

Intervenciones con el lenguaje en los niños pequeños



– Michel Socoró Carrié ¹ –

Psicoanalista. Psicólogo Clínico. CDIAP-EIPI Ciutat Vella, Barcelona. Barcelona (España)

Hemos aprendido no a hablar, sino a balbucear, y únicamente prestando oído al ruido creciente del mundo, y, una vez blanqueados por la espuma de su cresta, hemos adquirido una lengua.

Osip Mandelshtam

RESUMEN

Se exponen los diferentes escenarios en la Psicosis y el Autismo desde la teoría psicoanalítica lacaniana y se proponen otras articulaciones teóricas para la tipología de casos abordados con lenguajes afectados por graves inhibiciones (mutismo), o bien por jerga y neolenguajes. Así mismo, se expone su abordaje grupal y las características y especificidades en la intervención de estos casos.

un afuera de, social, comunicativo, de forma plena.

En estos dos grupos es donde encontramos la gran mayoría de consultas al respecto, si bien, de aquí se descartan aquellos casos en los que el lenguaje está afectado por un trastorno más amplio como es la Psicosis, o bien, el Autismo, en los que el contacto con el Otro y lo social está seriamente afectado.

sus acentos y singularidades. Este es el camino que emprende el niño hacia la humanización (el lenguaje es aquello que nos diferencia de los animales).

Mediante esta alienación al Otro y al significante que el Otro le otorga, el Infans advendrá a la palabra en la separación que realizará a ese Otro y ese significante. El significante del Otro lo representa, pero a la vez lo anula, al sujeto. Esta Alienación significativa se complementa con su Alienación Imaginaria, encarnada en el Estadio del espejo, cuando el niño puede reconocer su imagen totalizante y se identifica al semejante. Esta diferencia es la que se pone en juego cuando los niños no pueden aún diferenciar el Yo (imaginario) del Tú (Simbólico).

INTRODUCCIÓN

En los CDIAP con frecuencia nos encontramos con diferentes afectaciones en el lenguaje de niños pequeños, entre los 3 y 5-6 años.

Podemos agrupar estas afectaciones en diferentes grupos:

- mutismos o inhibiciones de diferente grado en el acto de hablar...
- retrasos en la aparición del lenguaje y/o hablarse con neolenguajes, con una lengua inventada o jerga, que se hace incomprensible para el interlocutor, dónde el balbuceo mantiene aún su predominio y aún no ha adquirido

DESARROLLO

El niño es introducido en el Lenguaje por el Otro. El Lenguaje precede al niño, este es hablado antes de su nacimiento y después él tendrá que descifrarlo. El Infans, “el que no habla”, se desprende de las envolturas biológicas de la vida intrauterina para reemplazarlas por la red significativa, el Lenguaje que los Otros le otorgan. Ese *Tesoro de los Significantes* (así es como llama Lacan al gran Otro) es enigmático y el niño se introduce en él mediante el proceso de Alienación. Esta Alienación se hace patente en la forma que tienen los niños de aprender el lenguaje mediante imitación-repetición. También en la facilidad que tienen los niños para adquirir diferentes idiomas, para reproducir la entonación, la musicalidad propia del idioma familiar, con

En la Separación es cuando el sujeto se pregunta “¿qué me quiere?”, el Otro. Pregunta por su deseo y descubre su falta, la doble falta, la del Otro y la propia, es cuando se descubre y juega su propia desaparición (falta-afánisis), instituyendo su *objeto a*³ causa del deseo del Otro.

Alienación y Separación⁴ son dos procesos que se dan simultáneamente y que fundan al sujeto, haciendo surgir su deseo a partir

¹ michelsocoro@hotmail.com

² Estadio del espejo: hito del desarrollo infantil postulado por Lacan (Escritos. Tomo 1) en el que el bebé se reconoce en el espejo gracias a ser mirado por el Otro y en el que se funda su conciencia de ser (yo) como imagen corporal unificada (identificación).

³ *Objeto a* o *pequeño a*: concepto elaborado por Lacan para designar esa parte del Otro (Autre, en francés) que el sujeto mantiene con su goce, ampliando y reformulando la idea de Freud sobre el objeto como objeto perdido del deseo. El objeto a tiene una versión Real, Simbólica e Imaginaria y mantiene una relación lógica con el Sujeto en la fórmula del fantasma.

