

Juegos de crianza: intervenciones o interferencias

Conferencia a cargo de Daniel Calmels.

Las intervenciones corporales

El cuerpo y sus manifestaciones

El objeto de estudio de la psicomotricidad es el cuerpo y sus manifestaciones.

Dice Sara Paín que "El cuerpo forma parte de la mayoría de los aprendizajes, no sólo como enseña sino como instrumento de apropiación del conocimiento". O sea que sería imposible pensar la exclusión del "instrumento de apropiación del conocimiento", o sea el cuerpo, y más aun en los primeros cinco años de vida, cuando se construyen las praxias fundamentales que se verán luego implicadas en aprendizajes más complejos; cuando se organizan la expresividad de las emociones y los afectos más primarios; cuando se acomoda la postura y se organiza el cuerpo alrededor de su eje axial como referencia ordenadora del espacio; cuando se desarrollan un gran número de actitudes posturales como potencial carga de movimiento y gestualidad; cuando comienzan a combinarse la mirada y la visión en procesos de comunicación y aprendizaje; cuando se gestan las capacidades de atención y escucha; cuando se construyen las bases gestuales de la comunicación; cuando los gustos primarios van dando lugar al sabor. O sea que en los primeros cinco años de vida se construyen las bases del cuerpo y de sus manifestaciones, que tendrán una configuración a nivel de la imagen (imagen del cuerpo¹), particular, única y original y la construcción de un esquema,

Entendemos entonces que el cuerpo "es" en sus manifestaciones. Cobra existencia a partir del contacto, los sabores, la acti-

tud postural, la mirada, la escucha, la voz, la mímica facial, los gestos expresivos, la praxias, etc.

Una de las manifestaciones corporales es la escucha. Escuchar no es oír. Son dos cosas diferentes. Cuando escucho al otro estoy dispuesto a recibir la palabra del otro, a darle un lugar en mi pensamiento. Esto está dentro del campo de la comunicación. Escuchar también tiene una carga de subjetividad. Por suerte, no podemos dejar a un lado la subjetividad. Digo por suerte porque si pudiéramos dejar a un lado la subjetividad, no seríamos humanos, seríamos máquinas. Y una de las cosas que debemos evitar es el hecho de mecanizar las intervenciones.

Quiero diferenciar acá lo que sería mecanizar las intervenciones con ritualizar las intervenciones.

CAMBIAR

Mudar las ropas, renovarlas, le otorga al cuerpo una sensación táctil de importancia. La sensación de cuerpo desnudo, sin agregados ni pesos, le sirve al niño para renovar sus fronteras. La piel recubierta por otras texturas, que reemplazan las ropas anteriores, le dan a la piel y a la ropa una presencia por separado. Luego, piel y tela se vuelven a mimetizar, se acogen al abrigo, se apegan. Renovar las telas es distinguir la piel, darle categoría.

Si cambiar la ropa incluye limpiar al cuerpo, la ceremonia cobra una distinción. Se pasa de lo húmedo a lo seco, de lo caliente a lo frío, de lo adhesivo a lo superpuesto de la unión a la segmentación y —supuestamente— de la inco-modidad a la comodidad.

¹ "La imagen del cuerpo es a cada momento memoria inconsciente de toda la vivencia relacional, y al mismo tiempo es actual, viva,..." Dolto F.

Para que lo rutinario se haga ritual es necesario darle una categoría que contemple el ordenamiento de procederes gestuales, verbales y atencionales, que no se mecanicen ni se anestésien. Muchísimos adultos al cambiar hablan, hacen comentarios sobre las deposiciones del niño, verbalizan anticipando las acciones que va a realizar. Hablarle al niño es un acto significativo, pero en un sentido, no es necesario hablar, es necesario decir a alguien que puede escuchar, y escuchar a alguien que puede decir sin hablar.

En este ritual de renovación de la ropa, la madre unifica producciones culturales de diferente orden. Liga la *sensación cutánea* con la *acción* de vestir y las *palabras* que la acompañan y la anticipan. Sensación, acción y palabra enlazadas en el mismo ritual van a colaborar a comprender cómo la palabra mueve la sensación habla y la acción toca.

El hecho de cambiar, entonces, puede ser un acto que se **mecanice**, que se organice siempre de la misma manera con todos los niños. O puede ser un **acto** que se **ritualice**. Quiere decir, que tenga un momento, que tenga gestos, que tenga palabras, y que no se haga con todos los niños en particular sino que se haga de formas diferentes porque los niños son diferentes y uno es diferente con cada niño.

Saber esto, no nos garantiza no vernos mecanizados en la intervención. En muchos momentos actuamos en forma más mecánica y menos sensible.

Les decía entonces que la escucha es una manifestación corporal. Y es una puesta del cuerpo también. La persona que mira y escucha está poniendo el cuerpo. Y en la realidad no hay muchas formas de no poner el cuerpo en un sentido amplio y en un sentido general. Sería falso decir que en un jardín hay una persona que tiene lo exclusividad de lo corporal. Porque en la corporeidad están todos implicados (y complicados). Puede haber alguna especialidad, como lo es la *Psicomotricidad*, que tome el cuerpo como objeto de estudio, que se formule interrogantes, que prepare tácticas,

pero no hay crianza descorporizada y no hay aprendizaje descorporizado.

Sara Païn habla del cuerpo como enseñanza. El cuerpo como enseñanza es el cuerpo que participa de las mostraciones, el cuerpo que se pone para ser mirado en un hacer. El cuerpo que se muestra en las relaciones de comunicación y aprendizaje, pero que no se exhibe como modelo único.

Otro de los conceptos importantes tiene que ver con todas las formas de **tacto** y **contacto** que se realizan en la crianza. Cuando interviene el profesional, debería distinguir si interviene **acariciando**, si lo que está haciendo es una **friega**, si está realizando un **toque** si, lo que está aplicando es una **palpación**, son nombres que definen acciones muy distintas vinculadas con el tacto y contacto. Por ejemplo, saber que un médico clínico realiza una palpación. El acto de la palpación, tiene una búsqueda, tiene un sentido. Quiere encontrar a partir de la palpación el encuentro táctil con algún órgano y apreciar su estado.

Pero cuando una persona acaricia a otra no hay una búsqueda cognitiva importante, no es que está buscando algo en particular; más, podemos decir que el que acaricia, siguiendo a Emanuel Levinas, no sabe lo que busca, en la caricia no hay una búsqueda cognitiva, hay una búsqueda de encuentro con otro. Y sabemos que la caricia, lo que inaugura en el niño es un lugar para el otro un lugar en la piel para recibir al otro.

