

Humor gráfico y Clínica del Lenguaje con niños. Un modo posible de intervención

Eje: La promoción de la lectura más allá del ámbito escolar. Formas y ámbitos no convencionales en distintos contextos

Autor: *Gloria Bereciartua*

Dra. en Psicología, UNR – Abril de 2009

Lic. en Fonoaudiología, UNR –Diciembre de 1991

Fonoaudióloga, UNR –Diciembre de 1977

Prof. Adjunta de la Cátedra de *Psicología y Psicopatología del Lenguaje*. Fac. de Psicología. UNR, desde 1984 y continúa.

Supervisora clínica del *Centro Comunitario Asistencial –CeCoAs-* que depende, como Extensión Docente, de la cátedra mencionada y funciona en el mismo ámbito de la Facultad, desde 1993 y continúa.

Práctica profesional privada en el área de la clínica del lenguaje con niños.

Correo electrónico: gloria@altoque.com

Introducción

“(…) Si lo imprevisible es lo posible, al menos que no nos tome despojados de nuestra capacidad pensante, que es aquello que puede disminuir el malestar sobrante, ya que nos permite recuperar la posibilidad de interrogarnos, de teorizar acerca de los enigmas, y mediante ello, de recuperar el placer de invertir lo pasivo en activo” (Bleichmar, 2007)¹.

¹ En Peralta (2009:104).

Para quienes estamos interesados en el campo de la clínica con niños, “recuperar la posibilidad de interrogarnos” resulta una obligación, sobre todo teniendo en cuenta que, en muchos casos, los niños que llegan a consulta se presentan y se nombran con siglas del tipo: es un TGD; un TEL; un ADD; un TEA; un PC. En este sentido, reflexionar acerca del *hacer* en la clínica con niños que presentan problemas de lenguaje posibilita, entre otras muchas cuestiones, no descuidar aspectos que son fundamentales como, por ejemplo: que se trata de niños en vías de estructuración, de formación de diversos aspectos; “el propio proceso infantil de apropiación de la lengua y construcción del lenguaje con sus desfases” (Levín, 2002); la ética profesional, entre otros.

Sobre la infancia sabemos y sobre la infancia intervenimos, es objeto de nuestro conocimiento y de nuestro poder. Sin embargo, al mismo tiempo, como bien señala Jorge Larrosa (2000:166) “la infancia es lo otro: lo que siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre el vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida. Pensar la infancia como algo otro es, justamente, pensar esa inquietud, ese cuestionamiento y ese vacío”.

Puede plantearse, entonces, que “la infancia es siempre un tiempo en tránsito y, como tal, dura poco; etapa de crecimiento, de desarrollo, de estructuración, de formación en muy diversos aspectos (...), en particular como la temporalidad en la que el sujeto ejerce la imaginación creadora de lo infantil” (Levín, 2007:40).

Resulta fundamental, entonces, tener presente que, “en un primer momento, en la primera infancia, este universo de representaciones depende de los Otros primordiales, que colocan en escena su propio mundo infantil, para que el niño, en otro tiempo -segundo con respecto al primero-pueda crear su propio universo” *Ibid.*:40), esto es, el momento en el cual ellos ejercen la libertad ficcional, la curiosidad, “la creatividad imaginativamente simbólica”.

Ahora bien, para el niño con problemas específicos del lenguaje y, por ende, con problemas de aprendizaje hay que entender precisamente “el lugar del sufrimiento, del padecimiento psíquico” (Prol, 2004:76) vinculados a su experiencia escolar. A juicio del sociólogo alemán Alfred Lorenzer (1977) se trata de un lugar donde se evidencia la posición de *reacción* y no de *acción* en que queda ubicado el niño en la situación de aprendizaje. «La diferencia entre “reacción” y “acción”, según Lorenzer, radica en que

mientras que la primera es el nombre de las conductas determinadas por “clisés” (segmentos lingüísticos retirados de la esfera pública) y, por lo tanto conlleva a la pérdida de la autonomía yoica, la segunda se refiere a las conductas mediadas por símbolos, en las cuales el sujeto es partícipe y co-creador de la esfera pública» (Prol, 2004:76).

En este contexto, el *quehacer* fonoaudiológico como bien señala la Fonoaudióloga Juana Levín (2002:109) «no es *ree-ducación* porque el Lenguaje no se educa; en todo caso, éste permitirá visualizar el grado de educación e instrucción del hablante. Es una función natural. De ahí que mi tarea sea tratar que este desenvolvimiento propio del hombre retome su curso normal o se acerque lo más posible a ella. Es curioso que cuando se inicia este camino tardíamente, sigue los mismos pasos que el de un niño “normal”, contribuyendo a la confirmación de la idea de un proceso de construcción. No he visto niño que use el “yo” como pronombre personal, antes del uso del pronombre posesivo “mío”. Evidentemente hay un orden en la apropiación de los elementos de la Lengua».