⁴ Conceptos introducidos por Lacan en 1964 en el Seminario 11.

de ese deseo del Otro, sin el cual no podría autoengendrarse. Es decir, el sujeto no es sin los significantes del Otro (Alienación), a la vez que no es ningún significante del Otro (Separación).

En la Psicosis, hay una desestructuración del Lenguaje, digamos que se da una ruptura en la cadena entre el S1 y el S2. El sujeto queda Alienado y no se produce la Separación, no hay advenimiento al Deseo, reconocimiento de la falta, no está inscrito en el discurso.

En cambio, en el Autismo, hay un rechazo a entrar en la Alienación, el sujeto se queda en el borde. Para él, el Otro está petrificado, no puede apropiarse de los significantes del otro y constituirse en sujeto barrado. No entra en la serie significante del Otro, no se reconoce en el espejo, no hay formación del yo ni consciencia del propio cuerpo.

En los casos propuestos donde predomina la jerga, o bien el mutismo, lo que acontece

es un atrapamiento del sujeto en lo traumático del Lenguaje, en lo que es oído como sexual. Para Melman⁵ lo traumático del lenguaje está relacionado con la cadena sonora y la escena primitiva que es concebida por el sujeto como una lengua extranjera, en definitiva, un Real no simbolizable. Este real del Lenguaje es el que impregna estos neo-lenguajes, también como un intento de curación, al estilo de una protección hacia ese lenguaje Alienante-Sexualizante. De alguna forma el sujeto procuraría no sonorizar al Padre gozador. Podríamos decir, a su vez, que este Real del lenguaje deja anonadado y/o bloqueado al sujeto y que puede refugiarse hacia su interior, replegarse al estilo de la inhibición.

Este traumatismo constitutivo y primigenio, en ocasiones, queda fijado y no puede superarse sin verdaderas dificultades. Podemos hipotetizar diferentes escenarios en los que las vivencias de los niños en sus familias predisponen a estos procesos. Por ejemplo, a causa de la interrupción del ba-

ño significativo que la familia le ofrece al niño, bien sea por la intromisión de los dispositivos tecnológicos de forma masiva, bien sea por la limitada disponibilidad de los padres (duelos no resueltos, cambios de cuidadores recurrentes, carencias y privaciones continuadas, alto nivel de conflictividad, violencia, etc.), o por la falta de inscripción social de la propia familia en la cultura de acogida. Algunas familias de otras culturas hacen un sobreesfuerzo con el objetivo de integrar al hijo en la cultura de acogida y adoptan la lengua del nuevo país en la crianza, forcluyendo la lengua originaria. O bien, al contrario, rechazan la nueva lengua y retrasan su integración, abandonando al hijo en su contexto escolar. El niño sigue bloqueado, enmudecido y no puede insertarse en la cadena significativa, quedando, en su decir atrapado en sí mismo, para evitar precisamente ese efecto de encierro alienante en el Otro.

En las dificultades del desarrollo del lenguaje que observamos en estos niños, descartando los casos en los que el lenguaje es



Algunos de estos niños se reservan el derecho a no decir, a mantenerse silentes. Es como si quisieran resistirse a incluirse en la cadena hablada del Otro y quisieran evitar algo de la castración que impone el lenguaje.

⁵ Charles Melman (2005). Seminario 1987-88 y 1988-89. La neurosis obsesiva. Editorial Síntesis. Madrid.

una expresión de un desarrollo patológico más grave (autismo-psicosis-debilidad mental), la cuestión que se plantea a menudo es cuanto tiene que ver con un retraso o dificultades cognitivas y cuanto exclusivamente con el lenguaje. Cómo si estas dos áreas funcionaran por separado. Estos planteamientos se basan en un pensamiento piagetiano, para quienes tienen que darse una serie de procesos para que el lenguaje se desarrolle: primero es la imagen, la representación no comunicable, privada, inherente a los mecanismos individuales del pensamiento, después aparece el lenguaje como parte de la función simbólica. Para Piaget “el lenguaje no transforma el pensamiento más que en la medida en que éste se encuentra apto para dejarse transformar...” (Piaget, 1982). Posteriormente a Piaget, Vigotsky ya planteó que el Lenguaje es previo al desarrollo intelectual y que el desarrollo va de lo social a lo individual.

