

# ESCRIBIR(SE) PARA APRENDER: AUTORÍA DE PENSAMIENTO Y PRODUCCIÓN SIMBÓLICA EN LA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA

## WRITING(ONESELF) TO LEARN: AUTHORSHIP OF THOUGHT AND SYMBOLIC PRODUCTION IN PSYCHOPEDAGOGICAL CLINIC

**AUTORES:** SPINELLI, AGUSTINA\*; LIC. MICONE, FERNANDA\*\*

**LUGAR DE TRABAJO:** PSICOPEDAGOGÍA - SERVICIO DE PEDIATRÍA - HOSPITAL DE AGUDOS CARLOS G. DURAND - AV. DIAZ VELEZ 5044- C.P. 1405 - CABA, ARGENTINA.

\*RESIDENTE DEL EQUIPO DE PSICOPEDAGOGÍA - SERVICIO DE PEDIATRÍA

\*\*COORDINADORA DE RESIDENCIA DE PSICOPEDAGOGÍA



### ABSTRACT:

This article emerges from two clinical experiences within the framework of the Psychopedagogy Residency at the Carlos G. Durand General Hospital. Based on two clinical vignettes—one involving a school-aged child and the other an adolescent—it aims to reflect on the role of authorship of thought, writing, and symbolic production as central dimensions of psychopedagogical practice.

From a perspective that integrates contributions from psychoanalysis and constructivism, the article analyzes the clinical and institutional conditions that enable a subject to appropriate their own speech, history, and knowledge. Through scenes involving play, relationships with family caregivers, and written language as testimony, the psychopedagogical intervention is examined beyond deficit-based or diagnostic approaches.

The vignettes show that when clinical practice is guided by listening, respect for singularity, and symbolic authorization, it becomes possible for the subject to write themselves and think themselves—thus opening a path toward learning.

### RESUMEN:

El presente artículo surge de dos experiencias clínicas en el marco de la Residencia de Psicopedagogía del Hospital de Agudos Carlos G. Durand. A partir de dos viñetas —una con un niño en edad escolar y otra con una adolescente— se propone reflexionar sobre el papel de la autoría de pensamiento, la escritura y la producción simbólica como dimensiones centrales de la clínica psicopedagógica.

Desde una perspectiva que articula aportes del psicoanálisis y del constructivismo, se analizan las condiciones clínicas e institucionales que posibilitan que un sujeto se apropie de su decir, de su historia y del saber. A través de escenas que incluyen el juego, el vínculo con los referentes familiares y la palabra escrita como testimonio, se busca pensar la intervención psicopedagógica más allá del déficit o del diagnóstico.

Las viñetas muestran que cuando la clínica se orienta por la escucha, el respeto por la singularidad y la habilitación simbólica, se vuelve posible que el sujeto se escriba y se piense, abriendo camino al aprendizaje.

**Keywords:** Authorship of thought- Writing - Subjectivity - Playing - Psychopedagogical clinical practice -Symbolic production

**Palabras clave:** Autoría de pensamiento - Escritura - Subjetividad - Juego - Clínica psicopedagógica - Producción simbólica

### INTRODUCCIÓN

¿Qué hace que un niño o una adolescente se apropien de lo que dicen, de lo que escriben, de lo que piensan? ¿Cómo se produce un movimiento que transforme la repetición del deber escolar en una producción subjetiva? ¿Qué lugar tiene la escritura, el juego o la palabra en ese pasaje?