En este sentido, quienes estamos interesados en *pensar* una clínica no reducida a una reeducación sabemos que no ganamos mucho con proponerle al niño reconocer insistentemente el mismo camino fallido. No hay superposición entre la tarea de la escuela y la intervención terapéutica. Si bien un observador externo puede juzgar como idénticas las actividades que realiza un niño en una sesión de fonoaudiología y las que podría realizar en el aula, el clínico sabe que su posición será totalmente diferente de la del pedagogo.

De manera que, en la clínica con niños en general y, en la clínica del lenguaje con niños, en particular, el terapeuta debería estar atento, entre otras cuestiones específicas de su disciplina, a todo aquello que dice un niño en el devenir de una sesión, lo que dice y cómo lo dice, los temas que jerarquiza y los que evita.

El uso del cuaderno como espacio material de creación

Así mismo, en el caso de niños en edad escolar, una vez que la dinámica de la interacción terapeuta-niño se establece, se hará necesario materializar y ordenar las producciones de cada sujeto “en una secuencia narrativa que posibilite la comprensión y transmisión de la temática discursiva en un documento” (Schlemenson, 2004:43). Teniendo en cuenta que, los niños producen trazos, garabatean, dibujan, escriben resulta interesante que cada uno

pueda disponer de un cuaderno propio, cuaderno que operará como archivo de las proposiciones singulares de cada uno de ellos. En este caso, “la secuencia fija posiciones y activa diversos modos de interpretar los acontecimientos” (*Ibid.*: 43).

Por otra parte, el uso del cuaderno es todo un tema sobre todo por su relación con la experiencia escolar. El cuaderno como objeto soporta una fuerte representación social, ligado a la escuela, y por tanto, para los niños en atención suele aparecer “vinculado al fracaso y a la imposibilidad de alcanzar las expectativas establecidas socialmente”(Prol, 2004:77).

En el caso de mi práctica clínica, solicito un cuaderno de tamaño oficio para que se diferencie del tamaño escolar y explico al niño que el mismo queda en el consultorio junto al resto de cuadernos de los otros niños en atención. Durante el proceso terapéutico el cuaderno se transforma en un espacio material de creación y utilización de estrategias. Las producciones escritas abren un mundo por el que circulan los conflictos y los deseos. Sobre todo porque la actividad que un niño realiza en la escuela y la que realiza en el espacio clínico, como bien se mencionó deberían no ser idénticas. Si así lo fueran, los niños en atención deberían curarse en la escuela (clases de apoyo, inclusión en gabinetes) o bien con dispositivos terapéuticos orientados a revertir la situación de enseñanza que supuestamente originó la dificultad de aprendizaje.

El humor y el relato como recursos de intervención clínica

De acuerdo con el planteo de Gianni Rodari (2008) los niños “habiendo cumplido su deber de consumidores, deberían ser puestos en condiciones de actuar como creadores”. En este sentido, es innegable que *Gaturro*, el personaje de Nik, ha despertado, por suerte, el interés de muchos niños por el humor gráfico.

Desde esta posición, tomar el humor como vía para provocar la ruptura con el discurso normativo, pedagógico resulta un recurso de intervención clínica muy efectivo ya que, el humor en general y, el humor gráfico, en particular, no sólo permiten comprender el doble sentido; las relaciones subvertidas; disfrutar de las ocurrencias cómicas, graciosas sino, además, la posibilidad de transformar, crear e ilustrar una historieta propia, esto es, la invención de una historia, su desarrollo y organización en viñetas, la invención de diálogos, la caracterización física y de la subjetividad de los personajes, entre otros

muchos aspectos. En muchos casos resultan “cosas que los niños, a veces, cuando son inteligentes, se divierten haciendo solos. Mientras que en la escuela sólo sacan cuatro en lengua” (*Ibid.*:89).

Tal es el caso de Manuel (7;6 años) que, a pesar de presentar atención dispersa, omisiones, sustituciones, falta de segmentación en su escritura disfruta tanto de leer a *Gaturro* (Nik) y la historia de los dinosaurios que creó su propio personaje y sus propias historietas, por cierto muy ocurrentes.

El entusiasmo lo llevó a crear varias, le propuse entonces armar un libro con sus chistes. Le gustó la idea y muy astuto se fijó como el autor de *Macanudo* (Liniers) había colocado su nombre en la portada de uno de sus libros.

