



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TRABAJO FINAL DE GRADO

La tarea del acompañante clínico-pedagógico ¿Qué es acompañar?

Nicolás Grassi – 4.564.968-7

Tutor: Mag. Michel Dibarboure

Revisora: Mag. Margarita Fraga Mereles

Montevideo, Septiembre de 2022

Introducción

El presente ensayo académico se enmarca dentro del Trabajo Final de Grado de la Lic. en Psicología, cuyo objetivo es aportar a la reflexión sobre el rol del acompañante terapéutico-pedagógico en edad escolar. Este campo de trabajo existe ya desde hace tiempo sobre todo en otras regiones, pero en nuestro país recientemente está alcanzando un período de auge o establecimiento. Esta nueva introducción del acompañamiento a niños y niñas con dificultades de adaptación al ámbito escolar trae consigo incertidumbres sobre el quehacer preciso de los acompañantes. Estos en su mayoría suelen ser egresados de cursos estatales muy cortos o tecnicaturas privadas, pero cuando no, se trata de estudiantes de psicología (avanzados en el mejor de los casos). Este “desequilibrio” en relación a quienes ejercen dicho rol trae consigo otras tantas dudas de cómo ejercerlo.

Al mismo tiempo y por ser la inclusión escolar de las dificultades de aprendizaje algo que recientemente está tomando lugar (desde hace un tiempo), existen lagunas respecto de cómo y quiénes deben realizar las adaptaciones curriculares académicas, cómo mediar con las diferentes dificultades y problemáticas, y sobre todo, de qué se trata acompañar a un/a niño/a.

Pretendo reflexionar sobre lo dicho anteriormente haciendo énfasis en algunas perspectivas psicoanalíticas, pero también tomando otras fuentes diferentes que me permitan pensar las interrogantes y así dar cuenta de mi perspectiva y experiencia en el asunto. Daré un lugar central a ésta última, ya que desempeño el trabajo de acompañante de niños/as desde hace algunos años. Para la reflexión me serviré de una pregunta guía que transversaliza toda la escritura, en referencia a “¿Qué significa acompañar?”, únicamente teniendo en cuenta el acompañamiento a niños y niñas en edad escolar con distintas dificultades.

¿De qué hablamos cuando decimos acompañar? ¿De qué hablamos cuando decimos adaptar?

Las preguntas que me hago en el título de este primer apartado pretenden dar inicio a las consideraciones que haré respecto del trabajo del acompañante terapéutico-pedagógico en edad escolar. Como primer punto podemos observar, que no hay una denominación precisa de dicho rol, generalmente nominado como simplemente “acompañante”.

Al nombrar las cosas las enmarcamos, y lo que carece de una identificación específica en este caso trae consigo incertidumbre respecto de la labor que el/la acompañante mismo/a ejerce. Por mi parte, comenzaré nombrando la posición como *acompañante terapéutico-pedagógico*, pretendiendo dar cuenta de una doble vertiente inseparable que esta labor posee, para más tarde sobre el final de este ensayo, arribar a otras ideas o formas de nominar dicho rol.

Al comenzar a imaginar este trabajo de grado, empecé por hacerme la pregunta: ¿de qué hablamos cuando hablamos de acompañar? Esto puso en tela de juicio mi propio desempeño laboral ya que, después de ejercer esta tarea por varios años, de repente empiezo a cuestionarme profundamente de qué se trata mi propio ejercicio. La primera asociación que logré respecto de la tarea del acompañante, es la de la *adaptación*, como signifiante siempre presente en el rol de dicha figura. Indudablemente, estoy hablando de la adaptación de tareas académicas a un nivel tal que los/as chicos/as con distintas problemáticas a los/as cuales se les dificulta el aprendizaje en la institución escolar, puedan acceder a conocimientos que sin la figura del acompañante no podrían. Asimismo, no sólo me referiré a adaptar en el estricto sentido de las tareas académicas, sino en tantos más, un poco más adelante en la redacción.

En general, ya sea que se trate de una institución escolar pública o privada, no existen suficientes maestras/os en el aula (suelen ser como máximo dos en acotadas oportunidades) para poder trabajar con los aproximadamente 25 niños y niñas por clase y sus distintas habilidades, dificultades y ritmos. Es de esperarse entonces que dichos profesionales no puedan distribuir su tiempo para dar apoyo extra a los niños y niñas que lo necesitan. Para eso, es necesaria la figura del acompañante personal para aquellos chicos o chicas que no podrían desplegarse autónomamente por completo en el terreno de la institución escolar por diferentes motivos.

El planteamiento es hasta ahora el siguiente: en este trabajo con niños y niñas, el *acompañamiento* y la *adaptación* son dos claves para comenzar a entender mejor de qué estamos hablando cuando convocamos la figura del acompañante de niños/as en

edad escolar. Dicho esto, realizaremos un corto rastreo etimológico para continuar asociando ideas a estas palabras tan significativas.

En primera instancia *acompañar* es, según la institución Oxford Languages (s/f, definición 1), “Estar [una persona] con otra o ir junto a ella”. Su verdadero significado etimológico apunta entonces desde el inicio a la existencia de un/a otro/a, más específicamente a un compañero. Ambas palabras provenientes del latín, poseen el prefijo con- o com- que implica coexistencia en tiempo y espacio, seguido de -pan (comestible) y -ero que expresa el hecho de ser un suceso periódico. En resumen, la palabra *acompañar*, apunta al menos a dos personas que comparten un mismo pan, sabiéndose el valor simbólico y real que éste tenía antiguamente (aún tiene), identificado a la vida e inclusive al Dios judeo-cristiano. Es así que aquellos y aquellas que se acompañan diríamos hasta ahora, están compartiendo un trozo de sus vidas.

Una reflexión se cuele rápidamente y es que hasta ahora las palabras acompañar o acompañante no implican ningún tipo de diferencias estructurales o jerárquicas. Ambas personas comparten un mismo tiempo y espacio y una misma tarea o necesidad nada más. No hay relaciones de dominación o siquiera de asistencia que queden implícitas en el acompañamiento.

Por otra parte, habíamos destacado el hecho de la adaptación como tarea central en el acompañamiento terapéutico-pedagógico, que es la clase de acompañamiento que nos convoca. Sirviéndome nuevamente de las definiciones brindadas por Oxford Languages (s/f, definición 1 y 2), la de *adaptar* apunta a dos lugares muy interesantes, siendo estos: “*Cambiar una cosa, modificarla o ajustarla para que sea válida, sirva, funcione, etc., en una situación nueva y con características distintas*”, y por otra parte “*Dar a una narración o a una obra científica, literaria, etc., forma distinta de la original para que pueda ser difundida por un medio o entre un público distintos de aquellos para los que fue concebida*”. De ambas pueden desprenderse algunas interpretaciones cautivantes.

Sus puntos en común implican la transformación de algo que debe ser modificado ante el propósito de que dicha cosa pueda ser comprendida, asimilada o interpretada en contextos distintos a los que fue creada, refiriéndome por contextos tanto a personas como a momentos y lugares. Esto es especialmente significativo ya que, por ejemplo, lo que la segunda definición explica es más o menos lo mismo a lo que se apunta cuando se adaptan tareas curriculares en el ámbito escolar.

Cuando son armados los programas escolares que dictan lo que un niño o niña debe aprender en cierto curso (de 1ro a 6to), se hacen pensándose desde lógicas homogeneizantes, como si para cualquier niño/a fuera posible alcanzar dicho

conocimiento al mismo tiempo que los/as demás, o incluso jamás. Se pautan así un rango de expectativas de lo que se debe aprender formalmente antes de los 13 años. La experiencia nos demuestra que existen toda clase de dificultades de aprendizaje ya sean más o menos específicas y que las mismas son multicausales, entrelazando la fisionomía particular con las experiencias afectivas de las formas más complejas imaginables. Dicho esto, se hace evidente que es imposible que programas hechos de formas universalizantes puedan dar cuenta de los diferentes ritmos y posibilidades de aprender individuales.

Del mismo modo que lo venimos haciendo, podemos continuar trayendo diferentes fuentes que nos ayuden a entender qué es esto tan central en la tarea formal del acompañante como lo es la adaptación. Pero antes que nada y en pro de entrelazarse con lo que vendrá, habré de dejar claro que cuando hablamos de acompañar y adaptar, no solo nos referimos a la adaptación de las tareas escolares académicas, sino a un conjunto de situaciones en la que la compañía es necesaria para apoyar el despliegue del niño/a en clases por ejemplo de gimnasia, informática, en su propia casa o sencillamente en el recreo escolar. Muchas situaciones distintas requieren de atención por parte del acompañante, pero trataré de no adelantarme en este punto. Por ahora, me gustaría traer a la conversación brevemente a un psicólogo frecuentemente citado cuando se trata el tema de la adaptación y me refiero a Jean Piaget.

Piaget (1986 [1964]) se interesa por el pensamiento, la inteligencia y afectividad, entendiendo que la tendencia humana es hacia querer lograr un equilibrio móvil, y explica que en todas las edades existen mecanismos constantes cuya acción supone ser desencadenada por un interés o necesidad. Es así que todos los actos y pensamientos humanos parecen ser para él movidos por una necesidad, que siempre será la manifestación de desequilibrio. De este modo el sujeto debe realizar reajustes en función de esa modificación, que tiendan a un nivel de equilibrio más estable al que existía previamente a la perturbación o necesidad.

Este autor se refiere así a los procesos de asimilación y acomodación como aquellos que nos permiten resolver esta encrucijada. El primero dirá, se trata de incorporar esa parte del mundo exterior hasta ahora ajena a las estructuras ya conocidas, asimilandolas, mientras el segundo implica reajustar estas últimas en relación a las transformaciones sucedidas, encontrándoles un lugar en lo que existía previamente y por consiguiente acomodarlas. La llamada *adaptación* es para éste autor entonces, el equilibrio logrado a través de tales asimilaciones y acomodaciones que permiten

alcanzar una suerte de bienestar psíquico y grado de comprensión mayor al anteriormente dispuesto, siendo esto prueba del desarrollo mental en el sujeto.

Lo que en el párrafo anterior se menciona respecto de la búsqueda humana por el equilibrio, se vuelve legible también desde otras perspectivas fácilmente. Se encuentra en campos de estudio correspondientes a la biología como aquello que llaman homeostasis, haciendo referencia a una propiedad de los organismos vivos que resulta en la tendencia a la búsqueda de un equilibrio dinámico entre los sistemas corporales para así sobrevivir (Guyton, 2006). También puede encontrarse en Freud cuando explica los conceptos de pulsión y libido, arribando a la conclusión de que nuestra psiquis tiende a la búsqueda de equilibrio (satisfacción en este caso), evitando la acumulación de tensión excesiva y por ende el displacer (Laplanche, Pontalis & Lagache, 1996). Estas perspectivas apuntan a objetivos diferentes pero coinciden para nuestro interés en esto que llaman un equilibrio.

Una apreciación no debe escaparse. Dicho equilibrio mencionado no hace referencia a un posicionamiento donde las cosas se encuentran perfecta y eternamente balanceadas, ya que esto no será jamás posible. Notemos que tanto Piaget con su concepto de equilibrio móvil, como Freud con su teoría de la libido en constante renovación e incluso desde el concepto médico de la homeostasis como un equilibrio dinámico, se entiende al mismo como una constante búsqueda de dicho balance y no como un logro alcanzado eternamente. De hecho, al parecer en gran parte esto es nuestra compleja vivencia y supervivencia: buscamos un equilibrio que no será permanente ni universal, pero sí necesario de ser re-alcanzado constantemente.

