

La poesía, un modo de intervención subjetivante en la clínica del lenguaje con niños

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

Una mañana de sol, ¿enseña otra cosa que a estar contento?
(Fryda Schultz de Mantovani, 1956, p.7).

Tomo como inicio de este trabajo la cita de la poeta y ensayista argentina, Fryda Schutz de Mantovani justamente porque permite interrogarnos acerca del sentido que puede tener un libro de poemas, en este caso particular, en el espacio clínico fonoaudiológico. En este punto, la respuesta del poeta cubano Eliseo Diego (1958, p.49) resulta contundente “(...) servirá para atender, les respondería (...) es el acto de atender en toda su pureza. Sirvan entonces los poemas para ayudarnos a atender como nos ayudan el silencio o el cariño”.

La presente ponencia tiene como objetivo el relato de mi experiencia como Fonoaudióloga en el campo clínico del lenguaje con niños que presentan trastornos del habla. En este caso, la poesía de autor y las rimas construidas, en conjunto, Terapeuta/niño operan como modalidad de intervención subjetivante ya que, como bien plantea Maria Cristina Ramos (2012), el contacto con lo poético resulta siempre sorprendente, “impulsa más allá de lo previsible, aún más allá del límite conocido por nuestra imaginación. Nos revela zonas nuevas de construcción posible; zonas que amplían nuestro horizonte de mirada, nuestro propio territorio de sensibilidad“(p.49).

En este contexto, la poesía como modalidad de intervención terapéutica convoca a jugar con el lenguaje, con la sonoridad, con el ritmo, con la rima. Lo fonético y la construcción de sentido desafían al pensamiento. De acuerdo con la citada autora, “la experiencia de escuchar un poema nos instala otra vez en el ser que recibía la palabra y con ella el respaldo de una voz, de una cadencia tan cercana al afecto, tan unida a la noción de la propia identidad (...) Frecuentar la poesía, sus juegos rítmicos, su síntesis metafórica, su mirada del mundo, la música de sus esencias, con la finalidad balsámica del ensalmo, de la palabra que cura, que nos recupera de asperezas cotidianas en un instante luminoso de juego y creación, de libertad sonora y conceptual” (*Ibíd.*: 47-48).

Lautaro y el bicho bolita

Lautaro, 4;6 años, presenta dificultades articulatorias, sustituye los fonemas /tʃ/, /s/ por /t/; /x/ por /k/; /r/ por //l/. En uno de nuestros primeros encuentros hablamos de qué hizo durante las vacaciones, si fue a algún lado y me cuenta que fue a Mar Azul y que la pared de la cabaña 3 estaba llena de “bitos bolitas”. Me cuenta que el “bito” primero estaba estirado y luego se enrolló. Muestro interés en lo que me relata, dibujo el bicho bolita estirado y luego enrollado y juego con la palabra bicho, con la sílaba repetida tres veces: *cho, cho, cho*. Lo invito a repetir rítmicamente esta combinación y nos sorprendemos gratamente al comprobar que puede repetir sin dificultad *cho, cho, cho*. Muestra alegría y vuelve a repetir esta secuencia; golpeamos con las manos la mesa rítmicamente mientras repetimos con énfasis esta combinación silábica. Le propongo entonces contar por escrito y con dibujos la historia del bicho bolita que él me contó.

“Cho, cho, cho
El bicho bolita se estiró.
Cho, cho, cho
El bicho bolita se enrolló
Cho, cho, cho,
En la pared naranja de la cabaña 3.”

Lautaro sale contento, le cuenta y le muestra a su mamá lo que él me dijo y yo dibujé y escribí. Lleva la producción a su casa para contarle a su papá y a su abuela.

En este caso, las palabras tienen para él sentido, el sentido de una experiencia vivida. La práctica de la combinación fonética no se reduce a una ejercitación vacía e impuesta sino que tiene el agregado de ser una producción propia, derivada de su experiencia, se le ocurrió a él, yo sólo oficié de dibujante y escriba.

Otra sesión viene molesto, no quiere entrar, la mamá me cuenta que estaba mirando dibujitos y lo trajo poco menos que a la fuerza. Lo miro y le digo que yo, en su lugar, también estaría molesta, enojada si hubiera estado como él tranquila mirando televisión y mi mamá me lleva a la fono. Trato de motivarlo con una sorpresa que tengo en el consultorio, no quiere entrar. De repente veo una arañita que sube por el marco de la puerta de entrada, llamo su atención, le propongo atraparla, cambia la expresión de su cara, se muestra interesado, voy rápido a la cocina y busco en el cajón de la mesada algo, encuentro la caja de acrílico de las tarjetas personales vacía a la espera de ser reutilizada... y pienso: “llegó el momento”. Vuelvo, cazo la arañita y le doy la caja a Lautaro, lo invito a seguir en el consultorio, entra entusiasmado.

Mira atentamente cómo la arañita se desplaza dentro de la caja; en un segundo, la abre y la araña pega un salto del escritorio y desaparece, suponemos que cayó en el cesto de papeles, la buscamos por el cesto, por el piso y lamentamos no encontrarla. Esta situación da lugar a mi propuesta de dibujarla, “la arañita saltó de la cajita”. A lo que Lautaro dice “la arañita taltó de la caquita”. Le pregunto “¿hizo caquita la arañita?” Se ríe y dibujo algo parecido a una caquita adentro de la cajita.