En el presente artículo se desarrollan dos viñetas clínicas que tuvieron lugar durante el primer año de la residencia en psicopedagogía en el Hospital de Agudos Carlos G. Durand. Lejos de pretender ofrecer un modelo de intervención, se trata de recuperar escenas en las que se vuelve posible leer ciertos movimientos subjetivos que hacen lugar a la apropiación simbólica del saber. Movimientos que no siempre se traducen en mejoras escolares inmediatas, pero que, desde una ética de la escucha, indican una transformación clínica significativa. La primera viñeta tiene como protagonista a Juan, un niño de once años derivado por dificultades escolares. La segunda, a Ximena, una adolescente que se involucra con la escritura desde un lugar inicialmente distante. Ambas escenas, en su singularidad, se encuentran atravesadas por una misma pregunta: ¿cómo

habilitar un espacio en el que el sujeto se sienta autorizado a escribir(se), a narrar(se), a pensarse? Y también: ¿qué lugar tiene el trabajo clínico para alojar esa producción sin reducirla ni normativizarla?

A partir de estas experiencias, se propone reflexionar sobre las condiciones clínicas que permiten el pasaje del silencio o la repetición a una producción simbólica con autoría. La escritura, ya sea literal o metafórica, será leída aquí como gesto de apropiación subjetiva. Escribir(se) no como tarea escolar, sino como acto clínico.

### **Juan. La puerta como intervención clínica**

Juan tiene once años. Llega al equipo de psicopedagogía derivado desde pediatría del Hospital Ramos Mejía. En el primer encuentro se presenta su madre, y son sus palabras las que inauguran la escena clínica:

“Ellos son mis pollitos.”

“Cuando Juan nació era igual que sus hermanos, todos eran iguales al mayor.”

“Solemos quedarnos en casa, están siempre conmigo, dejamos que pasen las horas.”

“Tal vez no conozco bien a mi hijo, no sé a qué le gusta jugar.”

Estas frases resonaron en mí como preguntas abiertas: ¿qué lugar tiene Juan en ese entramado familiar? ¿Hay posibilidad de diferenciación subjetiva entre él y sus hermanos? ¿Cómo leer ese “tal vez no lo conozco bien”?

Desde una perspectiva psicoanalítica, sabemos que el modo en que un sujeto se inscribe en el deseo del Otro incide profundamente en la constitución del yo y en la posibilidad de producir pensamiento propio. Tal como señala Piera Aulagnier (2004), el niño necesita espacios donde separarse de los significantes impuestos, donde decir algo propio sin quedar capturado en los dichos del entorno. En las primeras entrevistas, no era evidente que Juan contara con esos espacios.

En las sesiones individuales, al ofrecerle distintos materiales de juego, Juan quedaba en una suerte de espera pasiva. No elegía. Me miraba, como preguntando sin palabras qué debía hacer. Me pregunté entonces si esa inhibición era un modo de no fallar, de no errar ante el otro. Baraldi (2005) señala que para que un niño pueda aprender, primero necesita construir su cuerpo y habitar su

palabra. ¿Qué pasaba en Juan con ese cuerpo y con esa palabra? ¿Qué lugar había tenido —si lo había tenido— para decidir, equivocarse, jugar?

Su madre, por su parte, permanecía siempre junto a la puerta del consultorio. No ingresaba, pero tampoco se retiraba. Cada vez que Juan salía, ella preguntaba con tono ansioso:

“¿Cómo estuvo Juan hoy?”

“¿Cómo viene con sus materias?”

“¿Aprendió algo?”

Ese modo de consulta sostenía una lógica de control que me convocaba, una y otra vez, a delimitar el encuadre y a restituir el sentido del espacio psicopedagógico. Fue necesario trabajar con ella para alojar su propia demanda, más allá del rendimiento escolar de su hijo.

Durante el proceso evaluativo se hicieron visibles ciertas dificultades en la producción simbólica. La oralidad era escasa. Las frases eran breves, casi funcionales. Me preguntaba entonces si Juan sabía qué le gustaba, si podía representar lo que deseaba. Aulagnier (2004) habla de la importancia de un espacio que autorice el despliegue de la actividad representacional. Sin esa posibilidad, el pensamiento queda preso de una lógica adaptativa, sin autoría ni deseo.