Al fin y al cabo parece que de eso se trata adaptarse en gran parte, o al menos así he logrado entenderlo tomando aunque sean solo algunas de sus aristas. Somos afectos vivientes ya que vivimos a través de lo que sentimos y somos afectados al mismo tiempo que afectamos. Continuamente somos interpelados por nuestras pulsiones y estamos expuestos a estímulos que requieren que nos adaptemos de distintas maneras, ya sea refrenando ciertos impulsos o actuando conforme a nuestro deseo, lo cual mucho tiene que ver con poseer el aval social y contextual que lo permita. Pero sobre todo hemos de pensar que continuamente tenemos experiencias que contienen elementos nuevos para nosotros/as y que nos obligan a adaptarnos a dicha cosa o situación. Y como el desarrollo es progreso, no existirá otra manera de conocer las cosas que no sea a través de lo que sí ya conocemos, a través de lo ya familiar. Un buen ejemplo de esto es el uso de la *metáfora* como manera de dar un giro simbólico hacia algo similar, a través de comparaciones que nos permitan entender aquello desconocido.

Es tal la búsqueda de equilibrio y de entender lo nuevo a través de lo conocido, que incluso previamente al nacimiento ya existen muestras de que preferimos un mundo coherente y que logremos organizar de alguna manera (Prat, 2002) siendo aquello que no comprendemos probablemente interpretado como hostil. ¿En qué tiene que ver el acompañante terapéutico-pedagógico con todo este tema de la adaptación entonces? Explicaré de forma nada extensa la labor de un día promedio como acompañante, pero antes sentaré otro de los principios que guían este trabajo.

Me refiero a que no pretendo traer a mención en ningún momento nominaciones diagnósticas que diferencien ciertas aptitudes o comportamientos de otros. Esto implica que deba aclarar que no considero que sea lo mismo el trabajo con una niña diagnosticada con síndrome de down que con un niño autista, tan solo por ejemplificar. No serán iguales las formas de establecer contacto y trabajar como técnico o profesional con estos ejemplos mencionados. Pero a los propósitos de este trabajo me referiré justamente a lo que en mi experiencia he notado que poseen en común, digamos, una esencia en común a la hora de vincularse en cualquier caso y sobre todo como acompañante. Por otra parte, tampoco serán negadas en ningún punto las dificultades y problemáticas que posea cada niño o niña y que justifiquen la necesidad de un acompañante escolar. Por el contrario, entendiendo estas dificultades individuales como producto de la subjetividad de cada chico/a, de su singularidad, y en todo caso como síntomas de afectos y experiencias inconscientes.

Un día promedio en el trabajo de un acompañante terapéutico-pedagógico generalmente implica acompañar al niño o niña en la jornada escolar, sentarse junto a él/ella y ayudarlo a lograr las tareas que el/la maestro/a propone, apoyarlo en las actividades como gimnasia u otras que existan, o mediar su comportamiento en el recreo. En caso de que exista tal acuerdo con los padres, también puede ser común el acompañamiento en la casa, ya sea para ayudarlo con los deberes o simplemente para pasar el tiempo de una forma más distendida. Pero esto es explicado por mi parte de un modo muy genérico, ya que hay tantos dispositivos de trabajo diferentes como necesidades y vínculos entre niños/as y acompañantes existan. Lo que se mantiene en común es el hecho de que tanto el/la niño/a como el trabajador se deben *adaptar*.

Formalmente y formativamente hablando, adaptar implica la previa adecuación de la currícula y por ende de las actividades escolares, personalizando la misma a cada caso que sea necesario para que el/la acompañante y el/la chico/a puedan trabajar con dichas tareas ya adaptadas. Esto solo se da en el mejor de los casos, en el caso ideal, lo cual no es nada frecuente. Lo más frecuente es que las adaptaciones curriculares sean

realizadas mayoritariamente por el acompañante en el momento que son presentadas en el aula, o sea, de forma bastante improvisada.

Un ejemplo de adaptación curricular podría ser que si un niño no puede leer 3 carillas sobre La Batalla de las Piedras en 30 minutos porque está fuera de sus capacidades actuales prestar la suficiente atención para que dicha tarea tenga sentido, lo que debe hacerse es reducir la información de ese texto a un par de párrafos o renglones únicamente dejando los contenidos claves del mismo. Otro ejemplo distinto podría ser un caso en el que la clase esté realizando una cuenta de tipo $14.560 + 7.023$, pero el niño o niña en cuestión no sea capaz de resolver dicha operación, entonces la cuenta debe adaptarse a sus posibilidades, por ejemplo a $560 + 23$ si fuera pertinente. Pero como decía, esto debe traerse hecho con anticipación y habiéndose pensado con tiempo, no por parte del acompañante, ya que no corresponde que el acompañante suplante al maestro o maestra en su rol.

Adaptar las tareas curriculares es en sí tarea del maestro/a y en todo caso de la escuela o colegio como equipo de trabajo. No está bien que el/la acompañante deba improvisar qué hacer en el segundo que la tarea diaria es revelada y tampoco es su trabajo planear tareas académicas para el/la niño/a desde el día anterior. Se logran mucho mejores resultados si ya se trae algo adaptado con anticipación, pero esto es casi imposible por dos motivos: los/as maestros/as a duras penas cuentan con tiempo extra laboral y por ende que lleven tareas adaptadas todos los días para los distintos chicos/as es un tanto complicado, y además tampoco tienen una idea precisa de qué es lo que deben hacer. Es así que en el día a día no queda nada claro para los profesionales de la educación en general lo que un trabajo adaptativo verdaderamente inclusivo significa, y esto es porque precisamente no existen recetas universales.

Es evidente que adaptar se adapta desde ambos lados. El/la acompañante y el/la maestro/a adaptan el programa (las tareas diarias), pero es el/la chico/a quien debe adaptarse constantemente en el sentido piagetiano, que al fin y al cabo es lo que hacemos como humanos/as todo el tiempo. Si revisamos todo lo dicho más arriba vemos que adaptarse refiere a poder participar de un mundo del cual soy parte pero que difiere de mí mismo/a. Un mundo constantemente cambiante (incluyendonos) que requiere que nos adaptemos para sobrellevar situaciones y que implica accionar mediante rodeos o protocolos sociales para el alcance de los objetos deseados.

En la escuela, que un niño se adapte también tiene que ver con poder comportarse y prestar la suficiente atención para mantener los parámetros de aprendizaje que de la clase se pretenden, como si se tratase de un conjunto homogéneo de personas con

idénticas capacidades. Cuando pensamos en acompañamiento pedagógico-terapéutico, queda claro que se trata de acompañar a niños/as que poseen dificultades singulares para adaptarse al mundo académico o social y que sencillamente necesitan de apoyo, así como todos y todas necesitamos apoyo por momentos.

Dificultades de los/as niños/as y de las escuelas contemporaneas. ¿Hay lugar para las diferencias?

A esta altura, podemos preguntarnos cuál es el problema con tener que permanecer sentado/a en un aula de clases atendiendo a contenidos específicos por varias horas, y porqué esto es posiblemente hoy más complicado que nunca.

Primeramente lo obvio: la capacidad de estar sentado en el aula prestando atención durante horas es producto de adiestramientos a los que como niños y niñas todos/as somos expuestos/as desde que ingresamos a las instituciones escolares. No es algo que se dé naturalmente en sí, sino que es una capacidad que se gana en tanto estamos obligados/as a adaptarnos a las normas sociales, o de lo contrario somos expulsados/as de dicho sistema y por ende rezagados de la sociedad. Bastante enajenante si se piensa, aunque esto no es otra cosa que una de las aristas que posee el vivir en cultura, en sociedad, en el sentido del malestar inherente que Freud (1992 [1930]) atribuye.

Lo inquietante de vivir en una sociedad reglada que posee leyes gubernamentales y culturales puede verse también cuando ponemos sobre la mesa las lógicas del principio de realidad y el del placer, entendiendo al primero como aquellos rodeos que debemos hacer para alcanzar el objeto (objetivo podría decirse) deseado, a pesar de que esto implique primero realizar acciones que no son acordes a nuestro deseo pero que son necesarias respecto de las normas del mundo exterior (Laplanche, Pontalis & Lagache, 1996).

Por suerte, es sabido que las escuelas y las maestras o maestros ya no son lo que eran antes. La rigurosidad, la frialdad, la represión ejercida y el trato despectivo para con los/as alumnos/as ha pasado en gran medida a la historia, producto de las propias transformaciones sociales. Aun así, esta dificultad natural para permanecer quietos/as y aprendiendo en silencio sigue siendo un problema de la institución escolar (y por qué no de las instituciones académicas en general) qué está pensada desde lógicas arcaicas. A esta dificultad inherente debemos agregarle una problemática actual bien clara: el uso masivo y constante de la tecnología en todas las edades.

Los niños y niñas en la actualidad están expuestos y relacionados directamente por su propia mano con las tecnologías móviles más comunes de hoy día, incluso desde el nacimiento. Y no es una exageración. Verdaderamente existen padres y madres que brindan a sus hijos un celular o los posicionan frente a una PC o TV desde que salen del hospital, a pesar de las recomendaciones pediátricas que indican que por lo menos hasta los 2 años de vida no entremos en contacto con pantallas (Sociedad Uruguaya de Pediatría, 2015). Aunque si no fuera de esta manera dadas las formas actuales en las que vivimos, los/as chicos/as se verán vinculados con estas tecnologías tarde o temprano.

Esto ha provocado efectos singulares en las capacidades atencionales y en sus modos de comportamiento, a la hora de pensar y entender el mundo. Existen por supuesto decenas de consecuencias positivas en la masificación de la información y el uso de las tecnologías avanzadas y no debe entenderse a las mismas únicamente como negativas. Los objetos inanimados del mundo simplemente existen, y es nuestra relación con ellos lo que define el resultado de dicha interacción. Un celular con internet es tan solo eso, pero la cuestión cambia cuando entra en un vínculo con los humanos produciendo efectos transformadores. Por esto no tiene sentido demonizar las nuevas tecnologías sino pensarlas como algo que poseemos y que provoca efectos en su articulación con lo humano.

Justamente bajo esta premisa de entender a las tecnologías y al internet como algo que existe en la actualidad y con lo que hay que trabajar, pero sin depositar en ello connotaciones negativas o positivas, existe una perspectiva teórica muy pertinente al respecto que quiero mencionar. Después de todo, lo que estamos diciendo es que estas tecnologías y el internet producen subjetividad(es). Para dicho caso traeré a mención un texto tremendamente pertinente para esta discusión, el cual tiene ya algunos años pero se encuentra muy adelantado a su tiempo y perfectamente adecuado a la problemática presente. Me refiero al texto “Pedagogía del aburrido” de 2004, escrito por el historiador Ignacio Lewkowicz y la licenciada en letras Cristina Corea.

En dicho texto Corea y Lewkowicz arriban a la premisa de que existen dos modos de subjetivación que se contraponen en gran parte, siendo éstos producto de las distintas épocas y sus instituciones. Los autores entienden que en tiempos de mercado neoliberal, la escuela como institución ha sufrido una destitución del lugar que anteriormente poseía y por ende de su capacidad de producir un tipo de disciplinamiento que desemboca en un tipo de subjetividad. Las formas de comunicación son las que producen subjetividades y en la actualidad el código común ha dado paso a la

comunicación informacional, donde los sujetos se vuelven un punto de conexión en la red. Comunicarse ya no es condición para la creación de una sociedad, ya que el flujo continuo de información cancela la dimensión espacio-temporal donde emisor y receptor poseen ciertos lugares, produciéndose así un mundo constantemente interconectado pero sin comunicación. Es así, que no existe tiempo para sentar acuerdos de sentidos o marcos de referencia que ayuden al entendimiento mutuo.

