

EL JUEGO CORPORAL: EL CUERPO EN LOS JUEGOS DE CRIANZA

Presentación

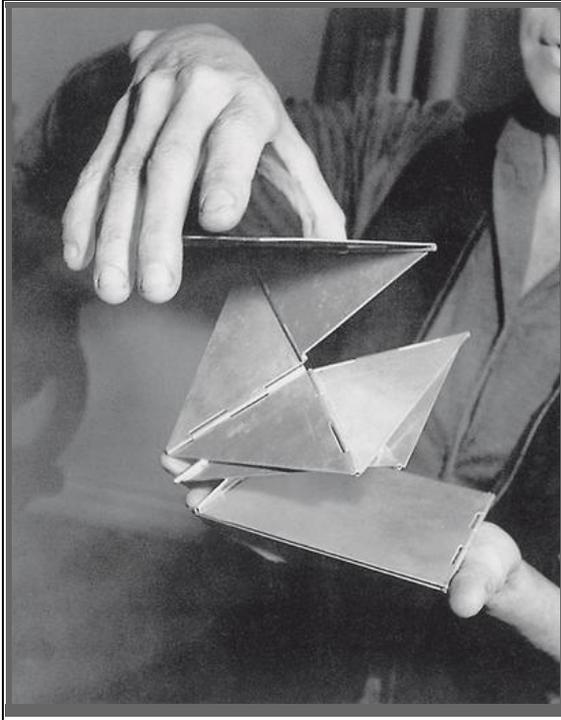
por [Calmels, Daniel](#)

Junto o fuera de las acciones destinadas a la atención del niño (alimentación, higiene, traslado, etc.), existen acciones derivadas o concomitantes con ellas que tienen un carácter lúdico o prelúdico. Se desarrollan alrededor de los cuidados del pequeño y van dirigidas a su cuerpo, con una implicación corporal del adulto. A estas acciones lúdicas o prelúdicas las he denominado *juegos de crianza* (1) y clasifiqué tres variantes: *juegos de sostén*, *juegos de ocultamiento* y *juegos de persecución*. En ellos los temores y los impulsos agresivos son dramatizados, ordenados y desplegados como contenidos dinamizadores de la trama vincular.

Los *juegos de crianza* dan nacimiento a lo que denomino *juego corporal*, fenómeno convocante y de presencia particular en la práctica psicomotriz, así como en toda práctica docente que contemple al juego como experiencia creativa. Nombrarlos como *juegos corporales* remite a la presencia del cuerpo y sus manifestaciones. Implica esencialmente tomar y poner el cuerpo como objeto y motor del jugar. Definirlos como *juegos corporales* es jerarquizar la presencia insustituible de la corporeidad en toda su complejidad. No se trata de "juegos de ejercicios", ni de "juegos motores", ni de "juegos funcionales". En estas denominaciones no se jerarquizan las manifestaciones específicas del *cuerpo* implicadas en la trama vincular.

A diferencia de la vida biológica, orgánica, el cuerpo es una construcción que no nos es dada; nacemos en procura de la construcción de un cuerpo que ya tiene sus primeras gestas en la vida intrauterina. Cuerpo como insignia, pues se constituye en un distintivo que me diferencia de otros cuerpos al mismo tiempo que me identifica con algunos: primero con los cercanos cuerpos de la familia, luego de la colectividad, que comparte usos y modos de manifestarse. De esta forma, el cuerpo se constituye en una insignia familiar y colectiva.

Pensamos al cuerpo como una construcción cultural, que se materializa y elabora sobre el soporte dinámico de la vida orgánica y se visualiza a través de diversas manifestaciones corporales, como son la mirada, la escucha, el contacto, la gestualidad expresiva, el rostro, la voz, las [praxias](#), la actitud postural, los sabores, la conciencia de dolor y de placer, etc. De esta manera, *el cuerpo es en sus manifestaciones*.



Lygia Clark, *Bicho de bolso* (1966), aluminio, 12 x 13 cm. Resulta interesante considerar estas observaciones en relación al lugar del cuerpo en la recepción de la obra de arte. El desarrollo de la perspectiva trajo aparejada una noción de espectador pensado como pura mirada, sin cuerpo. Esta preeminencia del sentido de la vista, dominante en el arte durante siglos, fue desafiada por muchos artistas de la vanguardia y post-vanguardia. En los años sesenta la artista brasileña Lygia Clark (1920-1988) creó una serie de obras que buscaban estimular otros sentidos además del de la vista, quebrando de este modo con la tradición “oculocéntrica”. La obra dejaba de ser un objeto a ser contemplado; el espectador, por su parte, se convertía en “participante”. Así, por ejemplo, Clark creó los *Bichos*: una serie de objetos plegables de

aluminio que el “participante” era invitado a tocar con las manos, y a re-armar a su gusto.

Los cuerpos tienen un destino común, pero al mismo tiempo la identidad es enemigo de lo idéntico. Es por eso que la historia de cada sujeto es única y original, aún así se repita en él una amplia tradición de juegos, canciones, versificaciones y cuentos. Esta diferencia en lo común que cada cuerpo manifiesta es lo que hace del trabajo educativo y terapéutico una tarea respetable y digna. Lo que permite que cada técnica sea procesada por el estilo de la persona que la lleva a cabo y adecuada a cada niño y situación particular.

En este caso, más que nunca, la técnica empleada en el trabajo con niños pequeños, es un procedimiento corporal. Aunque se intervenga sólo con el lenguaje verbal, la operatividad de la intervención requiere de una puesta del cuerpo en los matices de la voz. “*Toda técnica es técnica del cuerpo.*” (Merleau-Ponty, 1977). Los efectos estimulantes de la intervención corporal del profesional nos confirman que los juegos tradicionales pueden ser de utilidad en la tarea educativa y terapéutica, en la medida de que la intervención contemple un sentido.

Me referiré entonces a lo que denomino *juegos de crianza*. Bajo este título general incluyo diversos estudios y reflexiones sobre los juegos con el siguiente índice:

1) JUEGOS DE SOSTÉN (mecimientos, giros y caídas en los juegos de crianza)

- Lineamientos generales
- El temor a caer

- La estimulación laberíntica
- Mecer
- Girar
- Elevación y descenso, caer
- Trepar

2) JUEGOS DE OCULTAMIENTO

- *La sabanita, el cuco*
- Escondite
- Escondida
- El cuerpo, el movimiento, los sonidos, la visión, el espacio, el tiempo
- Cigarrillo 43
- Cuarto oscuro

3) JUEGOS DE PERSECUCIÓN (de la indefensión al ejercicio de la defensa)

- ¡Qué te agarro, qué te como!
- El monstruo, el lobo
- Los cuentos infantiles
- Manchas
- El quemado
- Juegos de pelota

I. JUEGOS DE SOSTÉN (mecimientos, giros y caídas en los juegos de crianza)

“La sociedad infantil utiliza con frecuencia el giro, la ronda, el desequilibrio; busca las sensaciones de vértigo y extravío como fuentes de placer.”

Paul Virilio

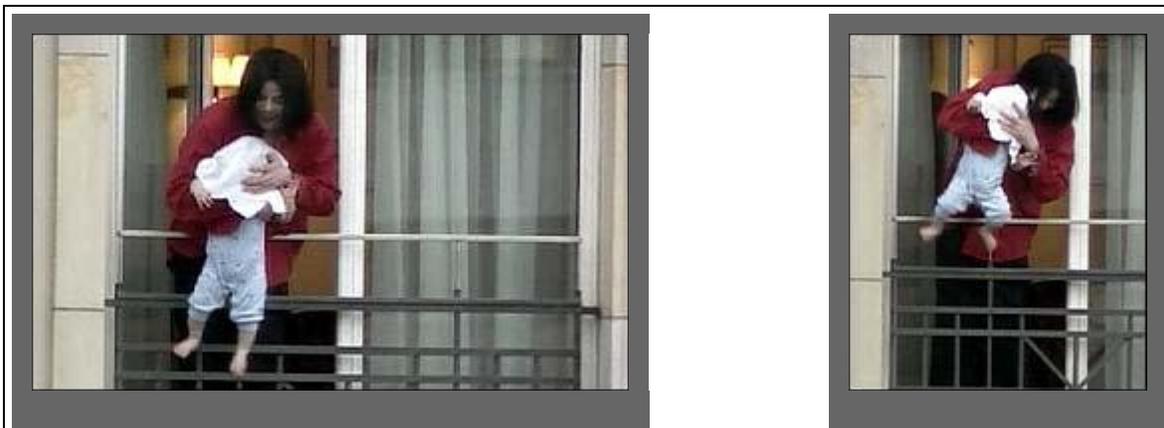
El niño pequeño en los brazos del adulto puede funcionar como disparador de sus antiguas vivencias y esto es posible en tanto reconoce como propias las emociones que el niño muestra. Se pone en funcionamiento lo que Henri Wallon llamó *matriz emocional colectiva*, fenómeno por el cual la emoción articula lo individual y lo social. El adulto con un niño en brazos recrea el código de sus antiguos, pone en funcionamiento su saber en actos. El adulto con el niño en brazos lo hace mecer, girar, elevar, caer.

Los juegos de sostén se desarrollan en un espacio corpóreo: en, desde y sobre el cuerpo del adulto. Para el niño pequeño, más allá del cuerpo del adulto está el vacío. El cuerpo-adulto es plataforma de lanzamiento y pista de aterrizaje, territorio de la escena lúdica.

Al jugar, la caída y el desprendimiento son ilusorias, falsos riesgos. Para temer no es necesario que algo ocurra, el miedo nace del presagio, del pre-sentimiento. Según Beatriz Grego, para Winnicott *"el jugar es siempre aterrador y por eso es tan importante que*

alguien confiable esté presente para ponerse a jugar" (Greco, 1986).