Fue entonces cuando propuse, en una de las entrevistas familiares, compartir un juego con Juan y su madre. Ella aceptó, no sin incomodidad. No recordaba cuándo había sido la última vez que jugaron. Durante la actividad, no entendía bien las consignas, y se mostraba torpe. Juan, en un movimiento inesperado, tomó la iniciativa: le explicó las reglas, le ofreció ayuda, incluso la “dejó ganar”. Aquella escena desplazó los lugares habituales. La madre dejó de ser quien sabía, quien controlaba. Juan pudo ocupar otro lugar: el de quien guía, propone, acompaña.

Ese momento condensó, de forma lúdica, una serie de movimientos clínicos. La madre comenzó a cambiar su modo de dirigirse al espacio. Dejó de preguntar por las materias. Empezó a registrar gestos subjetivos:

“Hoy lo vi más suelto.”

“Me dijo que quería jugar a ese juego de nuevo.”

“Me contó que en el consultorio se siente bien.”

A la vez, en Juan comenzaron a verse pequeños desplazamientos: aparecieron iniciativas, comentarios, preguntas. Empezó a nombrar lo que

sentía, a decir lo que pensaba. En una de las sesiones, al llegar al hospital, golpeó la puerta y dijo:

“Soy Juan, estoy buscando a Agus.”

Aquella frase, mínima en apariencia, fue para mí un acto clínico. En ella se condensaba la emergencia de un sujeto que se nombra, que sabe a qué viene, que puede decir lo que quiere. Esa puerta —la puerta del consultorio—, tantas veces pensada como un límite, se volvió allí una metáfora: abrirla, golpearla, nombrarse fue también abrir otra cosa. Fue tocar la puerta de la palabra, de la autoría, de la posibilidad de aprender.

### **Ximena. La escritura como habilitación simbólica**

Ximena tiene trece años. Llega al equipo de psicopedagogía del Hospital Durand en 2021, luego de que su psicopedagoga de cabecera pasara a rotar electivamente. Me proponen continuar su tratamiento. Desde los primeros encuentros, observo que se trata de una joven a la que le gustan los juegos de mesa. Los conoce en detalle y exige el cumplimiento exacto de cada una de las reglas. No admite perder. A lo largo de las sesiones, esta elección se repite una y otra vez. Le propongo escribir. Se niega. Le propongo leer. Peor. “Eso no me gusta, eso no me sale. No puedo.” Probar con números parece más posible, aunque la posición subjetiva se mantiene: hay desgano, hay rechazo.

Poco a poco comienzo a pensar que Ximena no está sólo alejada de los contenidos escolares, sino que hay algo en su propio posicionamiento subjetivo que imposibilita cualquier acercamiento. Me encuentro con muchas negativas: “esto no quiero”, “esto tampoco”. Le devuelvo la posibilidad de elegir qué hacer, pero sus respuestas son siempre “no sé”. El silencio invade el espacio y la única alternativa viable siguen siendo los juegos con reglas.

Llevo la situación a supervisión. Surgen cuestiones familiares por trabajar, pero también algo clave: la necesidad de acompañar su pasaje al nivel secundario. Raquel me dice:

“Agus, ella tiene que sentirse alojada, tiene que saber que vos la esperás y la escuchás... historizá, Agus, historizá.” No sé bien qué hacer con esa indicación, pero la tomo. La dejo trabajar en mí. Y entonces, una escena cotidiana se vuelve una pista

clínica: escucho a una colega proponer a un grupo nuevo una actividad de collage. Mientras escribo la supervisión para mis compañeras, siento que por ahí puede haber una puerta.

En la sesión siguiente llevo revistas y tijeras. Le propongo buscar cosas que le gusten, recortarlas y pegarlas. Ximena me mira. Sin decir nada, toma la tijera y comienza a trabajar. Se enfoca. Recorta partes de cuerpos, remeras, cabezas, perfumes. Desarma imágenes y arma nuevas. Con precisión quirúrgica, construye cuerpos inventados. Cuerpos posibles.

