

Las definiciones del juego

Por Francisco SECADAS MARCOS

I. INMADUREZ, ARBITRIO, HABILIDAD

INTRODUCCION

En el juego se manifiesta el niño en toda su encantadora espontaneidad. Sin duda por eso y porque los seres envueltos en la situación de juego despiertan afectos entrañables, se ha tendido a contemplarlo con mirada complaciente más que con espíritu observador, haciendo en torno a él más literatura que ciencia.

Por otra parte, psicológicamente es un fenómeno complejo, a causa, principalmente, de su espontaneidad. Se resiste al tratamiento experimental, debido a la irrepitibilidad del fenómeno en condiciones aceptables de igualdad de circunstancias. Es de los casos más claros en que la observación del fenómeno desfigura su naturaleza, ejemplo vivo de indeterminación a escala macroscópica. Al ser encajado en esquemas experimentales, se deshace la espontaneidad que le es connatural y se desvanece como juego.

A estas dificultades se agrega la indefinición del propio objeto, porque, según arguye H. Schlosberg, «¿cómo podrá manejarse como contenido experimentable si ni siquiera se puede definir adecuadamente?» (13-13)*.

Y sin embargo, se ha convertido modernamente en uno de los temas predilectos de la investigación psicológica, acaso por esta condición paradójica, y porque, como dice K. Lorenz, lo que hace el científico en su laboratorio quizá no sea otra cosa que jugar.

Nuestro convencimiento de que detrás del juego infantil se esconde

* Las citas se componen de dos cifras, separadas por un guión. La primera remite el número de la reseña bibliográfica final; la segunda indica la página. En cuanto al sentido de las citas, conviene advertir que no se aducen como autoridades en la materia sino como ejemplos del tipo de definición que se comenta, en cada caso. Bastantes de estas citas han sido aportadas por alumnos de un seminario sobre psicología del juego, en la Universidad de Valencia, a quienes dedico el fruto del trabajo común.

algo trascendente desde el punto de vista psicológico y pedagógico, nos ha movido a estudiar ciertos aspectos del fenómeno, uno de los cuales se refiere a las definiciones, en las páginas que siguen.

Causa asombro la cantidad y variedad de matices que los autores encuentran en una actividad, eso sí, polimorfa, evanescente y tornadiza como es el juego. Posiblemente sea inagotable el número y diversidad de facetas descubiertas, dado que no sólo acucia la curiosidad del científico, sino que anida en la entraña viva del hombre.

Nuestro análisis toma como datos originales las expresiones con que se ha pretendido describir el juego. Cada expresión intenta definir la naturaleza de la actividad o describir algún rasgo que la caracteriza, generalmente desde el punto de vista psicológico. Qué es el juego, qué significa, cuál es su sentido, cuál su trascendencia y cómo se puede llegar a una expresión medular de lo que entraña, para comprenderlo y tratarlo adecuadamente en beneficio de quienes lo practican: éstas son las cuestiones que inspiran estas líneas y otras que irán viendo la luz en trabajos futuros.

Al hablar de definición, no la entendemos como expresión de notas esenciales y, mucho menos, como formulación de la verdadera esencia del fenómeno. Al definir se pretende contornar un modelo coherente, donde las características más salientes del hecho se integren en una visión comprensible y útil de sus mutuas relaciones. La definición se vuelve, así, un método o instrumento con ayuda del cual podemos entender el juego, a la manera como se puede diagnosticar una enfermedad a la vista de una radiografía, o como los marinos se orientan por el astrolabio en la navegación nocturna, o como resolvemos un complejo problema matemático aplicando sensatamente una fórmula. No es otro el sentido de una definición, para nosotros, en la ocasión presente: la formulación de alguna característica o de un conjunto de ellas, que nos ayuda a comprender la dinámica del juego y sus modalidades.

Todavía es obligado puntualizar que este estudio de contenido se ha verificado mediante la aplicación del análisis dimensional a una rica variedad de definiciones. Cada uno de los epígrafes intenta resumir en clave la manera de concebir el juego según varios autores, con ligeros comentarios por nuestra parte, tendentes a descubrir el aire o matiz que las hace semejantes, y a ir aproximando cada grupo de conceptos al raigón común, con vistas a la formulación de una teoría del juego más fecunda, que las concilie.