En los *juegos de sostén* la *presencia* no consiste en la observación o en la asistencia momentánea, sino en una presencia en actos, en contactos y separaciones: presencia de sostén, donde la confianza se pre-siente. En los juegos corporales de la crianza se juega con escenas temidas, actualizadas por el adulto en la relación con el niño. La caída es separación (Calmels, 1996), los juegos de crianza elaboran la separación de los cuerpos, al mismo tiempo que ponen a prueba la confianza en el sostén de apoyo que el adulto le ofrece al niño.



Es conocido el episodio en el que, en el año 2002, Michael Jackson salió a saludar a sus fans, desde la ventana de un Hotel en Alemania, sosteniendo a su bebé en brazos de una forma que muchos calificaron de poco cuidadosa y hasta demente. Tales juicios sostenían que el padre habría violado la confianza que el hijo (y quienes observaban la bizarra escena) depositaban en él para que éste no se cayera. En este caso, no se trataba de un mero “juego de sostén” sino de un hecho impulsivo cuya repercusión, más tarde, llevaría al cantante a disculparse en público.

Así como en los *juegos de ocultamiento* se elabora la pérdida de la referencia visual; en los *juegos de sostén*, la disminución, variación y/o pérdida de la referencia táctil es el elemento dominante junto con la afirmación de la confianza en el cuerpo que sostiene y apoya (Calmels, 2001).

Lineamientos generales

Llamo *juegos de sostén* al rudimento lúdico-corporal, caracterizado por movimientos básicos que producen los adultos en el niño pequeño, quien en un inicio se encuentra alzado en sus brazos. Las acciones básicas son: mecer, girar, elevar y descender, subir y bajar, trepar y colgar. En todas las acciones se producen modificaciones en la cantidad y calidad del contacto que el cuerpo del adulto ofrece al niño. Asimismo, las mismas conllevan reducciones o interrupciones momentáneas del sostén.

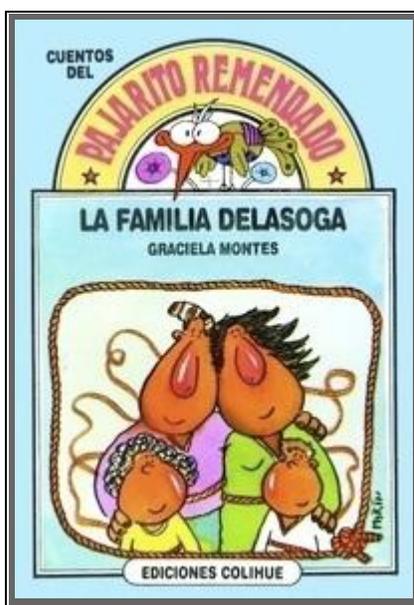
Algunas adquisiciones motrices, como son la posición sentada, el gateo, la marcha, el salto y la caída, los giros, etc., tienen parcialmente su práctica anticipada en los brazos del

adulto. Ilusión de un logro anticipado, de un *poder hacer* aún antes de que la maduración lo permita. Ya alejado del cuerpo del adulto, el niño realizará acciones similares, esta vez tomando el suelo (o los grandes objetos de juego) como espacio de apoyo y valiéndose de su autosostén. Las hamacas, calesitas, sube y baja, toboganes y trepadoras, sustituyen a los cuerpos de los adultos. En ellos se reproducen las acciones de los juegos de sostén. Este proceso de sustitución se inicia en la niñez con los juegos de plaza o variables similares, y continúa en la adolescencia y la vida adulta con diferentes acciones.

Las acciones básicas que los *juegos de sostén* desarrollan estarán presentes luego en los deportes que implican escalamientos, saltos ornamentales, pruebas de velocidad; en los juegos de los parques de diversiones; en las danzas de giros y rondas; en diversas formas de mecedoras, etc.

El temor a caer

En relación al cuerpo, el miedo básico puede condensarse en el temor a la pérdida de la referencia táctil, y es puesto en juego básicamente en el temor a caer. Durante los juegos de sostén este temor puede hacerse presente en forma no lúdica, por lo cual esta temática requiere de una reflexión que excede el desarrollo particular de cada juego.



Había una vez una familia muy unida. Estaba compuesta por el papá, la mamá y sus dos hijos: Marta y Pedro. Pero más que una familia unida era una familia atada, porque su mamá un día tomó una larga y flexible sogá y los ató a todos. No fue fácil acomodar tantos metros de sogá... pero se fueron acostumbrando. La mamá pensaba que esta era una manera ideal para controlar lo que todos hacían y que no les pasara nada.

Así comienza el cuento para chicos “La familia Delasoga” (1985), de Graciela Montes. En clave de humor, la historia vuelve literal el deseo, a veces exagerado, que tienen los padres de proteger a los hijos ante cualquier peligro exterior. Puede leerse en la metáfora de la sogá resonancias del cordón umbilical. Su corte en el nacimiento del bebé sugiere que de allí en más, madre e hijo dejarán de ser un solo cuerpo.

Para Henri Wallon, el miedo “*se origina, como toda otra emoción, en reacciones elementales cuyo punto de partida es una sensibilidad orgánica*”, también señala la “*relación específica que existe entre las relaciones de equilibrio y el miedo*” (Wallon, 1979): una pérdida de equilibrio inesperada genera una reacción de miedo y acciones compensatorias que tienen una respuesta inmediata. Para el niño que ha adquirido la marcha autónoma, una pérdida de equilibrio es una descompensación de la dupla apoyo-

autosostén, riesgo de caer que es posible referencia a la pérdida del sostén materno.

Sara Paín describe tres tipos de miedo, de los cuales los dos primeros son de utilidad para la temática que nos ocupa (2): uno de ellos es provocado *“por un cambio en la situación objetiva, y que no interesa a la constitución del pensamiento por encontrarse en el plano de los reflejos biorreguladores. Luego tenemos un miedo generado y buscado sea en el plano exterior del espectáculo, sea en el interior de los propios presentimientos. Este miedo está emparentado con el placer e impregna las fantasías de seducción y muerte en un juego excitante de trampas y peligros”* (Paín, 1986). En los juegos de sostén estos dos miedos tienen una presencia de importancia pues este *juego excitante de trampas y peligros* tiene a un mismo tiempo la impronta, la marca de los *reflejos biorreguladores*.

La separación del cuerpo del contacto con el suelo, la presencia del cuerpo en el aire, sin apoyos, como sucede en el salto, crea una ruptura de la continuidad del apoyo y un cambio del sostén. El apoyo es contacto, fuente de información a partir del roce, de la presión, de la acomodación del cuerpo sobre las superficies. Las terminales nerviosas de la planta del pie registran y transmiten información. Dice Wallon: *“La planta del pie, que en condiciones normales apenas tiene oportunidad de objetivar sus impresiones, comunica, en contacto con el suelo, las contracciones musculares de las que resultan los automatismos de la detención o la marcha.”* (Wallon, 1985). Los juegos de sostén se basan en acciones de desequilibrio y reducción o pérdida de apoyo. Se pone a prueba el lazo de unión con el otro. Se ensaya una separación estando unidos.

Si hay un profundo y remoto temor a caer, no se debe al encuentro con la superficie en la cual se cae, al golpe que sucede abajo, sino que el mismo radica en el acto de separación que sucede arriba. El temor a caer principalmente está en des-prenderse del costado protector, del apoyo en la espalda, tomándola a ésta como representante del cuerpo sostenido. Secundariamente y de forma más conciente está presente el miedo al golpe con el suelo. El encuentro con el suelo o con otra superficie puede ser deseado, esperado, el encuentro es resolución: aunque dolorosa para el organismo, es alivio para el psiquismo.

Winnicott, en un artículo titulado "El miedo al derrumbe", describe lo que llama las agonías primitivas y, entre otras, para el objeto de este estudio, podríamos citar la *"agonía de no dejar de caer (caer para siempre)"*, para la cual *"la defensa utilizada es el autosostén"* (Winnicott, 1967). Es pertinente citar a Beatriz Greco, quien en un estudio sobre el mismo autor, indica: *"primero el niño anida en la madre, antes en el útero, luego en los brazos (...)"* (Greco, 1986).

La pasión que los niños demuestran ante la posibilidad de hacer una casa en el árbol no es más que recuperar el nido fundante, estar en brazos del árbol, es volver al lugar primero, donde estaba el fruto al alcance de la mano. Anidar en los brazos nos remite a la gestación. El término gestación, *"[refería] al tiempo durante el cual las hembras llevan a sus pequeños"*, fue luego cuando tomó el sentido actual de *embarazo*.

El cuerpo de la madre funciona como nido, sostén y apoyo. Desanidar es volar o caer; caer implica una separación del sostén: se interrumpe el lazo de unión, se des-garra, se sueltan

las manos. El cuerpo del otro es una referencia para la consistencia y la existencia del propio cuerpo. En este sentido, el miedo a la oscuridad (temática de los juegos de ocultamiento) y el miedo a caer están emparentados por la pérdida de referencias, en uno visual y en otro táctil, del cuerpo de un otro necesario.

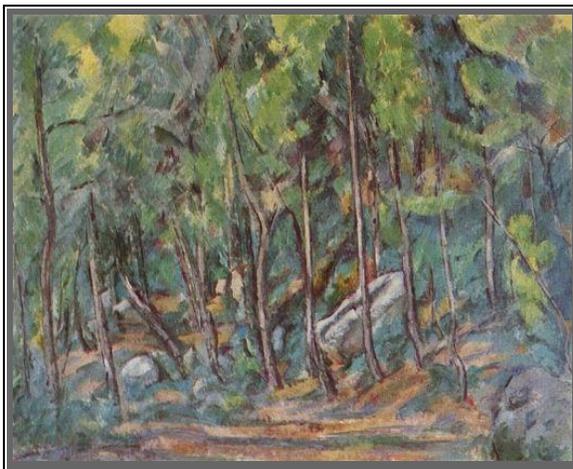
Tomando nuevamente las palabras de Wallon, podemos decir que la **agorafobia**, "*no es, en el fondo, más que el miedo de caer. No es el miedo de encontrar hombres, sino el miedo de no encontrar apoyo*" (Wallon, 1985). Agregaría el de no encontrar sostén de apoyo (3).

