

De la demanda de especialistas a la función de puente.

La autorización del acompañante externo para ese movimiento

Rebeca Silberman

Mariano Feldman¹

Para empezar...

Trabajamos como supervisores en un centro de integraciones escolares -SAIE²- , con lo cual cada año, al inicio del ciclo lectivo, nos encontramos con una cantidad de profesionales que empiezan a transitar un recorrido como acompañantes externos (AE)³ de niños, en las escuelas a las que estos concurren.

Cada vez que comienza un acompañamiento, nace la pregunta con cada AE, de cómo hacerse un lugar desde el cual trabajar. ¿Cómo se arma un lugar el AE en la escena escolar? Las respuestas construidas para dar cuenta de ese lugar en otros acompañamientos no nos alcanzan; ni siquiera las respuestas construidas para el acompañamiento de ese mismo niño en años previos. Venimos abordando esta tarea apostando a construir y formalizar herramientas que nos orienten, que nos permitan hacer una lectura clínica para calcular el modo de intervenir.

En las escuelas, cada vez con mayor frecuencia, nos encontramos con niños que no resultan dóciles al dispositivo escolar, o visto de otro modo, un dispositivo escolar hostil con muchos niños, lo que hace difícil y a veces imposible el hecho de compartir la cotidianidad, o sea los lazos, los tiempos, los espacios y los aprendizajes. Chicos que no pueden aquietar sus cuerpos lo necesario como para poder permanecer sentados en un banco, o en una ronda, haciendo una fila o escuchando la lectura de un cuento... Otros se presentan retraídos, inmersos en sus capuchas, inaccesibles a las miradas de los docentes y de sus compañeros. En los directivos y docentes resuenan frases como “no tenemos las herramientas necesarias” “no estamos formados para esto” “solos no podemos”.

Si hacemos un puente entre esta descripción de la situación y la entrada muy numerosa de AE y MI a las escuelas, podemos hipotetizar que el primer lugar al que los mismos están destinados, en el terreno de las escuelas, es el de los “especialistas”,

¹ miembros de ENTREVENIR, colectivo que trabaja en educación, orientados por el psicoanálisis. tienen participaciones en distintos espacios, tales como docencia en la Diplomatura en Inclusión Escolar en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, escritura en medios académicos y de difusión, conferencias y talleres destinados al sistema educativo y de salud mental e inserción en instituciones educativas y terapéuticas. Este trabajo nace en el marco de las actividades de supervisión y formación que desarrollada en Cerca Integraciones, centro que brinda servicios de apoyo a la integración escolar

² Servicio de Apoyo a la Integración Escolar

³ La figura del Acompañante externo en la provincia de Buenos Aires es análoga a lo que en Caba son los APND (acompañante personal no docente) o MI (maestro/a integrador/a)

los que sí saben (o deberían saber) los que sí tienen las herramientas (o deberían tenerlas) para convocar y poder educar a estos niños “difíciles”.

Esperamos que el recorrido que continúa nos permita pensar en otros lugares posibles, así como dar cuenta de por qué ese lugar de “especialista externo” se presenta como la “crónica de una muerte anunciada”, como un mandato que nos conduce a un callejón sin salida.

En principio sabemos que si el AE va a parar al lugar propuesto por los padres, ofertado por la escuela o aún convocado por el mismo niño, seguramente quedará impotentizado por esa multiplicidad de demandas de las que es objeto y que no necesariamente terminan operando a favor de la inclusión de ese niño o niña.

La inclusión supone un mínimo de insatisfacción de esas demandas ya que nunca un niño podrá ir a un lugar que no esté dado por coordenadas relativas a los propios recursos. En esa inclusión habrá siempre algo desmedido. Nunca será a medida de los deseos del docente, de los padres, de las escuelas, inclusive de los compañeros. Será necesario soportar y hacer lugar a la diferencia que existe entre las expectativas de cada uno de los agentes de esas demandas cruzadas y lo que podrá constituirse como un lugar posible y respirable para ese niño, partiendo de sus particularidades. Nos referimos a soportar (y ayudar a soportar al otro) la tensión que produce la diferencia que existe entre el lugar esperado por todo los agentes de esa demanda y el lugar donde el pibe puede estar. Para dicho acto, un AE necesitará autorizarse.

