández Miranda (2010) de lo tentador que resulta ampararse bajo lo apaciguante de un sistema de piezas –teóricas- que encajan armoniosamente siendo, a su vez, impermeables, inmutables, ante dicho cuestionamiento. Porque un sistema rígido, hay que decirlo, evitaría más de un dolor de cabeza, pero no es esto posible si se trabaja desde el psicoanálisis. Esta última articulación valdría también para la práctica misma, es decir, plantear una estrategia y sostenerla a pesar del devenir, hacer caso omiso y aplicar las líneas de trabajo planteadas de manera rígidas, supondría evitar el esfuerzo de repensar la práctica una y otra vez. El gesto freudiano advierte justamente esa tentación y deja como herencia el poder hacer con la vacilación, trabajar con lo siempre inacabado, tolerar lo incómodo de los puntos oscuros y las preguntas nunca obturadas. Del mismo modo, resulta un aprendizaje trabajar sin estrategias cerradas, acabadas. Resulta inquietante lo que llamamos descompletar el saber para hacerle lugar al acontecimiento, al devenir, que obliga constantemente a revisar las intervenciones,

18

inicialmente pensadas, de acuerdo a las circunstancias que se van presentando en el momento.

19

Reflexiones finales

El recorrido del escrito inicia con la pregunta acerca de las tensiones entre los objetivos que se sostienen desde el discurso educativo y el del psicoanálisis. Para ello, se comienza abordando el primero, capítulo del cual se desprende la necesidad de subrayar uno de los hallazgos centrales del presente trabajo. Lo que comienza siendo una pregunta de tinte crítico sobre la función normalizadora de la institución escolar, arriba a la posibilidad de considerarla como una conquista habilitante del lazo con pares. Es decir que, en aquellos casos donde la persona a quien se acompaña no participa del código común, aquel compartido con otros, la función central de la escuela, la de impartir la norma, puede ser tomada por la práctica del acompañamiento terapéutico como uno de sus objetivos, a partir del cual la persona a quien se acompaña pueda, al menos por momentos, introducirse en un espacio compartido. Esta idea instaura, por su parte, la complejidad de trabajar siempre con lo singular, lo atípico del síntoma, a la vez que acompañará la posibilidad de insertarse en la norma social. Insertarse o, al menos, asomarse, es decir, no de una vez y para siempre sino poder apenas alcanzarlo por momentos.

Desprendiéndose de las líneas reflexivas del escrito, surge la idea de que no se puede pretender que los tiempos con los que trabaja el psicoanálisis respondan a los tiempos de las instituciones educativas ni que necesariamente éstos últimos calcen exactos en los requeridos por las líneas de trabajo planteadas para un acompañamiento terapéutico abordado desde el psicoanálisis. Para todo acompañamiento terapéutico se piensan líneas de trabajo desde la coordinación del mismo -tome la figura que tome ésta- que no siempre serán trabajadas en los tiempos que requiere una institución escolar, por las propias demandas cotidianas que ésta debe cumplir. En este sentido y en torno a los tiempos de uno y otro, se podrá, al menos, plantear el objetivo menos ambicioso de que se acompañen, esperar justamente que se esperen, pacientes, uno al otro. Pretender que no se excluyan o que, en el mejor de los casos, marchen acompasados, respetándose mutuamente.

La Institución escolar que convoque o reciba a un acompañante por indicación terapéutica, deberá poder esperar los tiempos de lo que se conoce como el *armado de un caso*, es decir, que se planteen las líneas de trabajo en el devenir del trabajo mismo para

esa situación en particular. Deberá acompañar los tiempos de *espera*, aquel que requiere una práctica que trabaja tomando el acontecimiento y la contingencia. No obstante, éste último deberá poder inmiscuirse en los tiempos pensados y pautados desde las instituciones escolares, trabajar por momentos *desde* esos tiempos e intervenir en favor del respeto por los tiempos educativos como modo de *promover la conquista de nuevos tiempos*.

Puede que la escuela espere del acompañante terapéutico un saber hacer con esa diferencia, con eso atípico con lo que se encuentra, un saber universal sobre ello, pero se tendrá a bien saber que eso atípico es justamente lo irreductible. Trabajar con ello compele a trabajar también singularmente, es decir, sin poder replicar las “estrategias” trazadas en un *caso similar* o en una *escuela con características similares*, porque se tratará siempre de la diferencia. En ese sentido, se trabajará al modo de un artesanado; no habrá un molde para el trabajo en escuelas, no se podrá replicar –aunque exista la tentación– una intervención que en algún momento fue exitosa, incluso trabajando dentro del mismo caso y en la misma escuela. El acompañamiento, pensado desde el discurso del psicoanálisis, será entonces nuevo cada vez, y el acompañamiento terapéutico un arte que pinta la práctica con los colores de lo táctico y la contingencia, un arte que permite amablemente pintar un cerdo de azul, pero habilita y festeja también cuando se lo consigue pintar de rosa.