La **agorafobia** es el miedo a los espacios abiertos (Merani, 1976), a los espacios sin bordes protectores. No se trata de desconfiar únicamente del suelo, sino del no tener contactos con los costados, o sea, de la ausencia de sostén. La diferencia entre apoyo y sostén consiste en que *sostener* es mantener firme una cosa, envolverla, abrazarla; en cambio *apoyar* es hacer que una cosa descansa sobre otra, tener una base sobre la cual el peso recae. En la caída no hay apoyos, es un estado de ausencia, el cuerpo se autosostiene.



Imagen de la película *Copycat* (1995) de Jon Amiel (1948-). En esta película protagonizada por Sigourney Weaver, una psicóloga forense que sufre de agorafobia es contratada para colaborar con una investigación policial destinada a apresar a un asesino serial que imita los crímenes de asesinos seriales célebres. El argumento de la película resulta interesante en tanto que al esquema de persecución propio del género policial, se le superponen "las reglas del juego" que supone esta fobia. En efecto, en la película, los espacios son re-significados: para esta psicóloga hay un solo "refugio" –su casa, delimitada por las paredes exteriores-. La película es efectiva a la hora de crear suspenso en tanto que se sostiene en los resabios de miedos infantiles en el espectador, y en los juegos de la infancia que los representan.

A contrario de la *agorafobia*, que podemos ejemplificar con la imagen del desierto (espacio sin costados), a la *claustrofobia* podemos vincularla con el bosque, en el cual, a diferencia del *desierto*, hay demasiados costados: un exceso de límites que no dejan una línea de fuga para la visión.



Paul Cézanne, *El bosque de Fontainebleau* (1879-1882), óleo sobre tela. En su estimulante libro *Forests: The Shadow of Civilisation* [“Bosques: la sombra de la civilización”], el teórico Robert Pogue Harrison analiza el papel de los bosques en imaginario de la cultura occidental, y sostiene que éste se sitúa como el espacio “otro” inasimilable, de aquélla. Este posicionamiento de otredad lo podemos encontrar en los cuentos infantiles, en donde el bosque suele constituirse como un espacio de amenaza, y paradójicamente, donde habita “lo antinatural” (animales antropomorfizados, brujas, etc). Asimismo, a causa de sus “muchos costados”, los bosques representan un desafío para la representación pictórica. La ausencia de luz, y el ocultamiento del horizonte, hacen que el bosque se resista a la organización del espacio según las reglas clásicas de la perspectiva. La tradición paisajística occidental supone un punto de vista desde el cual la naturaleza se despliega ante la vista y se somete a la mirada del espectador; el bosque en cambio, requiere otro tipo de lectura, basada en el detalle, la textura, y los pequeños contrastes.

La estimulación laberíntica

“...la excitación (la puesta en acción y la articulación de este aparato laberíntico en el conjunto de relaciones posicionales respectivas entre la madre y el hijo) tiene un papel estructural de gran importancia en el desarrollo del niño”.

F. Tosquelles

Francisco Tosquelles describe el laberinto como un órgano sensorial que se haya situado “(...)cerca del aparato auditivo, en el interior del cráneo y a nivel de la oreja. Sirve para retransmitir a los centros de integración del cerebro informes sobre la posición de la cabeza y su orientación en el espacio en relación con el cuerpo. Como consecuencia de las informaciones de este sentido, nos es posible notar con cierto adelanto nuestros cambios de equilibrio y asípodemos reestablecer, mediante los movimientos adecuados, el equilibrio natural perdido como consecuencia de cualquier movimiento de nuestro cuerpo.

Ni la posición vertical ni nuestros movimientos en el medio aéreo o líquido, donde podamos desplazarnos, serían posibles sin este aparato de información (...).” (Tosquelles, 1973).

El laberinto *“es el que, en nuestros movimientos y cambios de posición, nos informará sobre la continuidad o la discontinuidad de nosotros mismos. Este aparato muy delicado, está llamado a desempeñar un papel muy importante en lo que se llama el esquema corporal y en el aparato nervioso que permitirán que adquiramos maestría y conciencia de nosotros mismos”* (Ibid.).

Vemos entonces que las implicancias de este órgano integrador y regulador en el desarrollo psicomotor es fundamental, aunque esto no implica una consecuencia mecánica, por lo menos, en la constitución de la conciencia del propio cuerpo. Muchos niños con severos trastornos de la personalidad exhiben un desarrollo aceptable de su equilibrio y de sus coordinaciones dinámicas generales, aunque no una conciencia de sí. El estado de un órgano, o del organismo en su conjunto, no garantiza la construcción de un cuerpo apto para el aprendizaje y la comunicación.

Sería importante aclarar, entonces, que la estimulación laberíntica, según su grado e intensidad, puede generar situaciones de alarma y consecuencias displacenteras. En una [obra](#) publicada ya hace algunos años desarrollé algunas ideas que ahora retomaré parcialmente: debemos descartar la representación de que el estímulo de por sí es estimulante, como así también reconocer que no todo lo estimulante es producto de la estimulación intencionada. El estímulo excita, incita; lo estimulante incide. El estímulo incauta, lo estimulante encausa; uno es directivo, el otro electivo. La intervención, separada del estímulo, es comunicación. Es estimulante el ofrecimiento del otro, es estímulo el dar anticipado. La contención es estimulante, la con-tensión es estímulo. No existen carencias por falta de estímulos, sino por la ausencia de vínculos estimulantes.



Los juguetes desarrollados por el artista holandés Twan Verdonck, se proponen como “estímulos estimulantes” siguiendo la distinción que plantea el autor en esta clase. Originalmente, estos objetos fueron pensados para discapacitados y personas mayores con Alzheimer, a modo de herramientas de terapia de estimulación sensorial destinadas asistir en el proceso de aprendizaje y a reducir la ansiedad. Cada juguete está pensado para estimular uno o más de los cinco sentidos. Así, por ejemplo, el mono llamado Tummy (“Pancita” en inglés) puede ser calentado en el microondas y da una sensación

de tibieza cuando se está en contacto con él. La serpiente tiene un perfume relajante y el zHumanoid, una suerte de bebé abstracto con un olor particular, tiene un espejo en el rostro en cual la persona que lo sostiene puede reconocerse.

Mecer

Alrededor de la acción de mecer se organiza el primer juego corporal. Pasaje del mecimiento calmante al mecimiento lúdico, de la acción que busca calmar el malestar del niño pequeño, al acto prelúdico y lúdico de mecer al niño, que sólo tiene la intención de obtener placer. Prelúdico para el niño, lúdico para el adulto.

Primeramente es en el cuerpo de otro donde el mecimiento tiene lugar. Un otro confiable que puede generar cambios, transmitiendo en el mismo acto, a partir de gestos de aseguramiento que nada malo va a ocurrir. La sensación producida por el mecimiento, ligada a la estructura laberíntica del oído interno, conforma la base orgánica sobre la cual se efectúa la demanda no sólo de ser sostenido, sino también de ser introducido en un movimiento rítmico.

El mecimiento introduce al niño en una gama de acciones que alteran las características del sostén, desdibuja la continuidad de contactos y posturas, altera la quietud. El mecimiento en su carácter rítmico, a partir de una discontinuidad, nos introduce en una nueva continuidad. *“El ritmo es un desarrollo cuya continuidad está asegurada y definida por una discontinuidad que permite darnos cuenta de ella”* (Mitry, 1990).

El ritmo del mecimiento asegura una presencia del cuerpo del adulto por sobre el cuerpo del niño, da cuenta de que hay alguien fuera de él que se incorpora materialmente modificando el estado del cuerpo. Ahora bien, esta discontinuidad que introduce el mecimiento se asegura su propia continuidad en el ritmo.

Podemos diferenciar, como planteamos al comienzo de este apartado, entre el mecimiento calmante que va en procura del alivio o del sueño, del que sólo se realiza por jugar, que en líneas generales tiene un carácter excitante, aunque también sabemos que en cuanto el ritmo se regulariza, como afirma Doltó, colabora *“...en la constitución del sentimiento de seguridad...”* (Doltó, 1984). El mecimiento puede ser calmante y conducir al sueño.

Cuando el niño cobra cierta autonomía postural serán las hamacas, las que tomen el lugar que el adulto va dejando. En las plazas, algunas de ellas tienen una pequeña silla cerrada con una cadena que impide la caída hacia delante, aquello es una adaptación que permite la iniciación lúdica en épocas tempranas. El niño en la hamaca se aleja y se acerca del y al cuerpo del adulto, realiza un movimiento pendular. Si el adulto lo hamaca de frente el niño se aleja y se acerca mirándolo, la altura que alcanza la hamaca coincide con la máxima separación, desde ella la referencia y contención que tiene el niño es la mirada dirigida al cuerpo del adulto. Aceptar ser impulsado desde atrás, dejar el contacto visual, implica una confianza en el propio cuerpo y un conocimiento global de la acción. La hamaca permite que los niños "vuelen", que se sientan livianos; y también que el cuerpo descienda pesadamente. Se alejan ingravidos y se acercan gravidos.

Girar

*"Nos une todo lo que nos
separa"*

Antonio Porchia

A diferencia de las hamacas pequeñas, la calesita permite el acceso del adulto con el niño en brazos, éste lo acompaña sosteniéndolo y gira con él. Deja de ser un espectador fuera del juego para participar en él. Cuando el adulto baja de la calesita, y deja al niño solo, comienza una experiencia rica en matices. A diferencia de la hamaca, la calesita posibilita el encuentro y la pérdida visual entre el adulto y el niño, al mismo tiempo que se da un alejamiento y encuentro espacial. Al comienzo, algunos adultos, acompañan el movimiento de la calesita caminando alrededor, demorando de esta manera la pérdida de la visualización permanente del pequeño.