Si a una persona no se la acaricia, si no hay contacto con su cuerpo, esa no es una piel que se habilite para la recepción del otro y para albergar al otro en uno. Este acto tan sencillo que es la caricia, puede ser una intervención del docente. También ocurre que cuando se produce un golpe y hay dolor, el adulto suele realizar una friega acompañada por un canto, "sana sana, colita de rana". En ese caso la friega se diferencia de la caricia.

El "sana sana" es una de las tantas formas de aliviar el dolor en el cuerpo mediante el contacto. El dolor se toca. No sólo el dolor somático se trata con el contacto,

también el llamado “dolor psíquico” nos hace agarrarnos la cabeza.

La mano de la madre tiene poderes curativos, basta que se altere la vida orgánica del niño y alguno de sus órganos se presentifiquen de manera particular, para que la madre apele al contacto de su mano, en muchos casos alivante, en otros curativo y en otros evaluativo, como es el hecho de medir la temperatura del cuerpo colocando la mano en la frente.

Les comento esta acción tan sencilla porque quizás son actividades que no parecen que fueran **intervenciones corporales** y puedan ser consideradas **técnicas de acción**. A veces cuando hablamos de las técnicas pensamos en algo frío, en algo mecanizado, en algo distante. Pero piensen que la puesta en práctica de la técnica, es lo menos técnico porque pasa por la persona y lo que mejor que puede pasar es que cada persona, en la aplicación de alguna técnica mantenga su **estilo**. El estilo es la forma particular en que cada uno hace algo. El estilo nos corre de la mecanización. Si las intervenciones fueran mecanizadas, todos haríamos lo mismo, de la misma manera, en el mismo momento y en el mismo lugar. Y el hecho curioso, es que el adulto frente al niño tiene una forma de **mirar**, una forma de **escuchar**, una forma de decir “chau”, de **acariciar**. La **voz** por ejemplo, es un aspecto corporal del lenguaje. Por la voz yo reconozco la identidad de una persona. Les pasará a ustedes que escuchan por teléfono a una persona y a partir de la voz reconstruyen un cuerpo.

Eso no quiere decir que cuando se encuentren con la persona que imaginaron no se defrauden y encuentren otra cosa. Pero la voz es parte de nuestra identidad. Y cuando ven que un niño está comenzando a construir la voz el docente está frente a un acto inaugural de mucha importancia porque la voz ocurre antes de la palabra. En el grito, en el silabeo, en la risa está la voz, presente mucho antes que se organice la palabra. Pero claro, cuando se inaugura la palabra, la voz cambia, no es la misma voz. En los niños que no tienen acceso a la palabra, su voz es una voz empobrecida. La

palabra nos enriquece en ese sentido. Y es muy bueno que el docente pueda jugar con la voz.

Con los niños que padecen trastornos muy severos de la comunicación, con los cuales es muy difícil comunicarse, si el profesional hace juego con su voz, lo que produce es una atracción, un interés del niño. Y creo que todos tenemos en algún momento ganas de jugar con nuestra voz, de cambiarla, de alargarla, de repetir, de insistir y jugar con la voz es jugar con el cuerpo y es permitir que el niño a su vez juegue con su propia voz. Pero no pidiéndole que diga palabras con sentido, sino que juegue con el puro significante y eso produce mucho placer. Está muy vinculado con el placer y ese placer del significante lo vamos a encontrar luego en las nanas, en las poesías, en los juegos de palabras que no tienen ningún sentido aparentemente y que al niño le atraen mucho justamente porque es una búsqueda del sin sentido.

En las intervenciones la voz es un tema para tener en cuenta.

Lo mismo pasaría con el **acto de la alimentación**. El adulto interviene en el acto de la alimentación del niño. Y las formas de intervención a veces pasan por el hecho sencillo de probar el alimento frente a la mirada del niño. Probar el alimento, mantenerlo un tiempo en la boca para percibir su sabor, saborear, es una enseñanza importante para el niño porque se le “dice en actos” que hay un espacio en el cuerpo donde el alimento puede cobrar sabores distintos, que comer no es tragar, que alimentarse no consiste en que pase algo de un lugar al otro, sino justamente que se detenga en un lugar y que el acto de la alimentación no es tanto tragar sino **saborear**. Eso comúnmente lo hacen las madres de forma espontánea. Ustedes saben que hay unos reflejos muy activos en los niños recién nacidos, es el **reflejo gusto-facial**, que cuando la boca recibe algo salado o agrio, el niño lo expulsa. Es un reflejo que está muy activo en los primeros meses, que no es una praxia, que no es un movimiento aprendido, sino que lo que hace es producto de un reflejo que tiene la función de defender al organismo co-

ntra elementos extraños que pueden perturbar la vida del niño. Ahora cómo hace la madre para que el niño pruebe alimentos salados o ácidos. Ahí hay todo un trabajo de camuflaje; primero a la naranja se le pone un poco de azúcar, se la mezcla. Pero básicamente, cuando eso está preparado, la madre saborea, prueba y a través de un gesto de aprobación le transmite al niño que eso que está probando es riquísimo, aunque en la realidad sabemos que a veces no lo es tanto. (risas) Por lo menos yo, en la crianza de mi hija mayor, el pediatra nos recomendaba preparar una masa que consistía en hígado rayado con puré (risas) que yo debía probar por ejemplo a las 11 de la mañana, algo terrible, pero bueno, lo saboreaba como si fuera algo rico, el cuerpo miente, aunque casi siempre nos descubren.

Pero en ese rostro que la madre pone frente al niño, saboreando el alimento y sonriendo, compensa este reflejo porque al niño lo hace sonreír. Y lo prepara con una sonrisa para tomar un alimento nuevo y para introducirse en el campo de los sabores. Una cosa es el **gusto**, hay cuatro o cinco gustos nítidos detectables orgánicamente y otra cosa son los cientos y miles de **sabores**. La boca de los niños pequeños es una boca que tiene que crecer, que tiene que armarse en la construcción de sabores. Y todo niño con alteraciones emocionales serias (es un dato a tener en cuenta) va a querer siempre una misma alimentación y no va a aceptar alimentaciones nuevas. Es un hecho que implica un empobrecimiento de la boca. Podemos decir también, que la comida presentada en Mc Donalds², es una comida que tiende a empobrecer la boca porque los sabores son muy escasos, la elección es limitada, están ya preparados de antemano y además los alimentos son blandos. Tienen una consistencia que impiden que los dientes trabajen en esta función alimenticia. En este acto de alimentar a otro, hay un tema importante que es la **temporalidad**. Y es muy útil trabajar con la temporalidad de ese alimento que va llegando a esa boca. Hay algunos juegos que preparan a la

boca a recibir el alimento, introducen una preparación y una demora entre cucharada y cucharada. Uno de estos juegos es el “avioncito”, en la cual la cuchara realiza un vuelo que va en dirección a los labios del niño (a veces inesperadamente se desvía hacia boca del adulto); es muy interesante eso, porque va preparando a la boca para recibir ese alimento, y para saborear y masticar y no sólo para tragar.

Utilizo el concepto de **rostro** diferenciándolo del de **cara** o **facie**. Todos tenemos cara, una cara del nacer, una cara orgánica. Y sobre esa cara construimos un rostro. Y en ese rostro hay algo que es muy importante que es la **sonrisa**. La sonrisa puede ser una **intervención corporal** del docente. Más, podríamos decir que si no fuera por la sonrisa, al niño pequeño le costaría mucho mirar al otro, pero la sonrisa es una invitación a mirar al otro. La sonrisa nos indica que vale la pena conectarnos con los ojos de otra persona y la sonrisa lo que produce en la cara es un efecto de **iluminación**. La sonrisa también prepara al cuerpo para la aparición de la **risa**. La risa es posterior en el desarrollo del niño y sabemos todas las connotaciones benéficas que la risa tiene para la vida orgánica y para la vida de relación. Sería preferible que el docente ponga en disponibilidad su humor en la relación con el niño, siempre y cuando no tienda a desmerecerlo.

² Este material forma parte del libro inédito *El fin del cuerpo en el comienzo del milenio*.

Juegos de crianza

Cuando hablo de **juegos de crianza**, por lo menos me refiero a cuatro formas diferentes. Una vinculada con los **juegos de sostén**, la otra con los **juegos de ocultamiento**, otra con los **juegos de persecución**. Una cuarta forma lúdica se organiza alrededor de las **versificaciones** y las **narrativas** que se introducen con ritmos, gestos y movimientos.

En todas estas formas lúdicas hay una presencia corporal importante.

Le llamo juegos de sostén a los movimientos, con un sentido lúdico, que nacen cuando el adulto tiene al niño en brazos. Saben ustedes que el adulto con el niño en brazos, lo mece, en primera instancia para calmarlo, para dormirlo, pero hay otra instancia donde ese mecimiento se produce sin la intención de calmar al niño que llora, sino como un acto de juego, como un acto lúdico. En muchos casos, lúdico para el adulto y no para el niño. Y esto es bueno que sea así, que el adulto introduzca escenas de juego aún antes que el niño sepa que está jugando. El adulto tiene esta función introductoria al juego. Básicamente los juegos de sostén plantean un distanciamiento entre los cuerpos. Podemos pensar que el contenido profundo de los juegos de sostén, los juegos de ocultamiento y los juegos de persecución, es que ponen los cuerpos en un **distanciamiento**, temática común de los cuentos infantiles clásicos. En ellos, ustedes van a ver que los adultos se distancian de los niños. En "Blancanieves", en "Caperucita", "Pulgarcito", los "Chanchitos"; siempre hay distanciamiento. En todas las formas que queramos pensar el distanciamiento, el distanciamiento como enojo, como separación, como viaje, como éxodo, como ira, como pérdida. En todas las formas que podemos pensar el distanciamiento. El distanciamiento crea una tensión y esa tensión constituye un elemento de interés en el juego. Si no hay tensión el juego se arruina, pierde importancia.

En la **persecución** hay distanciamientos entre los cuerpos que intentan en forma opuesta acortar la distancia uno y

alargarla otro. En el **ocultamiento** hay un distanciamiento entre los cuerpos, que no pueden ser visualizados y que en algún momento va a resolverse. Y en los juegos de **sostén** también, el mecimiento implica un transporte del cuerpo en el espacio que rompe la sensación de fusión, de seguridad que el niño tiene en el cuerpo del adulto; y crea una estimulación orgánica laberíntica (oído interno) que influye a su vez sobre el tono muscular. Por eso cuando a un niño se lo mece, el tono desciende, se distiende, se calma. Pero a su vez, ese mismo mecimiento, si cobra un ritmo diferente, no lo calma. Sino que aumenta el tono y excita al niño. Quiere decir que en ese juego de mecer a un niño, la intervención del adulto va a tener direcciones diferentes. Puede tener una dirección más lúdica **excitante**, o una dirección más **calmante**. En muchos casos vamos a ver que el niño se va a revelar contra el mecimiento calmante. No va a querer que lo duerman. Y en otros casos al revés, el niño se va a revelar, le va a mostrar el desacuerdo contra el mecimiento estimulante. Y es ahí que debemos ver por qué intervenimos de esa manera. Qué queremos hacer. Si el niño no quiere y yo insisto, estoy **provocando** una situación y debo tener en claro que ahí estoy interviniendo profesionalmente.

También podríamos pensar cuáles son las ganas que tenemos de que el niño se calme, o se duerma, o la ganas que tenemos de que el niño entre en una situación lúdica.

Entre los cuerpos hay una acomodación rítmica, una acomodación temporal, la búsqueda de un acuerdo con el niño.

Voy a hacer una síntesis de los juegos de sostén. Una de las formas es cuando se toma a un niño y se lo eleva para luego hacerlo descender. Es una figuración de un vuelo, es como un salto asistido por el adulto. Pero debemos diferenciar lo que es la ficción de volar, el "como si", con la acción concreta de lanzar a un pequeño. Uno puede decir que el niño consiente eso, pero acuérdense que **consentir** no es **acordar**. Lo toleran y lo toleran a veces porque no les queda otra. No es que estén de acuerdo

con eso. Es más, puede aparecer una risa del niño. Y acá tenemos que diferenciar lo que es la sonrisa de la risa, y de lo que es una risa distendida o de la risa como forma de elaborar la tensión, así como la risa que aumenta la tensión y que se transforma luego en llanto. Henri Wallon en el año '30 hace un estudio muy importante en relación con la risa del niño y la estudiaba, aplicando una de las leyes de la dialéctica. Esta ley de la dialéctica dice que el aumento en la cantidad produce un cambio en la calidad. Si yo pongo agua al fuego por ejemplo, se aumenta la cantidad de calor, esa agua en un momento, deja de ser líquido y pasa a ser gas, se evapora. Tomando esta ley de la dialéctica dice, que si uno le hace cosquillas a un niño lo que produce es una excitación, un aumento del tono que se resuelve en forma placentera a partir de la risa.

Pero si uno sigue haciendo cosquillas al niño, como ustedes saben, la risa se cambia por su opuesto, por su contrario que es el llanto. Porque ya no hay más forma de elaborar esa alta acumulación de la tensión.

Algunos adultos parecieran que disfrutan haciendo llorar al niño. Quiere decir que en las intervenciones y en los juegos corporales pueden filtrarse una serie de acciones que en el fondo tienen un matiz sádico y debemos estar atentos a registrarlos en nosotros mismos porque ninguno está ajeno de esto. Ninguno está ajeno de intervenir en forma mecánica, de violentar al niño, de hacerlo entrar en una relación de consentimiento pero no de acuerdo.

Hay momentos que debo inhibirme de intervenir porque no puedo intervenir, porque no estoy preparado corporalmente para hacerlo. Debo dar la forma de cómo puedo mediatizar mi intervención a través de los objetos, o a través de otros, o a través de la música. Por eso son muy importante las reflexiones que los docentes puedan hacer en función de los que les pasa en su relación con los niños, de los que les pasa a ellos personalmente con su monto de agresividad, con su sexualidad, sería prudente que los docentes reflexionaran acerca de esto. Pensar inclusive las sensacio-

nes de rechazo que uno siente por un niño. O de una aceptación que es extrema.

Entonces el campo de las Intervenciones es un campo muy amplio. Lo que estamos viendo acá, son las intervenciones dentro del jugar. Porque hay intervenciones que pueden estar corridas del jugar. Son intervenciones que tienen que ver con el orden, con pautas que hay que instalar. Yo me estoy refiriendo a intervenciones que tienen que ver con lo lúdico.

Les decía, entonces, que en este acto de elevar al niño y hacerlo caer, sin perder el contacto con su cuerpo, vemos una intervención del adulto que favorece al niño porque lo hace entrar en una situación que la va a vivir mucho más adelante, en el salto, en las caídas. Y constituye una caída ficcional, un acto de ficción. Quiere decir que en los juegos de sostén aunque nos parezca que son muy rudimentarios y que no hay un trabajo simbólico, hay también una carga simbólica, hay **acciones** que se transforman en un **acto** y hay juego, hay caída simulada. Ustedes saben que uno de los temores más importantes que tiene el niño pequeño es el **temor a caer**. Al decir caer no me refiere a caerse como producto de un tropezón en el suelo, si no al temor a caer en cuanto **desprendimiento** del ámbito protector que es el cuerpo del adulto. Incluso hasta la fantasía como describe D. Winnicott, de caer en forma interminable. El temor a caer es además, uno de los temores que ha sido aceptado por las corrientes teóricas más diversas, desde el conductismo de Watson, hasta la escuela de psicoanálisis inglés, la fenomenología de Gastón Bachelard. Distintos campos del pensamiento nos van a decir que uno de los temores más importantes de la niñez es el temor a desprenderse, a perder las garras, a desgarrarse y perder el contacto con el cuerpo del adulto. Entonces, cuando el adulto eleva a un niño y lo hace "caer", lo que está haciendo es jugar con un temor muy ancestral; y el jugar ustedes saben, si bien no elimina el temor, por lo menos lo humaniza, lo alivia, y da algún dominio sobre los miedos. Que el adulto acompañe al niño a jugar los temores es algo importante. El temor a caer es un temor que está muy ligado con lo bio-

lógico, hay defensas, reflejos ante los cambios de apoyo.

El temor a la oscuridad en cambio nos plantea otra situación. El temor a la oscuridad es algo más cultural, es algo que ha sido aprendido. Un bebé que nace no siente ningún temor por la oscuridad. Es más, está acostumbrado a las tonalidades más oscuras, quizás se espanta frente a la luz, se espanta frente a esa luminosidad excesiva.

Entonces, los juegos de ocultamiento que realiza el adulto con un niño pequeño, podemos tomarlos como modelos. El juego del "cuco" puede ser un modelo de intervención. ¿Por qué digo modelo de intervención? Porque el adulto lo que hace es tomar un gesto espontáneo del niño, que toma la sábana o el babero y cruza ese género por sobre su mirada y transforma ese gesto espontáneo del niño que no tiene sentido para él, en un juego, le da un sentido, le pone un nombre y lo inscribe dentro de una tradición lúdica con un nombre específico y le enseña al niño un acto, que es muy importante, que es ocultarse. Y diferencia de lo que es **ocultarse** y lo que es **esconderse**. Son dos términos distintos que se refieren a dos fenómenos diferentes. En esa primera instancia el niño se oculta frente al adulto que lo mira, que sabe dónde está. En una cercanía muy estrecha con él. Digamos que todo temor que puede haber ante la pérdida de la referencia visual, es contenida con la cercanía. Y básicamente por el tiempo que el adulto le otorga al ocultamiento. Ahí en esa intervención está el eje temporal. Si se tapa al niño y se lo deja mucho tiempo indudablemente se va a angustiar y va a dejar de ser un juego. Quiere decir que el manejo de la temporalidad en los juegos de ocultamiento, es un eje que tenemos que tener muy en cuenta. Esta capacidad de poder ocultarse frente al otro, le va a permitir al niño acceder a un juego que sería *el escondite*. El escondite se da comúnmente cuando llega el padre o la madre a la casa y el niño se esconde. Entonces la madre o el padre le dice al otro: "Vos sabes que Juancito no está". Juancito escucha que le dicen al otro que él no está. Él ve cómo el otro se pregunta:

"pero, cómo no está?" Es un juego muy interesante porque el niño que estaba en la casa, se ausenta cuando se hace presente el que no estaba. Y el niño hace eso como una forma de venganza. Lo que los niños le dicen al adulto es, vos que te fuiste, bueno, ahora que venís el que se va soy yo. Lo debemos pensar desde ese lugar en muchos casos.

Ahora, ¿cómo jugar ese juego? Hay un tema de la temporalidad que es básico ahí. Si descubro al niño enseguida, el niño se enoja. Y con razón se enoja, porque no ha pasado mucho tiempo. Si lo dejo mucho tiempo, el niño se angustia. Entonces el hecho de la temporalidad es muy importante. Así como en los juegos de sostén, el hecho de la relación corporal, de contacto que tiene que ser contacto firme y asegurador. Claro, la realización de este juego, escondite que realiza el niño frente a otro que sabe dónde está, le va a permitir cuando sea más grande, ocultarse en un lugar donde nadie sepa dónde está. Y ese ocultarse va a pasar nombrarse como esconderse y van a hacer los juegos de la escondida.

Por supuesto que todos los niños del mundo juegan a esconderse, a saltar, a caer, y lo juegan porque son elementos básicos de la constitución de su cuerpo.

La demora en las acciones es parte de una estrategia de intervención. Cuando yo intervengo corporalmente con un niño, por ejemplo en una persecución, me lentifico. Si no me lentifico, no habría juego. En los cuentos infantiles los grandotes se lentifican. Piensen ustedes en el Ogro Golón (*"que se comía a los chicos como turrón"*), persiguiendo a Pulgarcito con sus botas de siete leguas, lo podrá alcanzar inmediatamente, pero no puede y se cansa y se queda dormido. La **lentificación** y la interrupción de la marcha (quedarse dormido) son dos acciones que los adultos inventan para mantener la tensión que alimenta el jugar con los niños. Cuando el adulto se duerme, el niño va y le roba algo, le saca algo. Hay muchos juegos, muchos cuentos que trabajan con eso. En toda película de persecu-

ción ustedes van a ver que el que persigue, comúnmente un psicópata, va a lentificarse por algo. Y la persona que es perseguida también se va a lentificar, se va a caer, va a tomar un camino equivocado.

Esa demora es lo que permite que se juegue la persecución. Porque cuando alcanzo al otro, se terminó el juego. Entonces la lentificación es una forma corporal de incluirse en las intervenciones.

Jugar - actuar

También podemos diferenciar lo que es **actuar** y lo que es **jugar**. Si yo fuera actor, y estoy persiguiendo a otro, debo hacerle creer a los espectadores que lo que ocurre es real. Si soy actor en una película, tengo que usar toda mi energía para mostrar que estoy persiguiendo en serio. Pero si yo estoy jugando con el niño, no tengo que hacer eso. Aunque hay adultos que no juegan, sino actúan. Les hacen creer que se lo van a comer en serio, que lo hacen desaparecer en serio, que lo hacen volar. Entonces debemos diferenciar el campo actoral del campo lúdico corporal.

A diferencia de algunas manifestaciones artísticas, en el jugar todo se debe mostrar de tal forma que se note que es ficción, se trata de un "como si" expuesto como tal. Si el adulto juega con el niño debe exponer la ficción sin asustar. Principalmente en los juegos que exhiben una amenaza para el cuerpo del niño. En el caso de un adulto que juega a "comer al niño", no hace más que transformar una prohibición en una escena lúdica, quizás ponga en juego un remoto deseo, o un temor muy antiguo, juega su verdad y a su vez engaña. Se está frente a la vivencia "*de un miedo al que el orden social arrebató el peligro*"³ S. Paín. Esta pérdida de peligrosidad debe hacerse visible.

El adulto debe colaborar para que los niños entren en la ficción y entren **corporalmente** en la ficción. Porque piensen que muchísimos niños juegan, se introducen en

la ficción, sin poner su cuerpo como protagonista activo, lo hacen con la puntita de los dedos. En los juguetos electrónicos tradicionales se observan dos mecanismos fundamentales: la **persecución** y la **confrontación**. El 90% de los juegos en la computadora consisten en perseguir y en confrontar, pero no corporalmente sino a partir del dígito. No hay una participación corporal activa, aunque si un compromiso corpóreo importante.

Las intervenciones corporales del docente tienen siempre alguna hipótesis. Podemos decir que las intervenciones son **hipotéticas**. Yo intervengo de tal manera porque tengo alguna idea previa sobre lo que es más conveniente hacer. O sea que las intervenciones tiene además una **dirección**. Cuando yo intervengo, quiero lograr algo. Que lo logre o no es otra cosa. Si yo pongo la mano en la espalda de un niño, eso tiene una dirección, intento que el niño se sienta contenido, se sienta "respaldado", que reorganice su auto sostén. O sea las intervenciones son hipotéticas porque yo puedo pensar que ese niño carece de un sostén adecuado. Son **direccionales** porque mi intervención corpórea tiende a que se organice. Y están dentro del campo de lo **profesional**. Porque cuando una madre interviene con un niño no podemos hablar de una intervención profesional. Lo mejor que le puede pasar es que intervenga a partir de su **saber**, aunque el **conocimiento** sobre sus actos no sea tan conciente. Pero en el campo profesional tenemos que tener un saber hacer, un cómo hacer y un conocimiento de por qué lo hacemos de esa manera en ese momento y con ese chico determinado. Tenemos que conjugar ambas cosas, el **saber** y el **conocer**⁴. Eso es lo que nos diferencia de la intervención de un padre o de una madre.

Al profesional le interesa el juego, le interesa el niño que juega, como pasa con los padres, pero además le interesa el contenido de ese juego y esto nos diferencia.

³ Paín Sara, *Estructuras Inconscientes del Pensamiento*, La función de la ignorancia I, Buenos Aires, Nueva Visión, 1986.

⁴ Para más información ver Calmels, Daniel, *Cuerpo y saber*, 3º edición, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2001.

Entonces las intervenciones profesionales son **hipotéticas, direccionales, contextuales**, porque la intervención se da en un contexto. No es lo mismo el contexto de un jardín maternal, de una escuelita de fútbol o el contexto de una terapia psicomotriz. Hay un contexto en el cual yo intervengo. Si el grupo está muy alterado, muy excitado, yo intervengo de una forma calmante. Puede dar resultado en ese contexto, pues con esa misma intervención en otro grupo puede generar excitación. Elevar la voz puede acaparar la atención de todos los niños, concentrar la atención de todos, pero en otro momento, puede incitar a todos los chicos a gritar. Quiero decir que el contexto en el cual voy a intervenir tiene también un peso de importancia.

Las intervenciones entonces, más que a las simples acciones, le corresponde ese campo general de los actos.

Claro que el que trabaja en la relación continua con los chicos, no está continuamente elaborando “razonablemente” lo que hace. Muchas intervenciones están guiadas por la intuición y no está mal que nos guiemos por la intuición si luego podemos pensar lo que hicimos.

La intuición se sustenta en la experiencia acumulada. No es que la intervención intuitiva surge del vacío. La hacemos porque tiene un lugar en nuestra historia.

Volviendo a los juegos de persecución, una de las cosas importantes es darle al niño todas las garantías que el **refugio** que él elige es un refugio seguro. No debemos poner en duda el refugio que él elige. Porque si ponemos en duda el refugio que él elige, lo que estamos haciendo es un quiebre en la fantasía y en la ficción. El niño puede decir que abajo de la mesa es un lugar impenetrable y debemos confiar en eso. Él ha construido eso. Porque en los juegos de persecución y de ocultamiento hay una construcción espacial. Hay una invención de un espacio segurizante. Y esa invención de espacio segurizante va a ser lo que al niño le da una sensación interna de estar protegido en un lugar donde la amenaza no puede llegar. Ahora, si yo saco al

niño de debajo de la mesa, o corro la mesa que lo oculta, desorganizo ese refugio, lo que estoy haciendo es romper el juego y quebrar toda la construcción de la fantasía segurizante que es tan necesaria en el niño.

El cuerpo cuenta

“La linda manito”

La primera relación oculo-manual sin la intervención del adulto, se establece por la activación del reflejo tónico cervical asimétrico: “...en el curso del segundo y del tercer mes el niño ensaya la fijación ocular sobre sus manos, no sobre ambas sino sobre una u otra, y recibe las primeras aferencias que le permitirán elaborar imágenes internas fragmentadas de ellas como tempranos elementos de su futuro esquema corporal” Lydia Coriat ⁵.

A partir de los movimientos espontáneos de los miembros superiores, la mano del bebé se encuentra frente a su vista, la ve moverse y girar, hacer de figura sobre fondos diversos. La mano, en leve movimiento frente al rostro, produce tonalidades de luz y de sombra. Mano y ojo, movimiento y mirada se solidarizan. El adulto que observa estos movimientos espontáneos hace suyo esos gestos y se ofrece como modelo para ser imitado en sus movimientos. Ante esta propuesta el niño deja de mirar su mano para mirar la mano de su madre. Esta es una intervención que le posibilita al niño mover su mano a imagen y semejanza de la mano del adulto. Podemos tomar esta intervención de la madre como un modelo corporizante. También podemos pensar que la ausencia reiterada del adulto en la vida del niño lo puede dejar en la situación estereotipada de mirarse su propia mano, de autoestimularse.

La “linda manito” entonces está constituida por movimientos de rotación de la mano, frecuentemente unilaterales, que se muestran ante la mirada del niño para ser imitados, al mismo tiempo que se recita un verso rimado, cuyo sentido no tiene necesari-

⁵ Coriat, Lydia F., *Maduración psicomotriz en el primer año del niño*, Buenos Aires, Hemisur, 1974.

riamente un paralelismo con la acción ejercida, aunque si movimiento y versificación buscan coincidir en sus ritmos.

Esta conjunción de gesto y palabra, funciona como soporte de la temporalidad, hay representación del devenir del tiempo, transcurrir de un texto y de una acción.

*La linda manito
que tengo yo,
qué linda y qué grande
que Dios me la dio.*⁶

La rotación de la mano, alternancia de prono-supinación, gesto unilateral, se verá en el futuro participando en el funcionamiento de diversas praxias.

Aunque esta actividad no está fundada en un objetivo pedagógico o instrumental, lo cierto es que ante un modelo presente, el niño reproduce el movimiento y lateraliza una función de su cuerpo, como es la rotación de las manos⁷.

Ahora bien, las primeras reacciones del bebé frente a este estímulo de la madre no constituye todavía una imitación de un modelo, no existe realmente una acomodación del movimiento del niño al modelo que se presenta. Dice al respecto Sara Paín:

“El juego ‘que linda manito’ consiste en girar la mano a la vista del bebé, provocando en él un movimiento similar, que no tiene nada que ver con la imitación propiamente dicha que reconstruye por acomodación una secuencia de gestos interpretados, pues no hay todavía diferenciación entre la mano propia y la mano ajena.

Desde un punto de vista cognitivo, se trata de la asimilación del percepto⁸ a un

⁶ En otras versiones se reemplaza los dos últimos versos. Que lindo es el niño/ que Dios me dio. En Cuba: Que linda manito/ que tiene el bebé,/ que linda que bella/ que linda que es.

⁷ “En esta impregnación por el ambiente hay algo que se parece a la imitación, pero es una imitación sin imagen, si no sin modelos, difusa, ignorante de sí misma, una especie de simple mimetismo”. Wallon Henri, *Del Acto al Pensamiento*, Buenos Aires, Psique, 1978.

⁸ El término *percepto*, del latín: cosa percibida, designa el objeto de la percepción, diferente del término

único esquema de acción senso-motor, y desde un punto de vista simbólico consiste en una identificación simbiótica, donde no se perfila aún el agente ni de la acción ni de los efectos perceptibles que la acción provoca”⁹.

Para analizar esta acción desde una óptica más dinámica podemos desechar la idea clásica basada en dos elementos fijos, como son el modelo y la copia. En esta concepción tradicional el modelo sería el dueño de una forma original, sin variantes y desconocida por el otro, cuya función sería la de imitar, adaptándose al modelo impuesto. Esto pasaría en una estructura lúdica mecanizada, rigidizada, en cambio, es frecuente que la madre se acomode al movimiento del bebé, que regule el ritmo y la intensidad de sus movimientos de acuerdo a las posibilidades que tiene el bebé. Entonces en esta forma dinámica el modelo inicial se transforma en una copia de su imitador, por que además como ya dijimos, el movimiento surge esbozado primariamente y en forma espontánea por el bebé, acción que es advertida por la madre que la reproduce y se la ofrece al bebé como un hecho original, o sea que la madre imita al bebé cuando el bebé no puede imitar a la madre. Este reconocimiento de un gesto, entre tantos que el niño realiza de forma espontánea, se debe a que está instituido socialmente como un juego, tiene un nombre y está inscripto en una tradición.

Gran parte del éxito de este vínculo lúdico reside en como se tramitan acciones de asimilación y de acomodación, proceso similar al que Julián de Ajurriaguerra da en llamar “diálogo tónico”. A este fenómeno en particular se agrega un “diálogo cinético”, una melodía motriz en la cual los movimientos del niño y de la madre se unen y se separan, se amalgaman y se distancian (el escultor y la arcilla intercambian sus lugares).

percepción que se refiere al proceso de percibir. Merani Alberto, *Diccionario de Psicología*, Barcelona, Grijalbo, 1985.

⁹ Sara Paín. *La génesis del inconsciente*. Buenos Aires. Nueva Visión, 1987.