Al nivel observacional, la verdadera definición debiera reunir todos los matices y no pocos más que se nos habrán escapado. Pero una definición tan prolija en notas y detalles perdería el carácter de tal. Se convertiría en un índice de observaciones y, a la postre, no representaría ninguna economía ni nos elevaría por encima de los hechos mismos a una altitud suficiente para abarcarlos como conjunto estructurado. Los epígrafes que encabezan los apartados siguientes no señalan características sueltas, sino que abarcan conjuntos homogéneos de rasgos previamente decantados por

el propio análisis. Constituyen agrupamientos o núcleos de definiciones y, por lo tanto, condensan las características comunes en dimensiones más radicales y profundas, de parecido modo como todos los colores del arco iris se cifran en unos pocos fundamentales, o como todas las habilidades manuales son reducibles a los cinco dedos de la mano.

Estos seis aspectos más generales, que pasaremos a glosar sin más preámbulo, son:

1. Inmadurez.
2. Gratuidad.
3. Habilidad.
4. Expansión.
5. Rivalidad comedida.
6. Moratoria.

1. INMADUREZ

Se adivina un vago pero concreto primitivismo en el fondo común de algunos rasgos atribuidos al juego.

La importancia del aquí y ahora en la misma entraña del concepto lo rebaja al nivel del contacto circunstancial con la tierra y lo reduce a la fugacidad del instante.

Una condición de inmadurez reclama en el juego la cándida ingenuidad de la personalidad naciente.

La visión de la actividad lúdica como una recapitulación individual de la filogénesis retrotrae la acción refiriéndola a paradigmas atávicos y rudimentarios de la vida primitiva o de la animal.

Dentro de la vida humana, mismamente, parece como que en el juego se recuperan eslabones perdidos en el trayecto, recomponiendo en la reminiscencia lo que corre peligro de quedar desmembrado.

Las transformaciones que sufre a lo largo del desarrollo individual acusan una dependencia radical respecto del tiempo. Pero siendo el juego la actividad menos evolucionada en cada momento del desarrollo, evoca permanentemente algún estado de inmadurez en los intereses.

Se refuerza la idea al observar cómo, en situaciones de regresión, el sujeto frustrado se refugia en conductas lúdicas y, a menudo, retrocede a modalidades de juego propias de edades pasadas.

El juego rescata la condición procesual de la personalidad, al extender su estructura en el tiempo, precisamente por razón de las partes sensibles que evoca, mirándola retrospectivamente a lo largo de su curso.

Realmente en todas estas perspectivas se alude a un núcleo inacabado

o a un nudo irresuelto de la evolución, que se sigue devanando, tejiendo y destejiendo, en la caprichosa rutina del juego.

En todo caso, como condición sustantiva del juego, subyacería el apego a lo material y a lo antiguo, a lo concreto y primitivo, a lo inmaduro e incompleto en el orden evolutivo.

1.1. *Inmadurez*

El juego, según Carr (60-192) «es un agente de crecimiento de los órganos, y estimula la acción del sistema nervioso». «Es la base existencial de la infancia, agrega Rusell, una manifestación de la vida que se adapta perfectamente a la inmadurez del niño, al desequilibrio en el crecimiento de las diversas funciones y al curso asincrónico del desarrollo» (80-234). Y Sutton-Smith: «El juego existe en la niñez porque el pensamiento no está preparado para sus funciones» (42-329).

Es el juego una actividad que realiza el niño porque la necesita. Por medio de él ejercita su impulso a desarrollarse.

Bien mirado, observa Bruner, el progreso entre los primates «consiste en la selección progresiva de patrones de inmadurez... El ser humano depende menos del instinto que del aprendizaje y del juego» (13-28).

Sentar que la inmadurez es condición necesaria para que el juego exista, vale tanto como afirmar que se progresa merced al juego, lo que destaca su valor; pero al mismo tiempo, invita a pensar que el juego no es la inmadurez misma, sino algo distinto que hay que precisar.