En los brazos del adulto, el avioncito es el antecesor de la calesita. Consiste en tomar al niño y hacerlo girar. Se lo toma en los comienzos del tronco, luego siendo más grande se lo suele tomar de las manos, implicando estas partes del cuerpo ambos polos de una evolución, de lo más cercano al cuerpo a lo más alejado, de lo próximo a lo distal. A un mismo tiempo que el gesto del adulto separa, el movimiento giratorio vuelve a unir. El que gira siente que se desprende, que se separa y por eso insiste en agarrarse, en aferrarse y pedir que no lo suelten. Se despliega un juego de "prendimiento" y "garradura", cuyos polos opuestos son el des-prendimiento y la des-garradura.

Apoyado el niño en el suelo, recurre en muchos momentos a movimientos que implican giros sobre sí mismo. El cambio de posición continuo y constante que implica el giro, así como la ligera sensación de mareo, constituyen un atractivo particular. No debemos descartar que esas sensaciones nos remiten a experiencias primigenias, así lo fundamenta F. Doltó cuando dice: *"El torbellino es la representación de una dinámica en expansión, símbolo de las pulsiones de la vida misma. Mire a los niños girar sobre sí mismos al jugar."* (Doltó, 1982).

El girar que se produce en las rondas marca una diferencia, en ellas se desplaza el cuerpo por el espacio sin cambiar de frente. Tomado de la mano del otro, siempre se mira hacia el centro, el otro es una referencia que puede ser mirada constantemente, al mismo tiempo que el espacio varía continuamente. El pasaje del giro individual al giro colectivo que producen las rondas, posibilita tener al otro como sostén del cuerpo y de las emociones. Las rondas crean la vivencia del vacío, fuerza que nos absorbe desde la espalda, impulso que tiende a alejarnos del centro. El cuerpo se desprende, se expande, movido por la fuerza centrífuga; al mismo tiempo que el contacto con el otro es condición para mantenerse unido y poder seguir girando.



Dada la masificación de los juegos electrónicos capaces de leer movimiento en tres dimensiones (de la gama Wii, Xbox y PlayStation 3), resulta válido preguntarse por el impacto que estos tendrán en los juegos descritos en esta clase. Algunas versiones de estos juegos electrónicos (como "Wii fit") han sido específicamente creadas para desarrollar habilidades tales como el equilibrio, tradicionalmente desarrollados dentro del marco de los juegos de crianza. A diferencia de los juegos de crianza tradicionales en los que participa un otro,

sin embargo, en la mayoría de estos juegos el niño juega solo.

El baile, tomando como ejemplo el vals (del alemán *walzen*: girar, dar vueltas), posibilita en la vida adulta la misma acción de girar. La danza es una de las formas culturales que permiten que los adultos se contacten y giren, reencontrando antiguas sensaciones.

Elevación y descenso, caer

"...la caída debe tener todos los sentidos al mismo tiempo: debe ser a la vez metáfora y realidad"

Gastón Bachelard

La caída figurada en los juegos de crianza consiste en caer desde un sostén en la búsqueda de un nuevo apoyo, caer desde una estabilidad con cierta permanencia de la postura al desequilibrio, a la inestabilidad, a la inconstancia. Llegado el momento, cuando el niño tiene un dominio de su postura y una conciencia de su cuerpo, podrá comenzar a vivenciar una separación sin apoyos ni sostenes. Pero entre la caída sostenida y la caída libre hay una situación intermedia.

Debemos diferenciar la caída libre del deslizamiento: en ambos hay descenso, pero en la caída libre se pierde el apoyo, se produce una interrupción en la continuidad del cuerpo con la superficie, el cuerpo está desprendido, en cambio en el deslizamiento hay una renovación continua de la superficie de apoyo, forma primaria de materializar la temporalidad.

También es posible diferenciar la caída sostenida de la caída libre. Las primeras experiencias lúdicas de caída cuentan con un sostén. El adulto que toma al niño en brazos y lo eleva para luego descenderlo, le permite al niño experimentar una caída sostenida, que será para él, el antecedente más antiguo de la acción de saltar. En la elevación y descenso, el niño queda momentáneamente sin apoyo, pero mantiene un sostén. En el salto autónomo, en cambio, se produce una suspensión momentánea del apoyo. El salto agranda el dominio

del cuerpo, es conquista del espacio aéreo.

El juego de plaza que corresponde con este juego de crianza es el tobogán. Se trepa para descender, se sube para bajar. La inquietud o el temor que este juego le genera al adulto radica más en el ascenso que en el descenso. La escalera vertical del tobogán no tiene las paredes contenedoras con la que cuenta la superficie oblicua para el descenso, "perder pie" puede producir una caída libre. Si el adulto lo acompaña, la espera del descenso se produce al final del deslizamiento, los brazos del adulto amortiguan el encuentro con el piso.

Trepar

Diferenciamos trepar para elevarse y trepar para lanzarse y luego caer. Trepar para elevarse es una acción que busca la contemplación, mirar el mundo desde arriba, es una acción ligada con la conquista de un lugar, un desafío a las potencialidades del cuerpo. Para el niño, la altura es un tema de interés. Es frecuente verlo comparando su altura con otros niños. Su referencia de edad más contundente es la altura.

Trepar para lanzarse es acción preparatoria de un acto. Otra variante es trepar para quedar colgado, suspendido. Ésta última acción encuentra en el cuerpo adulto sus primeros ensayos, el niño se cuelga del cuello, de los hombros. Los varones suelen sostener a los niños sobre los hombros con más frecuencia que las mujeres, lugar que para el niño es privilegio, por estar elevado y, de esta manera, alcanzar a alturas imposibles desde su propia dimensión.

Trepar implica un cambio continuo de nivel espacial, cambios de altura, cambios de apoyo sucesivos en la búsqueda de una mirada en elevación. Se practica en el cuerpo de los adultos que intervienen en la crianza para luego desplazarse a diversas superficies que puedan ser "escaladas". Las trepadoras en las plazas contienen las acciones de trepar, sostenerse alto, colgar, caer. Las trepadoras clásicas posibilitan la traslación por medio de sucesivos cambios de agarres estando el cuerpo suspendido en el aire. En la medida de que el niño logre la oposición del pulgar en el agarre de la mano, se hará dueño de una seguridad mayor que junto con el vaivén del cuerpo que cuelga, le permitirá el desplazamiento con agarres, tarea que no todos los niños logran realizar.

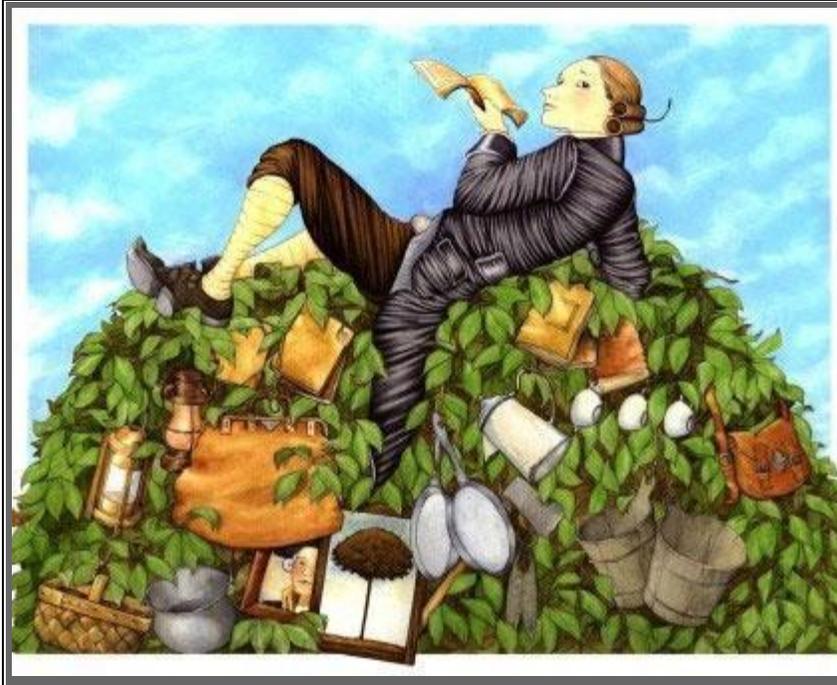


Ilustración. A fines del siglo XVIII y a los 12 años de edad el barón Cosimo Piavosco di Rondo decide dejar una vida de lujos para ir a vivir en la copa de los árboles. Se promete entonces jamás volver a tocar el piso. *El barón rampante* (1957), de Italo Calvino cuenta con convincente destreza literaria las desventuras del protagonista, a quien las alturas le despiertan una sensación de libertad e

independencia. En la fábula, hacer una casa en el árbol (aunque el barón tenga muchas en tanto no deja de viajar, cual Tarzán en las lianas) también significa, como sugiere la clase, “recuperar el nido fundante, estar en brazos del árbol” y “volver al lugar primero, donde estaba el fruto al alcance de la mano”. Al mismo tiempo, su nuevo hogar le permite desentenderse de los lazos sociales a los que el protagonista se siente exigido por la tradición familiar y su genealogía.

II. JUEGOS DE OCULTAMIENTO

Llamaré *juegos de ocultamiento* a aquellos cuya característica radica en que una o varias personas se esconden y otra debe descubrirlas. También la dinámica puede incluir el ocultamiento de objetos para ser descubiertos.

El ocultamiento crea un distanciamiento entre los cuerpos y también la mayoría de las veces nos introduce en la oscuridad. El temor a caer se diferencia del temor a la oscuridad, los estudios de Preyer y de Stern, manteniendo a los niños con los cuales investigaron “*al abrigo de los juegos y relatos que lo originan*” (Wallon, 1979), no encontraron señales de temor. En cambio, ante la pérdida de apoyos, el niño reacciona con notables muestras de alarma.