Si ponemos la lupa en la situación de los AE y los MI podemos observar que las instituciones no cuentan con un lugar en su “armado”, que siempre hay que construirlo cada vez, cada año, con cada niño. Por lo tanto esa ausencia de lugar también implica una ausencia de un formato en relación a la función a ejercer en la escuela, con el niño, con los otros niños, con los docentes.

¿Qué hay que saber? ¿Qué hay que no saber? ¿Qué hago? ¿Qué no? ¿Qué planteo? ¿Qué me callo?

Todas preguntas inevitables a la hora de arrancar un proceso de inclusión con un niño, y cuando están por fuera de un lugar en el dispositivo o en un lugar en construcción se vuelven como mínimo inquietantes.

Por lo tanto, la construcción del lugar de un AE va a llevar un tiempo, este lugar no viene dado por el cargo. Tiempo para hacerse un lugar en la institución y que la institución le dé un lugar.

¿Pero de qué tipo de lugar se trata? En principio, tenemos que decir que es un lugar destinado a borrarse, una inscripción que, a medida que se va logrando, va tendiendo a desaparecer, a volverse cada vez menos necesaria.

Intentaremos aclarar este punto en el desarrollo que continúa. Por ahora basta con subrayar que este armado de un lugar propio, desde el cual incidir, no es un lugar destinado a permanecer en la institución, es efímero, no se trata de que el AE llegue a tener un “raviol” en la estructura de cada escuela como lo tienen quienes ocupan cargos internos a la misma.

Es imposible por estructura responder a las demandas puestas en juego. Nuestra época desmiente la dimensión de la imposibilidad empujando, en este caso a autorizarse por sí mismo a partir de la voluntad. La desmentida de esa imposibilidad empuja a la frustración o a forzamientos que producen efectos en las personas y sus

cuerpos, como así también en la búsqueda de culpables para explicar lo que debería funcionar y no funciona.

Autorizarse, con otros

La palabra “autorizarse” encierra una trampa semántica. Pareciera ser una operación en la cual una persona se autoriza a sí misma, un acto en soledad producto de la autorreflexión y del “coraje” de expresarlo al mundo. Nada más alejado a ese sentido. La “*propia*” autorización es una construcción que paradójicamente se construye con otros. Es con el otro.... pero ¿cuál es ese otro?

Los otros que ofrece la escuela no alcanzan para que el AE se autorice. La paradoja del acompañante externo implica esta cuestión que venimos señalando de distintos modos: su función tiene que ver con favorecer la inclusión de un niño en un lugar al que él mismo no pertenece. Este punto de exterioridad, que a veces puede llegar a tomar la forma de un obstáculo insalvable, es justamente el punto en el que radica la potencia de su función.

Si los otros con los que cuenta la escuela (docentes, directivos, miembros de equipos de orientación), justamente por pertenecer al interior de la misma, no nos permiten dar cuenta del proceso de autorización de un AE, pensamos que un Otro posible para el AE se encuentra en el espacio de la supervisión: lugar privilegiado para la autorización del AE a ir por fuera del enjambre de demandas.

El dispositivo de supervisión parte de la imposibilidad de realizar una lectura de la escena en el mismo momento y espacio en el que uno está inmerso en esta. No se trata de observarla y evaluarla desde afuera, con una pretensión de objetividad respecto de la misma, sino justamente todo lo contrario, de poder hacer un cálculo de la propia posición.

¿Qué lugar se nos ofrece? ¿Con qué recursos contamos para maniobrar y cómo ponerlos en juego?

Se trata de construir un espacio de terceridad para, al volver a la escena, maniobrar para producir efectos de báscula, movimientos, que algo nuevo pueda aparecer. Nos orienta pensar que no se trata de intervenir en forma directa sobre ninguno de los actores en juego, sino sobre los distintos elementos de la escena escolar: tiempos, espacios, objetos, el sentido, los aprendizajes. La incidencia que se produce en forma indirecta apunta a prescindir luego de nuestra presencia allí; y a no realizar forzamientos que recaigan sobre las personas, ya que lo que está en juego no son vínculos interpersonales sino estructuras que nos exceden e implican a todos.

Veamos recortes del trabajo en supervisión para continuar abordando estas ideas

Del universal del bullying a las particularidades de un alumno.

Una acompañante llega a supervisar trayendo una cuestión que la maestra le pidió que converse en este espacio. El disparador fue una reunión que tuvieron en la escuela con los padres del alumno con el que están trabajando, Pedro. En la misma, los padres plantearon su preocupación ya que su hijo remite enojos y malestar porque se ríen de él, ellos temen que pueda estar sufriendo bullying. La maestra escucha esto y se queda haciéndose preguntas, que luego comparte con la acompañante. En el espacio de supervisión ponemos a trabajar estas preguntas. Qué de lo que sucede en la escena grupal, en las clases, es lo que llega a la familia bajo esta sospecha de bullying? Tanto la acompañante como la maestra pueden ubicar que Pedro está últimamente menos retraído, menos enfascado en ciertos

comportamientos a los que a principio de año estaba aferrado, como ordenar sus útiles y mirar la agenda del día una y otra vez. En consecuencia, se encuentra más atento a lo que hacen sus pares. Y entonces se pone de manifiesto que no encuentra un significado para las risas de los otros. Cuando algún compañero se ríe se enoja, y lo muestra pidiendo que no se rían, poniéndose nervioso, inquieto, tapándose los oídos... a partir de ubicar esto, toman la responsabilidad de hacer algo al respecto. Intervienen con todo el grupo apuntando a aportarle a Pedro un sentido posible para las risas.

Nos interesa esta situación porque nos sirve como muestra de algunas de las cuestiones que venimos planteando: en principio, la posibilidad de alojar las demandas que atraviesan y ponen en juego los diversos actores siempre que hay un niño con un proyecto de inclusión escolar. En este caso toman especial relevancia los padres. La maestra puede escuchar y hacer un lugar a lo que plantean, creando también un intervalo de tiempo para hacer una lectura y calcular cómo responder, cómo intervenir. En este recorrido, se apoya en la acompañante, en el lazo con la misma, y también cuenta con su ir y venir del espacio de supervisión. De este modo, se autorizan a intervenir sin tratar de satisfacer la demanda, sin quedarse pegadas a la misma. No se embarcan, por ejemplo, en charlas, talleres, videos, enfocados en el tema “bullying”. A partir de una lectura clínica, una hipótesis acerca de qué es lo que le pasa a Pedro con las risas, van construyendo con él un tratamiento posible para ese malestar, enmarcado en la escena colectiva de ese grupo de alumnos.

Los docentes pueden tener los recursos y elementos para reconocer las posiciones subjetivas de sus alumnos. Pero ningún maestro puede solo, porque nadie puede sólo, son necesarios otros, terceros, con los cuales construir lecturas y maniobras posibles. Un acompañante, que es externo respecto a la institución, es una oportunidad privilegiada para hacer de otro para el docente, otro con el cual contar para autorizarse en su función.

Llegó el des-especialista, llegó el alumno

En una supervisión una AE plantea que la escuela la convocó a mitad de año para que L., de 3er grado, trabaje. “me piden que al final del día L. tenga los pizarrones copiados, que le traduzca las consignas, que vea si lo puedo incorporar a algún grupo y si eso no pasa que haga el trabajo conmigo”. La maestra dice que se siente aliviada por la llegada del AE, que por fin viene alguien que la entienda. L. no trabajaba al ritmo de los demás, no entendía algunas de las consignas que la maestra planteaba y la maestra tampoco entendía qué le pasaba a la niña, de quien sospechó siempre que tenía “algo”. Ese algo por fin iba a ser tratado por un “especialista”, la AE, y esa era la fuente de su alivio.