Estos autores entienden la subjetividad como aquellos modos de existir, de hacer en el mundo y con el mundo, que generando operaciones sobre lo real nos permiten habitar un dispositivo. La caída de la institución escolar implica que los sujetos ya no estén obligados ni interesados en ejecutar operaciones que les permitan mantenerse dentro de dicho dispositivo. Esto acarrea justamente efectos en los modos de ser y hacer, nominando a la subjetividad proveniente de la vieja (y aún presente) institución escolar como *subjetividad pedagógica*, y aquella resultante de las formas de conexión contemporáneas como *subjetividad mediática*.

La primera de ellas se caracteriza por la concentración, por prácticas que instituyen la consciencia y la memoria a través de la reducción de estímulos, en el afán de ganarle a la percepción en nombre de la razón. Por otra parte, la subjetividad mediática tiene a la percepción y a la ausencia de atención focalizada como puntos centrales, ya que el exceso y la velocidad de los estímulos hace que el percepto no tenga siquiera tiempo para alojarse en la consciencia. Esta última implica sobre todo uno de los puntos más complicados: la decodificación de los mensajes que llegan por esta vía no está ni asegurada ni regulada, lo que puede tener como efecto una suerte de sufrimiento producto de la superfluidez de estímulos y por ende la falta de entendimiento. Con referentes y contextos que mutan permanentemente, la palabra deviene superflua también, de modo que se vuelven sonidos que no anudan, que no significan ni constituyen. Nos encontramos entonces en un mundo repleto de hiperactivos, aburridos y desconcentrados.

Lo actualizado que se encuentra este texto de autores argentinos es sorprendente, lo que indica que los fenómenos que ocurrían en el 2000 no tienen una esencia muy distinta a la de hoy día, aunque podemos afirmar que en el 2022 esta realidad se ve intensificada de modos impactantes. Las redes sociales como el Instagram, Youtube o TikTok son hoy los ejemplos más claros de canales informacionales que han barrido con la subjetividad pedagógica. Algo que puede volverse preocupante visto desde ciertos puntos. Aún así, Corea y Lewkowicz no parecen revelar opiniones calificativas respecto de todo esto, logrando observar y teorizar estos fenómenos sin tildarlos de positivos o

negativos. Simplemente observan sus razones y sus consecuencias, lo cual me resulta especialmente válido ya que como decía más arriba en este apartado, no se trata de demonizar la tecnología actual.

Sin embargo, debemos leer también algunos de sus efectos mencionados. El debilitamiento de la capacidad atencional hacia ciertas metas no es solo un enemigo de la actividad escolar en sí, sino que implica cambios en los modos de habitar la sociedad en general. Al mismo tiempo, la ausencia de diálogo y decodificación de la información puede ser un gran problema a veces, no solo para los chicos y chicas sino que a los adultos nos convoca de igual manera, pero teniendo efectos muy puntuales en la infancia. Imaginemos ser niños/as y poder acceder a infinita información en la web en todos sus formatos de audio y video, sobre todos los contenidos imaginables desde sexualidad explícita, violencia o paz, humor de todos los tipos, evidencias de actos cotidianos, riqueza y pobreza, etc., pero no poseer adultos mediadores que nos ayuden a interpretar ese contenido. Bajo esta situación, el/la niño/a deberá hacerse una idea por sí mismo/a de aquello que está presenciando y por ende arribar a las conclusiones que pueda al respecto. Este es un punto central en el presente apartado.

Bajo los términos de una premisa psicoanalítica, en parte me estoy refiriendo aquí a lo que desde la perspectiva lacaniana podríamos llamar el deseo desregulado, a propósito del debilitamiento de las funciones paternas como consecuencia propia de la sociedad contemporánea (Bafico, 2019). Cabe aclarar que esto no tiene nada que ver con un referente padre masculino, sino a la ausencia simbólica y real de referentes adultos o institucionales que posibiliten el enmarcado del deseo. Si como niño o niña mis actos no son mediados por un referente, tampoco habrá límites en aquello que puede hacerse o desearse. En los adolescentes o adultos esto puede verse fácilmente en el consumo excesivo de drogas o de mercancías, mientras que en los/as niños/as presenciamos discursos ansiosos o entreverados que no dan con su finalidad, el comienzo y abandono de actividades sin finalizar, el juego desorganizado, e incluso en la preferencia de ciertas fantasías al mundo real. Después de todo, la escuela ha sido históricamente una institución reguladora del deseo que ha perdido en parte tal característica en los tiempos contemporáneos. Nuevamente, la intención no debe ser pararse en favor o en contra de esto como si se tratase de que “todo tiempo pasado fue mejor”, porque no es así.

Volviendo a lo anterior, ¿significa esto que las tecnologías actuales deben ser descartadas? Esto no parece ser posible siquiera. En todo caso requerimos de un uso responsable y mediado de los medios informáticos en la infancia, dónde pueda generarse un diálogo. Distinto al enajenamiento por la información mediática y distinto

de la depositación de conocimiento muchas veces propia de las instituciones escolares y de los viejos dispositivos académicos. Un diálogo que permita co-crear un entendimiento de ida y vuelta entre el/la niño/a y el/la adulto/a.

Que los chicos y chicas deban hacerse su propia idea sobre aquello nuevo que está sucediendo por ejemplo en un video es en gran parte uno de los fenómenos que mayormente preocupan, ya que no sería saludable comprender la guerra como un suceso divertido o el sexo como un acto de violencia por ejemplo. Esta falta de mediación adulta no sólo ha de verse como preocupante en tales extremos, sino que simplemente es la ausencia de diálogo y regulación lo que preocupa.

Para colmo actualmente las escuelas y familias deben “competir” con aquellos/as a quienes hoy día llamamos y conocemos como influencers. Éstas, son personas que se dedican a subir contenido a las redes sociales a través del cual se expresan de las más vastas maneras imaginables. Desde músicos, deportistas o humoristas, hasta “gamers” (jugadores de juegos) o simplemente “video-reaccionadores” y personas que transmiten prácticamente su vida cotidiana. Todo esto, generalmente acompañados/as por sponsors y propagandas. Un detalle nada menor, ya que es lo más común hoy día escuchar a niño/as y adolescentes reproduciendo palabras inventadas en estos medios y por estas personas, así como queriendo vestirse o parecerse a ellos/as. ¿Alguna vez existió un término tan explícito que diera cuenta de la influencia de las redes sociales y cómo éstas producen subjetividad? Además de que como imaginarán, influencers existen por millones.

Se puede ver mucho esta situación en los jóvenes varones generalmente, que desean desde las más tempranas edades ser youtubers o futbolistas, sin comprender la dificultad real que esto implica más allá de las destrezas personales. No puedo citarlo académicamente pero recientemente accedí a la información de que tan solo el 0,5% de las personas que suben streamings a Youtube o Twitch viven efectivamente de ello. Desconozco la estadística sobre el fútbol pero el ejemplo no debería ser muy distinto. Sin embargo, los jóvenes varones hasta altas edades sueñan con dedicarse a lo anteriormente mencionado, ya que en el mundo web esto parece una realidad común y hasta sencilla. Porque claro, si únicamente nos dejamos guiar por el contenido que existe en internet, el sesgo crece hasta volverse patológico. Esto implica muchas veces priorizar el goce de vivir en el plano imaginario y no bajar a tierra las verdaderas aptitudes singulares de uno/a para ponerlas en práctica. La falta de mediadores con los que dialogar respecto de todo esto se vuelve uno de los problemas clave, por lo cual

como adultos no podemos ignorar la existencia de las tecnologías modernas como nexos de los modos de aprender y de subjetivación actual.

Algo más debe mencionarse, siendo que también corresponde a un dilema actual. Me refiero a la sobre medicalización en la infancia. Hoy día atendemos a un momento histórico en el que los fármacos son la herramienta número uno para acallar las dificultades que los/as chicos/as presentan. La llamada hiperactividad es por ejemplo una de las conductas más comunes hoy día, siendo en algunos casos muy alarmante el nivel de inquietud (mientras que en otros no tanto) y suele tratarse la misma con fármacos. El resultado suele ser silenciar aquello que en verdad es un síntoma, refrenando al mismo tiempo la pulsión, dejándose sin escuchar las profundas y complejas razones por las cuales un/a chico/a puede estar con una inquietud tan severa. Esta medicalización de la que hablamos suele tener como objetivo “hacer más fácil la vida del adulto” y no verdaderamente ayudar al infante en muchos casos.

Sobre estos últimos dichos debo aclarar así como lo hice respecto de la tecnología, que los psicofármacos no son en sí negativos jamás, ya que los mismos no poseen voluntad propia. Pero no solo eso, sino que en una gran cantidad de casos son absolutamente necesarios y sin los cuales no se podría tener contacto o trabajar con ciertos chicos o chicas, ya sea en aquellos/as que exista una atención afectada, movimiento compulsivo, vaivenes patológicos del humor, etc. No se trata entonces de neutralizar el uso de los psicofármacos, sino de pensar el cómo y por qué de su uso.

Tenemos entonces un aula con seres humanos que poseen una dificultad natural para permanecer sentados en silencio, trabajando en cosas que generalmente no les interesan, sumado a la falta de decodificación, regulación y atención propias de la subjetividad contemporánea, y por si fuera poco, la sobre medicalización de las infancias. Un panorama nada sencillo con el cual trabajar. Mientras que visto de otro modo tenemos un espacio de intercambio humano (el salón, la escuela edilicia) que suele ser vivido con entusiasmo, tecnologías avanzadas que pueden facilitar y hacer más entretenido el encuentro con el conocimiento, y en caso de ser necesarios fármacos disponibles para ayudar a habilitar la acción o inhibición en aquellas personas que más lo necesiten. ¿Confuso no? ¿Cómo mediar con todo esto?

Todo lo dicho desde el comienzo de este ensayo me lleva a hacerme una pregunta la cual no estoy ni cerca de ser la primer persona en realizarla. Me refiero a la pregunta por las diferencias entre niños/as y qué lugar realmente hay para ellas en las escuelas, una institución heredera de las lógicas positivistas más tecnócratas y que ha dejado (y deja) la subjetividad por fuera de sus apreciaciones clave. Subjetividad que es en todo

caso producto de condiciones materiales u objetivas como el contexto histórico-cultural y la fisionomía, al mismo tiempo que de recortes conscientes e inconscientes de nuestras experiencias. Del lenguaje, de espejos e identificaciones.

Con tal de “no molestar” al maestro o maestra, o sea, con tal de no incomodarle (en sus múltiples sentidos), varios aspectos de la subjetividad quedan rezagados generándose aún así incomodidad pero por parte del estudiante. Todo esto en pro del alumno/a ejemplar pretendido de la subjetividad pedagógica, como aquel o aquella que se queda sentado/a, que solo habla cuando es pertinente y que aprende todo lo que se le enseña o más sin implicar tareas adicionales para el/la docente. En palabras de Roberto Follari (2007) “las condiciones de subjetividad del alumno se hacen de importancia sólo cuando se oponen a las actividades docentes o directivos. Si no es así, los problemas no se auscultan ni diagnostican” (p. 9). Nada más cierto que esto último. Lo que es acorde a la norma no debe siquiera ser diagnosticado desde la perspectiva de la lógica escolar, ya que no genera movimientos que pretendan modificar lo instituido.

Jamás podemos tratar a las escuelas como homogéneas y por ello solemos hablar de dicha institución en plural. Pero evidentemente las mismas comparten una característica, un mito fundacional que las implica hacia las mismas metas, sobre la cual resalta la creación del alumno/a como aquel o aquella sobre el/la que se arroja luz.