Kinderzimmer (“El cuarto de los niños”) de Gregor Schneider (1969-). El arte contemporáneo a menudo alude o se apropia de los juegos de la infancia y sus asociaciones. En su instalación reciente *Kinderzimmer*, el célebre artista alemán realiza una suerte de re-elaboración de los juegos de ocultamiento para explorar cuestiones ligadas a la subjetividad y la memoria. En esta obra, el público, de manera individual, era invitado a entrar en una gigantesca sala totalmente a oscuras. Luego de dar unos pocos pasos, el participante se encontraba perdido, sin ninguna referencia espacial. A solas en la más absoluta oscuridad, era

posible comprender cuánto de nuestra subjetividad depende del sentido de la vista y de una distinción clara entre un nosotros y un “afuera de nosotros”, que la oscuridad disuelve. Quienes se animaban a seguir avanzando en la oscuridad, se encontraban de pronto con la réplica exacta de un pequeño cuarto infantil, cuyo referente original, se informaba, ya había desaparecido. La totalidad de la experiencia se convertía entonces en una suerte de representación espacial de la memoria, en la que el cuarto infantil surgía con la potencia de un recuerdo que se niega a desaparecer.

En los *juegos de ocultamiento*, se extrema la capacidad de atención, ubicada principalmente en la visión y la escucha. Podemos diseñar un encadenamiento evolutivo de los juegos de ocultamiento, que parten de los más simples a los más complejos. Van del jugar compartido en forma dual, sin reglas preestablecidas, a los juegos colectivos con reglamento previo.

La Sabanita, el Cuco

Dice Pérez Sánchez: “...coge la sabana tapándose y destapándose el rostro, en otras palabras, repitiendo el juego de aparecer y desaparecer; es decir, que reproduce el tema de la pérdida y el encuentro” (Pérez Sanchez, 1981).

Entre las primeras acciones que son significadas con un rasgo prelúdico, encontramos un gesto que realiza el bebé: el de llevar un trozo de sábana por sobre su cabeza y quedar tapado por ella. Esta acción ocasional, en muchos casos es estimulada por los padres, antes de que surja como hecho fortuito, motivado por la exploración que el bebé hace del medio. Cuando el niño está oculto, los adultos acompañan este juego con la expresión: “¿dónde está el nene?”; así como, “¡acá está!” cuando se descubre. También es común usar el término “*cuco*” o “*cucú*”, al mismo tiempo que se cubre y se descubre al niño.

Para Arminda Aberastury: “*Jugar a las escondidas es su primera actividad lúdica y en ella elabora la angustia del desprendimiento.*” (Aberasturi, 1968). La tela que cubre al rostro del niño cumple una doble función. Por un lado su materialidad no permite visualizar al otro —aunque esta es una característica común para ambos participantes— del lado del

niño se produce un fenómeno particular, que es la invención de un lugar, de un espacio donde ocultarse y tomar una distancia con el otro.

En su sentido más primario el niño se cubre para *descubrir*, o sea inventar un espacio que lo separa visualmente del otro a voluntad y dominio y a inaugurar una temporalidad que no está enmarcada en una acción. La mirada del otro es una contención difícil de sustituir. La mirada y el sostén cumplen un rol fundante del cuerpo del niño, ambas *espacializan*. Dice Sartre: “*la mirada del otro me confiere la espacialidad. Percibirse como mirado es descubrirse como espacializante - espacializado. Pero la mirada del otro no es solamente percibida como espacializante: es también temporalizante*” (Sartre, 1949).

La discontinuidad, la interrupción de la mirada entre el adulto y el niño constituyen una temporalidad que en el juego de la *sabanita* se *espacializa* en este “hueco” que la tela arma sobre los ojos del niño. A diferencia del escondite y la escondida, en el juego del *cuco*, el niño y el adulto se ocultan pero no se esconden, porque cada uno sabe donde está el otro: en cambio, esconderse implica un enigma que el otro debe resolver, porque el que se esconde no se muestra en el acto de esconderse. En cambio en el ocultamiento del *cuco* se trata de tapar y destapar, cubrir y descubrir a la vista del otro, en un tiempo acotado, en la cual la secuencia solo admite una pequeña pausa. Estas características dan seguridad, creando una tensión que puede ser soportada por el niño. Otro de los rasgos del *cuco* es que el cuerpo se oculta parcialmente, es el rostro o la cabeza lo que comúnmente se tapa. Metonímicamente, la cara representa a todo el cuerpo, y el juego consiste en *develar*, o sea quitar el velo que cubre el rostro.

Si el que desaparece ante nuestra vista se aleja del territorio, no deja pistas, ya no se trata de una acción de ocultarse sino de esconderse. El que se esconde no quiere ser hallado, ni tampoco quiere salir de su refugio. Walter Benjamín pensaba que esconder es dejar huellas, pero invisibles. En cambio, el que se oculta aprovecha el hueco, la manta, el rincón. Oculto es lo que no se ve. Escondido es lo que no quiere ser visto.

Escondite

Esta primera acción prelúdica, será el antecedente originario de diversos juegos de ocultamiento. Es común la aparición de un ocultamiento espontáneo que realiza el niño ante la llegada de algún miembro de la familia, o de alguna persona que tiene importancia en su vida. Por ejemplo, al llegar el padre a la casa, el niño se oculta debajo de la mesa, la madre dice "el nene no está, el padre fingiendo preocupación dice: “¿cómo no está? no puede ser”. El niño escondido, escucha el diálogo de sus padres, sabe que su madre lo vio esconderse (no se siente perdido), y la escucha del diálogo lo mantiene en contacto con ellos. Este juego se dispara en los momentos que la persona que estaba ausente de la casa se hace presente, es ahí que, la persona que estaba presente, en este caso el niño, se ausenta. Un hecho similar ocurre cuando los niños llegan a un lugar, por ejemplo a la escuela, y una forma de “presentarse” es a partir de esconderse atrás del adulto que lo trae, que ante la pregunta del maestro/a de “¿dónde está?”, el niño sale y se deja ver. Esta curiosa forma de pasaje, de entrada a un lugar, a muchos niños les asegura un tiempo intermediario de volver

sin estar del todo. Desde su ocultamiento, escucha las voces de su maestra/o que primero se lamenta por su ausencia y luego se alegra ante su aparición súbita.

El juego del *escondite* en muchas ocasiones no es fácil de jugar, el niño vive la contradicción de seguir escuchando, de seguir esperando escondido, o salir al encuentro; de esperar que lo descubran o descubrirse e ir al encuentro del otro. Esta contradicción genera la tensión necesaria para que el juego tenga interés.

Cuando la resolución de esta contradicción es forzada por el adulto que no acepta la ficción y lo señala al niño, descubriéndolo apresuradamente, el juego termina mal, se interrumpe. En los primeros años de vida el niño necesita del adulto como acompañante del jugar, junto a él aprende, construye el universo lúdico. El enriquecimiento del jugar del niño está relacionado con la capacidad de juego que pueden tener los padres.

Cuando esta contradicción se resuelve bien y el niño sale del escondite, un abrazo suele reponer la ausencia momentánea del cuerpo de la persona esperada y terminar con la soledad e inmovilidad que el esconderse requiere. El rincón, el hueco que cobija, es un espacio sustituto del cuerpo que el abrazo encuentra. En las primeras situaciones del *escondite*, predomina la acción de ocultarse por entero. El segundo momento, salir del lugar, requiere de un aprendizaje posterior.

Alrededor de los primeros años de vida, al juego de esconderse, podemos llamarlo *escondite*, una forma primaria de lo que después llamaremos *escondida*. Esta última, jugada en grupos y con reglas comunes, aparece conjuntamente con los primeros agrupamientos escolares. Una diferencia entre el *escondite* y la *escondida* es que en la primera el niño puede resolver la tensión que genera su ocultamiento sin contradecir la esencia del juego, o sea puede salir y mostrarse dándole fin al juego sin arruinarlo ni ponerse en desventaja.

Escondida

La forma más común de jugarse en grupo es la búsqueda realizada por una persona del resto de los integrantes del grupo que se han escondido mientras esta última "cuenta". El "buscador", apoyando su brazo primero y después su cabeza sobre él en un lugar determinado, comúnmente un pedazo de pared llamado *pedra* o *salvo*, comienza a contar en voz alta hasta un número determinado; durante esta instancia el resto de los niños deben esconderse y cuando termina de contar el buscador comienza la tarea de descubrir a los demás. El buscador termina de contar con alguna frase ritual que da por terminada la espera. Es común por ejemplo que se diga: "punto y coma el que no se escondió se embroma". Si durante el juego algunos de los que se esconden sorprenden al buscador y llegan a tocar la *pedra* antes que él, puede dejar *libres* a todos los compañeros, dando por terminado el juego. De no ser así el juego termina cuando se descubre al último de los integrantes. Ante cada descubrimiento se debe nombrar y señalar a la persona descubierta en voz alta y luego tocar el lugar de salvo.

Los juegos de ocultamiento generan y recrean ansiedades que deben ser controladas para que el juego pueda llevarse a cabo con éxito. El alerta de quien juega a ocultarse, la

evocamos con sólo recordar cuando en la infancia, escondidos detrás de una puerta, sentíamos en el pleno silencio, los pasos de alguien que se acercaba a descubrirnos, a cantar "salvo", impulsándonos a salir del escondite y correr a tocar el pedazo de pared que mágicamente se convertía en el lugar que aseguraba nuestra tranquilidad y resolvía la tensión.

El cuerpo, el movimiento, los sonidos, la visión, el espacio y el tiempo, son variables que se redimensionan en los juegos de ocultamiento.

El Cuerpo: Para esconderse en un lugar hay que tener una mínima conciencia de la dimensión y el perímetro del propio cuerpo. Las primeras veces que el niño se oculta, siendo pequeño, debe hacer un aprendizaje particular que consiste en elegir un lugar que pueda albergar al cuerpo en forma total, y que no queden partes sin ocultar que lo delaten frente a la mirada atenta de quien lo busca.

