

XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2020.

Armado de un cuerpo en la escuela.

Ini, Barbara Sol.

Cita:

Ini, Barbara Sol (2020). *Armado de un cuerpo en la escuela. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-007/800>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/etdS/sst>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

ARMADO DE UN CUERPO EN LA ESCUELA

Ini, Barbara Sol

Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente escrito surge a partir de una experiencia en la propia práctica, como Licenciada en Psicología dentro del campo educativo, en una escuela común ubicada en Capital Federal. Dicha institución se encuentra dividida entre jardín de infantes y enseñanza primaria. El texto estará organizado alrededor de la siguiente pregunta: ¿Cómo posibilitar la subjetivación y el armado de un cuerpo en la infancia, en el territorio de la escuela? Para ello, se articulará una viñeta con las conceptualizaciones de diversos autores y autoras, tales como Norma Barbagelata, Perla Zelmanovich, Hernán Altobelli y Janine Puget.

Palabras clave

Escuela - Subjetividad - Cuerpo - Bordes

ABSTRACT

ASSEMBLING A BODY AT SCHOOL

This writing arises from an experience in my own practice, as a psychologist within the educational field, in a common school in the City of Buenos Aires. This institution is divided between kindergarten and primary education. The text is organized around the following question: How to enable the subjectivation and the assembly of children bodies, in the territory of the school? I will present a bullet and join it with the ideas of different authors, such as Norma Barbagelata, Perla Zelmanovich, Hernán Altobelli y Janine Puget.

Keywords

School - Body - Boundries - Subjectivity

Introducción

En mayo del año lectivo 2018 comencé a desempeñarme como profesional de apoyo a la integración escolar. Desde mi perspectiva como tal, recorreré y puntuaré la viñeta que se presentará a continuación. El pedido de acompañamiento se realizó en el mes de mayo, dado que el niño al que llamaremos Dan era un nuevo alumno en la escuela y las diversas autoridades escolares consideraban necesario poder realizar una evaluación sobre la necesidad o no de acompañamiento del niño. En el transcurso de la experiencia, me encontré con diversos interrogantes: ¿Cómo definir mi función en tanto acompañante del niño? ¿Cómo velar por la inclusión del niño en el grupo, sin perder de vista su singularidad?

Presentación de la viñeta

Previamente a incluirme como profesional de apoyo a la integración escolar, me presenté a una entrevista que tuvo lugar en la escuela que fue el escenario en el que ocurrió la vivencia que detallaré. Me recibió la psicopedagoga del Equipo de Orientación de la institución, quien refirió que se me solicitaba para acompañar a un niño de cinco años, que en primera instancia requería que se le brindara un sostén en los momentos de “espera” (que serán descriptos luego); así como en el de “descanso” (nombrado como “siesta” en otros jardines de infantes). Fui convocada en el turno tarde, bajo la lógica de que el almuerzo y el descanso, momentos en los que resultaba más difícil para Dan permanecer, se enmarcaban dentro de dicho período. Al conocer al niño, comencé a observar la complejidad que presentaba para aguardar hasta recibir su plato de comida, sin antes tirar por el aire distintos objetos que encontraba a su alcance. Al momento del “dormir”, si bien era notable que Dan estaba cansado, el niño corría por la sala molestando a sus compañeros, gritaba o se escapaba. Por momentos, entonces, se podía observar que primaba la comunicación corporal por parte del niño a modo de des-borde. Otras escenas en la que se manifestaba la ausencia de bordes o límites corporales, era por ejemplo, en el patio, donde el juego era más libre que en la sala, y en el cual en repetidas oportunidades golpeaba a sus compañeros.

Dentro de la escuela, se me ofrecían supervisiones con la psicopedagoga, que pautamos. Fue a partir de dichos encuentros, en los que mayormente participábamos ella y yo, y en algunas ocasiones se sumaban las docentes para intercambiar miradas, que nos dispusimos a pensar modos para habilitar un producir simbólico que permitiera que el cuerpo de Dan le sea más habitable y le posibilite hacer lazo con los otros.