La temporalidad

Se hace necesario reflexionar acerca de la **temporalidad** vinculada con la intervención. Un efecto muy nocivo de la temporalidad es el **aceleramiento**. En la ciudad de Buenos Aires vivimos en un contexto de aceleramiento donde el tiempo tiene un valor. Donde la supuesta “comunicación” se realiza en tiempos más veloces y donde la espera frente a la computadora se debe acortar lo máximo posible. Entonces todo el tema de lo temporal es muy importante en la presencia con los niños. En la espera, en la demora, en el intervalo, es donde aparecen los sentidos, donde aparece el sentido hacia una cosa, donde aparece el pensamiento, la reflexión hacia una cosa. Si no, en el teatro, en muchos casos, cuando se hace un intervalo, en ese pensar o charlar con otro de la obra, uno empieza a encontrarle sentidos a la obra que no lo había encontrado en la visualización directa. Quiere decir que las pausas, los intervalos y las demoras, son de gran utilidad para el niño.

Pero para darle valor a eso, yo debo pensar mi intervención dentro de un campo donde no interese tanto el objeto terminado, sino el proceso. Si yo miro más el proceso, me va a interesar el intervalo, la pausa y la demora. Si no, me va a interesar el objeto terminado y voy a darle a la velocidad un valor positivo.

Un acto tan sencillo como es guardar, como es poner las cosas en su lugar, puede ser tomado como un acto de aprendizaje importante. Pero si lo aceleramos, si mi actitud es de apuro, si la canción que utilizo se acelera (“a guardar a guardar cada cosa en su lugar”), indudablemente el hecho de guardar pierde valor. En la lógicas donde miran más el objeto terminado, guardar, deshacer, no tiene sentido, porque hay que hacerlo de la forma más rápida. Pero ustedes saben que al deshacer algo, al desarmar algo, se produce un aprendizaje muy importante. Más, podemos decir que el niño sabe hacer un nudo, cuando sabe desarmar un nudo. Y más, podemos decir que en algunos aprendizajes se aprende no en el viaje de ida, si no en lo que es la vuelta, el

regreso. Entonces sería bueno darle a las acciones que para nosotros pueden ser intrascendentes o que no tienen valor como deshacer algo, desarmar algo, un valor dentro de la tarea educativa.

Muchos niños se manifiestan con dispraxias, con dificultades en el manejo de los tiempos porque aceleran los pasos, las secuencias de movimientos que tiene que hacer y en muchos casos la aceleran porque el adulto espera un producto ¡ya! y ese esperar un producto ¡ya!, se puede manifestar a partir de una incomodidad corporal. Podemos mostrar urgencia a partir de la mirada, a partir de nuestro cuerpo o de la palabra.

Para cerrar y para pensar el tema de la intervención, voy a leer un pequeño texto que se refiere a la crianza:

Durante la crianza, la madre pone en actividad la mayoría de sus sentidos en forma muy excepcional. Expone su cuerpo y sus manifestaciones corporales en la relación. Cuando hablo de manifestaciones corporales, lo que pienso es que el **cuerpo** sólo es “en” sus **manifestaciones**, que si no hay manifestaciones, no hay cuerpo, si no hay mirada, escucha, actitud, sabor, contacto, voz; no hay cuerpo. Lo que hay, en todo caso, puede ser una vida orgánica. Pero cuando hablo desde el cuerpo, el cuerpo es en sus manifestaciones corporales y la madre pone en funcionamiento todos sus sentidos y sus manifestaciones corporales en la crianza. La madre toca, besa, huele, mira, sonríe, palpa, muerde, escucha, ríe, friega, acaricia, mece, imita, gesticula, reta, canturrea, roza, susurra, prueba y cuenta. Los cuentos y las narraciones intervienen también creando una temporalidad muy especial, que es la temporalidad de alguien que escucha el transcurrir de la voz del otro y el transcurrir de los hechos. Todas las narraciones se apoyan en la temporalidad.

PREGUNTAS

Estoy trabajando en un proyecto de libro que llamo *El cuerpo cuenta*¹⁰, título que tiene dos sentidos. El cuerpo *cuenta* porque necesitamos del cuerpo para las acciones vitales y a su vez, el cuerpo “cuenta”, porque es el escenario donde se construyen las primeras versificaciones y los primeros relatos. En ese trabajo lo que quiero hacer en primera instancia es diferenciar lo que es el “*juego corporal versificado*”, de la “*narración oral con contactos*” (cuentos). Las versificaciones están más ligadas con el movimiento, con el cuerpo, con el placer, con el juego sonoro de los significantes. En ese juego de “qué linda manito” se construye una versificación. En las tortitas también, en las “tortitas de manteca” hay toda una versificación puesta en juego, donde no hay una lógica de el sentido de lo que se dice. En la rima de “*tortita de cebada papá no me da nada*” no hay una lógica del sentido. Cuál es la relación entre nada y cebada. Hay una lógica del significante, sonoridad que rima, pero no tiene una lógica del significado. Sería muy difícil que eso se instalara en un cuento pero sí se puede hacer en una narración.

Me gustaría aclarar que el juego de las tortitas, que tan mal hacen quedar a lo padres, en Cuba se canta con otra versión. Dice: “Las tortitas de manteca/ para mamá que da la teta/ las tortitas de pan blanco/ para papá que está en el campo/ las tortitas de tortones/ para papá que trae doblones”. O sea que los cubanos reivindican al género.

Quiere decir que en las versificaciones hay un acomodamiento del movimiento del niño, hay ritmo, hay sonidos. Impera una lógica del significante y más ligada con el placer. Pero cuando la madre toma la mano y le dice

*Este dedito compró un huevito;
este dedito lo rompió,
este dedito le puso sal;
este dedito lo cocinó;*

¹⁰ Calmels Daniel, *EL CUERPO CUENTA*, La presencia del cuerpo en las versificaciones, narrativas y lecturas de crianza, libro inédito.

y este pícaro gordito se lo comió.

lo que está haciendo es otra cosa. Lo que introduce es un cuento, lo que introduce son personajes. Los personajes son representados por las partes del cuerpo. Lo que introduce es temporalidad y básicamente secuencias. Habría una diferencia entre lo que es la **sucesión** y la **secuencia**.

En la secuencia hay una cosa que debe preceder a otra y que una es consecuencia de la otra. No puedo primero cocinar un huevo y luego encontrarlo. La lógica de la secuencia influye mucho en el pensamiento del niño. En este juego, lo que la madre le dice ya no es que mueva la mano sino le pide que deje la mano quieta. Quiere decir que es el nacimiento de una tensión muy particular. Y este vacío entre dedo y dedo va a crear cierta temporalidad, cierto paso del tiempo. Y la mano va a ser el escenario en donde se va a desarrollar una narrativa.