El Movimiento: El ocultamiento del cuerpo requiere de inmovilidad, el movimiento en el espacio del escondite podría ponerlo en descubierto. No se trata de la distensión que produce la quietud, se trata de una inmovilidad en tensión, de una inhibición forzada del movimiento que espera para abrirse en forma explosiva corriendo a "salvar" su situación, sorprendiendo al niño que intenta descubrirlo. No se trata de quien descansa, sino de quien espera alerta para salir corriendo.

Los Sonidos: Cuerpo inmóvil y en silencio. Todo ruido que se produzca puede ser usado por el buscador para orientarse en el espacio y descubrirlo. Los sonidos son indagados, interpretados, al igual que los sonidos que se escuchan desde el dormitorio en la mitad de la noche. Los ojos y la boca pueden cerrarse, el cuerpo se inmoviliza, pero el oído no puede cerrarse ni inmovilizarse naturalmente. Aquí el cuerpo se orienta con relación al sonido que percibe.

La Visión: Para el *buscador*, la *escondida* implica una pérdida del control visual del otro, de quien se esconde, su tarea es encontrarlo sin alejarse del lugar donde ha *contado*, en cualquier momento y desde cualquier lugar puede aparecer el otro para "cantar el salvo". Para el que se esconde también hay una pérdida del movimiento y de la palabra, debe desaparecer ante la mirada del otro, para esto se agrupa, se contrae, se estira, contiene la respiración. Es una vivencia de inquietud, de tensión. Quien está oculto no sabe cuándo y por dónde va a ser descubierto, de la misma manera que el que busca ignora la ubicación del otro. En algunos niños esta situación de quietud, de silencio y de pérdida de la visión no es tolerada, y es ahí cuando son descubiertos.

El Espacio: Las escondidas redimensionan el espacio, no son ingenuas las puertas ni los rincones, el niño busca en qué lugar tendrá cabida su existencia pronta a ser descubierta. La elección del espacio es parte esencial de la estrategia. La cercanía o la lejanía del lugar que se establece como *pedra* o *salvo* puede garantizar el éxito, así como también un buen lugar demanda de una elección previa y esta elección implica tener en cuenta no solamente el lugar para esconderse sino el trayecto que luego hay que recorrer hasta el lugar designado como *salvo* (*pedra*). Requiere de la organización y puesta en práctica de una praxia, de un

proyecto-motor, planificación y ejecución secuencial. También debemos tener en cuenta que previamente el espacio de juego, si se juega en lugares abiertos, es delimitado alrededor de la cercanía de la *pedra* donde el buscador debe contar. Mas allá de este límite fijado está prohibido esconderse.

El Tiempo: Durante el juego, la primera vivencia de temporalidad está en el lapso destinado a esconderse, en el tiempo que el buscador tarda en contar. El niño que no se esconde en este lapso queda descubierto. No sólo es necesario esconderse por entero, inmóvil, en silencio y en un espacio estratégico, sino que es necesario hacerlo en un tiempo determinado. Una segunda problemática se presenta cuando hay que salir de este lugar, para tener éxito hay que hacerlo en un momento preciso. El juego requiere organizar movimientos en el espacio, en un momento determinado. Otro de los fenómenos donde el tiempo cobra presencia es en la espera, y en los juegos de ocultamiento la espera se debate entre la anticipación y la demora. La espera genera ansiedad y esta se vive a nivel corporal. Los juegos de ocultamiento posibilitan un aprendizaje del control de la ansiedad. En muchos niños prevalece la anticipación, principalmente niños con extremada inquietud, con rasgos de *inestabilidad psicomotriz*. La *inhibición*, en cambio, puede generar demoras.

Las escondidas son juegos de tensión y distensión; de ausencia y presencia; de repliegue y despliegue del cuerpo; de ver y no ver; de luz y tinieblas; de soledad y compañía; de buscar y ser buscado; de exploración y descubrimiento de los espacios; de silencio y ruido; de impresión y expresión; de movimientos lentificados y acelerados; de encuentro, reencuentro, desencuentro.

He observado con frecuencia que el juego de la *escondida* responde a necesidades de grupo. Son frecuentes en dos situaciones límites: ante la llegada a un espacio desconocido (casa, parque), o ante la despedida de un grupo. Para explorar un lugar no habitual (jugar el temor que genera lo desconocido), o para anticipar lo que va a suceder en la despedida.

Cigarrillo 43

Otro nombre que recibe es "1, 2, 3, coronita es" o "el escondite inglés". Paúl Virilio lo explica con las siguientes palabras: "*Un niño se coloca de frente a la pared y de espalda a sus compañeros, que se mantienen a bastante distancia sobre la línea de partida. El niño golpea la pared tres veces antes de volverse de súbito. Durante ese corto lapso de tiempo, los compañeros deben avanzar hacia él, pero cuando éste se vuelve, deben haber encontrado una postura inmóvil. Los que son sorprendidos en movimiento quedan eliminados, aquel que logra alcanzar la pared sin que el niño haya podido ver que se movía, gana y lo reemplaza*" (Virilio, 1998).

El que cuenta tiene una visión general del grupo, cuyos integrantes se detienen y se inmovilizan como estatuas, ante el control del niño que busca el mínimo movimiento del compañero para hacerlo regresar. El objetivo es llegar a tocar al compañero mientras está contando, el que lo logra lo reemplaza. Esta situación de estatua, en la cual quedan los niños ante la mirada del que cuenta, puede ser demorada por los niños con rasgos de dominio y control, en este juego pueden dramatizar un control de insistencia sobre los

movimientos de los otros, acercándose uno a uno y demorando la situación a tal punto que se arruine el juego.

Es posible su utilización en los momentos de cierre y despedida en los grupos, invirtiendo la orientación del trayecto de los integrantes, en vez de acercarse a la persona que cuenta, se alejan de ella. La persona que cuenta (rol que se va cambiando) al darse vuelta, se encuentra con una imagen constituida por todos sus compañeros con el movimiento detenido en la actitud postural, como si fuera una foto. Cada vez que se da vuelta, sus compañeros se alejan de él cada vez más. Es una forma de elaborar la despedida, mediante un juego que incluye una instancia de cerrar los ojos o de no ver, y otra que le permite a cada uno de los integrantes, tener una mirada del grupo detenido en el tiempo y alejándose en el espacio.

Cuarto Oscuro

Al eliminarse la visión, la referencia para ubicarse espacialmente es auditiva y táctil. Un sentido de distancia: la escucha; y un sentido de cercanía: el tacto. En el *escondite* y en la *escondida* predomina lo visual-auditivo. En este juego una persona entra en un cuarto oscuro y debe reconocer la identidad de alguno de los integrantes del juego que se encuentran adentro. Si el cuarto no puede oscurecerse del todo, a la persona que busca se le tapan los ojos. La oscuridad nos detiene, lentifica los movimientos, llena el cuerpo de tensiones y la presencia del otro se hace necesaria en la medida de que se la espera. La persona que debe descubrir a sus compañeros se ve por momentos burlada, abucheada, perseguida. Es un rol a la vez deseado y temido. Se supone que él es el que persigue a los demás, pero como sucede en los juegos de persecución, el *perseguidor* se transforma en *perseguido*. La oscuridad, como ya dijimos, da cierta impunidad para que algunos de los niños pongan en juego aspectos sádico-masoquistas. La peor de las violencias es la violencia en la oscuridad: indiscriminada, anónima, oculta, sin miradas que limiten o identifiquen.

Otra de las expresiones no lúdicas es la extremada defensa del rol, tanto en el *gallito ciego* como en el *cuarto oscuro* si los integrantes se proponen no dejarse agarrar, tocar, por ningún medio, el juego se arruina, porque la persona queda perpetuada en ese rol sin esperanzas de salir. El dominio de la visión es inmensamente más poderoso que cualquiera de los demás sentidos, y el integrante que tiene los ojos vendados está en inferioridad de condiciones. La generosidad o el placer que le causa el riesgo a muchos niños, permite que el juego se realice y que los roles cambien. La continuación del juego radica en parte en que exista cierta plasticidad para que los niños puedan pasar por diferentes roles y no queden en un rol estereotipado.

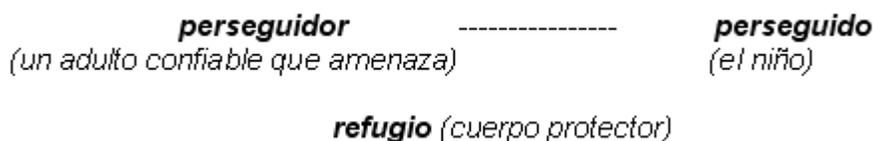
En el *cuarto oscuro* la preocupación está puesta en el espacio exterior y principalmente en los cuerpos que están en el espacio. Ganar implica encontrar a otro a partir de la audición, y reconocerlo a partir del tacto. Es un juego de reconocimiento de cuerpos. Lo invisible genera expectativas de que se muestre lo que se oculta. Expectativas que pueden tomar el carácter de la inquietud, inquietud que debe ser dominada. El aumento del tono muscular es

una de las formas visibles de la dominancia y control. Esta vigilancia coloca al cuerpo en el punto de la tensión necesaria para “tender el oído” y agudizar la mirada.

La inquietud domina, el cuerpo arma y desarma su postura, la actitud postural se expande y se concentra al mismo tiempo. Actitud del cuerpo en lucha con la ansiedad de hacer visible lo invisible. El cuerpo atiende en la lenta percepción del entorno, registrando el ruido más pequeño y el sutil cambio de las sombras que pueden divisarse. En los juegos de ocultamiento, como en la *escondida*, la aparición súbita del compañero escondido resuelve la tensión a través del movimiento veloz y explosivo, para alcanzar el punto de acuerdo, para “salvar a todos los compañeros”. Pareciera que lo no audible crea una expectativa similar a lo no visible: las escondidas son juegos donde se ejercita el dominio de la ansiedad.