En ese recorte, algo comienza a modificarse. Fernández (2002) retoma a Aulagnier para plantear que en la adolescencia se juega una escena fundante: narrarse a sí mismo. El sujeto necesita devenir biógrafo de su historia, autor de un relato propio. Ximena no puede —todavía— contar en palabras lo que le pasa, pero arma, corta, inventa. Produce.

Comienza a llegar a las sesiones con entusiasmo. Me abraza. Me dice:

“Agus, traé la revista, tenemos que seguir cortando”.

Hasta que un día propone:

“Tenemos que hacer un libro.”

Empieza a decir cómo será: qué producciones irán en cada hoja, qué colores usaremos, qué materiales, qué título tendrá. Nunca la había visto tan activa, tan decidida, tan posicionada.

Al terminar las sesiones no quiere irse. Me pide un ratito más. Mientras yo escribo certificados, ella sigue recortando. Entiendo que el trabajo con Ximena no pasa por cuánto sabe escribir o cuánto suma. El eje, como me dijo Raquel, es el alojamiento subjetivo.

En palabras de Cantú (2014), los niños no se vinculan con cualquier objeto de conocimiento, sino con aquellos que pueden prometer una satisfacción representacional. La tarea clínica consiste en ofrecer condiciones para que esa satisfacción sea posible, para que algo del deseo circule. El libro que Ximena propone no es tarea escolar, es objeto transferencial.

Cuando le pregunto qué quiere hacer con el libro, responde:

“¿Para quién es?”

Pienso en Derrida (1989), cuando dice que la escritura exige un destinatario, incluso en su

ausencia. Me aparece una intervención:

“Si te parece, puede verlo A.”

Levanta la cabeza. Me pregunta quién es A. Le cuento que es otra adolescente con la que también estoy armando un libro. Se queda muda unos segundos y después lanza una seguidilla de preguntas:

“¿Ella va a ver el nuestro? ¿Puedo ver el de ella? ¿Le va a gustar? Este libro hay que hacerlo muy bien si lo va a ver A.”

Esa sesión marca un giro de 180°. La dedicación, ya presente, se intensifica. Cuida cada página, cada recorte, cada palabra. Decide que también va a dejarle una carta.

“Por si no entiende lo que quisimos poner en cada hoja.”

Lo que había comenzado como un collage sin palabras se transforma en una producción escrita dirigida a un otro. Deja de ser pura imagen. Aparece la narración, el orden, la necesidad de que se entienda. Y, sobre todo, aparece la posibilidad de sostener una posición en el decir.

Una sesión más tarde, discutimos cómo se escribe “labasto”:

“¡El shopping! ¿No lo conocés Agus?”

“Ah... el Abasto...”

“¡No! Yo le digo labasto.”

Debatimos. Consultamos. Pregunta a otras psicopedagogas. Quiere saber, pero también defender su versión. Es en esa escena donde la escucho, por primera vez, sostener una idea, argumentar, dudar y volver a decir. Para mí no importa si es correcto o no en términos ortográficos. Lo importante es que es su palabra, es su posición.

En la última etapa del proyecto, escribimos juntas una carta para A. La pasa en limpio, la decora. Me dice que quiere que sea en una hoja “más linda”. Ximena ahora disfruta de escribir y de escribirle a otros. El libro, que nació como una excusa, se volvió un lugar. Un espacio simbólico donde su palabra pudo alojarse.

Análisis comparativo: autoría, producción simbólica y habilitación del decir.

Las viñetas de Juan y Ximena, aunque diferentes en sus escenarios, edades y estilos subjetivos, permiten pensar puntos de encuentro en relación con los procesos que habilita la clínica psicopedagógica cuando se orienta por la escucha

y la singularidad. En ambos casos, la intervención se dirigió a abrir una posibilidad de apropiación simbólica: de la palabra, del juego, de la producción, de sí.