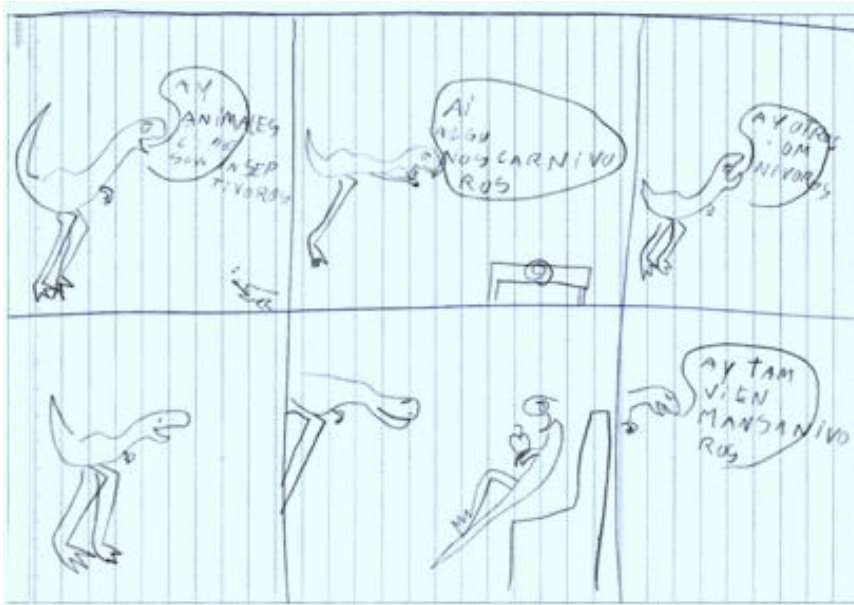
A continuación, la tapa de presentación de sus viñetas y seguido su versión de un chiste original de Nik en el que *Gaturro* hace saber al lector su gusto por las manzanas.

ALGUNAS COSAS GRACIOSAS



POR MANUEL

3-09-08



“Hay animales que son insep-tívoros

Hay algunos carnívoros

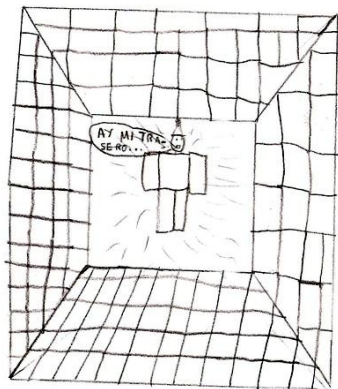
Hay otros omnívoros

Hay también manzanívoros” (Manuel, 2007)².

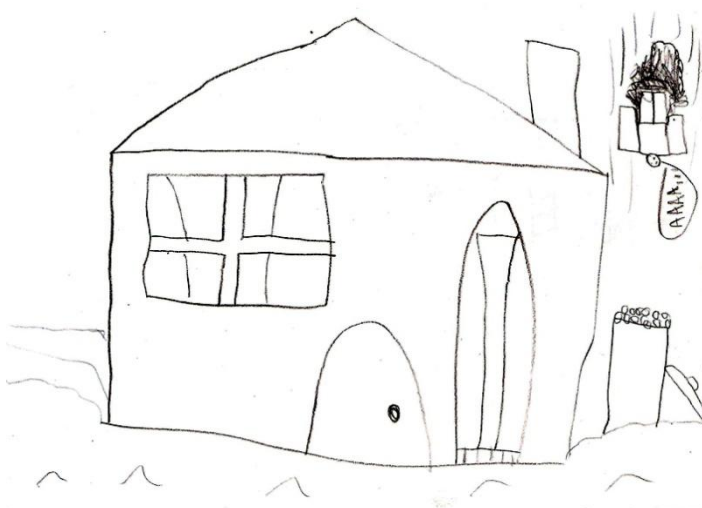
De la imitación Manuel pasó a crear sus propios chistes en los que recrea situaciones hogareñas cotidianas adaptándolas a sus deseos. Así crea situaciones muy ocurrentes que él controla y en las que no es controlado. Finalmente, puede tomar distancia de lo situacional para inventar situaciones muy disparatadas con su sello personal.

² En los casos en que se presenta el texto original se transcribe a continuación su versión normalizada, esto es, la transcripción del texto de acuerdo con la ortografía convencional. Según la opinión de los investigadores Liliana Tolchinsky, Ana Teberosky y José Luis Rodríguez Illera (1993:95) “al trabajar sobre la versión normalizada es posible concentrarse en los aspectos sintácticos y discursivos, sin que los errores de ortografía perturben al investigador”.