Estos niños, mayormente, presentan dificultades para elaborar un discurso propio, para encarnarse en el lenguaje y tomar la palabra de forma plena. Pareciera que están temerosos de agenciarse de lo que el discurso les autoriza, a encadenarse en un artificio que nos sojuzga y somete a sus leyes, que como Foucault advierte, “más que hacernos libres nos oprime, y nos excluye de nuestra propia singularidad, uniformándonos a todos con sus ropajes bajo su poder, dispuestos a ingresar en el orden del discurso” (Foucault, 1996). Por eso siguen hablando sin ningún orden ni regla...

Algunos de estos niños se reservan el derecho a no decir, a mantenerse silentes. Es como si quisieran resistirse a incluirse en la cadena hablada del Otro y quisieran evitar algo de la castración que impone el lenguaje. O bien, pueden hablar en su casa, con la familia, pero no en el colegio o fuera de su casa.

Aún no existe una diferenciación en la escucha de estos niños, que pueden utilizar el mismo sonido para diferentes palabras, ya que, los significantes no están significados, y los significados son contingentes, no fijos. Es el caso de las palabras muleta. Hay algo de lo Simbólico que no acaba de encarnarse, de realizar esos agu-

jeros en el cuerpo para que el ser hablante se lance a identificarse como tal.

De alguna forma, en este lenguaje de carácter autístico, no convencional, no compartido aún del todo, se hace patente la ineficacia del agujereamiento en el Otro, la falta de puentes de comunicación a los otros... y el atrapamiento en el Otro materno primordial.

En los CDIAP se llevan a cabo grupos terapéuticos con esta clase de dificultades, grupos llevados a cabo por una Logopeda y un Psicólogo Clínico.

En nuestro grupo realizado en el CDIAP-EIPI de Ciutat Vella, llamado “Juguem, parlem...” (Juguemos, hablemos...), se propone un período inicial en el que se establezcan juegos que convoquen al sujeto de forma confiada hacia un diálogo con el/los terapeutas y con los semejantes. Iniciamos la sesión con un juego en el que proponemos a los participantes producir un sonido, una verbalización cualquiera y, después, todos la imitamos. Buscamos establecer un diálogo de intercambio sonoro, melódico, rítmico, en los que se propone una pauta y por imitación, los demás deberán evocarla, sin la utilización de palabras. Así se procura establecer una atmósfera de complicidad y bienestar deshaciendo la angustia por el significante. Ello llevará a la desarticulación de las defensas y, progresivamente, el sujeto podrá ir apropiándose sin temor de esos significantes, anteriormente hipersexualizados.

Este grupo, lo componen un máximo de seis niños de diferentes culturas, con un retraso del lenguaje que, en la mayoría, evoluciona hacia dificultades de expresión importantes, con omisiones y sustituciones de fonemas, pero con una cierta estructura, y otros con una jerga ininteligible, en sus lenguas maternas, con la utilización de unas pocas palabras.

Posteriormente a la propuesta inicial, se abre un tiempo de juego libre, en el que se dispone de diferentes materiales, entre los que se encuentran algunos instrumentos musicales como tambores, una campana tubular⁶ y un piano que los niños tocan en diferentes momentos.

Antes de acabar se propone realizar una producción o bien con dibujo o con plastilina y al final es cuando se invita a hablar de lo sucedido en la sesión.

Una parte fundamental de este grupo es el trabajo alternado que se realiza con las familias de estos niños. Para el funcionamiento con estos niños tan pequeños, el trabajo con las familias se considera fundamental e indispensable. A pesar de que cada caso es abordado a nivel individual por su terapeuta, se consideró necesario implicar de forma directa a los padres y las madres en abordaje grupal para disponer de un marco simbólico que garantice la continuidad del grupo.

DISCUSIÓN

Expondré algunos de los casos que participaron en este Grupo en el curso 2021-22.