III. JUEGOS DE PERSECUCIÓN (de la indefensión al ejercicio de la defensa)

Los juegos de *persecución* pueden analizarse a partir de diferenciar tres protagonistas principales: A) un *perseguidor*, B) un *perseguido*, C) un *refugio*.



En su origen, para que se constituya en un juego, el *perseguidor* debe ser reconocido por el niño como una persona confiable y de confianza, este rol no puede protagonizarlo con éxito por una persona desconocida. Esta confianza en la persona que protagoniza el rol de *perseguidor*, le garantiza al niño que nada malo va a suceder y que puede aceptar la amenaza como una ficción, reduciendo la sensación de incertidumbre.

En las formas más primarias de jugar la persecución, se produce a un mismo tiempo un distanciamiento del cuerpo amenazador y un acercamiento extremo con el cuerpo protector, una diferenciación (con el *perseguidor*) y una indiferenciación (con el *refugio*).

"¡Qué te agarro, qué te como!"

Los primeros rudimentos lúdicos, se desarrollan estando el niño en una cercanía corporal con el cuerpo protector del adulto que oficia de *refugio*. Estando el niño en brazos, una tercera persona va a gesticular con su mano, al modo de una garra, mostrando una amenaza figurada y diciendo algunas palabras como: ¡Qué te agarro, qué te como! En los comienzos de la comunicación la palabra acompaña al gesto, funciona como un accesorio del gesto. El niño amenazado, se refugia en los brazos del adulto que lo sostiene, *perseguido* y *refugio* están en cercanía. El encuentro con el *refugio* es inmediato, la inquietud se aplaca, el cuerpo encuentra un lugar seguro. En esta etapa se pone a prueba la vulnerabilidad del

refugio. Las acciones que el niño puede realizar para evitar la amenaza son muy pocas. O sea que una de las situaciones importantes en este juego no es sólo la presencia y el acceso rápido a un refugio, que es conveniente que esté en su forma más original, sino también que éste sea seguro.

Pérez Sánchez plantea que “*el sentimiento de persecución se origina con la pérdida, que torna al sujeto más débil y vulnerable, incluso, a cualquier incidente fortuito —y en apariencia poco importante—, siendo la presencia del objeto externo (la madre) quien transforma la situación en segura y confortable*” (Pérez Sanchez, 1981). El refugio casa-cuerpo, debe vivenciarse como invulnerable y esto depende del juego dialéctico que se establezca entre el cuerpo que oficia de refugio y el que amenaza. Este último, el *perseguidor*, debe respetar la condición *segurizante* del refugio, no debe invadir, ni poner en duda su confiabilidad.

El monstruo, el lobo

En algún momento este esquema elemental del juego en el cual un niño *perseguido* por un adulto conocido se refugia en otro "*segurizante*" va a tener designaciones tales que lo ubicarán claramente en la ficción. De esto se trata cuando los participantes del juego reciben nombres específicos. Los cuentos infantiles van a ser una referencia para darle al *perseguidor* un nombre: lobo, oso, monstruo, van a ser denominaciones posibles. El *perseguidor* entonces encarna un animal que asecha y persigue al niño. El refugio a su vez podría ir teniendo un nombre, el niño con el tiempo, trasladará la confiabilidad del cuerpo -refugio a un lugar que llamará *casa, salvo*, etc. Este proceso de sustituciones que caracteriza el desarrollo evolutivo de todo juego, le otorgará a un trozo de espacio la condición *segurizante* que tenía el cuerpo del adulto, siempre y cuando el *perseguidor* lo acepte como tal, y reconozca en ese espacio ficcional de protección un lugar al cual no le es posible acceder. También es probable que se efectúen cambios de roles y que sea el niño el *perseguidor*, representando a un monstruo.

En esta aceptación de credibilidad está la esencia de la ficción. Cuestionar la seguridad del refugio es arruinar el juego. Iguales efectos tendría negar la potencia amenazante del *perseguidor*. Estos juegos, el monstruo y el lobo, se prolongan a juegos grupales, donde el contagio emocional reúne a los niños *perseguidos* en un fin común: escapar del agresor.

Los cuentos infantiles

Los cuentos infantiles podrían ser tomados como referentes de estos juegos. La persecución es un buen tema para desarrollar esta hipótesis que puede ser extendida al resto de los juegos analizados en esta obra.

Las narraciones infantiles mantienen su tensión en base al despliegue de un distanciamiento entre los protagonistas principales. Distanciamiento entre personas y, asimismo, distanciamiento de lugares conocidos y confiables. Esta separación temporaria o permanente le otorga al relato un nítido eje argumental. El distanciamiento puede desarrollarse a través de las siguientes acciones:

1: Viaje 2: Divorcio 3: Extravío 4: Rapto 5: Captura 6: Reclusión 7: Exilio 8: Éxodo 9: Expulsión 10: Despido 11: Muerte 12: Enojo 13: Rechazo 14: Pelea 15: Rivalidad. Todas estas acciones generan una tensión que busca resolverse en sus contrarios, de tal manera que a cada una de estas acciones corresponden sus opuestos: 1: Viaje – regreso 2: Divorcio – casamiento 3: Extravío – encuentro 4: Rapto – rescate 5: Captura – liberación 6: Reclusión – libertad 7: Exilio – vuelta 8: Éxodo – regreso 9: Expulsión – inclusión 10: Despido – contratación 11: Muerte – nacimiento 12: Enojo – reconciliación 13: Rechazo – aceptación 14: Pelea – reconciliación 15: Rivalidad – solidaridad.

Cuentos tradicionales como *Pulgarcito*, *Caperucita Roja*, *Blanca Nieves* o *El flautista de Hamelin*, desarrollan algunas de estas problemáticas. Las bases materiales en las cuales se apoyan estas acciones son *camino*s que generalmente comunican y conducen de una casa buena, de la cual por distintos motivos hay que salir, hacia algún lugar desconocido.

¿Qué puntos en común tienen los juegos de persecución y los cuentos infantiles? En ambos se desarrolla un relato. En los cuentos a partir de una *narración*, en el jugar a partir de una *representación*. Ambos permiten el desarrollo de la fantasía, y principalmente, de las fantasías preocupantes, amenazadoras, aterradoras. Jugar y narrar son dos nutrientes de la imaginación.

En cuanto al cuerpo sujeto de una persecución, ya mencionamos el valor simbólico que tiene la espalda, cómo en ella se representa un lugar para la seguridad y la amenaza. Justamente en los juegos de persecución el que huye se ve amenazado por la espalda, es ella la que queda al descubierto, la mano-garra que intenta asir al *perseguido* se dirige a la espalda del cuerpo que huye. La mirada hacia atrás del *perseguido* monitorea la cercanía de la amenaza.

El *perseguidor* para que el juego continúe, tiene que regular su velocidad. En las películas de persecución, el *perseguidor* siempre tendrá motivos para interrumpir o lentificar su marcha, encontrará en su camino múltiples obstáculos. En otros, la seguridad en el cumplimiento de su amenaza lo llevará a tener una marcha en cámara lenta, sabiendo que el *perseguido* no tiene salida y que al fin y al cabo caerá bajo sus garras.

Al jugar con los niños, los adultos deben poder lentificarse, encontrar obstáculos en su marcha para que el niño logre tomar distancia y la persecución continúe. Si el *perseguidor* atrapa al *perseguido*, el juego termina. Los juegos de persecución son diferentes a los juegos de confrontación. En muchas ocasiones cuando termina la *persecución* comienza la *confrontación*.



En 1560, Peter Bruegel “El viejo”, pintó *Juegos de niños*. El artista flamenco nos muestra aquí su propia aldea, poblada por niños jugando en un día de sol. Los especialistas han identificado más de ochenta juegos diferentes de los que los más pequeños participan al aire libre. Entre ellos se encuentran la escondida, las canicas, y el gallito ciego. Resulta llamativo comprobar que muchos de estos juegos todavía hoy mantienen su actualidad; otros, por el contrario, han perdido vigencia.

Quien trabaja con niños y se implica en los juegos corporales debe diferenciar la *persecución* de la *confrontación*. La *persecución* se lleva a cabo en la medida que los cuerpos mantienen una distancia. Si esta distancia se anula este tipo de juego llega a su fin. No es lo mismo buscar una distancia que una proximidad (pegar, estar pegado), algunos niños usan esta distancia como un mero paso a la proximidad corporal con el otro, otros en cambio disfrutan de la distancia reiterada y constante que el juego plantea.

Jugar a la *persecución* implica dos acciones básicas: perseguir y escapar, ambos roles complementarios. El comienzo de la actividad se dispara ante la puesta en juego de uno de los personajes, la persecución se provoca, basta que un niño comience a correr para que otro contagiado lo persiga. En este sentido, *perseguido* y *perseguidor* conforman una relación indisociable, no existe el uno sin el otro. El que escapa es porque lo persiguen, el que persigue busca a alguien que escape, es el ejemplo elemental de una secuencia, término este último que deriva de “seguir”. Las acciones de uno son una consecuencia de las acciones del otro.

Como ya dijimos, en los *juegos de crianza*, el cuerpo es el objeto de juego, en este caso en particular, la distancia corporal constituye una clave del jugar. Cuando los niños salen al recreo o cuando se encuentran en un lugar donde no hay juguetes, toman y consideran al otro como un objeto de juego, se lo persigue y se huye. Aquí despliegan un juego de persecución *puro*, pues su interés está puesto en la propia acción de perseguir y de escapar. No se trata de perseguir para vencer, doblegar, atacar al otro.

Los juegos electrónicos en su gran mayoría recrean situaciones de persecución y confrontación. Sus fabricantes se garantizan de esta manera cierto éxito y una aceptación masiva por parte de los niños que son sus mayores consumidores.