1.2. *Recapitulación filogenética*

«El perrito que sacude en el juego un trazo apresado entre los dientes... exhibe la actividad lúdica de generaciones pasadas.» Así opina Groos; y lo mismo Wundt (13-76). Es indudable, dice W. Stern, que todo hombre es más primitivo cuando juega que cuando actúa seriamente (13-76).

Stanley Hall aplica al juego la ley de la recapitulación biogenética de Hückel: «En los juegos de los niños se vuelve a revivir las formas primitivas del ser humano» (64-18). Reproducen, poco más o menos, el orden en que aparecieron en el pasado, a través de generaciones, las actividades de los hombres. El juego permite al niño retrocer a estadios anteriores de su desarrollo, sin despertar la desaprobación del adulto o el rechazo y el ridículo de sus camaradas (17-42). «El verdadero juego, concluye St. Hall, nunca ejercita lo que es filéticamente nuevo...; yo lo contemplo como el espíritu pasado de la raza, que persiste hoy en forma de hábitos motóricos y de órganos rudimentarios» (58-32).

De igual forma, entienden otros que «el niño vive en el juego los intereses y ocupaciones que experimentó el hombre primitivo» (63-15). «Los

juegos, al variar con la edad, serían una reminiscencia de las actividades que en el transcurso de las civilizaciones se han sucedido en la especie humana» (92-63). Y es biológicamente natural, insisten Opie y Russell, que los pequeños reproduzcan en su imaginación la vida de sus remotos antepasados salvajes (13-396).

El hombre, termina Moor, tiene así la posibilidad de «poner en movimiento las aspiraciones originarias, adquiridas por herencia pero no adaptadas ya a la cultura del presente; y con esto, de hacerlas reaccionar de una forma inocua» (64-18).

1.3. *Reminiscencia y actualización*

Dice Wundt que un animal juega solamente cuando evoca ciertos recuerdos placenteros... Según eso, el minino que por primera vez intenta atrapar un ovillo no jugaría (13-76). El juego estaría más próximo a la memoria que a la imaginación; es decir, es más memoria en acción que situación nueva imaginada (13-552). Los adultos juegan porque jugar fue una experiencia agradable en su juventud (63-17). Recuérdese, a este propósito, las remembranzas de quienes en Semana Santa acuden al pueblo natal (Alcañiz, Hellín...) para tocar el tambor estruendosa y obsesivamente, jornadas enteras.

Cuando mayores y pequeños juegan al balón, el adulto tiene la oportunidad de seguir ejercitando las mismas habilidades que el joven, pero además, recupera o actualiza períodos de su personalidad diacrónica, revive su juventud. De paso, el juego podría ser la situación o circunstancia favorable para el entendimiento y empaste de generaciones distantes, siempre y cuando no se encapsule cada una de ellas en los niveles propios, sino que extienda el margen común de cooperación para que ésta resulte más sencilla, fácil y natural.

Pero de ordinario, y afortunadamente, el juego las distancia. Es sugerente la idea de Hoffer de que «si nos remontamos al origen de una habilidad o de una práctica que haya desempeñado un papel crucial en el origen del hombre, arribamos casi siempre al reino del juego» (Caplan, 17). La rueda, la vela, el ladrillo... habrían sido inventados en el juego...

Pero, además de este lado positivo, conviene anotar la faceta regresiva que contienen tanto este rasgo del juego como el comentado en el párrafo anterior. Con frecuencia y por mil motivos, al frustrarse el impulso o fracasar el esfuerzo, se desanda el camino del progreso. La regresión se produce tanto en el tiempo, actuando como niño o como primitivo, como rebajando el nivel de calidad: del aprendizaje al juego.