Privadas o públicas, las escuelas están repletas de burocracias y jerarquías que no hacen más que enlentecer las dinámicas y empobrecer la capacidad de dicho espacio para producir novedad. Los talleres que generalmente poseen (ya sean muchos o pocos) sin importar que tan variados sean en sus temáticas, suelen ser un claro ejemplo de “hacer por hacer”, como si se tratase de llenar el ojo, dado que toda discusión sobre finalidades ha quedado obsoleta en los modos contemporáneos. No importa si funciona o para qué funciona, lo importante es hacerlo, sobre todo para los colegios que deben rendir cuentas en sus múltiples sentidos incluyendo el económico, con los padres y las madres. Esto es algo muy propio del contexto neoliberal en el que vivimos, pero aún así ni siquiera los colegios de gran capital logran verdaderamente ajustarse a la pretendida hiperespecialización homogénea, donde toda individualidad está aparentemente contemplada. Visto de esta manera, tanto los colegios como las escuelas públicas son privadas en la mayoría de los casos: privadas de autocritica y reflexión. Conozco colegios y escuelas públicas donde se les “enseña” constantemente a los chicos y chicas sobre el reciclaje y su importancia, pero no poseen contenedores de basuras clasificadas ni en sus aulas ni en sus patios. O clases de 1ro a 6to con talleres de música

en donde los/as niños/as en su gran mayoría no quieren participar. ¿Qué está fallando? ¿Quiénes?

El psicoanálisis ausente en lo escolar. ¿Cuál es su aporte? El deseo como impulsor del aprendizaje.

Como acompañante, el centro de la preocupación no debe estar puesto en que el chico o chica aprenda, esto se da en todo caso por añadidura. En cierto modo no es esa la tarea de uno/a, ya que “hacer” que alguien aprenda es casi imposible. Quizás lo factible sea poder obligar a alguien a memorizar, pero coincidiremos en que ese no es nuestro interés. Aprender es en todo caso un suceso complejo y subjetivo, pero no únicamente de responsabilidad ajena. Aun así, queda en evidencia también que no se puede aprender sin un/a otro/a. Las demás personas son fundamentales en el proceso de aprendizaje.

Los seres humanos somos una especie que no puede vivir sin otros/as. En el mundo que nos hemos creado, los pares son agentes socializadores y fuente de aprendizaje en tanto los vínculos nos ponen en contacto con las diferencias constantemente y por ende con la necesidad de adaptarnos. Los/as niños/as no pueden convertirse en los pretendidos ciudadanos de no ser por el contacto entre sí, mientras que al mismo tiempo se necesita de referentes que se posicionen como Gran Otro, en el sentido lacaniano de aquellas figuras que entendemos portan un saber invaluable respecto de uno/a mismo/a y del mundo (Lacan, 1955). La subjetividad se crea siempre con otros/as, en su presencia y necesitando de ella, pero se desarrolla particularmente en su ausencia, siendo el advenimiento del Símbolo al fin y al cabo producto de dicha ausencia y presencia (Kachinovsky, 2012). Es así que no solamente necesitamos a los/as demás para aprender, sino inicial y esencialmente para ser.

La transferencia como fenómeno universal que sucede en cualquier intercambio humano es especialmente relevante de analizar en este caso, ya que la dimensión transferencial tal y como ocurre entre niños/as y el/la maestro/a o acompañante es una relación asimétrica en donde se coloca al adulto como portador de un supuesto saber. Saber respecto del mundo y de sí mismo/a, como si se tratara de una parte que faltase. Creer que el/la docente es únicamente aquella figura depositaria de conocimiento curricular es una idea obsoleta, siendo que nadie puede negar la influencia afectiva e identificatoria que poseen estas personas referentes en nuestra infancia.

Tomaré entonces la hipótesis de que los/as docentes, y quizás podríamos agregar ahora la figura del acompañante, se vuelven así *operadores subjetivantes* en el sentido brindado por Leandro de Lajonquière (2000), quien se refiere a estos como aquellos/as quienes dejan marcas de su deseo y habilitan la dimensión del mismo. He aquí en todo caso la transmisión más compleja de todas, la de las marcas simbólicas, de configuración identitaria.

Asimismo existe esta otra gran influencia hoy día como lo son los videojuegos, el internet en general y todos los medios informáticos que son innegablemente una parte primordial de las constituciones subjetivas contemporáneas y no pueden dejarse fuera de la conversación. Su uso mediado y responsable debería ser en todo caso catapultante de la potencia individual de cada uno/a, sobre todo el uso de estas herramientas en el aula. Negar que los chicos y chicas pasan la mayor parte de su día en ellos sería volver a invisibilizar algunas de las condiciones de producción de subjetividad más importantes. Después de todo, comprenderán quizás si digo que muchas veces los medios informáticos “nos hablan”.

En el primer apartado cuando reflexionábamos sobre el concepto de adaptación, mencioné que una de las formas esencialmente humanas de comprender la novedad es a través de comparaciones con aquello ya familiar para nosotros/as. Me refería entonces a la metáfora como aquel concepto lingüístico y psicoanalítico que refleja tal proceso. Daré continuación a dicha intervención de forma entrelazada con lo que hasta el párrafo anterior venimos planteando.

Lamaré a la docente y al acompañante pedagógico-terapéutico de niños y niñas un “brindador de metáforas”, como aquel o aquella a quien el/la niño/a recurre en posición de Gran Otro para conocer algo que hasta entonces es únicamente un hueco en el saber. ¿Por qué dicha insistencia en lo metafórico? Porque básicamente nuestro sistema conceptual con el cual pensamos y actuamos en el mundo es esencialmente de orden metafórico (Lakoff & Johnson, 1991). Llevado a nuestro interés, cotidianamente las comparaciones se representan en la duda de cualquier niño o niña al hacer preguntas respecto de algo que aún no conoce como por ejemplo “¿qué es un jet?” y su respuesta práctica “es como un avión pero más pequeño y rápido”. Esto no es una metáfora en términos rigurosamente retóricos, sino tan solo una comparación, pero funciona como tal en tanto aporta nuevos sentidos a través de un paralelismo con lo ya conocido. Complejizando la premisa, ante la pregunta “¿soy bueno/a?” podremos contestar por ejemplo “eres un sol”. Esto genera marcas de sentido que perdurarán en

nuestras formas de entender(nos) y de allí su valor. Nuestra tarea como adultos, es escoger bien aquellas metáforas que queremos usar.

He de agregar que a mi modo de verlo, la metáfora, la asimilación y la acomodación tienen según creo algo en común. Ya que después de todo para poder adaptarnos requerimos de dichas herramientas de modo que habiliten el entendimiento simbólico de las cosas que suceden. Con un juego de palabras, lo común se encuentra en aquella parte donde buscamos lo (a)similar para comprender aquello que nos es nuevo y así poder tramitarlo a través de lo ya conocido, (a)como-dándole un lugar en nuestra subjetividad. Y digo en nuestra subjetividad, la de los/as niños/as, porque justamente no se trata de un hecho lineal únicamente de causalidad objetiva donde recibimos palabras que guardamos en un baúl, sino que esto se entrelaza con aquellos procesos más individuales y personales interpretativos. No es casualidad tampoco que Piaget le llame interpretación a la asimilación en algunos pasajes de sus obras.

Mi premisa es entonces la de considerar a las metáforas como una herramienta mediadora para transmitir aprendizajes formales y afectos, porque la misma trabaja de modo que nos acerca lo desconocido de una manera compleja e indirecta. Tiene que ver con la comparación de objetos familiares con otros que no lo son, mientras que requiere de un trabajo subjetivo para interpretarla. De ese modo, un adulto educador puede por ejemplo escoger cómo transmitir una idea pertinentemente y con cuidado, al mismo tiempo que deja lugar para la interpretación y la duda singular. Esto no es nada distinto a lo que sucede cuando nos hablamos, sobre todo cuando el Otro me habla e implanta la duda respecto de “¿qué me habrá querido decir?” como catapultante de aquello que da lugar a la singularidad también.

Dicho esto, es menester tener en cuenta también el tiempo lógico en el que se ubica el/la niño/a, entendiendo sobre todo que existe una diferencia progresiva entre el pensamiento concreto y el más abstracto, imposible de alcanzar en muchos casos inclusive. Muchas veces dadas las dificultades de los niños y niñas con las que trabajamos como acompañantes, estos/as no podrán acceder a un entendimiento de corte metafórico. Posiblemente su potencia así no lo permita, por lo que conviene buscar otras estrategias a la hora de transmitir ideas. Incluso en aquellos/as chicos/as con un desarrollo cognitivo “normal” la disponibilidad del recurso metafórico es tardío, por lo que es importante repasar en qué tiempo subjetivo nos encontramos. En las etapas donde el pensamiento se da de forma metonímica, las palabras se articulan de otro modo, por lo cual deberíamos ser especialmente precavidos en aquellos casos donde “ser un sol” se puede volver algo literal. No debe olvidarse este punto, ya que la

metonimia es inicial y es ésta la que hace posible la metáfora, al mismo tiempo que son opuestas.

Todo lo dicho desde el comienzo de este apartado apunta a describir tan solo algunos aportes relevantes que las distintas teorías psicoanalíticas nos han brindado para abordar la subjetividad de distintas formas. Lo positivo del psicoanálisis es que está repleto de metáforas, y estas tienen precisamente el valor de poder resignificarse, reactualizarse y reinterpretarse. El acento está puesto entonces en la utilidad que estas teorías tienen para la reflexión en nuestra temática. ¿Cuál es el valor que posee el (los) psicoanálisis para con la escuela? ¿Existe acaso un vínculo explícito entre psicoanálisis y escuela? Comencemos por la segunda interrogante.

Hasta la fecha, no he presenciado que exista vínculo explícito alguno entre el mundo escolar y el psicoanálisis. A lo sumo algún/a maestro/a o actor/actriz institucional conoce a Freud de nombre quizás, pero no tienen ni idea de qué trata el psicoanálisis o cuáles son sus bases comunes. No existe ninguna asociación explicitada establecida entre psicoanálisis y escuela. En todo caso tal vínculo comienza a existir en tanto haya un/a psicoanalista para crearlo.

El nexo entre estas dos instituciones es entonces un vínculo inexistente a priori, que debe hacerse existir para que sea. El uso de la teoría psicoanalítica debe ser siempre en todo caso una hipótesis de trabajo y no un par de lentes dogmáticos. Los padres y madres generalmente no saben de la existencia del psicoanálisis ni de sus propósitos, y los/as psicopedagogos, psicomotricistas o fonoaudiólogos suelen saber muy poco. En el mejor de los casos de que un niño o niña asista a terapia psicoanalítica, el/la analista se verá limitado a un trabajo en soledad sin poder establecer un verdadero diálogo de entendimiento con los/as otros/as técnicos/as que pudieran existir.

Mayormente los aportes psicoanalíticos son difíciles de transmitir hacia aquellos/as que no posean algún tipo de formación o introducción siquiera en la temática, y cuando pueden ser transmitidos también suelen ser tomados a la ligera. Esto dificulta el diálogo entre profesionales y técnicos. Sobre todo me refiero a las autoridades escolares, con las que hay que ejercer un trabajo de “traducción” para que puedan tomar en cuenta las observaciones hechas desde la lectura y escucha psicoanalítica. De igual forma e indirectamente en el correr de ya más de un siglo desde que Freud plasmó sus primeras teorizaciones, muchas ideas se han ido imprimiendo en la sociedad y por ende en lo escolar, a pesar de que no se sepa de donde proviene aquello. ¿Por qué considero importante entonces introducir el psicoanálisis dentro de las formas de escuchar y ver

lo escolar? Por varios motivos, comenzando por el más claro: el valor de la teoría del inconsciente.

La misma, ha sido como la llaman en muchos casos un nuevo “giro copernicano” a las formas de entender el psiquismo que existían hasta el 1900 y aún hoy se muestra como una alternativa. La teoría del inconsciente abre nuevas posibilidades de pensar el individuo-sociedad por fuera de aquellas dicotomías ultra subjetivistas o puramente objetivistas, de mayor riqueza aún a mi entender en cuanto Lacan posicionó al lenguaje como constitutivo de la subjetividad, “resolviendo” un poco aquel dilema entre el peso de la pura causalidad y la relatividad de la interpretación subjetiva. Al menos de momento, ya que ni la contemplación del lenguaje como subjetivante por excelencia puede dar cuenta de toda la problemática que venimos discutiendo.