En el caso de Juan, ese pasaje se produjo a través del juego compartido con su madre. La escena de la puerta, cuando dice “soy Juan, estoy buscando a Agus”, condensa un gesto clínico que excede lo escolar: el de un sujeto que se inscribe, que se nombra, que se dirige a alguien. La intervención con los referentes permitió un reordenamiento de posiciones en el lazo familiar, donde Juan pudo dejar de ser el niño observado para devenir un sujeto con iniciativa.

En Ximena, ese movimiento se hizo posible a través del collage y de la escritura. El proyecto del libro —nacido del recorte— devino una producción con destinataria, con carta, con forma. En el debate sobre cómo se escribe “labasto”, Ximena no sólo pregunta, sino que sostiene una hipótesis. Su palabra no busca ajustarse a una norma escolar: se vuelve propia, defendible, discutible. Tal como lo plantea Fernández (2014), la autoría de pensamiento no refiere a escribir bien, sino a poder decir “esto lo pienso yo”, aún en el borde del error.

Ambos casos nos recuerdan que la posibilidad de aprender —en su sentido profundo— requiere que el sujeto pueda alojarse simbólicamente en lo que produce. Cantú (2014) señala que no hay vínculo con el saber si ese saber no se inscribe en un circuito de satisfacción representacional. En otras palabras: no hay deseo de aprender si no hay algo propio en juego. La clínica, cuando no borra la singularidad en nombre del rendimiento, puede habilitar esa apropiación.

La transferencia, en este marco, no es solo vínculo afectivo. Es condición para que la palabra se ponga en juego. Como sugiere Derrida (1989), escribir exige un otro, incluso cuando no está presente. Juan dice a quién viene a ver. Ximena escribe una carta a una par imaginada. En ambos, la palabra circula, se dirige, se habita.

## REFLEXIONES FINALES

Estas escenas clínicas muestran que la práctica psicopedagógica puede ser un espacio de transformación subjetiva, no por lo que enseña, sino por lo que habilita. Aprender, en clave clínica, no es repetir ni adaptarse. Es poder alojarse en un

vínculo, producir algo propio, dejar una huella.

Como residente, estos recorridos me enseñaron que muchas veces lo más potente no se planifica. Que la escucha produce. Que intervenir no es responder, sino sostener preguntas. Y que la clínica psicopedagógica, cuando se construye en el entre, puede ser un lugar para aprender a decir(se), a escribir(se), a pensar(se).

Sostener la clínica desde la ética del deseo y de la escucha no es sencillo en contextos que demandan resultados rápidos, informes estandarizados o diagnósticos que se ajusten a protocolos. Pero justamente allí se vuelve vital la posibilidad de abrir espacio a lo inesperado. Juan no vino a aprender mejor matemática. Ximena no vino a mejorar su caligrafía. Pero ambos salieron diciendo algo que antes no podían. Eso, desde mi mirada, es un efecto clínico. Porque escribir(se), en el marco de un lazo que aloja, es también aprender.

**Conflictos de Interés:** Los autores del artículo declaran que no hay ningún conflicto de interés al publicar el manuscrito en la Revista.  
Recibido: 20/03/26- Aceptado: 14/04/26

#### **BIBLIOGRAFÍA**

1. Aulagnier, P. (2004). La violencia de la interpretación. Buenos Aires: Amorrortu. (Obra original publicada en 1975).
  2. Baraldi, C. (2005). Jugar es cosa seria. Rosario: Homo Sapiens.
  3. Cantú, G. (2014). Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico. Buenos Aires: Noveduc.
  4. Derrida, J. (1989). Firma, acontecimiento y contexto. París: Seuil.
  5. Fernández, A. (2002). Poner en juego el saber. Buenos Aires: Nueva Visión.
  6. Fernández, A. (2014). La construcción del saber. Buenos Aires: Nueva Visión.
  7. Frigerio, G. (1993). ¿Se han vuelto inútiles las instituciones educativas?. Buenos Aires: Tesis-Norma.
-