Armando bordes

En un principio, ante la insistencia de Dan a participar en la sala frente a propuestas que realizaban las maestras para todos los niños y niñas de la sala, las maestras lo invitaban a hablar en el instante en que se ofrecía. Al tiempo, luego de pensar y repensar distintas estrategias, las docentes reemplazaron la modalidad inicial por otra alternativa: comenzaron a explicitar cuándo sería su turno de Dan, enunciando a cada uno de los compañeros que hablarían antes. Si bien Dan continuaba insistiendo, notábamos que poco a poco se le hacía más tolerable la espera. Concordamos en que nuestro trabajo debía apuntar a construir tiempos de detención y bordes que posibiliten el armado de un cuerpo. En continuación con dicha línea, se acordó también en la rele-

vancia de establecer ciertas legalidades que funcionaran como ordenadoras. Las maestras, entonces, luego de supervisiones en conjunto, se vieron convocadas como portavoces de las normas escolares, bajo la premisa de que el “todo permitido” habría sido excepcional para Dan, no habilitándolo a entrar en la grupalidad. Aquí considero pertinente citar a Perla Zelmanovich (2010), quien refiere poéticamente: “La ilusión generada por el ojo desnudo ante las estrellas tal como las vemos cada noche, donde pareciera que están siempre allí sin movimiento, como petrificadas, es interpelada cuando nos abrimos a ver que el sujeto danza sobre su eje con su conflicto inevitable de fuerzas, con sus pulsiones en movimientos imperceptibles a simple vista, pero que un ojo atento puede apreciar cuándo el movimiento se presenta por la vía del obstáculo. Si estamos advertidos además que los movimientos de cada sujeto se conforman siempre en relación a un otro/Otro que participa de uno más amplio propio del teatro de los cielos, metáfora ésta de la humanidad en sus coordenadas sociales y culturales, e institucionales, podremos ir especificando el juego que cada uno libra en la trama colectiva...”. De aquí se desprende que dar lugar a la inclusión al grupo no sólo no niega la importancia de atender a la singularidad de cada niño y cada niña, sino que por el contrario, van de la mano. De todos modos, se presenta como un desafío no suponer un “deber ser” para todos los niños y niñas por igual que aplane su subjetividad, sino habilitar las diferencias, en pos de que se enlace al colectivo. Tomando los aportes de Norma Barbagelata (2010): “El lazo construye sujetos. Sin lazo social no hay sujetos humanos. El lazo es efecto y causa de la obligación a la exogamia y al intercambio. El modo en que se estructura el “entre” los sujetos determina posibilidades y límites para ellos. Es en ese espacio donde circulan y se intercambian, objetos y bienes simbólicos”. El límite provocado por el “no”, permite la entrada a la cultura, el encuentro con el otro semejante. Aquí ubico una diferencia, entre las maestras como quienes encarnaban y transmitían la normativa escolar, y mi rol en tanto hacer valer éstas normas, pero bajo la forma de *terceridad*: “la directora dice que...”, “en ésta escuela no se puede...”. En este sentido, introduje la propuesta de jugar juegos reglados, a veces nosotros dos y a veces incluyendo a sus amigos o amigas. Al comienzo, cuando notaba que probablemente perdería el juego, aparecía el desborde. Daba vuelta el tablero y las piezas se desparramaban por el suelo. Me propuse a remarcar las reglas de estos juegos, ya que tal como el nombre lo indica eran “juegos reglados”, y era lo que los distinguía de otros juegos. Yo le sugería leer cómo se jugaba en la caja del juego elegido, antes de empezar la partida. En algunas oportunidades, inventábamos nuestras reglas, escribiéndolas. Allí fue que comenzó a hacer trampa, o a intentar suponer “excepciones”, lo cual fue una demostración de que las reglas comenzaron a circular, porque si hay excepción, es porque hay una generalidad, así como si hay trampa, es porque hay una norma supuesta que se intenta sortear.

Así mismo, yo enunciaba cuándo a Dan le tocaría mover sus

fichas, por ejemplo, al jugar con sus pares en los ratos de “juego libre”, para que el tiempo de demora se le hiciera más amable. A principio de año, otra de las situaciones de mayor complejidad era el momento de la salida, en que los niños y niñas debían sentarse a esperar en el hall del jardín a que algún familiar los y las buscara. Dan llegaba sumamente cansado a esta instancia y los minutos de espera parecían ser vivenciados como eternos. En momentos de mayor desorganización como este, necesitaba del sostén corporal, al comienzo brindado por la maestra quien lo alzaba y sólo así se calmaba. Este límite proporcionado por el cuerpo del otro era lo que hacía de borde. Más tarde, empecé a proponer leerle cuentos, tanto en este momento de fin de la jornada como en el descanso. Antes de ir al hall o de comenzar el descanso, Dan elegía uno o varios cuentos para leer. Entonces, lo que al comienzo requería el sostén cuerpo a cuerpo, primario y pilar de la constitución subjetiva en la niñez, luego de unos meses dio lugar a la simbolización en tanto pasaron a ser las palabras que relataban una historia las que permitían soportar la espera.