PAPÁ NOEL EN SUPEOR DIA



25/1/18



En este caso, Manuel, (8;9 años) cuenta el chiste que dibujó:

Papá Noel entró por la chimenea con tal mala suerte que cayó sobre la leña encendida del hogar. Revotó y salió expulsado por el aire y terminó en un contenedor. Papá Noel grita "AY MI TRASERO..."

En el siguiente ejemplo, el texto da sentido a la viñeta. En este caso, ante la pregunta acerca de a qué señor se refiere, agrega el nombre de Santa Claus señalando con una flecha su ubicación en el enunciado.



“El Santa Claus señor que vuela pero no entra en la chimeneas.

Un dinosaurio molesto dice “yo me voy en esta Navidad no se puede”.

Otro asiente: “si claro” (Manuel, 2008).

En el caso de Francisco (8;4 años), al formular un relato necesita, a continuación, representarlo secuencialmente. Para él ilustrar lo que puso en palabras es disfrutar la puesta en escena de su idea. En este ejemplo, resulta gracioso observar cómo resolvió el sobrante de cuadritos ya que los hizo sin anticipar la cantidad que necesitaba.

Fecha: 15-5-08

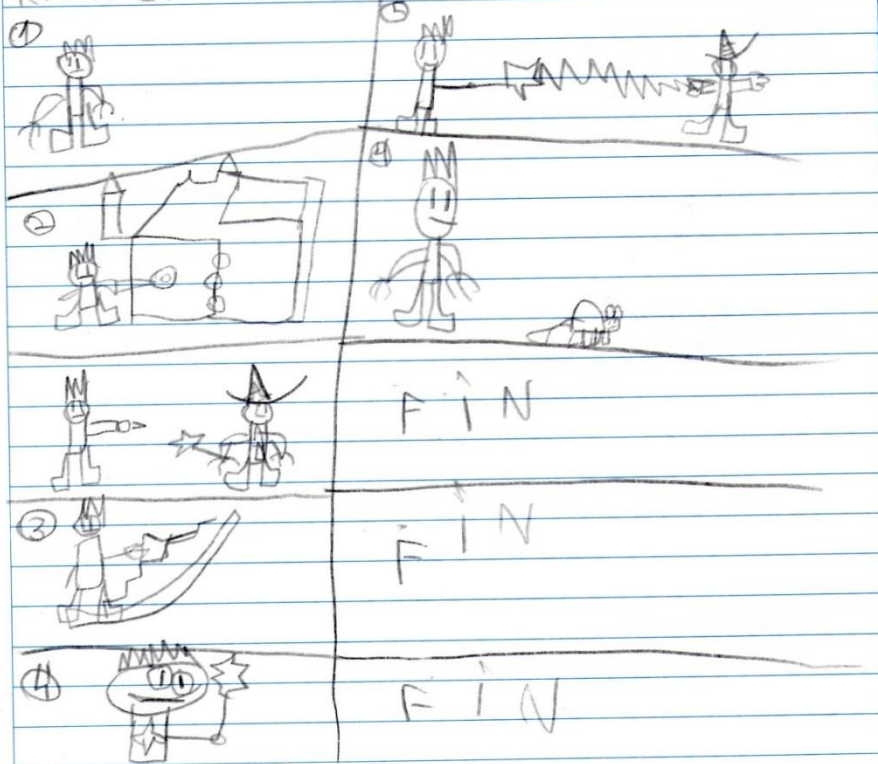
LA VARA ENCANTADA

UNA MAÑANA LLUVIOSA UN CHICO QUE SE
LLAMABA JUANITO LE FUERON LLEVANDO
DE LA BRUJA DONA AZATA. PORQUE DE LA BRUJA UNA
SALADIERA DE ORO.

TOCOTIMBRE ERA UNA PUEBLO SEMOJO Y A DARE
JOL LA BRUJA CON UN NENANO.

JUAN SE FUERON OYENDO PORQUE LE DAVAN MUCHO
ENTONCES POR EL CAMINO UNA VARITA
MAGICA TIENEN.