Le sugiero como un juego hacerle una adivinanza a su mamá cuando terminemos, esto es, mostrarle el dibujo y que ella adivine qué hizo la arañita en la cajita. Le gusta la idea,

sale contento, le hace la adivinanza y le divierte mucho comprobar que su mamá, no tiene la menor idea por lo cual no adivinó que la araña hizo caquita. Contento dice que cuando llegue a su casa le hará la adivinanza a su hermana.

Santiago entre sapos y viboritas

Santiago tiene 5;7 años *zezea*, jugamos con los movimientos de la lengua. Logra retenerla, contacta los dientes para que no se le escape, puede producir, aislado, el sonido sibilante de la s. Jugamos a que es el sonido de una viborita. Dibujo una serpiente, repito el sonido sss, formulo en voz alta enunciados con rima para luego escribirlos e ilustrarlos.

“SSS SSS SSS

Las viboritas suben a la montaña

SSS SSS SSS

Y saludan a su amiga la araña

SSS SSS SSS

Las viboritas son tres

A contarlas otra vez

1 2 3

Y la lengua no se ve.”

De nuevo, surge la araña... casualidad? En principio, casualidad a medias ya que uno termina dandose cuenta que incorpora, “sin darse cuenta”, ciertos patrones que resultan efectivos, en este caso, araña rima con montaña, es fácil de dibujar y suele compartir escenario con las viboritas.

De manera que, con Santiago la experiencia resulta amena, entretenida. Practica el sonido del fonema s como un juego, pinta las viboritas, cuenta, se mira en el espejo para controlar que su lengua no se vea. Al terminar la sesión, busca a su mamá en la sala de espera y juntos le contamos lo bien que le sale la ss de Santiago y de Sol, su hermana.

Otra sesión le propongo jugar con las palabras

Sapo/sapito/sapero

Sapo/sapito/sapón

Dibujo tres sapos de tres tamaños, de nuevo el tres, y le cuento que a estos sapos les gusta tomar una rica sopa calentita.

Le propongo que dibuje al lado de cada sapo un plato para cada uno, según el tamaño, esto es, según sea un sapo, un sapito o un sapón...y...jugando sale la rima:

“Sapo, sapito, sapero
toma la sopa, sopita
en su platito sopero.

Sapo, sapito, sapón
toma la sopa, sopita
en un enorme tazón”.

A modo de conclusión, los dos recortes clínicos recién presentados permiten considerar que, intervenir en la clínica del lenguaje en niños supone, entre otras cuestiones, hacer a los niños partícipes del territorio mágico de las palabras en todas sus dimensiones y fundamentalmente en su poder creativo. En el caso de los ejemplos presentados, las palabras rimadas “ensamblan una materialidad fónica que ejerce un magnetismo natural” (Ramos, 2012, p.46). Los versos cortos resultan fáciles de retener y memorizar, su sonoridad es pegadiza. Las rimas pensadas, en conjunto con el niño, nos ubica en el espacio de las palabras. Tal experiencia ayuda al niño a familiarizarse con el lenguaje poético, esto es, a jugar con el absurdo, el sinsentido, las equivocaciones, con el disparate como núcleo generador de la trama de los textos. En este sentido “la poesía es una llamada, una provocación atravesada de connotaciones y metáfora, sesgos y símbolos que llegan con marcas de tiempo y circunstancias socioculturales. Nos atraviesa y nos roza y somos llevados por ella hasta otra estación de nosotros mismos” (*Ibíd.*, p. 42). La rima llama a la acción, tal vez por eso pueda aparecer como más entretenida. Aunque parezca que se producen solas, la rima no evita pensar, sino que invita a pensar y este proceso resulta, además, de creativo muy efectivo.

Así también, utilizar juegos de lenguaje como las poesías, los destrabalenguas, las adivinanzas, las jitanjáforas creados a partir de los temas de interés de los niños, como estrategia de intervención clínica, ilustrarlos, repetir simplemente la forma adecuada a continuación de aquella en la que el niño presenta dificultad, lleva lentamente a reconocer el modelo. La actividad lúdica consiste, entonces, en fortuitas asociaciones de sonidos, de malentendidos y juegos de homonimia, en las que predomina la incongruencia sobre

lo razonable. Tener presente, que la palabra significa, no a nivel estético sino vital, de la vida, es algo fundamental en el desarrollo de la infancia. La parte lúdica del lenguaje es esencial para descubrir y afianzar este conocimiento.

Bibliografía

Andricaín, S. y Rodríguez, A. (2003). *Escuela y poesía ¿Y qué hago con el poema?* Buenos Aires: Lugar Editorial

Bereciartua, G. (2010). www.pensarconotros.com

Boland, E. (2011). *Poesía para chicos. Teoría, textos, propuestas*. Rosario: Homo Sapiens.

Cabrejo Parra, E. (2008). Música de la lengua, literatura y organización síquica del bebé. En *Cuadernos de Literatura Infantil Colombiana II*. Biblioteca Nacional de Colombia.

Diego, E. (1958). *Por los extraños pueblos*. La Habana: Imprenta Ucar.

Ramos, M.C. (2012). *Aproximación a la narrativa y a la poesía para niños. Los pasos descalzos*. Buenos Aires: Lugar Editorial

Schultz de Mantovani, F. (1956). *El árbol guarda-voces. Teatro y poesía para niños*. El Salvador: Departamento Editorial del Ministerio de Cultura.