Por otra parte, al ser bloqueada la tendencia, el juego tiene que ser casi por necesidad regresivo. Y considerando desde el punto de vista de la función que queda reprimida, no resultará funcionalmente placentero, sino lo contrario. Un juego ocasionado por represión de la sexualidad o por deri-

vación del instinto, no estaría dando satisfacción sexual sino reteniendo la función y derivando las energías por otros cauces. Por tanto, no sería una expresión del placer funcional, del gusto derivado del ejercicio de la función. Al quedar ésta bloqueada, la función que se hipertrofia es cronológicamente anterior, lo cual podría ocasionar un estancamiento, primero por este ejercicio desproporcionado de funciones de otra etapa o estadio, y segundo por retraso en la iniciación de la fase siguiente, lo que podría dar motivo luego a dificultades de ajuste, por falta de las disposiciones básicas. Una profunda frustración adolescente, por ejemplo, puede motivar que el instinto sexual «retroceda» a la etapa puberal donde, sin dejar de ser sexual, da rienda suelta a sus componentes adrenales, mostrándose vital, agresivo, gregario, etc.

He aquí una de las aporías del juego, porque, al ser catártico, puede no avanzar en el sentido de la tendencia ni ser facilitador intrínseco de la adaptación sino, tal vez, rémora y letargo del impulso.

1.4. *Estadios del desarrollo*

Para Bühler, «es juego una etapa de la evolución total del niño, y puede descomponerse en períodos sucesivos» (92-57). Y Millar dice, citando a Fröbel: «El juego es el despliegue de las capas germinales de la infancia» (63); definición que encaja del todo en la interpretación sugerida por nuestros estudios en parques infantiles.

Entre dos tipos de actividades serias se intercalaría funcionalmente el juego, lo mismo en intervalos breves que entre períodos evolutivos.

Para Carr, el juego es la actividad que «continúa y llena los espacios entre dos momentos utilitarios» (60-192). «El período que sigue a la maduración de las funciones sucesivas —continúa Wallon— y que precede a la maduración de los centros a los que debe ajustar su actividad, es un período de libre ejercicio... Sus manifestaciones tienen también algo de inútil y gratuito» (92-60). «En el primer estadio —insiste— se manifiestan los juegos funcionales, luego aparecen los juegos de ficción, de adquisición y de elaboración» (95-57).

El juego guarda distinta relación con la preferencia por la repetición o por la novedad, según la edad (63-107). Los cambios de edad pueden repercutir en el juego: bien sea aumentando el juego cuando el niño es capaz de realizar actividades más variadas y, por tanto, puede producir mayor número de cambios en el ambiente; o bien reduciéndolo cuando se dan pocos acontecimientos que exijan habilidades nuevas y por tanto se asimilan rápidamente (63-97).

«El juego se ajusta a unas pautas de desarrollo, es decir, que, desde la primera infancia a la madurez, hay ciertas actividades de juego que son populares en una edad y no en otra» (Harlow, 45-477). «Las actividades del juego decrecen en número, con la edad» (45-480). «El tiempo dedicado al

juego disminuye con la edad» (45-481), y es menos activo conforme el niño se hace mayor (45-482).

Al crecer, suele abandonar los juegos que requieren una actividad física sencilla, así como los de ficción (Jersild, 46-464). «Al avanzar hacia la adolescencia suele cambiar muchas veces sus funciones en el juego, y pasa de ser participante a simple espectador» (ibid).

No es preciso, para explicarse esta metamorfosis del juego, acogerse a hipótesis psicoanalistas, como la de Peller, para quien el curso evolutivo del juego es trasunto y «reflejo del desarrollo libidinal» (63-206). El juego es el modo con que cuenta el niño para asimilar la realidad del mundo que le rodea. Tiende un puente entre la actividad sensoriomotriz y la representación de pensamiento (75-105). Una visión como la nuestra, en términos de «supresión» y culminación del aprendizaje, habrá de arrastrar el corolario de que los niveles progresivos de aprendizaje conllevan formas nuevas de juego, a lo largo de todo el desarrollo mental.

2. GRATUIDAD

El juego se desarrolla en un contexto libre de compromiso:

Se desfigura la realidad a capricho, en beneficio de las necesidades del niño y de procesos subjetivos en curso.

Se fluidifican las situaciones para hacerlas moldeables a su arbitrio, y campo de libertad omnímoda para el vuelo imaginativo y creador.

Se descarga de toda coerción externa y de pulsiones y necesidades orgánicas.

Carece de finalidad fuera de sí mismo.

Resalta lo intrascendente, pasando al segundo plano lo serio, e invirtiendo a voluntad el sentido de figura y fondo del comportamiento.