En el ámbito de la escuela el psicoanálisis introdujo una de sus primeras nociones hace mucho tiempo ya, en tanto muestra que toda la vida psíquica está completamente basada en pulsiones que no son erradicables y que corresponden al núcleo mismo del que está hecha la subjetividad (Follari, 2007). Por ende, no puede existir tal cosa como malos impulsos que deban ser eliminados o castigados, haciéndose imposible obligar a alguien a adaptarse sin que esto acarree consecuencias graves para el/la sujeto/a. Por supuesto que existen reglas que deben cumplirse en los distintos ámbitos en los que como humanos nos explayamos. Pero como fue dicho sobre el principio de este trabajo adaptarse es un proceso subjetivo y complejo que está severamente entrelazado con el aprender, el cual tiene todo que ver con los *ritmos* subjetivos y creados en conjunto. Hablaré de esto en el siguiente apartado.

Para empezar, algo de rebeldía siempre es buena señal y entender que el estar sentado casi en silencio por horas para un/a niño/a es todo un reto, es un buen lugar para comenzar a establecer una reflexión al respecto. El psicoanálisis enseña que toda la vida completa de los sujetos está basada en impulsos, en donde el deseo y el goce obtienen un papel fundamental. ¿Cuántas veces las personas logran alcanzar metas especialmente complicadas sin regocijarse en parte de su trayecto? Lo mismo aplica para los niños y niñas claro está, que deben en algún punto poder disfrutar de aquello que se les pretende enseñar.

Como acompañante o maestro/a de un chico o chica con dificultades de adaptación al ámbito escolar, es especialmente relevante llevar los contenidos curriculares hacia aquello más parecido a lo que el/la niño/a disfrute y desee saber, hacia lo que más le guste de aquello. Aprender significa también poder catectizar (invertir) la escuela, como aquel lugar justamente en donde adquiero conocimiento pertinente al entender del

niño/a. Si la escuela se transforma en un lugar poco interesante, la victoria del mundo del internet es aplastante, ya que el mismo me muestra lo que quiero (aun así no logre comprenderlo del todo). Parte de la tarea fundamental del acompañante tiene que ver precisamente con esto: comprender aunque sea un poco qué es lo que el/la niño/a quiere y gusta para poder darle una mano hacia el alcance de aquello.

Desde el comienzo la pulsión debe ser entonces vista como fundamental para el trabajo en conjunto y no entendida como un obstáculo como lo fue en el pasado. Esto implica comprender que el movimiento y el poder conversar un poco sin dismantelar el ritmo de los compañeros y compañeras es de entrada necesario, algo que por suerte mayormente los/as maestros/as hoy día comprenden. Asimismo, la pulsión debe ser convertida en deseo pasando por el lenguaje y el cuerpo para lograr la constitución de aquel mencionado objeto, de forma que el/la escolar pueda libidinizar los contenidos curriculares de algún modo que se logre interés por ellos. Las tareas a realizar deben brindar alguna satisfacción de orden narcisista al sujeto/a. Después de todo, de eso se trata el deseo de conocer algo.

La tarea nada sencilla que posee la escuela entonces es acercar sus contenidos a aquello que para los chicos y chicas es más cotidiano y habitual, de modo que a través de ello pueda advenir lo nuevo que se quiere enseñar. Aprender a través de problemas que convoquen en el deseo a una clase o a un/a niño/a puntual parece ser una pista a seguir entonces.

La técnica psicoanalítica, su escucha y su mirada, se podría usar para crear aún más sujeción y enajenación a nivel educativo, pero creo con fervor que precisamente debe hacerse lo opuesto. Podría trabajarse con aspiraciones de reforzamiento yico e identificación con la figura del maestro/a o acompañante, posicionado precisamente en figura de supuesto saber, pero entiendo que no debe ser así. Debemos apelar a la autonomía y no a la enajenación como se intentó durante los últimos siglos.

En el rol de acompañante es muy frecuente que nos sea realizada la pregunta proveniente del niño/a: “¿a vos te pasaba/costaba X cosa también?”, con la cual no deberíamos apresurarnos a contestar únicamente relatando nuestra propia historia en toda oportunidad. Esto no significa el descarte total de las contestaciones personales que de hecho son especialmente significativas, en tanto aprender también se da por medio de la transferencia de saberes, idealizaciones e identificaciones parciales con el Otro/otro. Es positivo para un/a chico/a obtener una respuesta concreta acerca de un problema que está teniendo por ejemplo y saber que no está solo en experiencia.

Lo destacable es que no debemos responder tan solo de forma que aquel o aquella se identifique con nosotros/as, al menos no a propósito por nuestra parte como si se tratase de impregnarle narcisistamente un legado personal. Eso debe ser revisado por uno/a mismo/a como técnico o profesional. Es necesario buscar preguntas que apelen a que el/la propio/a chico/a se interroge, pero demostrando la tranquilidad de que uno/a estará para apoyarlo/a en dicha búsqueda y para brindarle otras respuestas. Para sostener algo de esta relación transferencial particular no toda demanda o necesidad debe ser satisfecha por nuestra parte, algo similar al trabajo clínico.

Otro punto importante es que como acompañante, así como debería suceder también en el consultorio, nos es indistinto lo que el/la niño/a elija dentro de sus gustos o pretenda estudiar por ejemplo cuando crezca. El camino que un/a sujeto/a tome debe sernos indiferente en tanto hablemos de sus metas funcionales o prácticas para con lo socialmente prestigioso. Debe anteponerse aquel camino que el deseo marca.

Por otra parte, lo mejor que puede pasarle a un/a chico/a hoy por hoy es lograr adaptarse al mundo escolar, a socializar sobre todas las cosas, siendo que ese parece ser el verdadero impulsor del aprendizaje y no el contenido puntual de lo que se esté pretendiendo dar a memorizar. A pesar de ello no podemos ignorar que existen contenidos claves para poder valerse en el mundo que hemos creado. Freud decía que un individuo sano mentalmente es aquel capaz de amar y trabajar. Si entendemos el trabajar análogamente a la tarea de estudiar en la infancia, quizás algo de razón tenía el prócer del psicoanálisis, ya que nada más saludable que poder adaptarse uno/a al contexto escolar y desplegarse con autonomía y voluntad propia. Adaptarse es parte de ser en sociedad, requiere de un trabajo y de movimientos subjetivos. Algo así como poder apropiarse del espacio de trabajo y socialización en la escuela, respetando sus normas por respeto a la dimensión de los/as demás, y no tanto pensándolo como una propiedad enajenante del concepto de adaptarse.

Hasta ahora el psicoanálisis y la educación no se han llevado del todo bien que digamos, en tanto tienen objetivos opuestos si se quiere respecto de lo dicho en el párrafo anterior. Mientras el propósito de la educación es el de construir ciudadanos y nexo social, la teoría psicoanalítica está orientada a desenajenar la subjetividad de aquellos mandatos adquiridos socialmente, permitiendo la emergencia de la palabra del sujeto (Follari, 1997). Creo pertinente tratar de no caer nuevamente en ningún favoritismo tampoco, como si de antagonistas se tratase, en defensa de una u otra postura. Pues no se trata tampoco de abogar por el ejercicio de un vivir descontrolado desde la infancia, pues ya estamos advertidos de los peligros de este goce desregulado propio de la

contemporaneidad. Es necesario el anudamiento del goce para la emergencia del deseo. Nuestra cultura entera está fundada sobre el “no” y tal prohibición es en todo caso lo que instala el lazo social con su malestar inherente.

No es mi intención continuar tampoco estableciendo reflexiones respecto de esto último, pero sí otorgarle como he dicho un espacio relevante a la mirada y escucha psicoanalítica que, hasta donde yo comprendo, trata precisamente de hipotetizar los fenómenos cotidianos desde cierto lugar. En la escuela los técnicos y profesionales siempre van a tener una mirada lineal y explícita de las cosas, una mirada por fuera de todo lo que la hipótesis del inconsciente habilita. Como si todo lo que saliera de la boca o de los actos de un/a niño/a tuviera un sentido coagulado casi de diccionario, y no su propio sentido afectivo. Habilitar el advenimiento del sentido en la palabra de los chicos y chicas a quienes acompañamos es fundamental a mi entender dentro de nuestro rol. De otro modo, únicamente continuaremos reproduciendo más de la misma escucha cristalizada. Por esto es que considero importante introducir psicoanalistas en el ámbito escolar, que puedan leer en los sucesos más cotidianos la emergencia del inconsciente.

Quizás la figura del acompañante con formación en psicología sea una buena oportunidad para ello, aunque sea para el trabajo puntual con un niño/a. Sobre todo pensando que en mi experiencia, con la cual posiblemente el lector coincidirá, los psicólogos y psicólogas de las instituciones escolares ya sean públicas o privadas no cumplen un rol verdaderamente activo en ellas. Más bien estos profesionales son figuras desconocidas para los/as niños/as y solo son vistos por ellos/as cuando una situación sumamente puntual los llama por orden de las autoridades de la institución. Los chicos y chicas no entienden a los/as psicólogos/as como una figura disponible a la cual acudir en momentos de problemáticas, porque éstos no existen en su día a día.

Otro punto que deseo rescatar en esto es la necesidad de una figura dentro del ámbito escolar que no piense en términos “psiquiátricos”. Con esto me refiero a que no se necesitan más personas que estén pensando en códigos de diagnóstico solamente en lugar de respetar la singularidad. Todos los profesionales que allí convergen, desde profesores de gimnasia o teatro, directoras o maestros, manejan una pregunta en común al conocer a un/a niño/a con dificultades. Esta pregunta es: “¿qué tiene?” o con suerte “¿qué diagnóstico tiene?”. Ante la primera de éstas muchas veces me he visto tentado a responder con algún juego de palabras bromista, pero he preferido abstenerme y dar mi punto de vista cordialmente. Los términos diagnósticos no son algo que se “tenga” como si se tratase de tener brazos, piernas o cara.

En general que el/la niño/a posea un diagnóstico u otro tranquiliza a los padres y madres, casi como si fuera un alivio saber “qué tiene”. Por supuesto que esta forma de pensar proviene de las concepciones más médico-biologicistas. El verdadero problema se da allí, cuando el diagnóstico queda cristalizado en forma de etiqueta incluso (y sobre todo) para los propios referentes adultos, impactando en las formas en que el/la niño/a es tratado, muchas veces subestimándolo/a o conteniéndolo/a por demás. En los/as chicos/as no se ve tanto el uso del diagnóstico como identidad del ser así como en los adultos, que muchas veces suelen auto presentarse en relación a una patología mental. Pero quizás aún peor en todo caso, ya que aquí la identificación con la patología corre muchas veces por parte justamente de sus padres y otros/as referentes.

Comprendo que los diagnósticos son términos puestos en común entre profesionales de distintas ramas para poder entender algunos códigos de los que se está hablando, pero también creo que es evidente que si un niño o niña no incomoda a la institución, no se lo patologiza. Incluso aquellos/as chicos/as callados/as e inhibidos/as pueden ser blanco de las miradas o diagnósticos institucionales en tanto “no participa lo suficiente”. Pero nadie pregunta “¿qué tiene?” el chico brillante y amable de la clase. Y si los diagnósticos son términos puestos en común que orientan la labor interdisciplinar, al menos que se realicen intentos para llevar verdaderamente a la práctica la interdisciplina, cosa que tampoco he visto suceder más allá de algunos pequeños esfuerzos de generar multidisciplinariedad.