Jairo era un niño de 5 años de origen filipino con un mutismo selectivo que hablaba en inglés de forma normalizada con sus padres pero que no hablaba prácticamente nada ni en el colegio ni en otros contextos sociales diferentes a lo familiar, prácticamente tampoco en el grupo. Jairo fué un niño prematuro y, cómo acostumbra a suceder en estos inicios de la vida, los padres desarrollaron con él una tendencia a protegerlo más allá de lo esperable. Jairo acostumbraba a permanecer silente en el grupo, sobre todo si los terapeutas nos dirigíamos a él. Sólo en una ocasión nos contestó con un “no” a la propuesta de hablar. Pero en una ocasión, Jairo responde paralizándose cada vez que la terapeuta hace ruido con un pequeño tambor, continuando su actividad de nuevo hasta que volvía a paralizarse al volver a escuchar el tambor. Se estableció una comunicación rítmica entre ambos. Jairo seguía los juegos de grupo, como cuando alguno de los participantes hacía rugidos representando a un animal peligroso y él se escondía... A pesar de su mutismo, Jairo era un niño que se relacionaba y se comunicaba, no de forma extrovertida, más bien con timidez. Aunque se estuvo dudando acerca del diagnóstico, definitivamente quedaron descartadas las sospechas de Autismo.

⁶ Instrumento musical compuesto por tubos metálicos que emiten un sonido de campanas al ser percutidos (idiófono percutido).

Khan era un niño de 5 años de origen indio que fue derivado a nuestro servicio por parte de un Centro socio educativo por retraso en el habla. Khan hablaba con mezcla entre jerga e hindú. El padre le habla en castellano y catalán dada la preocupación por el lenguaje, la madre en hindú. Los padres hablan bangla entre ellos. Esta es una característica bastante común en muchas familias de nuestro servicio, la variedad de lenguas que estos niños reciben, con la consecuente confusión con la que tienen de lidiar. Khan se relacionaba con otros niños en el colegio, hacía juego simbólico, pero tenía dificultades para comunicarse. En el grupo disfrutaba representando a un personaje atemorizante, de aspecto robótico y persiguiendo a los demás, también a los terapeutas.

Ahmed era un niño de 5 años de origen pakistaní de familia numerosa. Había sido tratado en el servicio al poco de nacer por plagiocefalia e hipotonía, resolviéndose la preocupación al cabo de un año. Posteriormente, vuelve a ser derivado a los 3 años por retraso del lenguaje, apenas decía 4-5 palabras. Ahmed era un niño muy vital y activo que se expresaba principalmente en una jerga ininteligible y con algunas palabras en urdú (papa, mama, hermana, pan, agua, aquí...). Los padres no mostraban preocupación ya que todos sus hijos, excepto la hija, habían empezado a hablar más tarde. Ahmed entendía lo que se le decía y se comunicaba con su lenguaje y con signos. En el grupo protagonizaba a personajes peligrosos y mostraba mucho placer en la acción. En una ocasión, al final de la sesión, le dio al terapeuta un palo con un trozo de plastilina enganchado y al preguntarle qué era dijo claramente que era "caca". Otro niño dijo que era un "chupa-chups"...

A menudo, Ahmed pedía hablar al final de la sesión. Se expresaba de forma efusiva, con gran placer, necesitaba levantarse y gestualizar para transmitir todo lo vivido durante la sesión, sin escatimar ningún esfuerzo. A pesar de ello, no se entendía del todo lo que decía, apenas algunas palabras, pero el grupo se mantenía atento a su discurso.

Entendíamos que representaba un logro del grupo el conseguir esta motivación en estos participantes para expresarse en el grupo después de las vivencias compartidas.

En los casos en que predomina la inhibición o la jerga, la propuesta terapéutica grupal pretende promover el deseo de comunicar al otro, la superación de la angustia al lenguaje vivido como traumático, mediante la instalación de un clima grupal confiable y seguro que favorezca su desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

Bruner, N. (2016 Compiladora). *El juego en los límites. El psicoanálisis en la clínica de problemas en el desarrollo infantil*. Buenos Aires: Ed. Eudeba.

Foucault, M. (1996). *El orden del discurso*. Madrid: Ed. Endymión.

Lacan, J. (1964). *Seminario 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Lacan, J. (1966). Escritos. Tomo I. *El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica*. Madrid: Ed. Siglo XXI.

Melman, C. (2005). *Seminario 1987-88 y 1988-89: La neurosis obsesiva*. Madrid: Ed. Síntesis.

Piaget, J. (1982). *El nacimiento de la inteligencia del niño*. Madrid: Ed. Aguilar.