En supervisión intentamos leer esa demanda. Como toda demanda, ésta lleva en su estructura una dimensión de imposibilidad que hay que alojar y leer, si es que esas dos operaciones no son una sola en realidad. Alojar, no para responder sino para poder operar con ella.

La AE se planteaba como hacerle “entender” a la maestra que L no podía ni lo mismo ni en el mismo tiempo. Pensaba que la maestra descansaba en ella y que, como pasa en muchos acompañamientos, se iba a generar un “islote” donde la cosa pareciera funcionar, pero en realidad sólo deja de hacer ruido. Un motor que no hace ruido, o está muy bien afinado o está parado.

Es un clásico de clásicos, escuelas que arman un microclima entre el acompañante y el niño. Los docentes “resuelven” lo disruptivo que puede ser un proceso de inclusión de un niño en un grupo y el niño “aprende” con AE...

Lo que nos planteamos en supervisión es cómo introducir otra lógica donde la niña vuelva a ser alumna de su docente, como ir contra un discurso, respecto del cual la conversación decididamente asimétrica. La autoridad para plantear otra lógica nunca está de entrada, habrá que construirla. Es un sinsentido armar una discusión con la escuela, con los docentes o directivos cuando tienen una lectura tan sesgada de cómo aprende un niño. Por lo tanto la forma de alojar esa demanda y hacer algo con ella será entrar en diálogo, armar lazo con el docente e ir invitando a un encuentro que todavía no se había producido.

Se le propuso a la AE que invite a la niña a convocar a la maestra, que estratégicamente “no sepa” algunas cosas para poder dirigir esa pregunta a su docente y en el mismo acto inaugurar la idea que no se va a poder todo. Hacia la docente la idea fue contarle que algunas actividades la entusiasmaban a L si eran propuestas por ella.

La dirección fue construirle una alumna posible a la docente, introduciendo algún lugar para ella fuera de la dicotomía “se puede educar a L” - “no se puede educar a L”.

Si retomamos los dos recortes de supervisión que hemos propuesto para el trabajo, podemos pensar para ambos que la orientación del AE es la de construir un puente, un “facilitador”. A través de su modo de intervenir, busca que el niño pueda nacer como un alumno, no para sí mismo, sino para los docentes de esa escuela, en la que todos están inmersos pero a la cual el AE no pertenece. La idea de “facilitador” nos parece valiosa pensada como un facilitador de ciertas condiciones, que si llegan a producirse vuelven innecesaria su propia presencia. Está ahí para generar las condiciones que eventualmente harán que ya no sea necesaria su participación. Para esto, un primer paso es poder hacer una lectura de las demandas en juego, los mandatos, lo que se espera de su presencia, los objetivos de su estar ahí... esta lectura le permitirá correrse tanto de los intentos de responder, satisfacer, así como de caer en un rechazo de los mismos.

Los recortes nos permiten pensar la función del AE como “otro” del docente, en la autorización de su función con un niño que le es extraño. Hacer de “otro” con el que el docente se autorice a sí mismo, funcionar como terceridad, tender un puente, generar las condiciones para que un encuentro entre docente y alumno pueda producirse y producirlos.

Entonces... ¿qué autorización para el AE?

Un acompañante necesita autorizarse a soportar las múltiples demandas que se ponen en juego en su función y no responderlas de forma automática; así como autorizarse a “saber no saber” todo sobre el niño; generando la disponibilidad para dejarse enseñar por ese niño. A diferencia de otros profesionales que llegan ya aferrados a un saber cerrado sobre un conjunto de habilidades y discapacidades a modo de análisis de laboratorio.

Si el AE tiene que trabajar para autorizarse a sí mismo, ¿de dónde parte? No hay un marco simbólico ya instituido que lo revista y lo dote de un lugar posible. El tiempo para construir ese lugar no investido previamente por la institución es un tiempo de lecturas y maniobras posibles...un tiempo para comprender. Se tratará de un autorizarse con otros, como siempre, pero además de una autorización efímera, válida para cada vez, para cada particularidad. Dura un instante. No permanece.