Ya existen suficientes actores y actrices de lo escolar que piensan en términos de patologías, no son necesarios más. No se trata de buscar problemas como si de un hallazgo enorgullecedor se tratase al final del día. De hecho diría que todo lo contrario. Es mejor no ver problemas o patologías donde no las hay, y poner en entendimiento común que lo que en verdad salen a la luz muchas veces son síntomas de sufrimiento, o tan sólo manifestaciones de la singularidad.

La lectura del problema no suele ir más allá de lo lineal digamos, cuando en verdad habría que posicionarse desde otros lugares para poder acercarnos a la vivencia del chico/a. Conozco casos en los que se diagnostica a niños/as con trastornos del lenguaje de distintos tipos, entendiéndose aquello como una condición cerrada casi de proveniencia innata pareciera. En verdad, muchas veces, debemos prestar un poco más de atención y fijarnos que quizás existan razones que ni siquiera el/la niño/a puede verbalizar o explicitar como por ejemplo, poseer padres o madres analfabetas a los que no se desea sobrepasar ya que un/a niño/a jamás puede saber más que un adulto referente. Estoy refiriéndome a ir un poco más allá del síntoma per sé, en oposición a lo

que se haría desde la medicina, entendiendo lo que sucede como una expresión de afectos y experiencias inconscientes (en algunos casos, no siempre).

También existen casos en los que los gustos estereotipados o rígidos no solo son producto de una elección solamente, sino que tienen especial vínculo con la necesidad de pertenecer al mundo de un Otro/a relevante. Por ejemplo, aquellos chicos inquietos o que no prestan atención y que son tan ciegamente amantes del fútbol que todo lo que hablan suele tener que ver con ello, verdaderamente suele relacionarse con buscar un lugar en el deseo del Otro/a. No es casualidad la elección del fútbol además, el deporte más popular del mundo, por el cual los padres se emocionan y las madres se enorgullecen. Esto se da inherentemente en tanto nuestro Yo se forma a disposición del deseo de un/a Otro/a, cuando somos nombrados por aquel/aquella, de forma que quedamos enajenados en tal deseo al punto de que en gran parte incluso compone necesariamente lo que llamamos identidad (Lacan, 1971 [1966]). Esto corre de igual manera para las famosas pretensiones de aquel Gran Otro y sus expectativas, de que sea hombre, de que sea futbolista, de que sea doctora o de que sea simplemente “normal”.

Todas estas premisas respecto de la composición de la subjetividad y en relación a ella nos interesa especialmente en tanto la subjetividad, sin importar qué elementos entran en juego para su construcción, es básicamente la compleja expresión de la singularidad de cada uno/a. Una singularidad que de seguro se afirma en aparatos orgánicos pero que encuentra su desarrollo en la articulación con todo (y todos/as) lo que nos rodea y más.

Dichas singularidades son importantes porque nuestro interés en lo escolar así lo requiere. Justamente es la intención homogeneizante la que ha generado verdaderos obstáculos en el acto de aprender, logrando la adaptación de los chicos/as casi que por la fuerza. Esto no significa que nunca nadie haya aprendido nada en el pasado. El problema está en que antes, las dificultades más o menos específicas en el aprendizaje eran vistas como obstáculos que había que corregir con disciplinamiento. Aquellos niños y niñas que no lograban adaptarse en sus distintas formas al contexto escolar, eran directa o indirectamente rechazados por dicho sistema en pro de algún diagnóstico puntual, o simplemente del catálogo de retrasados/as o tontos/as. Niños/as que nunca pudieron acceder a un acompañamiento que permitiera una suerte de andamiaje colaborativo donde se logre alcanzar tantas nuevas metas como su potencial así lo permita.

Más allá del lenguaje, de los/as maestros/as, de la adaptación a la sociedad y de los medios informáticos por separado, es en el más puro agenciamiento de todo esto que podemos leer entonces de qué se trata acompañar. Un combo en donde las particularidades individuales de un/a niño/a se ponen en juego en su relación con el/la acompañante, porque como fue dicho al principio, acompañar es esencialmente compartir un trayecto o una tarea en conjunto. Daré un paso más entonces para introducir uno de los términos que me ha ayudado a comprender mi propio trabajo más profundamente, con lo cual me refiero al concepto de *ritmo*.

¿Claves en el acompañamiento? La figura del acompañante clínico-pedagógico y la creación de un co-ritmo.

Como puede verse en el desarrollo de este texto, la pretensión no es conducir a la creación de nuevas técnicas ni de estrategias prefijadas de trabajo, sino aportar a la transformación en los modos de vincularnos en los centros educativos con las dificultades de adaptación y aprendizaje. Aportar a la búsqueda de dar una nueva forma a la idea actual de acompañante e insistir en el valor de la mirada y escucha psicoanalítica parece ser suficiente (e incluso demasiado pretender también).

No hemos laborado aquí haciendo mención a patologías o diagnósticos puntuales ya que entiendo que esto requeriría de otra extensión y de un perfil de trabajo que se oriente a buscar estrategias específicas de acción para cada caso. Nuestra intención en cualquier instancia es la de poder hablar de la tarea del acompañante en su composición más general, apuntando a tocar aquellas aristas comunes que todo trabajo con niños y niñas posee (y más cuando existen serias dificultades de algún tipo).

Entiendo al inconsciente estructurado como un lenguaje y a los actos como palabras, formas de discurso (Lacan, 1964) y también podemos señalar que el inconsciente es un Real que se encarna en el cuerpo, pulsional, inscripto por otro/a a través de las huellas que el contacto con este/a va dejando. Parece que el lenguaje es sumamente pertinente pero no suficiente entonces para explicar los modos de relacionarnos y del despliegue total de la subjetividad.

Al mismo tiempo, es interesante haber reflexionado respecto de otros puntos centrales en la producción de subjetividad actual de la(s) niñez(es) y que componen de algún modo lo complejo de lo escolar y de los actos de aprender con sus obstáculos y habilitaciones. Pero considero que tampoco ha alcanzado con mencionar la importancia

de los medios tecnológicos o de la influencia de los/as maestros/as como figuras supuestas de saber para dar cuenta de lo que el trabajo de acompañante es.

Para apoyar la reflexión hemos de servirnos del concepto de *ritmo* resignificado por Victor Guerra (2007) quien lo trabaja inicialmente como reiteración de experiencias organizadas temporalmente, en directa relación con los afectos, configurándose a través del ritmo aquellas primeras formas de continuidad psíquica e identidad. El ritmo implica así vitalidad y por ende compañía de otros seres vivos. Un ritmo que sobrepase el encierro narcisista y se abra a un ritmo compartido es central en la transformación del sujeto/a en tanto permite intercambios creadores (Tustin & Chemla, 1989). Entiendo entonces al ritmo como algo inherentemente intersubjetivo al mismo tiempo que “personal”.

Victor trabaja este término principalmente en relación a los vínculos tempranos, especialmente el del bebé con su madre, en donde el tacto, la voz, el oído y la vista juegan un papel central en relación al deseo, la presencia y la ausencia. Estamos hablando directamente del ritmo con un papel central en la formación del Yo y de los vínculos, empezando por el más temprano de ellos.

¿Por qué es de nuestro interés esta forma de entender el ritmo siendo que hemos trabajado únicamente con el acompañamiento a niños/as en edad escolar? Porque traza desde el inicio la necesidad de un/a otro/a para poder desplegarlos en el mundo, y lo hace atendiendo a varias dimensiones del encuentro humano, como si se tratase de una experiencia integral de los sentidos y su interpretación subjetiva.

“Cada cual a su ritmo”, es algo que suele escucharse coloquialmente. Tal parece que esta frase hace referencia a que existen tiempos subjetivos para el despliegue de ciertas habilidades, del reconocimiento de los propios afectos, o de tantas otras cosas. Pero, en un mundo donde no existe un Yo sin otros/as, el ritmo “personal” es al fin y al cabo causa y consecuencia de una ritmicidad conjunta, un co-ritmo, donde las huellas del pasado no solo son buscadas sino re-editadas y re-escritas, creándose así la experiencia actual. Cuando la palabra no alcanza, las cosas deben elaborarse psíquicamente de otra forma y es allí donde el cuerpo íntegro entra fuertemente en juego. Más allá del discurso en actos.

Reconocemos a las personas por su cadencia al hablar, por su forma de caminar, por los objetos que hacen sonidos en sus bolsillos, por sus sonrisas o por sus gestos y hasta en ocasiones por la forma en que nos tocan (literal y metafóricamente). El ritmo tal y como Victor Guerra lo trata no es únicamente importante en los primeros meses o años de vida como parte del proceso de subjetivación inicial, sino que puede inferirse que el

mismo es un núcleo del quehacer intersubjetivo a lo largo de toda la vida. Este autor ubica así su concepto de ritmo en favor de pensar su uso clínico psicoanalítico, en relación a la repetición como punto común que comparten el término en el sentido freudiano y en el musical. Es por este valor clínico que le atribuye al ritmo que se torna especialmente rico tomarlo en cuenta para hacernos nuevas preguntas respecto de su relevancia en la tarea del acompañante de niños y niñas.

En muchas instituciones escolares existen psicólogos/as trabajando allí, los/as cuales en mi experiencia suelen pasar bastante desapercibidos/as para los/as niños/as. Esto corre tanto para aquellas instituciones públicas o privadas en las que me ha tocado trabajar a mi o a otros/as colegas acompañantes. El/la psicólogo/a de la escuela, no suele ser un/a referente de apoyo o resguardo afectivo para los chicos y chicas, sino que su labor es requerida en ocasiones puntuales, proviniendo el encargo y la demanda del propio colegio o escuela. La voz de los/as niños/as pasa entonces a un segundo plano en estos casos, porque el/la profesional ya tiene una finalidad muy rígida y por la cual no debe demorarse. Es por esta gran falta que considero tan importante la actitud clínica como principal herramienta del/la acompañante.

Esto no significa bajo ningún punto que debamos auspiciar de psicólogo/a de un chico o chica puntual con quien trabajamos, y mucho menos de toda una clase o escuela. Ese tampoco es nuestro trabajo, pero no quiere decir que la tarea de acompañante no incluya algunas características en común, así como también las tiene con el área netamente pedagógica a pesar de que nuestra responsabilidad no sea la de que un/a sujeto/a aprenda. Esto lo posiciona casi como un trabajo mixto y nada sencillo ya que sus dispositivos son variados, generalmente de potencia creativa en tanto deben personalizarse. Porque como venía diciendo, este trabajo (al igual que muchos otros) tiene a la creación de un co-ritmo como una de sus necesidades primordiales. Esto es mucho más que solo establecer rapport con el/la niño/a, ya que implica conocerse y atender a un ritmo creado en común, donde se respeten por supuesto sobre todo los tiempos del chico/a.

Uno/a como acompañante luego de mucho tiempo trabajando con un niño o niña comienza incluso a entender “hasta dónde” puede aquel o aquella a quien acompaña, y viceversa claro. Esto en ninguna instancia significa que podamos subestimar a un/a niño/a con quien hemos trabajado por mucho tiempo, ya que la clave del trabajo al igual que en la clínica se encuentra en permitir emerger la novedad. Los ritmos van cambiando y es por eso que hay que dejarse sorprender. Pero sí debemos como trabajadores hacernos una idea de los límites momentáneos que un/a sujeto/a posee, y

quizás aventurar algunas de sus barreras en potencia. Ese sí es nuestro trabajo de hecho, siendo que de otro modo podríamos frustrar continuamente al niño/a, exigiéndole o motivándolo a cosas fuera de su alcance.

¿Acaso la psicología clínica, el encuentro clínico individual, no se trata de acompañar en las dificultades también? ¿No existe una dosificación y una demora que marcan lo que es pertinente decir y en qué momento? El encuentro clínico también es entrar en el ritmo del otro/a, muchas veces tendiendo a la creación de uno en conjunto y otras veces simplemente dejándonos llevar por el ritmo de aquel o aquella (Prat, 2018). Tal parece que entramos verdaderamente en el mundo de otra persona cuando logramos ponernos en ritmo con ella. Algo muy transferencial. Quizás porque nos recuerdan a ritmos del pasado o tan solo porque algo nuevo nos cautiva, aunque no es de mi interés abarcar tal reflexión en este ensayo.

Cuando hablábamos de la importancia para lo escolar del significativo *adaptar*, nos referíamos a aquellos/as niños/as que por dificultades puntuales a la hora de enfrentarse a ciertos contenidos o de entablar vínculo social, necesitan de un apoyo mediador. Un adulto acompañante al igual que el/la maestro/a puede volverse también un operador subjetivante, habilitante de procesos identificatorios, incluso en muchos casos mucho más importante que su docente. Debemos respetar el ritmo propio de un/a niño/a ya que es del respeto de su tiempo que viene a apuntalarse la apropiación yóica (Roussillon, 1995). El ritmo pasa a ser desde esta visión uno de los primeros organizadores del encuentro intersubjetivo, y la creación de un co-ritmo una necesidad para que advenga todo sujeto humano adulto.

Es a través de la observación y escucha del cuerpo cuando habla, con sus gestos y posturas, mímicas, entonaciones de voz y cómo no, las palabras escogidas en el discurso, que daremos cuenta de este ritmo del sujeto/a. Tal y como en sus primeros tiempos lo fue con los llantos, miradas y gestos del/la bebé. Algo de la función de traducción que Winnicott (1971) atribuía a la que podríamos llamar función materna es pertinente también en el trabajo de acompañante, que muchas veces debe dar cuenta de las necesidades del otro/a y de cómo transmitirle ideas que den a conocer algo nuevo. Quiero decir, en lo esencial del apoyo adaptativo se encuentra el intento por saber qué necesita el/la chico/a y cómo transmitir algo, de modo que pueda lograr comprenderlo. Lo que no debemos es caer en la arrogancia o violencia interpretativa por la cual “solo nosotros/as sabemos cómo o qué necesita”.

Asimismo, las mismas particularidades y encrucijadas subjetivas que se dan en el/la niño/a las tiene también el acompañante, por lo que no tiene sentido hacerse el/la

sabio/a. Me refiero a que todos/as somos sujetos parciales, castrados de un u otro modo, por lo que no tiene sentido hacer el papel del adulto que todo puede explicarlo ante el/la chico/a. Es mejor muchas veces demostrar que también poseemos muchas dudas y que no tendremos la respuesta a todo, dejando ese espacio para la reflexión individual si se quiere. Pero no en aquel sentido como lo que sucede con los medios informáticos en los que el sujeto/a no obtiene más que estímulos, sino que hablamos de permitir una duda y un desconocimiento mediado, que habilite a buscar nuevas respuestas en conjunto con otros/as.

Si se logra un buen vínculo como acompañante con el/la niño/a en cuestión, es típico que otros/as actores/actrices de la escuela al observar nuestro trabajo digan “contigo trabaja de otra manera” o “¡cómo trabaja contigo!”. Siendo que generalmente en realidad se trata tan solo de conocerse y conocer nuestros ritmos, al mismo tiempo que de dejarse sorprender. Quizás lo que falta muchas veces es hacerse el tiempo para entrar en ritmo.

Respetar las emociones del niño/a es gran parte del trabajo, permitiendo que elija y dé valor y lugar a su palabra también. Hay casas de familias en las que todo está “adaptado” o dispuesto de tal manera para que los chicos o chicas puedan jugar o estudiar, con los bordes y cosas frágiles protegidas o con los juguetes y útiles escolares más caros, pero aún así los chicos manejan grandes dificultades en la concentración e inquietud por ejemplo. Casas desordenadas simbólicamente. ¿Será que hay capacidad de adaptarse aún si falta comunicación, escucha y un ritmo co-creado? En estos casos, ¿no se tratará más bien de ritmos impuestos por deseo de los adultos?

Es precisamente de la comunicación no sólo verbal, sino también de aquellas formas implícitas de donde nos serviremos para poder entendernos y crear algo en conjunto con el/la niño/a. ¿Por qué pregunta lo que pregunta? Y, ¿a quién le está preguntando en verdad? ¿Por qué está más inquieto/a, hostil o retraído/a en ciertos momentos? O, ¿qué me dice esa inquietud o frustración? Estas son algunas preguntas posibles a la hora de prestar atención a lo que se comunica en nuestro trabajo.

Lo corporal y lo discursivo pueden contradecirse, pero la esencia rítmica de la persona es su modo de contacto, lo que la envuelve. El tiempo y forma con la que hacemos y decimos suele ser el mismo día a día ya que los ritmos requieren de repetición. Aún así el ritmo puede cambiar cuando cambia el tiempo del compás. Lo que hablábamos en el primer apartado sobre homeostasis, equilibrio móvil o dinámico, se puede analogar precisamente al concepto de ritmo también. El mismo requiere de la búsqueda por la

repetición de tal forma que progresivamente, como en la música, pueda mudarse a otro tiempo. Mantener el ritmo es mantener el equilibrio.

Anteriormente también vimos que no deberían existir relaciones de imposición en el acompañamiento, y tampoco en adaptar. Porque no es uno/a el/la que adapta las cosas sino que es el/la chico/a a quien le toca esa tarea principalmente. Aun así, es del trabajo de adaptación mutua que considero que comienza a rodar verdaderamente la labor y de ahí la necesidad de un co-ritmo. Y aunque no se trate de un encuadre con finalidades clínicas, metafóricamente podríamos decir que aquí también se trata de pasar de la cura por la palabra a la cura por la comunicación. Porque aunque en el acompañamiento no importe tal cosa como la cura analítica y sus formas, a fin de cuentas igualmente debemos abogar por la paulatina ganancia de autonomía por parte del chico/a.

Es de esta y todas las otras comparaciones que he hecho a lo largo de este texto que propongo un término distinto al de acompañante terapéutico o pedagógico. Me refiero a denominarlo como *acompañante clínico-pedagógico* (Dibarboure, comunicación personal, 2022), dada la profunda necesidad de escucha y visión clínica para el desempeño de esta labor. Uno/a se vuelve rápidamente un referente para el/la niño/a por lo que es necesario preguntarse qué es lo que le devolvemos. ¿Parecete a mí y haz lo que yo digo? No parecería ser justo o fiel al ejercicio que defiendo.

Al mismo tiempo, es cierto que uno/a debe ser mucho más interventor que en la clínica, y nos podemos permitir formar un vínculo mucho más asociado al cariño y al aprecio. De allí que no podemos confundir un trabajo con otro. Pero también es cierto que al igual que en el consultorio, por sobre muchas cosas debemos recordar que esto es un trabajo, y un trabajo de hormiga además, como también lo es aprender. Precisamente por esto el respeto por el ritmo del otro/a es esencial.

Lo difícil de este trabajo de acompañamiento clínico-pedagógico reside muchas veces en la dificultad de poder articular el psicoanálisis y la pedagogía. Mientras la primera perspectiva se posiciona frente al “sujeto del inconsciente”, la segunda se preocupa por el “sujeto del conocimiento”, siendo una diferencia clave sus propios entendimientos de la sexualidad. Para los analistas la sexualidad es pulsión, conflicto e irracionalidad, pero sin connotaciones negativas y a través de la cual efectivamente accedemos al conocimiento. Por otra parte, pedagógicamente hablando, la sexualidad en estos términos es un claro enemigo del aprendizaje académico (Kachinovsky, 2012).

Pero no podemos vivir una vida carente de conflictos e irracionalidad, e imponer ritmos solo puede terminar con daños en la singularidad. No es responsabilidad nuestra “hacer” que alguien aprenda, y no debería guiarnos la ilusión pedagógica de conocer. Así como

no podemos saberlo todo, la transmisión perfecta de conocimiento tampoco existe. Debemos renunciar a querer enseñar todo y comprender que cada uno/a aprenderá lo que aprenda (lo que pueda y quiera), sin que eso signifique descuidar nuestro trabajo.

Si todo “saliera bien” o si “nada fallara”, seguramente no habría sujetos/as en el mundo sino otra cosa. El advenimiento de la autonomía también surge precisamente de las fallas graduales en la adaptación (Winnicott, 1993) a las cuales debemos enfrentarnos día a día. Uno/a debe ser empático para este trabajo como acompañante de niños/as claro está, pero es importante entender que, en similitud al trabajo clínico, no se trata de saber seducir o caer bien. Si existen diferencias con el/la chico/a a quien acompañamos es bueno discutirlos. Quiero decir, muchas veces lo mejor que puede pasar es confrontarse en opinión con aquel o aquella, lo cual traza una diferencia con la clínica psicoanalítica en la cual la opinión quedaría absolutamente descartada. Así que, por un lado, no se trata de pretender caer bien y complacer en todo al chico/a mientras que por otro está bien permitirse el diálogo y la opinión recreativa o reflexiva.

El trabajo del acompañante clínico-pedagógico, se trata de poner en juego este combo de herramientas pedagógicas sobre cómo favorecer el aprendizaje académico necesario, al mismo tiempo que de mantener una actitud clínica que permita el despliegue del deseo, la autonomía y la singularidad. Muy rara vez las personas tienen éxito en algo a menos que estén disfrutando de ello, y no debemos olvidar esto. Ya que no importa si existe capacidad discursiva verbalmente o no, las formas y los ritmos siempre suelen estar impregnados de deseo. Más allá de nominaciones patológicas, aun en los peores casos, nuestro motor suele ser el *querer*.

Querer o no querer hacer algo, querer o no a alguien, querer saber o no saber algo. Dar lugar a esto es dar lugar principalmente a la ligazón que tiene con el deseo inconsciente y por ende con la singularidad. Una singularidad infinitamente articulada y afectada al mismo tiempo que capaz de afectar, así como ya hemos señalado. Habilitar la palabra en acto y discurso, ponerse en ritmo con el/la otro/a, es también incluir en el lenguaje y por ende en el mundo. Esto sería definitivamente lo contrario al viejo carácter represivo de la educación que prohíbe la manifestación de la curiosidad sexual infantil, impactando negativamente en los modos de simbolización (Klein, 1974 [1930]) y aprendizaje.

A excepción de los casos en donde no exista un Yo o donde por alguna condición fisiológica de base sea imposible discernir de los estímulos exteriores, nuestra atención parece ser sumamente selectiva, moviéndose por intereses. Seleccionamos las cosas en tanto nos interesan. He trabajado y trabajo con varios/as niños/as con distintos grados de atención disponible, ya sea por supuestas causas biológicas detectadas o no.

Desde casos con una capacidad atencional sostenida prácticamente nula a algunos/as otros/as simplemente un tanto distraídos/as. Pero lo que en todos/as ellos/as prevalece es que la capacidad de atender se mueve por el disfrute, muchas veces tanático, en tanto hermético e inhibido, o por contrario desenfrenado.

Me refiero a chicos y chicas que no “pueden” prestar atención a realizar una cuenta matemática que saben resolver, ni tampoco para leer 3 o 4 párrafos cortos sobre Artigas, pero saben de memoria la vida de Messi o Nicki Nicole (cantante actual). Y digo “pueden” precisamente con comillas no por desconocer las verdaderas dificultades evidentes, sino para poner en tela de juicio hasta dónde se trata de no tener la capacidad (discapacidad patológica). Entonces respecto de la atención me pregunto, ¿cuál es la diferencia? ¿Se trata del interés entonces, en el sentido del deseo? Lo que puede verse es que muchas veces la retracción narcisista supera todo esfuerzo atencional en lo exterior, y cuando uno/a le pregunta al niño/a en qué estaba pensando al distraerse este/a suele contestar que pensaba en un videojuego, en un anime, en una persona mediática o simplemente fantaseaba. Pero siempre en estos casos, vemos que se privilegia lo imaginario frente al lazo con lo escolar y su información.