Otro recurso que utilicé fue el de prestar palabras que nombraran aquello que lo angustiaba, enojaba, des-esperaba. De tal modo, enunciaba posibles sensaciones u ocurrencias: “Seguro estás aburrido”, o “seguro te enojó que Pedro te dijera eso”. Paulatinamente, Dan se apropió de los decires y los comenzó a emplear como vía de comunicación. Los primeros meses, por ejemplo, se levantaba y golpeaba a sus compañeros y compañeras cuando “le tapaban” la vista al pizarrón o a la pantalla, ya sea con la silla o con la cabeza. Más adelante, el niño manifestaba: “Correte por favor”. Otras de las frases que tomó para expresarse fueron: “Joaquín me está molestando”, “Estoy cansado”.

De cuerpos y robots

A mitad de año, Dan me propuso armar un robot. Me pidió que dibujara algunas “partes” del cuerpo del robot y él otras. Una vez “fabricadas” estas partes, él las recortaba y pegaba una por una. Dicha propuesta duró todo el resto del año. Casi todos los días hacíamos un robot. Con el tiempo, los robots se fueron complejizando. Los primeros no tenían color, ni nombre, ni características especiales. Luego, comenzó a pintarlos, a decorarlos con elementos como banderas de su equipo de fútbol, a usar distintos materiales para cada parte (como cajas de cartón), y a agregarles particularidades: “Éste es un robot de dos antenas”, “este botón le sirve para volar”. Casi a fin de año, los robots ya tenían un nombre. A la mayoría de ellos los llamaba “Dan”. Por último, les agregé “cerebros” a sus robots. Lo que puedo leer a partir de las producciones del niño es cómo de ser cuerpos fragmentados, estos robots pasaron a tener cada vez más un “cuerpo” anudado, subjetivado. Entonces, se podría decir que éstas creaciones que fueron “tomando forma”, tal vez se constituían como metáforas del armado de su propio cuerpo, que comenzaba a ser recortado, delineado.

Alojar las singularidades

Entendiendo las particulares de cada niño y niña y la necesidad de alojar las diferencias por parte de los adultos referentes, se vuelve indispensable revisar constantemente las propias prácticas. En este sentido, el espacio de supervisiones resultó fundamental en mi pasaje por la escuela, constituyéndose cada encuentro como creador.

Tomando los dichos de Hernán Altobelli (2014, pág 95), se trata de “armar puentes para el encuentro”, es decir, una de mis implicancias como psicóloga en la escuela, tenía que ver con alojar a ese niño para que la escuela se volviera un *lugar* posible en el cual habitar su cuerpo y hacer lazo con otros.

Conclusiones

Considero que no es posible precisar una respuesta única y generalizable para el interrogante planteado al comienzo del texto, acerca de funciones determinadas que me harían constituirme como acompañante. Sí puedo dar cuenta de lugares posibles que encontré en la escuela en el transcurrir. Mi trabajo apuntó principalmente a la construcción de bordes, que posibilitaran el producir simbólico del niño. Dicho producir simbólico se materializó en palabras y esculturas (robots), que a su vez lo fueron entramando en el “común” de su escuela, en el colectivo grupal, permitiéndole acomodarse a las pautas que organizan la convivencia en el jardín. Existe una tensión irreductible entre lo singular y lo grupal con la que nos encontramos en la escuela, por lo tanto los agentes institucionales partiremos desde la complejidad que implica sostener este tironeo, para evitar caer en homogeneizaciones y dando pie a intervenciones que sean inclusivas.

Por otro lado, si bien me referí a mi rol como “profesional de apoyo a la integración escolar”, modo en que se me nombraba formalmente, dicha denominación puede ser cuestionada y repensada en términos de inclusión, lo cual podría ser desarrollado en un próximo trabajo.

Para concluir citaré a Janine Puget, ya que considero que sus palabras resumen mi experiencia: “Este proceso exige un trabajo sostenido por la curiosidad y el deseo de descubrir cómo pensar e intervenir cuando los conflictos surgen de las implicancias de nuestra pertenencia a un conjunto instituido, de ir siendo sujeto en un devenir imprevisible” (2015, p. 38).

BIBLIOGRAFÍA

- Altobelli, H. (2014). Nudos para no amarrar. Notas sobre la muerte de Chewbacca. Entreveros y afinidades: Clínica psicoanalítica, ética y nuevos dispositivos. Buenos Aires, Argentina.
- Barbagelata, N. (2010) “Exploración sobre el lazo social en nuestra época”. Clase 5, Módulo 2. Diploma Superior “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual
- Puget, J. (2015). Subjetivación discontinua y psicoanálisis. Buenos Aires: Lugar Editorial
- Zelmanovich, P. (2010) “Cernir el malestar- Delinear lo posible- Hacer lugar al acto educativo.” Clase 1, Módulo 1. Diploma Superior “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual