

L'anàlisi del llenguatge com a eina
per a la valoració clínica del nen petit.
Aportacions al voltant de la funció denominativa

Maria Rinos Martí

Logopeda.

CDIAP Equip 40, de St. Feliu de Llobregat i St. Vicenç dels Horts.

Resum

Aquest treball pretén transmetre la idea que la valoració del llenguatge és una eina bàsica per a la comprensió del funcionament mental i emocional del nen, i destacar la importància d'integrar la informació obtinguda amb altres manifestacions del nen com el joc, les actituds i la forma de relacionar-se.

El llenguatge simbòlic sorgeix quan el nen es pot descentrar de si mateix, per iniciar un diàleg amb un altre, amb qui s'estableix una distància mental, cosa que fa necessari el llenguatge per comunicar-s'hi.

Es centrarà en la funció denominativa, posant en qüestió que el significat tingui necessàriament un valor simbòlic en el discurs de cada nen. Es destacarà la necessitat de la diferenciació del nen, com a subjecte, la importància de la separació de l'objecte, i de poder tolerar un cert grau de frustració per tenir accés al procés de simbolització i al llenguatge.

Es desenvoluparà la idea a partir de dues vinyetes, on predomina, amb relació a l'expressió verbal, la funció denominativa. Es tracta de dos nens que estan en moments diferents del desenvolupament i la seva capacitat per denominar no implica el mateix funcionament cognitiu i relacional en cada un d'ells.

Paraules clau:

Designació, ecolàlia, ecolàlia diferida, proto declaratiu, presímbol, simbolització, diferenciació, separació, frustració, identificació adhesiva, equivalència adhesiva, equació simbòlica, llenguatge simbòlic, llenguatge propi, interdisciplinarietat.

Abstract

In this article not only do I try to convey the idea of assessing the language as a basic tool for the understanding the mental and emotional functioning of children but also the importance of integrating information obtained from the assessment of other expressions of children, such as games, attitudes, and the way they mix with people.

The symbolic language arises when children can decentralize themselves to start a dialogue with "others" with whom they set a mental distance that creates the necessity of the language to communicate with them.

I focused on the denominative function to contemplate if the meaning has a symbolic value in the language of each child. I would like to point out the necessity of the child differentiation (like a subject), the importance of the separation (from the object) and the capacity to tolerate a certain level of frustration in order to reach the process of symbolism and language.

I developed the denominative function from two vignettes related to verbal expression. There are two children who are at different stages of development. The denominative capacity of each child does not involve the same relational and cognitive functioning.

Keywords:

Designation, echolalia, delayed echolalia, proto declarative pre-symbol, symbolization, differentiation, separation, frustration, adhesive identification, adhesive equivalency, symbolic equation, symbolic language, own language, interdisciplinary.

Introducció

Les característiques del llenguatge del nen en procés d'adquisició ens poden donar tanta o més informació que la seva història personal, la seva activitat espontània o la seva forma de relacionar-se amb l'altre. El més important és veure com s'integren en cada cas les característiques del llenguatge amb els altres aspectes esmentats; què diu cada nen, per què ho diu, com ho diu, què ens vol dir amb el que diu, com juga, com pensa i com es relaciona amb l'altre.

Julia Coromines escriu: "Podem explorar la ment de l'infant seguint diversos vèrtexs. (...) Un d'ells és l'estudi del procés de simbolització, mitjançant el joc i el dibuix i, sobretot, l'estudi del llenguatge, amb el qual podem descobrir des de l'existència de presímboles, a l'aparició de les primeres paraules-símbol i a diferents nivells de formació de frases, i de simbolització."¹

Essent el llenguatge la funció simbòlica per excel·lència, a través de l'anàlisi de l'expressió verbal de cada nen podem entendre si aquesta té un valor simbòlic, i si el té, en quin moment o en quins moments del procés de simbolització es troba.

En aquesta recerca de la comprensió del funcionament cognitiu, relacional i lingüístic del nen és necessària la valoració qualitativa del llenguatge més que no pas la descriptiva.

No cal dir que la valoració de cadascun dels aspectes del llenguatge: la comprensió verbal, les funcions del llenguatge, el lèxic, la sintaxi, la fonologia, la prosòdia, ens pot aportar molta informació, però també ens pot confondre en cas que es vulgui valorar globalment el nen, si no integrem aquesta informació amb la resta d'aspectes del desenvolupament. Podem considerar, per exemple, un bon nivell de llenguatge en un nen amb greus dificultats de comunicació que es limita a usar el llenguatge per descriure minuciosament el seu entorn físic.

Les funcions, o sigui la finalitat amb que el nen usa el llenguatge, així com també el seu contingut, són aspectes més elementals i més reveladors que no pas la forma, sobretot en els primers estadis del desenvolupament.

Així doncs, l'article es centrarà en una funció concreta: la designació (concepte homòleg del de denominació). Vila (1984), seguint McShane

(1980), proposa un sistema per categoritzar les produccions comunicatives del primer llenguatge infantil. Situa la designació dins de la categoria d'informació, i la defineix com la producció que fa referència a una persona o a un objecte amb l'únic objectiu d'anomenar-lo. Pot correspondre amb el moment en què el nen comença a dir les primeres paraules, fet que desperta la il·lusió dels pares i de l'entorn afectiu del nen.

Desenvolupament

S'intentarà mostrar com aquesta funció de designació, de denominació, pot ser un senyal d'accés a la capacitat simbòlica per mitjà de la descoberta d'un altre amb qui podem compartir significats; o pot ser, per contra, una capacitat associativa, no pas simbòlica, al servei d'evitar la relació amb l'altre o, si més no, sense la finalitat de compartir significats.

Aquesta distinció implica diferències en l'organització mental i relacional del subjecte i per tant, objectius de tractament diferents en cada cas.

Es presentaran dos nens, tots dos, inicialment, amb un trastorn de la comunicació i un retard important en l'adquisició del llenguatge. Estan en moments diferents del tractament, i també, com es podrà veure, en diferents etapes del procés de simbolització i, per tant, també a nivell cognitiu i relacional.

El primer nen, l'Albert, a la vinyeta que es presenta, denomina i sembla entusiasmat amb la descoberta del "valor màgic de les paraules". S'analitzarà aquest fragment i posteriorment una segona vinyeta, la de l'Anna, una nena que també fa ús de la funció denominativa amb un sentit ben diferent.

Història clínica de l'Albert

L'Albert és un nen que arriba al servei als 3a 5m, a l'iniciar P3, perquè, segons informa la mare, no parla, no fa cas de res i encara no controla els esfínters.

La mare diu que va ser un bebè molt simpàtic, tranquil·let, que no plorava mai i es feia amb tothom. Al començar a caminar va ser més mogut i als 16 mesos, en néixer el seu germà, encara més. Explica que l'Albert havia començat a dir paraules però les va deixar de dir quan la família va canviar de país de

residència, vivint situacions de molta inestabilitat i inseguretat, que van provocar sentiments de soledat, tristesa i aclapament a la mare, que finalment, al cap de dos anys, va tornar al país d'origen amb els dos fills. El pare es va quedar treballant en aquell altre país.

Sessions inicials

A la primera visita ve la mare amb els dos fills i es fa molt difícil poder parlar amb ella, ja que els nens aboquen el material de la capsa, llencen les joguines, no paren l'atenció en cap activitat, criden, etc.

A les sessions següents, sense el germà, l'Albert està més tranquil. Té moments de molta desconexió durant els quals fa un jargó (“xona-xona”) sense parar.

En altres estones, es mostra receptiu, però ni respon al seu nom, ni comprèn “mama”, ni manifesta en cap moment atenció auditiva amb relació al que se li diu.

La seva activitat espontània es basa sobretot en omplir. S'interessa per alguna acció proposada, i la repeteix moltes vegades.

Evolució

De seguida ve a les sessions amb molta il·lusió i es mostra més interessat per la relació amb la mare i amb mi. Té poques idees pròpies i poca iniciativa. Es pot interessar per alguna de les nostres propostes, compartir-la, reprendre-la a la sessió següent, i gaudir amb la repetició. Lentament però progressivament pot escoltar més les paraules que sorgeixen en el context del joc i la relació.

Així doncs, amb relació a l'evolució del llenguatge, ben aviat comença a imitar de forma directa alguna paraula i també a fer ecolòlies quan no comprèn el que se li diu. Encara no capta el valor comunicatiu del llenguatge. Li manca la consciència d'un altre diferenciat d'ell mateix. Pot repetir la pregunta “on és el Marc?” quan se li pregunta pel seu germà.

Posteriorment comença a usar expressions lligades a situacions concretes per fer demandes a un altre a qui ha començat a diferenciar de si mateix. Ho fa en tercera persona ja que es tracta d'ecolòlies diferides, tal com “tens mocs”, perquè vol ser mocat, “vols un camió”, per demanar un camió que és dins d'un

armari de la sala i que se li ha ofert en diverses ocasions. A aquestes produccions els hi atribuïm un lligam associatiu, no pas simbòlic, entre significat i significant. Les paraules que les componen no són usades en cap altre context i són calcades de les que ha escoltat i memoritzat en contextos similars. En el moment en què les usa no fa altres frases i per tant no podem valorar la inversió pronominal com una constant, com passa en altres casos.

En els exemples exposats, la sensació molesta del nen de tenir mocs provoca una demanda a un altre amb unes paraules que estan adherides a aquesta situació en altres moments similars, quan la mare li ha preguntat al nen “tens mocs?”. Igualment, en el “vols el camió” el nen reviu la situació de quan se li ha ofert el camió i evoca les paraules associades a aquella situació. No té valor de símbol, ja que el nen no les anomena en cap altre context. Es tracta d'una paraula adherida a una situació concreta. Podríem dir que correspon, en l'evolució del llenguatge, a les primeres paraules de molts nens, anomenades proto declaratius, tal com “hola”, “adéu”, “més”, “ja està”, etc, encara que, en aquest cas, siguin tan peculiars com ho és l'inici del llenguatge d'aquest nen.

A la darrera etapa del tractament, als 4a, i concretament en una sessió determinada, es fa palès que l'Albert està descobrint el valor simbòlic de les paraules i sembla entusiasmat de poder compartir els significats amb un altre, que ja ha descobert, i això li permet escoltar i integrar el que l'altre li diu.

Vinyeta

Per primera vegada l'Albert entra sol a la sessió ja que la mare ha portat també al germà i es queda a la sala d'espera amb ell.

A l'inici de la sessió no segueix la rutina de sempre. Només d'entrar diu: *plastilina*, i ell mateix la treu del calaix d'on normalment l'agafava sense anomenar-la. Després diu: *el llapis*, per demanar-me'n un, l'hi dono i en un tros de plastilina amb el llapis hi posa ulls, boca i nas i diu: *un pirata*, després li posa una banya al “cap” i diu: *és una carnestoltes* i jo dic: “com el de l'escola, un senyor carnestoltes, i què té aquí?”, i no em respon.

Agafa un bon tros de plastilina vermella i diu: *aquesta vermell, mira, Maria, és un gran*. Vol fer un xurro, crec, i diu: *t'ajudo* perquè l'ajudi. L'ajudo, però de seguida ho vol fer ell sol i posar-hi també, amb el llapis, ulls, nas, boca i

orelles. Llavors diu: *ui, el botes, posar el botes!* i intenta enganxar-hi uns trossets de la plastilina de color diferent, com per posar unes botes al ninot que ha fet.

Després agafa un altre tros de plastilina vermella i l'associa amb el dimoni i jo li ensenyo "el banyetes", personatge d'un conte que mirem sovint i diu: *banyetes no dimoni*. Jo li dic que el banyetes no és vermell, però que també es un dimoni, li mostro les banyes i li dic que també és dolent. Mira el conte, però no s'hi atura com altres vegades. Diu: *un avió*, i intenta canviar la forma de la plastilina i fa volar una mena de creu. Jo dic: "un avió que vola, com l'altre dia, quantes coses que te'n recordes tu sol, avui". Torna a agafar el conte i diu: *el banyetes, és un dimoni, una vaca, no*. I mirem la vaca de joguina, que també té banyes però té tetes i és diferent, etc.

Després es posa a córrer fent voltes pel matalasset i riu. Sembla content, excitat. Mai no l'hi havia vist fer. Para i se m'acosta i diu: *mira Maria farem, nem a fer* i es posa a fer lletres, va dient M-A-R-I-A. Li dic que quasi és l'hora de recollir i diu: *no*, sense expressivitat. Agafa dos llapis, els creua i fa com si toqués el violí i diu: *violí*. Jo faig el gest i el so del violí i ell m'escolta i somriu.

Podem veure en aquest fragment l'interès que té l'Albert per representar amb la plastilina les idees que li vénen al cap i diferenciar-les per un tret concret. És un intent de diferenciar, de conceptualitzar. A la vegada, és capaç d'anomenar-les per poder compartir aquests significats amb mi i sembla gaudir amb aquesta descoberta. Paral·lelament, m'escolta quan intento explicar-li amb paraules que el banyetes també és un dimoni encara que no sigui vermell. Llavors necessita diferenciar el dimoni de la vaca, sembla que descobreix que no tots els que tenen banyes són dimonis, o sigui que va avançant en aquest procés de conceptualització.

Sembla estar molt a prop de l'ús de la paraula-símbol. Es podria pensar que ha superat l'estadi d'anomenar un objecte només quan està present, és a dir, un estadi presimbòlic. Potser encara no pot evocar la paraula que el representa sense l'objecte present, ja que té la necessitat de crear amb la plastilina o el llapis els objectes que denomina. Potser encara no pot separar del tot el significat del significat. És significatiu que l'objecte anomenat és creat per ell mateix, segons la seva imatge mental (iconogràfica) que té al cap, com si volgués reforçar la paraula amb la representació de l'objecte en tres dimensions.

Finalment, es posa a escriure el meu nom mentre el diu, potser per completar la demostració que ha entès que les coses es poden representar de diferents maneres.

Se'ns confirma la hipòtesi de l'evolució d'aquest nen cap al símbol quan al cap de poques sessions és capaç d'explicar un fet que ha succeït a l'escola. Diu: *ha pegat a l'Adrià les orelles*, volent dir que a l'Adrià li han estirat les orelles. Es pot representar mentalment la situació, possiblement impactant per a ell, viscuda en un temps passat, i traduir-la en paraules. Podem veure com encara no coneix el significat precís de les paraules, ni les regles sintàctiques per organitzar una frase correctament. Està en procés d'adquisició i d'integració d'ambdues coses.

El fet que faci aquestes errades descarta que es tracti d'una producció basada només en la imitació i sense valor simbòlic. Sovint trobem en altres casos frases correctes, amb una estructura sintàctica per sobre del nivell de la resta d'expressions i que només són utilitzades en una situació determinada. En aquests casos, caldrà investigar al voltant de la capacitat simbòlica a través de l'anàlisi d'altres àrees del llenguatge, i confrontar-ho amb altres manifestacions d'ordre simbòlic, com el joc i el dibuix.

El fet que l'Albert en aquesta sessió no jugui, no ens fa pensar en un nen que no té capacitat d'expressar, de simbolitzar les seves emocions mitjançant el joc. Tria espontàniament l'activitat que en aquest moment és interessant i necessària per al seu desenvolupament. La seva expressivitat en la relació i el seu interès per compartir les descobertes conceptuals i lingüístiques que fa ens transmeten que està incorporant uns coneixements, a nivell cognitiu, integrats en l'emoció de les experiències relacionals viscudes en el vincle amb l'altre o els altres. Això és el que diferencia la capacitat simbòlica entesa des de Piaget i la psicologia cognitivista, del que s'entén des d'una perspectiva psicodinàmica per simbolització.

D'altra banda constatem la confluència de diferents estadis del llenguatge. Al mateix temps que diu una sèrie de paraules per denominar, tal com hem vist, també fa una producció per ecolàlia diferida quan diu *t'ajudo* perquè jo l'ajudi. Sovint veiem aquesta disharmonia en la clínica del nen petit, en procés d'evolució.

En l'evolució de l'Albert observem com es va desenvolupant la seva capacitat simbòlica i paral·lelament la consciència d'un jo, diferenciat de l'altre, amb qui pot compartir uns significats mitjançant el llenguatge.

Coneixent l'evolució d'aquest nen amb relació al llenguatge, valorem que en aquesta sessió fa un pas endavant important. M'atreveixo a fer la hipòtesi que l'absència de la mare, per primera vegada, durant la sessió pot haver estat un factor desencadenant de l'activació a l'accés a la capacitat simbòlica. L'Albert entra aparentment tranquil sense la mare, però està pendent del germà que crida i plora, i m'ho fa saber en diferents moments de la sessió. En un altre moment, també em pregunta on és la mare, o sigui que està molt connectat amb la seva absència. Semblaria que té la necessitat i la possibilitat de constatar que les coses i les persones no desapareixen quan no són presents, i es poden evocar en la seva absència i transmetre-les a un altre mitjançant la paraula.

L'Albert, encara que tard, sembla que està construint una base sòlida per edificar el llenguatge.

Diversos autors expressen la importància de la separació i d'un cert grau de frustració per l'accés a la simbolització i al llenguatge.

M. Klein, en el seu article "La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo", afirma que el jo s'enforteix quan l'infant sent prou ansietat respecte a l'objecte per buscar-hi substituïts però no massa perquè li produeixi una inhibició de la recerca.

En l'article "Los precursores de la simbolización", la Dra. Viloca i altres, citant Bodner, que tracta l'origen de la vinculació entre el procés d'individuació i l'adquisició del llenguatge, refereixen que: "Cuando un niño no ve a su madre, vive por un momento la pérdida de ésta, en tanto que objeto presente y puede evocarla mentalmente, porque tiene capacidad de representarla mentalmente al decir mamá. La palabra mamá es el símbolo que representa al objeto madre y su verbalización es posible porque el niño es capaz de tolerar la frustración que le supone la ausencia del objeto madre. Si es capaz de tolerar la ausencia del objeto madre quiere decir que se experimenta a sí mismo como un ser-objeto (lo que en psicoanálisis llamamos self), diferenciado del otro ser, la madre (objeto)".²

Es dir, "para la formación de símbolos es necesario que el bebé tenga una suficiente tolerancia a la frustración para sostener las sensaciones desorganizantes que le provoca la ausencia del objeto y poderse lo representar mentalmente y evocar seguidamente un símbolo. Obviamente esto presupone que el bebé tenga una conciencia de sí mismo, en tanto que ser diferenciado del objeto afectivo-madre".³

I Tustin ho expressa dient: "Gradualmente los objetos se diferencian aún más entre sí al adquirir nombres. Esto permite que se pueda hablar acerca de ellos con otra gente. Está en marcha la formación de conceptos. (...) Para que los símbolos se pongan en marcha el niño debe tener algún sentido de su separación con el mundo externo, y por lo tanto un sentido de pérdida y de necesidad".⁴

La mateixa autora reprèn aquesta idea en el seu llibre *Estados autísticos de los niños*: "La simbolización depende de la capacidad de sentirse separado del mundo exterior y de estar motivado a comunicar lo que se está experimentando. Por lo tanto depende de la capacidad para tolerar en alguna medida la frustración."⁵

D'altra banda, Víctor Hernández assenyala que una característica del símbol, descrita per molts autors, és la de representar quelcom absent sense substituir-lo del tot; es tractaria més aviat de fer tolerable l'absència a fi de conservar la relació amb la cosa simbolitzada malgrat aquesta mateixa absència. De la mateixa manera que la capacitat de representació mental de l'objecte calma el nen perquè desmenteix la seva desaparició, el poder anomenar-lo té una funció contenidora enfront de la seva absència.

En el segon cas, l'Anna usa la funció denominativa amb un objectiu ben diferent i sense la possibilitat encara d'establir diferències entre els objectes, ja que ella mateixa encara està molt confosa amb l'altre, i el seu món intern poc diferenciat del seu món extern.

Història clínica de l'Anna

Els pares de l'Anna consulten al CDIAP, quan la nena té 3a, perquè parla poc. La mare fa temps que li veu alguna cosa diferent dels altres nens, en el parlar

i en l'ordre del seu desenvolupament. El pare diu que l'Anna ha començat la casa per la teulada. Sap els números en anglès però no es comunica i, d'altra banda, s'atabala molt quan la gent li parla i també s'espanta amb els sorolls. També diu: "És molt independent, va a la seva, viu en un altre món".

La mare afegeix que no dóna respostes coherents o diu sí sense saber què li preguntes. "És intel·ligent però les seves reaccions no són com les dels altres nens". No plora mai, ni tan sols quan cau. Amb el pediatra es queda bloquejada, no reacciona. Afegeix que és alegre, sempre està cantant i li agrada fer puzles i dibuixar.