Uno de los personajes que representa a un *perseguidor* muy particular es la “momia”, ésta

tiene una condición fundamental que garantiza la continuidad del juego, la momia es lenta, su propio ropaje le impide un desplazamiento rápido. Algo similar sucede con el oso, pareciera que su peso y tamaño no le permiten movimientos ágiles y veloces.

Entonces, la lentificación puede ser incorporada como una técnica lúdica que el adulto puede implementar en el juego de persecución. Las características del personaje que adopte se lo va a permitir sin dañar su credibilidad en la ficción. El personaje que juega debe hacer coincidir sus acciones con su condición. Cada rol tiene gestos y acciones propios.

La *mancha*

La *mancha* es un juego que tiene una amplia repercusión en la niñez. Cualquier instancia es oportuna para convertir la persecución en un juego reglado. Este es el caso de la *mancha*. Tanto el que perseguirá, como el refugio, son acordados previamente. El refugio puede ser un lugar o una pared, a la cual se la nombra como *casa*. En ella, el *perseguido* está a salvo. A partir de la *mancha* clásica son innumerables las variantes que se han creado.

Como ya dijimos para que en la *mancha* se desarrollen verdaderas acciones lúdicas sus integrantes deben de estar dispuestos a arriesgar el lugar de seguridad que les garantiza la *casa*. La esencia del juego es arriesgar, ponerse a prueba, desafiar los peligros que hay en el exterior de la *casa*, allí la *mancha* espera para perseguir, acercarse y tocar, de esta manera se produce un cambio de roles. Los niños que vivencian el jugar como un peligro que los afecta, se van a perpetuar en el refugio. Es conveniente que el adulto sugiera o promueva los cambios necesarios para que en el juego nadie se perpetúe en un rol.

La persona que es *mancha* se encuentra en un lugar ambivalente en cuanto a su poder, por un lado tiene un lugar de autoridad que persigue, y con sólo tocar al otro modifica su condición, pero a su vez se siente *perseguido* por los demás que lo burlan, lo provocan y aprovechan todos sus descuidos. Si el que lleva a cabo el rol de *mancha* no tiene una buena agilidad, o una estrategia adecuada, su jugar se verá perturbado, le será muy difícil salir de su lugar y hacer uso de su poder. Algo similar puede ocurrir en *El patrón de la vereda*, en la cual el “patrón” impide el paso por la “vereda” de los demás jugadores.

La *mancha* promueve un ejercicio actitudinal de importancia, no sólo de una actividad continua en la que se necesita de una acción rápida y breve, que le permita salir y volver a su lugar a salvo, sino también la evaluación del entorno general y de la actividad corporal del *perseguidos*, en la cual podrá evaluar el inicio y la dirección que tendrán sus actos. O sea que le requiere al niño una “lectura” continua del cuerpo y de las acciones del otro niño.

El

quemado

Un cambio importante se establece en la aparición de juegos de persecución con pelotas. La *mancha pelota*, el *quemado* introducen un elemento mediador entre los cuerpos. En el *quemado*, forma simplificada del *delegado*, el juego consiste en tocar (“quemar” o “matar”)

al otro tocándolo con una pelota.

Hay zonas del cuerpo sobre las cuales no se puede lanzar la pelota, y en el caso de que se haga ese toque no es tenido en cuenta. Toda zona sensible del cuerpo no es válida de golpear con la pelota, la cual debe ser de un material blando para evitar que lastime: se trata de jugar la agresividad y no de actuar la agresión. Como dice Winnicott “*es posible dramatizar y disfrutar cierto grado de maldad sin peligro*” (Winnicott, 1965).

Se juega con dos equipos que se ubican en sus respectivos campos. Ninguno puede invadir el campo del otro y sólo se puede tocar al oponente con la pelota. Quién es tocado un número determinado de veces es eliminado del juego. Una de las formas de poder integrar este juego en la tarea educativa o terapéutica, es cambiando la regla de la exclusión del niño que es tocado. Por ejemplo: cada niño que es tocado dos o tres veces por el grupo contrario, en vez de irse del jugar cambia de equipo. Este cambio de la regla convencional genera un interés particular, pues algunos niños eligen a quien quiere pasar a su equipo, otros disimuladamente se dejan tocar y producen de esta manera un movimiento continuo en cada equipo, facilitando y desdramatizando el hecho de perder o ganar.

A diferencia de las manchas, este juego introduce una complejidad mayor. Agrega zonas limitadas, márgenes y fronteras, la imposibilidad de contactarse corporalmente y la carencia de un refugio *segurizante*. Este último detalle requiere por parte del jugador una destreza mínima que le permita esquivar la pelota que intenta tocarlo. Para esto tendrá que establecer una actitud postural de alerta y anticiparse a la llegada de la pelota. Tanto el *delegado* o el *quemado* pueden ser considerados como juegos pre-deportivos. Permiten desarrollar las destrezas del manejo de la pelota, se organiza a los participantes en equipos con reglas precisas (esto último comprende un reglamento). La persecución aquí obtiene un rumbo, un orden.

Juegos de pelota

Desde ésta óptica a la mayoría de los juegos de pelota pueden entenderse como continuadores de los *juegos de persecución*. A través de un proceso de sustituciones que implica:

1° delegar en un espacio físico la protección que ejercía el cuerpo del adulto; 2° reemplazar el contacto con la mano por el de un objeto (pelota); 3° reemplazar el objeto de la persecución, que primariamente es el cuerpo del otro, por algún representante convencional.

Es entonces cuando un aro, un campo de juego, pasan a representar el cuerpo colectivo de un equipo, que deben defender al verlo amenazado por el equipo contrario. A un mismo tiempo, se juega la defensa y se busca atacar al territorio contrario. Quien logra penetrar el aro, el arco, tocar la superficie de un campo, llega a tocar simbólicamente a un representante del equipo opositor.

En el juego del *delegado* o el *quemado* los impulsos agresivos, ordenados y socializados se evidencian en los términos que se utilizan. Cada jugador tiene una cantidad de “*vidas*” que

se van perdiendo en la medida que es “quemado” por un contrario. Cada “toque” infringido por el contrario oficia al modo de una muerte figurada. Quien “dispara” el proyectil en un asesino simbólico.

La pelota pasa a ser una proyección del cuerpo que llega a otro cuerpo. El objeto-proyectil, cargado por el impulso que le da el jugador va en dirección del otro. En el caso del fútbol, el arco, puede entenderse como el marco de una puerta que a su vez representa una casa. En el diccionario de Corominas leemos gol: "*acto de entrar el balón en una puerta*", y por supuesto el que cuida una puerta es el portero. Los términos usados para referirse al ataque que recibe el arco son significativos y coincidentes con el lenguaje bélico. Patear la pelota hacia el arco es un “tiro” o disparo.

El fútbol quizá más que otros deportes, permite que el jugador ponga en juego su agresividad al mismo tiempo que despotencia su agresión, entendiendo esta última como una acción violenta sin mediaciones, con la intención de destruir y dañar. Este pasaje de la agresión a la agresividad señala una condición imprescindible para que la acción desplegada sea considerada juego. En palabras de Graciela Scheines "*lo que se juega se conjura, se domestica, se incorpora con naturalidad a la vida*" (Scheines, 1998); y, por otra parte, dice Winnicott "*La agresividad madura no es algo que deba curarse, sino algo que debe observarse y permitirse*" (Winnicott, 1965). Debemos también diferenciar lo que es jugar con la pelota de la práctica de un deporte. En algún momento del desarrollo el niño deja de jugar con la pelota para pasar a jugar al fútbol, al básquet, etc.

Notas ampliatorias

(1) Calmels Daniel, *Juegos de crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*, Buenos Aires, Biblos, 2004.

(2) Con respecto al tercero S. Pañ dice lo siguiente: "*un miedo aparentemente sin cuerpo, sin inscripción glandular, propuesto como vigente en el lugar donde su ausencia justamente lo denuncia*".

(3) Para información ver Calmels Daniel, *Del sostén a la trasgresión*, El cuerpo en la crianza, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2001.

Bibliografía

Aberastury A. (1968). *El niño y sus juegos*. Buenos Aires: Paidós, 1968.

Bachelard, Gastón (1958). *El Aire y los Sueños*. México: FCE.

Calmels, Daniel (1996). "Cuerpo de Elevación y Caída". *Díada Madre-Bebé*, N°2, Buenos Aires.

- Calmels, Daniel (2001). *Cuerpo y saber*. 3° ed., Buenos Aires, NOVEDUC.
- Calmels, Daniel (2005) *Del Sostén a la Transgresión*, Buenos Aires: NOVEDUC.
- Dolto, F. (1982). *Seminario de Psicoanálisis de Niños*. México: Siglo XXI.
- Doltó, F. (1984). *Seminario de Psicoanálisis de Niños*. Siglo XXI: México.
- Grego, Beatriz (1986). *Estudios Psicoanalíticos*. Buenos Aires: Lugar.
- Merani, L. A. (1976). *Diccionario de Psicología*. Barcelona: Grijalbo.
- Merleau-Ponty, Maurice (1977). *El ojo y el espíritu*. Buenos Aires: Paidós.
- Mitra, Jean (1990). *La semiología en tela de juicio*. España: Akal.
- Paín, Sara (1986). *Estructuras Inconscientes del Pensamiento. La función de la ignorancia I*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pérez-Sánchez, M. (1981). *Observación de bebés*. Barcelona: Paidós.
- Sartre, J. P. (1949). *El Ser y la Nada*. Tomo II, Buenos Aires: Ibero Americana.
- Tosquelles, F. (1973). *El maternaje terapéutico con los deficientes mentales profundos*. Barcelona: Nova Terra.
- Virilio, Paul (1998). *Estética de la desaparición*. Barcelona: Anagrama.
- Wallon, Henri (1979). *Los Orígenes del Carácter en el Niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Wallon, Henri (1985). *La Vida Mental*. México: Crítica.
- Winnicott, D. W. (1965). *El Niño y el mundo externo*. Buenos Aires: Horme.