CUANDO LA BRUJA LO VIÓ SE ATROPA TO MOLA
RITA Y LA BRUJA EN UNA RATA FIN

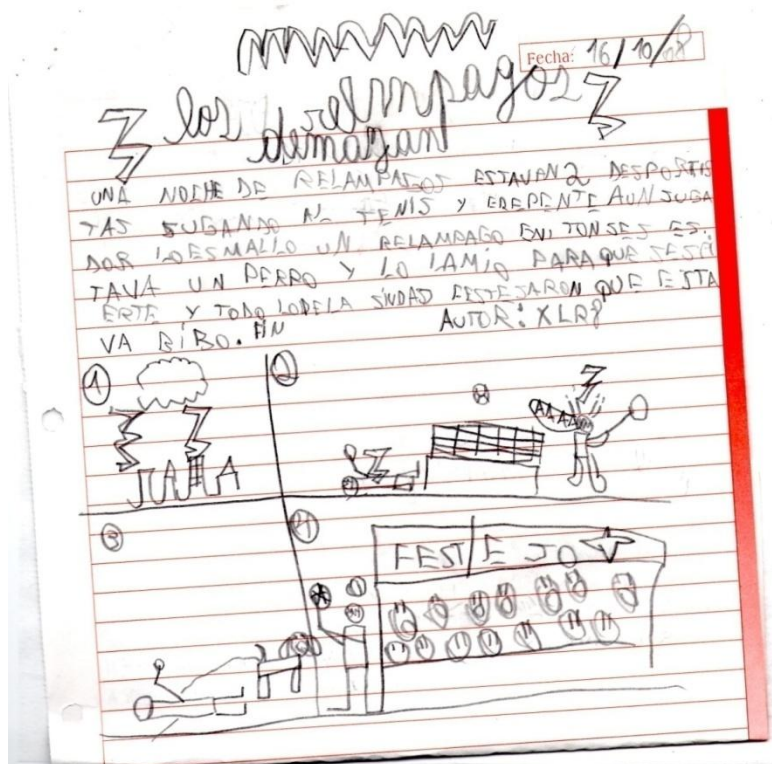


"LA VARA ENCANTADA"

Una mañana lluviosa un chico que se llamaba Juancito se fue a la casa embrujada de la Bruja Doña Cata porque creía que era una Sala de Juegos.

Tocó timbre y era una puerta, se movió y apareció la bruja con un enano.

Juan se fue corriendo porque le daba mucho miedo. Encontró por el camino una varita mágica tirada. Cuando la bruja lo quiso atrapar tomó la varita y la convirtió en una rata y Fin" (Francisco, 2008).



“Los relámpagos desmayan

Una noche de relámpagos estaban dos deportistas jugando al tenis y de repente a un jugador lo desmayó un relámpago. Entonces estaba un perro y lo lamió para que se despierte y todos los de la ciudad festejaron que estaba vivo. Fin. Autor: XLR8”
(Francisco, 2008).

En este ejemplo, resulta interesante observar cómo Francisco hace mención del autor del texto, en este caso, una combinación de letras y el número 8, número que significativamente coincide con un dato propio, su edad.

Conclusión

Para finalizar, como se puede apreciar en los dos casos presentados el humor gráfico, el relato como género discursivo, el uso del cuaderno han posibilitado, entre otras cuestiones, incluir la imaginación, el absurdo en la puesta en texto escrito, en texto ilustrado, con la intención de producir para un otro/lector.

Texto escrito, texto ilustrado expresan, además, la impronta de una subjetividad pasible de ser interpretada. La relación que se crea entre escritor/dibujante y lector promueve un espacio de interacción que no se agota en sí mismo ya que, la propuesta se amplió a que los chistes e historias puedan ser leídos por otros niños. Tanto Manuel como Francisco aceptaron entusiasmados y sin ninguna presión se esforzaron por crear relatos y viñetas ocurrentes, interesados en escribirlas sin errores ortográficos y con letra clara para que quienes las lean -otros niños que asisten al consultorio- las entiendan y se diviertan.

Bibliografía

Bleichmar, S. (2007). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Editorial Topía.

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana. Estudio sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Levín, J. (2002). *Tramas del Lenguaje infantil*. Buenos Aires: Lugar Editorial

Levín, E. (2007) *¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Lorenzer, A. (1977). *El lenguaje destruido y la reconstrucción psicoanalítica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Peralta, Z. (2009). Repensando la praxis del psicólogo educacional. Nuevos interrogantes. En Ana Bloj (Comp.). *Intervenciones en Psicología Educacional*. Rosario: Laborde Editor, 103-109.

Prol, G. (2004). La escritura y la clínica psicopedagógica. En Silvia Schlemenson (Comp.). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*. Buenos Aires: Paidós.

Rodari, G. (2008). *Gramática de la fantasía*. Buenos Aires: Colihue.

Schlemenson, S. (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*. Buenos Aires: Paidós.

Tolchinsky, L.; Teberosky, A; Rodriguez Illera, J.L. (1993). Protexos: un instrumento para el análisis del lenguaje escrito. En *Anuario de Psicología*, N° 37, 91-109.