El part va ser molt traumàtic ja que la mare va estar molt greu, amb risc de morir. No va poder veure la nena fins al cap d'uns dies. Aquesta primera etapa, a la mare li és molt dolorós recordar-la ja que ho va passar molt malament.

Vinyeta

L'Anna entra i va directe al matalasset, obre la caixa de les joguines i primer treu un tren. La mare li pregunta: "¿y papá, Anna, que va en tren papá?" L'Anna no respon, agafa un tauró de la caixa i el posa al tren i diu: *un tiburones*. La mare li aclareix: "un tiburón, sí. Un tiburón no va en tren!"

L'Anna agafa un cocodril: *mira, una biyina*. I novament la mare li puntualitza: "una ballena, no. Es un cocodrilo. Esta sí que es una ballena" i l'hi mostra. L'Anna posa el cocodril damunt d'una tapadora blava que altres dies hem usat de piscina, i diu: *mira, a la pisina*. Llavors agafa el dofí i també li posa: *un defín*.

Aquesta acció de treure els animals de la caixa i anomenar-los fa unes quantes sessions que la repeteix.

Després agafa l'elefant i l'apropa a la piscina però no el posa dins. I jo li pregunto: "¿qué hace el elefante?" i respon: *ere l'agua*. No l'entenc bé i miro d'aclarir: "¿bebe agua?". Ella no respon i torno a dir: "¿qué hace?", i ella contesta: *¿qué hace?*. Llavors agafa l'ànec i també el posa a l'aigua mentre diu sense pausa ni entonació: *onestá epato la lelagua*. Aleshores jo introduïxo una nova idea: "sí, el pato está en el agua, pero cuidado porque hay un cocodrilo en el agua".

Ella agafa el tauró, diu: *un tiburones*, i fa veure que em menja a mi, mentre diu: *me manjo, me manjo* (et menjo, et menjo) i jo faig l'expressió de quei-

xar-me. De seguida diu: *no pasa nada* i jo li confirmo que estem jugant. Me'l torna a apropar dient: *un cocodrilo me manje* i jo exclamo: "ay, me come, me come, me ha mordido el dedo!"

Immediatament, l'Anna torna a buscar més animals a la caixa i segueix denominant: *una foca, oto tiburones, oto pato, oto defín*, etc.

Podem veure en aquesta vinyeta com també apareix la funció de designació. Ara bé, l'objectiu de la denominació sembla ben diferent de la del cas anterior. L'Anna no sembla interessada a diferenciar un animal de l'altre i no fa atenció als aclariments de la mare. Potser sí que està interessada en fer una diferenciació molt primitiva entre bons i dolents.

Júlia Coromines, referint-se a una nena amb dificultats importants de comprensió, que obté un bon resultat en la prova de denominació d'imatges d'objectes del Terman, diu: "Penso, primerament que, per a ella, la imatge i l'objecte eren el mateix, i afegiria, encara un altre equivalent, la paraula. Les paraules, en aquests casos, no representen o substitueixen l'objecte, sinó que estan adherides a la imatge visual per identificació adhesiva o, si ho preferiu, podem anomenar-ho equivalència adhesiva. Aquests pacients veuen un objecte i en realitat és, per a ells, una imatge, una fotografia del que queda a la seva ment "sense revelar", però que si els preguntem què és, si en aquest moment escolten, en diran el nom. És clar, el diran si forma part del reduït nombre d'objectes que tenen, dins la ment, un nom enganxat. De manera que aquesta paraula, que no és representativa, no els servirà per parlar, per usar-la d'una manera comunicativa."⁶

És difícil transmetre en una vinyeta la qualitat de la relació i l'expressivitat o manca d'expressivitat de l'emoció del nen en la pròpia activitat i en la relació. Sí que podem destacar, en el cas de l'Anna, una sensació de poc entusiasme i poca implicació en l'activitat.