Por otro lado la madre le dice al niño que sus dedos están separados y eso es muy bueno porque le está diciendo que los dedos tienen independencia pero al mismo tiempo cuando el juego termina, le hace cosquillas en la palma, la mano se cierra y le dice que los dedos están todos juntos en un puño.

La mano es el principio que nos va a mostrar algunos efectos de la agrupabilidad. Para el niño la mano es como un representante de un pequeño grupo donde cada uno de los dedos puede tener roles. Pero cuando yo miro a un niño que está con un lápiz escribiendo, me voy a preguntar si esa mano ha tenido tal experiencia de la linda manito, las tortitas, de un cuento, porque es en esas acciones donde la mano se va gestando como mano y el niño va incorporando su mano. Entonces los relatos en este caso, los cuentos van a abrir una temporalidad muy distinta a lo que son las versificaciones que están más pegadas con el ritmo, con el sonido y con la sucesión de cosas Y no tanto con la secuencia.

Los relatos, los cuentos y las versificaciones van a aparecer siempre en los

momentos de pasaje. Si al niño pequeño se le canta para dormirlo o se utiliza una versificación, al niño más grande se le va a contar un cuento. Los cuentos y las versificaciones vienen a ocupar un vacío en muchos casos, y un pasaje. Hay muchos niños cuya dificultad está en el pasaje. Los niños con hiperkinesia, los niños con dificultades para controlar sus movimientos, cuando están en un pasaje de una actividad a otra, es ahí donde van a hacer lío, donde van a perder referencias, donde se van a ir, se van a escapar. Quiere decir que las narraciones vienen a ocupar y a darle un sentido a momentos que aparentemente no lo tienen, como es el pasaje del día a la noche, de la vigilia al sueño, la espera y los viajes. En la espera, en los viajes, en los cambios, comúnmente aparecen las versificaciones primero y las narraciones después.

La aparición del libro es algo particular porque ya no es el adulto que le cuenta al niño, y lo mira y le cuenta y lo toca, sino que el libro aparece como un objeto intermediario entre el cuerpo del adulto y el cuerpo del niño. Y más, el libro tiene tapa, para abrirlo hay que destaparlo y funciona como una caja. Y para el niño pequeño, que el adulto abra esa caja y empiece a hablar es casi un acto mágico. El libro es potencialmente sonoro. Y es uno de los pocos objetos donde bajar la cabeza no implica un acto indigno. Bajar la cabeza frente al libro nos dignifica.

Hay niños que no quieren que aparezca el libro, quieren que el adulto le siga contando cuentos porque de esa manera lo tienen corporalmente mirándolo, lo tienen muy atrapado en la relación. Y el libro aparece ahí ocupando un espacio que le quita mirada al niño. Cuando el adulto mira al niño le está diciendo que lo que en el relato está sucediendo es ficción, que no es verdad. Ahora, claro hay adultos que se ponen a leer el libro, no miran al niño, arman unas

poses terribles y el niño termina aterrado y no va a querer nunca que se abra esa caja, o cada vez que se abra esa caja va a estar con muchos temores.

Entonces cuando un niño tiene dificultades para leer, también tenemos que pensar en toda esta historia, desde la linda manito, pasando por el huevito y la mano, cómo fue su historia de conexión con el lenguaje y con la palabra, que nacen corporalmente. Es un error separar el cuerpo y la palabra. No hay palabra sin cuerpo, no hay cuerpo sin palabra. En el propio nacimiento van juntos. El adulto le enseña al niño, que la palabra, que la voz, que el movimiento, que el gesto están todos aunados en un mismo acto.

Entonces no puedo decir que trabajo con la palabra solamente, porque lo demás se me impone.

Los primeros libros están sometidos a **lecturas intensivas**, o sea es un libro que se lee muchas veces.

El adulto, muy creativo, intenta cambiar algunas cosas del libro y el niño reacciona diciendo "no, eso no es así", porque el niño se introduce en la ficción con la seguridad de que ya sabe lo que va a pasar y necesita lectura intensiva, como se leen los grandes libros, como se lee la Biblia, como se leen los libros sagrados. Ese libro para el niño es un libro sagrado. La lectura intensiva va a permitir luego una lectura mucho más abierta, **extensiva**. Van a aparecer una cantidad de libros, pero esos primeros son fundantes. Son muy importantes. Y es el adulto que introduce ese objeto en la relación y el niño lo acepta porque el adulto lo introduce. Porque saben ustedes que los objetos que el niño acepta es porque el adulto lo introduce y él los re descubre.

DANIEL CALMELS Escritor - Psicomotricista.

* Jefe del área de Psicomotricidad: Servicio de Psicopatología Infanto Juvenil del Hospital Escuela Gral. San Martín (Clínicas). Desde el año 1980 a la actualidad.

* Investigador de las temáticas del cuerpo.

Libros publicados

- * **EL CUERPO Y LOS SUEÑOS**, poesía, Buenos Aires, Kine, 1995.
- * **EL CRISTO ROJO**, Ensayo. Cuerpo y escritura en la obra de Jacobo Fijman. Topía. 1996. Este libro ha obtenido la **Faja de Honor de la Sociedad Argentina De Escritores-1997** .
- * **ESPACIO HABITADO**, en la vida cotidiana y la práctica psicomotriz. 3º edición. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2001.
- * **CUERPO Y SABER**, Objeto de estudio de la Psicomotricidad, Edipo en el Árbol de la Sabiduría. 3º edición. Novedades Educativas, 2001.
- * **EL CUERPO EN LA ESCRITURA**, 2º ed. Novedades Educativas, 2001.
- * **ESTRELLAMAR** D & B editores, 1999, prosa poética, **premio Rodolfo Walsh-derechos humanos**. Mención especial al libro mejor impreso y editado en la Argentina, Bienio 1998-1999, Cámara Argentina de Publicaciones
- * **DEL SOSTÉN A LA TRANSGRESIÓN, El cuerpo en la crianza**, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2001.
- * **EL LIBRO DE LOS PIES, (Memoriales de un cuerpo fragmentado I)** Ensayo. Ha obtenido el **primer premio del “Fondo Nacional de las Artes”** (2000) en la categoría ensayo. Buenos Aires, Biblos, 2001.
- * **¿QUÉ ES LA PSICOMOTRICIDAD?**, Buenos Aires, Lumen, 2003.