Al dejar planteado en la Introducción el asunto de la diferencia con la que trabaja el psicoanálisis, entre lo que se pide y lo que verdaderamente se demanda o entre lo que se pide y lo que otro puede escuchar de ese pedido, que no resultan por ello mismo idéntico, se abre una línea de trabajo que podría ser objeto de futuras reflexiones. A saber, la diferencia, desde las teorizaciones psicoanalíticas y más precisamente lacanianas, entre la noción de pedido y el concepto de demanda.

20

Asimismo, se puede proponer como proyección o continuación de este escrito, abordar las posibles intervenciones del acompañamiento terapéutico como práctica del discurso psicoanalítico en escuelas desde el concepto laciano de *intervención*.

21

Referencias bibliográficas

- Bixio, C. (1999) *El oficio del psicólogo educacional*. En Menin, O. (Ed.) *El oficio del Psicólogo educacional*. (pp. 13 - 20). 1° Ed. CG Editora 2000
- Bloj, A. (1999) *Pequeñas disquisiciones acerca del psicólogo y su oficio en educación*. En Menin, O. (Ed.) *El oficio del Psicólogo educacional*. (pp. 21 - 24). 1° Ed. CG Editora 2000
- Buckley, H. (s.f) *La flor roja con el tallo verde*. <https://adelat.org/la-flor-roja-con-el-tallo-verde>
- Ciurluini, J. (2022) *La compañía terapéutica de un niño: una experiencia sostenida*. En *La plaza At. Senderos clínicos*. Ed. Casa Alef, 2022.
- Colovini, M. (2010) *Usos tácticos, objeto transicional, heterotopia. Categorías para pensar la clínica del AT*. En *Punto de Transmisión. Clínica del acompañamiento terapéutico. Ciclo de conversaciones 2010* (pp. 29 - 42). 1ra Ed, 2021.
- Fernández Miranda, J. (2010) *Entre la intemperie y la distancia. El acompañamiento terapéutico y la melancolía*. En *Punto de Transmisión. Clínica del acompañamiento terapéutico. Ciclo de conversaciones 2010* (pp. 43 - 64). 1ra Ed, 2021.
- Freud, S. (1937) *Análisis terminable e interminable*. En *Obras completas, tomo XXIII*. Ed. Amorrortu. 2ra ed. 8va reimp, 2006.

- Freud, S. (1914) *Recordar, repetir y reelaborar (Nuevos consejos sobre la técnica de psicoanálisis II)*. En *Obras completas, tomo XII*. Ed. Amorrortu. 2da ed. 11va reimp, 2007.
- Freud, S. (1905-1915) [1917] *Tres ensayos para una teoría sexual*. Ed. Biblioteca Nueva. Tomo II. 1996
- Manfred, A. (2010) *Problemas del acompañamiento terapéutico en la psicosis*. En *Punto de Transmisión. Clínica del acompañamiento terapéutico. Ciclo de conversaciones 2010* (pp. 11 - 13). 1ra Ed, 2021.
- Menin, O. (1999) *El oficio del psicólogo educacional*. En Menin, O. (Ed.) *El oficio del Psicólogo educacional*. (pp. 57 - 64). 1° Ed. CG Editora 2000
- Muñoz, P. (2011) *Las locuras según Lacan*. Cap I “Estructuras y bordes”. Ed Letra Viva.
- Lacan, J. (1960) Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconciente freudiano. *Escritos 2*. (2.ª ed. 2008) Siglo Veintiuno Editores.
- Lacan, J. (1974) *El seminario 22. RSI*. Clase del 10 de diciembre de 1974. Lacan, J. (1975) *Los escritos técnicos de Freud*. (R. Cevasco y V. Pascual, Trad.) Paidós. 1988
- Lacan, J. (1979) *Palabra vacía y palabra plena en la realización psicoanalítica del sujeto*. En *Función y campo de la palabra y el lenguaje*. *Escritos I*. Siglo XXI editores. Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (1967) *Diccionario de psicoanálisis*. Ed. Paidós 1ra ed. 6ta reimp, 2004.
- Pascuali, N. (1999) *El oficio del psicólogo educacional*. En Menin, O. (Ed.) *El oficio del Psicólogo educacional*. (pp. 57 - 64). 1° Ed. CG Editora 2000
- Peralta, Z. (1999) *El oficio del psicólogo educacional*. En Menin, O. (Ed.) *El oficio del Psicólogo educacional*. (pp. 65 - 70). 1° Ed. CG Editora 2000
- Peralta, Z. (1999) cap. 11 *Las necesidades educativas especiales desde una perspectiva psicológica preventiva*. En Menin, O. (Ed.) *Aulas y psicólogos*. 1° Ed. Homo Sapiens 2004.
- Percia, M. (2002) *El acaecer de la clínica*. Revista Campo Grupal, 10. Real Academia Española. (s.f.). Atípico. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 10 de Noviembre de 2023, de <https://dle.rae.es/at%C3%ADpico>