Tornant a la sessió, veiem com l'Anna, al denominar, repeteix una activitat que hem fet altres dies. Potser iniciar la sessió d'una forma coneguda, la fa sentir més segura. Quan jo li remarco que el cocodril és perillós i que pot fer mal a l'ànec, ella s'anima a actuar i em projecta a mi l'agressivitat. Immediatament necessita dir que "no pasa nada" perquè possiblement s'espanta com si ho hagués fet de debò. En el segon intent, la meva dramatització excessiva

o les meves paraules l'espanten novament o la fan sentir malament, i torna a la tasca de denominar, que no li comporta cap connexió amb els seus sentiments. Podríem pensar que en l'acció amb el cocodríl l'Anna no fa "com si", "no fa veure que", o sigui no està fent un joc simbòlic. Se li podria atribuir a la seva acció el valor d'equació simbòlica, concepte que Hanna Segal va introduir partint de les idees de M. Klein. En aquest tipus de produccions el representant no està ben diferenciat de l'objecte representat, sinó que equival a l'objecte.

Les seves paraules per denominar els animals tenen possiblement el valor d'equivalència adhesiva, són associacions entre l'objecte i la paraula que ha memoritzat, que usa en presència de l'objecte i possiblement només usa en el context de la sessió.

Per explicar que posa l'ànec a l'aigua ella mateixa es pregunta i es contesta "onestàepatolalelàgua", possiblement associant aquestes paraules a la seva acció, de forma global, sense conèixer el seu sentit precís, per imitació diferida. Reprodueix "la frase" sense distingir l'emissor del receptor, sense diferenciar-se ella mateixa de l'altre, tal com li passa al respondre al "qué hace?" amb una ecolàlia.

Cal recordar que pocs mesos abans d'aquesta sessió, l'Anna feia un jargó, fent com si parlés, imitant als parlants però sense valor comunicatiu, potser per identificació adhesiva amb la mare. Es feia difícil compartir una activitat amb ella i no mostrava interès, ni capacitat per a la interacció verbal. Valorem aquest jargó diferent de les vocalitzacions de l'Albert, que tenien una finalitat autosensoarial.

Veiem que en el fragment de joc que apareix a la sessió, quan l'Anna fa que el cocodríl em mossegui, fa un pas endavant en el procés de diferenciació, ja que reconeix un altre diferent a qui abocar les seves pors, però no ho pot sostenir.

Aquesta nena necessita viure moltes vegades l'expressió de les seves pors sentint que l'altre és capaç de contenir-les, descobrint aquest altre diferent d'ella amb qui confiar, i reconèixer-se a sí mateixa com a subjecte que necessita i gaudeix del llenguatge per comunicar-se.

Possiblement, l'impacte de la mare de l'Anna, causat per les greus dificultats viscudes en les primeres etapes del desenvolupament de la nena, no

ha fet possible el que Bion anomena "funció de rêverie" es produís de forma suficientment adequada. És a dir, la mare no ha pogut estar prou receptiva per identificar les emocions del bebè, donar-los un significat i transformar el malestar i les sensacions indigeribles en digeribles, i per tant no ha actuat com a continent de les ansietats i les emocions més primitives.

Antònia Grimalt relaciona directament la importància d'aquesta experiència de contenció amb l'accés a la simbolització quan anuncia: "a partir de la contenció de les experiències emocionals del nadó per la mare, s'aniria desenvolupant, si tot va bé, la possibilitat d'internalitzar aquestes experiències de contenció (vinclé continent- contingut) i abstreure'n les possibilitats de diferenciació del jo amb l'objecte. Noves experiències conduiran a formulacions cada vegada més complexes, amb tolerància a la presència-absència de l'objecte "ara" i "no ara" i "aquí" i "no aquí". La permanència viva, en la realitat interna, de l'experiència tinguda amb l'objecte contenidor permet al nen reproduir-les i augmentar la seva capacitat d'espera i previsió. I, per tant, proporciona un continent mental, un espai que conté les emocions on es fa una elaboració simbòlica i es desenvolupen pensaments".⁷

Discussió

Mitjançant l'anàlisi del llenguatge de l'Albert i l'Anna, de les seves activitat espontània i forma de relacionar-se, hem pogut comprendre alguns aspectes del funcionament mental i personal de cada un d'ells.

Tot i tractar-se de dos nens amb un nivell de desenvolupament molt primitiu, hi ha diferències essencials entre ells que cal tenir en compte per a l'orientació del tractament.