¿Cómo podemos verificar los efectos de esa autorización? Por supuesto, en lo que queda instituido. Pero en el caso del AE, si las cosas marchan, lo instituido quedará a

condición de que él mismo pueda recortarse, salir de la escena. ¿A qué llamamos lo instituido? Al lazo del niño con los docentes, con sus compañeros, con los aprendizajes.

Un acompañamiento exitoso es aquel a cuyo lucimiento se arriba a partir de una lectura y no de un reconocimiento ni un “aplauzo” ni un regalito de los niños o de la familia. Sin dudas esos actos son más que agradables y dejan un gusto dulce en la boca. Pero no nos orientan respecto de los efectos de inclusión del acompañamiento. Nos orientan más sobre los efectos de inclusión del AE en la escuela, no del niño.

Entonces, la lectura de las demandas es justamente para hacerse un lugar otro del que estas demandas ofertan; Y en el caso del AE no se trata de un lugar para sí mismo, propio, sino para generar ciertas condiciones, y después correrse....Los efectos no quedarán asociados a su nombre ni a su paso por allí... a esto nos referimos cuando planteamos que el AE hace de “otro” para que otros (docentes, directivos, los actores del dispositivo escolar) se autoricen.

Vale como metáfora una idea que nos propuso Laura Kiel⁴:

En occidente estamos habituados a recordar los hitos históricos asociados a nombres propios, grandes y valientes hombres que ganaron importantes batallas....Pero a través del autor P. Jullien nos enteramos de que en la cultura China hay otro paradigma para concebir la figura del estratega “*Para ellos, el coraje o el valor no es una cualidad intrínseca de las personas sino que la situación misma la que pone a un sujeto en la posición de...por ejemplo, coraje.*

El pensamiento chino a diferencia del occidental, no parte de construir un modelo para luego necesitar de la conducción de un líder para meter la realidad en ese modelo ni se plantea objetivos a cumplir. Muy por el contrario, anula la idea de finalidad para plantear una lógica de la propensión. “Se trata de identificar los elementos favorables como factores facilitadores, en calidad de condición, de manera de desarrollarlos y obtener de ellos el mayor beneficio”...“del gran general, nada puede elogiarse, ni la gran sagacidad, ni el gran coraje”...“la gente dirá que era fácil y creerán que él no tuvo ningún mérito”. Pero precisamente, esa falta de mérito es el gran mérito. Supongo que por esta filosofía, los chinos tienen otra relación con su ego”.(Jullien, P. En “tratado sobre la eficacia” tomado de Kiel, Laura, en las clases del curso virtual “El rol del maestro integrador “)

Cuando decimos que podemos abordar la función de la inclusión a partir de sus efectos, de aquello que queda como instituido, si tomamos estos elementos de la lógica de la propensión como una herramienta, nos hace falta explicitar que estos efectos no dependen ni responden nunca a la intervención de AE, en forma lineal o directa. Su función tiene que ver con poder correrse de la lógica del objetivo y las demandas, y hacer el tiempo y el espacio para que otra cosa pueda suceder... Con prudencia, sabiendo que no hacer nada a veces es hacer mucho cuando se está en una carrera por hacer que un niño logre incluirse, logre aprender...

“La falta de mérito es el gran mérito”. En los acompañamientos en los que las cosas marchan, en los que el dispositivo favorece el trabajo de inclusión en relación a un niño, la figura del AE no es motivo de loas y alabanzas ni de críticas severas... como del general chino, la gente dirá que era fácil. Pero este es un punto de llegada... se necesitan tiempos, otros con los que hacer lecturas, autorizarse, un trabajo con la propia posición, para llegar a armar algo de esto, para sentir la suave brisa que nos indica que las cosas marchan, aunque no sepamos bien por qué...

⁴ En un encuentro de formación en Cerca Integraciones