¿Será también que los canales por los que obtenemos la información mediática barren con la capacidad de atender a otras formas? Seguramente como personas adultas lectoras también puedan comprender en carne propia este último acertijo. Y no lo sabemos, pero, aunque verdaderamente las pantallas y los formatos de las redes sociales impactaran muy negativamente en nuestra atención, jamás se me ocurriría desprestigiar la potencia que el deseo otorga a las personas.

CONCLUSIÓN

En este último apartado repasaré sin duda algunos de los puntos centrales de este texto, a modo de que podamos generar un pequeño resumen, pero también terminaré de aclarar algunos puntos y hacerme varias preguntas.

Adaptar, acompañar y desear, son algunas de las palabras que han transversalizado todo el presente trabajo escrito. Es precisamente por el peso que poseen estos significantes que debemos tener en claro a qué se necesita estar atento en el trabajo como acompañantes de niños/as. Lacan (1953) decía que no es el ser humano quien se adapta a la realidad sino que adaptamos la realidad a nosotros/as. No procesamos información como si fuéramos máquinas, la interpretamos. Por eso es que quizás sea mejor hablar de que el/la niño/a adapta, y no se adapta. Lo que adapta es la realidad a él/ella para poder interpretarla y no al revés, lo cual concuerda plenamente con las ideas de asimilación y acomodación piagetianas. Por eso, independientemente de que como adultos modifiquemos los espacios y las tareas académicas por ejemplo, no somos nosotros/as los/as que adaptamos, sino el/la niño/a quien verdaderamente lo hace subjetivamente.

Por otra parte, también debo aclarar que no estoy diciendo que lo que considero un buen ejercicio como acompañante sea un patrimonio único del psicoanálisis y de las personas formadas en él. La evidencia está en que en la resignificación de la denominación del rol, no se lo cambió por el de acompañante psicoanalítico-pedagógico sino *clínico-pedagógico*. Lo esencial que no debe quedar de lado es la capacidad de hacernos preguntas, de comprender que el trabajo es para el/la niño/a, y de poder escuchar y observar más allá de etiquetas patológicas. No es la hipótesis del inconsciente lo que le da validez y el visto bueno a la labor. Entonces es que al final del recorrido, adviene una pregunta que ha estado implícita todo este tiempo: ¿adaptar y acompañar para qué?

Seguramente cada acompañante deba dar una respuesta propia a esta pregunta, en relación con su ejercicio y lo que pretenda de él. Por mi parte, una cosa es segura y es que no se trata jamás de adiestrar cuerpos y mentes para que sean productivos. Adaptar-se no debería tratarse de hacer esfuerzos para poder entrar en las aptitudes del mercado laboral o estudiantil. Acompañar a una persona que se encuentra en edad escolar es en todo caso compartir con aquel/aquella un tramo de su vida, en el cual habrá muchos cambios y donde posiblemente requiera de un apoyo mediador que facilite algunas preguntas y respuestas. Adaptar-se es poder formar parte del mundo a la manera única de cada uno/a.

Al fin y al cabo, ya sea con más o menos dificultades para ejercer o pensar, las personas son como son y hacen lo que pueden con lo que tienen. Es del respeto de esta singularidad que emergen las herramientas para poder generar ritmos co-creados y así atender a la ganancia de nuevas habilidades o una mayor capacidad de socialización. La vida en sociedad nos incita a adoptar ritmos que asumen un papel central en la cohesión social y en nuestra identidad. Ante la imposibilidad de co-crear un ritmo intersubjetivo con el/la otro/a, el resultado es un ritmo autocentrado bidimensional, perpetuo, donde el/la niño/a mismo/a se vuelve el movimiento o la quietud y el ritmo (Guerra, 2015). Por supuesto que esto es pertinente sobre todo respecto de la interacción con sus principales referentes como lo pueden ser los padres y madres.

Recordemos que la necesidad de repetición es una característica indispensable de la capacidad de generar ritmos en conjunto y poder entrar al ritmo del otro/a. De allí la paciencia y la demora que como acompañantes debemos tener a la hora de querer transmitir o enseñar algo. No sirve de nada apresurar al niño/a para que siga el ritmo de la clase o el nuestro, si tales no están abiertos a incluir otros compases. Pero lo cierto es que la mayoría de las veces debo reconocer que los/as compañeros/as más rápidos hacen esfuerzos maravillosos de dedicación y empatía con aquellos/as que poseen dificultades de comunicación o desempeño escolar. Del mismo modo muchos de los maestros y las maestras ponen mucha atención y energía en apoyar a los/as chicos/as, incluso formándose y especializándose por fuera para lograr una labor cada vez más inclusiva y que favorezca la adaptación a las instituciones. Después de todo, aunque la meta no sea la productividad, poder adaptarse a lo instituido es saludable cuando existe reflexión al respecto.

Verdaderamente es una labor profundamente interdisciplinaria, que aunque normalmente se estanque en esfuerzos multidisciplinarios, necesita de la mayor cantidad de diálogo posible entre referentes y profesionales. Los/as chicos/as de los/as que hablamos asisten a abordajes psicológicos, psicomotrices, fonoaudiológicos, por lo que es importante mantener al menos algún contacto con éstos de modo que pueda lograrse una perspectiva integral. Lo mismo con los padres y madres. Cuan insistente sea cada uno/a como acompañante de generar este diálogo ya depende del propio ejercicio.

Todos/as somos el resultado de las paulatinas transformaciones que en cada uno/a se van dando constantemente. Nadie nació sabiendo, y siempre desconoceremos una parte de nosotros/as. Considero que como adultos, en el encuentro con el/la chico/a se ponen en juegos nuestras propias expectativas de lo que fue, es, o debería ser un/a

niño/a, y a esto también debemos estar atentos. La forma en la que interpretamos y nos comunicamos da cuenta de nuestros propios fantasmas y la responsabilidad de revisar nuestro ejercicio cae sobre uno/a mismo/a. El trabajo es para el/la niño/a, no lo olvidemos. Y esto no es una necesidad de orden psicoanalítica, es una necesidad clínica y laboral.

Muchas otras cosas me quedan por preguntarme. Sobre todo respecto del lugar que lo económico, como impedimento de lo real y no en su valor simbólico. ¿Qué sucede con los/as chicos/as que no pueden acceder a un acompañamiento por imposibilidad económica de los padres y madres? En las escuelas privadas generalmente se requiere de forma obligatoria la presencia de acompañante si el/la niño/a posee tal o cual diagnóstico. En las escuelas públicas esto no es así. Aún no sé como leer esto.

Por otra parte y en un sentido un tanto más pedagógico me pregunto: en el mejor de los casos en que exista acompañante y adaptación curricular por parte de la escuela, ¿qué pasa con aquellos/as niños/as cuyo rendimiento no concuerda con lo esperado, aún en estas condiciones propicias? No he defendido el anteponer los contenidos curriculares a otras ganancias subjetivas jamás en este ensayo, pero aun así me pregunto si es una solución pasar de año a chicos/as que aún en las mejores condiciones de trabajo no logran alcanzar ciertos contenidos (información) necesaria para el despliegue autónomo estudiantil. Algo que si no se resuelve de un modo u otro en la escuela, posiblemente se vaya complicando más con la edad, dadas también las exigencias institucionales.

Todos/as tenemos dificultades en algo y buenas habilidades para otras cosas. Muy posiblemente el deseo tenga más que ver en esto que las propias aptitudes físicas, con limitaciones claro está. Las tecnologías audiovisuales y los medios informáticos o los fármacos pueden ser muy nocivos en algunos de los sentidos que reflexionamos, pero es evidente que también son habilitantes en muchos casos. ¿Cuántas personas acceden a información de su interés gracias a internet, incluyendo a los/as chicos/as? ¿Cuántas personas pueden comunicarse mejor con su entorno gracias a la existencia de fármacos? Los videojuegos estimulan motrizmente y los psicofármacos habilitan, lo importante son las formas de agenciamiento que con estos generamos. Al parecer un uso mediado y reflexionado sobre las herramientas que poseemos actualmente es un buen camino para agregarlas al ámbito educativo, de forma que todos/as aprendamos de ellas, sin rechazar la novedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Bafico, J. (2019). Vidas contemporáneas. Lecturas psicoanalíticas sobre la clínica en la actualidad. *Ediciones De La Plaza*.
- Corea, C., & Lewkowicz, I. (2004). Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas. In *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*.
- De Lajonquière, Leandro (2000). *Infancia e ilusión (psico)-pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Follari, R. (1997). *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires, Editorial Lugar.
- Follari, R. (2007). ¿Hay lugar para la subjetividad en la escuela? *Perfiles educativos*, 29(115), 7-20.
- Freud, S. (1992). Tomo XXI. *El porvenir de una ilusión. El malestar en la cultura y otras obras (1927-1931)*. Amorrortu Editores.
- Guerra, V. (2007). El ritmo en la vida psíquica: entre perdida y re-encuentro. En *Vínculos tempranos, clínica y desarrollo infantil*, Montevideo.
- Guerra, V. (2015). El ritmo y la ley materna en la subjetivación y en la clínica infantil. *Revista uruguaya de Psicoanálisis*, (120), 133-152.
- Guyton, Arthur C. (2006). Tratado de fisiología médica (11ª edición). *Elsevier España S.A.*
- Kachinovsky, A. (2012). Enigmas del saber: Historias de aprendices. *Biblioteca Plural*.
- Klein, M. (1974 [1930]). La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del Yo. En *Contribuciones al Psicoanálisis*. Buenos Aires, *Hormé*.
- Lacan, J. (1953). Seminario 1. Los escritos técnicos de Freud. *Paidós, Barcelona*.
- Lacan, J. (1955). La cosa freudiana o sentido del retorno a Freud en psicoanálisis. En *Escritos 1. Barcelona Siglo XXI*.
- Lacan, J. (1964). Seminario 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. *Paidós, Barcelona*.
- Lacan, J. (1971). El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En *Escritos 1. Siglo XXI Editores, Argentina*.

- Laplanche, J., Pontalis, J. B., & Lagache, D. (1996). Diccionario de psicoanálisis. En *Diccionario de psicoanálisis*, Editorial Paidós.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1991). Metáforas de la vida cotidiana. *Madrid: Cátedra*.
- Oxford Languages Dictionary (s/f). Acompañar. Adaptar. *Diccionario de español*. Recuperado el 9 de mayo de 2022, de <https://www.lexico.com/es/definicion/adaptar>
<https://www.lexico.com/es/definicion/acompanar>
- Piaget, J. (1986). Seis estudios de psicología. *Editorial Ariel, Barcelona*.
- Prat, R. (2002). Un rythme à deux: opéra de la séance, opéra de la vie. *Revue française de psychanalyse*, 66(5), 1613-1618.
- Prat, R. (2018). Porter attention à la naissance des parents: quelle attention aux chaos, changement de rythme et clinique du post-trauma?. In *Bébé attentif cherche adulte (s) attentionné (s)* (pp. 191-208). Érès.
- Roussillon, R. (1995). *Paradojas y situaciones fronterizas del psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sociedad Uruguaya de Pediatría (2015). Influencia: Pantallas electrónicas en el desarrollo neuropsicológico. En *Mi Pediatría*, recuperado de <https://www.sup.org.uy/wp-content/uploads/2016/07/2015-11-Influencia-pantallas-electronicas-en-el-desarrollo-neuropsicologico.pdf>
- Tustin, F., & Chemla, P. (1989). Le trou noir de la psyché: barrières autistiques chez les névrosés. *Ed. du Seuil*.
- Winnicott, D. (1971). Realidad y juego. *Gedisa, Barcelona*.
- Winnicott, D. (1981). Exploraciones psicoanalíticas 1. *Buenos Aires, Paidós*.