És molt important observar com es van creant les bases per a la construcció d'un llenguatge propi per a cada subjecte, al servei de la comunicació de les pròpies idees, desitjos i fantasies. Si el llenguatge es construeix des de la capacitat per simbolitzar, amb tot el que això implica, podrà ser un llenguatge més o menys ric, més o menys elaborat, més o menys creatiu, però serà un llenguatge personal, integrat en el propi jo i podrà ser usat per a un intercanvi emocional verbal amb l'altre.

Per contra, quan el llenguatge es construeix sense que hi hagi una diferenciació clara entre el self i l'objecte, sense una integració de les experiències viscudes amb la pròpia emoció, i per tant, edificat, d'alguna manera, a partir de l'equació simbòlica, pot arribar a ser un llenguatge aparentment elaborat, però no serà un llenguatge personal, integrat en el propi jo, i tindrà limitacions importants amb relació a l'intercanvi emocional amb l'altre.

Així doncs, en la valoració del llenguatge, una de les qüestions més importants, per completar la comprensió del funcionament cognitiu i relacional, és poder discernir si el llenguatge de cada nen és propi i simbòlic, o no, en quina mesura, i quins matisos i/o disharmonies podem trobar en el seu discurs.

M'he centrat en la funció denominativa amb la intenció de mostrar què ens pot informar en aquest sentit. No vull dir amb això que l'anàlisi de la comprensió verbal, del lèxic, de la sintaxi, de la prosòdia, etc. no siguin també una font de coneixement de la qualitat del discurs del nen amb relació a la qüestió esmentada.

La valoració del joc és una altra eina valuosa. L'harmonia o disharmonia entre el joc i el llenguatge ens aporta dades importants per al diagnòstic clínic i per al diagnòstic específic del llenguatge.

Per integrar les aportacions de l'anàlisi del llenguatge a la dels altres aspectes del desenvolupament és imprescindible el treball interdisciplinari.

Notes:

1. **Coromines, J.:** *Psicopatologia i desenvolupament arcaics Assaig psicoanalític*. Ed. Espaxs, pàg. 215.
2. **Viloca, L.; Avilés, P.; Viudes, E.:** "Los precursores de la simbolización en los niños autistas": *V Congreso Autismo Europa*, pág. 599.
3. **Ibid.** pág. 599.
4. **Tustín, F.:** "Ser o no ser: un estudio acerca del autismo": *Psicoanálisis AP de BA*. Vol. XXVII, núm.3, 1995, pág 690.
5. **Tustín, F.:** *Estados autísticos en los niños*. Ed. Paidós, pág. 146.
6. **Coromines, J.:** *Psicopatologia i desenvolupament arcaics Assaig psicoanalític*. Ed.Espaxs, pàg. 206.
7. **Grimalt, A. :**"Algunes idees sobre el desenvolupament psicològic infantil en el pensament de Bion": *Rev. Catalana de psicoanàlisi*. Vol. VII, núm. 2.

Bodner, G.: “Simbolització, transferència i relació d’objecte”: *Revista catalana de psicoanàlisi*. Vol. IX, núm. 1-2, Barcelona, 1992.

Coromines, J.: *Psicopatologia i desenvolupament arcaics. Assaig psicoanalític*. Espaxs, Barcelona, 1991.

Grimalt, A.: “Algunes idees sobre el desenvolupament psicològic infantil en el pensament de Bion”: *Revista catalana de psicoanàlisi*. Vol. VII, núm. 2, Barcelona, 1990.

Hernández, V.: (1992). “Concepte psicoanalític de la funció simbòlica: Simbolisme ‘sensorial’ i simbolisme ‘metafòric’”: *Revista catalana de psicoanàlisi*. Vol. IX, núm. 1-2, Barcelona, 1992.

Klein, M.: *La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo*. Obras completas, Melanie Klein. Vol. II, Paidós, Buenos Aires, 1996.

Segal, H.: *Introducción a la obra de Melanie Klein*. Paidós, Barcelona, 1993.

Siguan, M.; Colomina, R.; Vila, I.: *Metodología per a l’estudi del llenguatge infantil*. Eumo, Vic, 1986.

Tustin, F.: *Estados autísticos en los niños*. Paidós, Buenos Aires, 1996.

Viloca, L.; Avilés, P.; Viudes, E.: “*Los precursores de la simbolización en los niños autistas*”: V Congreso Internacional Autismo-Europa. Escuela Libre Editorial, tomo I, Barcelona, 1996.