Se desentiende de la intención consumatoria de actos y proyectos.

Hace, en suma, del contexto de juego un mundo de encanto, a la medida de la mente e intereses infantiles, y envuelto en una atmósfera respirable de ilusión y fantasía.

Pero algunos observadores perspicaces de este mundo de embeleso intuyen una función de mediación simbólica que convierte la volubilidad imaginaria en trampolín para el ascenso al plano luminoso de la significación.

Por donde, nuevamente, asoma la circularidad entre lo ficticio y lo serio, que emborrona los contornos del concepto de juego.

2.1. *Placer funcional*

La primera característica y una de las más radicales atribuidas al juego es el placer funcional, es decir, el gozo que se siente por el ejercicio de una función o actividad en sí misma, prescindiendo de circunstancias y finalidades que puedan rodearla. El ejercicio de una función, como puede ser la actividad muscular o la vista o la inteligencia, puede causar placer, y eso sería lo que mejor define el juego.

Una hipótesis de este tipo incluye el juego en la categoría de hedonista. Pero las definiciones laxas del juego como puro placer o enajenamiento gozoso, aunque concuerden con ésta en el aspecto de alegría y de disfrute, no siempre coinciden en sostener que el placer deriva del ejercicio de una función orgánica o de otro tipo. Si, por ejemplo, encerramos unas ratas en una jaula oscura y, al penetrar un rayo de luz por una rendija, se agolpan junto a las grietas y se pelean por la luz, significa que el ver, sin más, causa placer al animal. El juego se considera aquí fuente de placer o de gozo; pero originado este gozo por el mero y puro ejercicio de una función, orgánica o mental.

Claro que los niños juegan por placer (82), pero queda mejor definido en términos de *placer funcional*, como lo hace Carlota Bühler: «el placer de la función —*Funktionslust*— se concibe como un placer no vinculado a la repetición en cuanto tal, sino al progreso en la formación y control del movimiento en cada repetición». Se convierte, así, en «placer del control» (13-51; 42-37). Bertalanffy y Hutt aceptan la misma interpretación (13-204). Según Gutton, «la única razón de ser del juego para aquel que lo practica es el placer mismo que encuentra» (40-18). Russell, citando a Bühler, precisa que «llamamos juego a una actividad en la que existe placer funcional y es sostenida por este mismo placer, independientemente de los productos que de ella resulten y de otras motivaciones que puedan existir» (80-221). El mismo Russell entiende que, «mientras no interviene la conciencia específica de una actividad propia del sujeto, como es el disfrute de un placer, no existe juego» (80-23). «El placer de poner en ejercicio las funciones y las experiencias del medio ambiente, es el sostenedor del juego en los primeros años» (80-251). El juego es una actividad generadora de placer, que no se realiza con una finalidad exterior a ella, sino por sí misma (80-13).

Piaget, refiriéndose al juego presimbólico, lo define como «actividad realizada por el gusto de la propia actividad. El juego así entendido contribuye más a la satisfacción del yo que a subordinarlo a la realidad, y en este sentido todo el pensamiento infantil es todavía egocéntrico. Este es el sentido de la asimilación como proceso lúdico, contrapuesto a la adaptación, o sentido en que actúa la actividad» (13-555; 13-568).

Cuando conceptos tan dispares en apariencia como «placer de la función», «placer del control», «asimilación» y «pensamiento egocéntrico» encuentran puntos de convergencia en el juego por tan distintos caminos, hay que pensar que rondan algún aspecto importante del juego, relacionado

con la repetición y persistencia que caracterizan el fenómeno en su cara externa, pero intrínsecamente vinculado al proceso de apropiación subjetiva de la habilidad. No es imaginable una repetición de actos que no cause placer; pero el niño que juega se convertiría en un autómatas si, una vez alcanzada la habilidad correspondiente, no acusara un progresivo disgusto por la repetición de los mismos actos, y creciente desinterés y hastío por el tipo de juego. De ahí que insistamos en el matiz *funcional* que adquiere el placer en la definición de C. Bühler.

2.2. Asimilación

En la concepción de Piaget, asimilar es integrar los objetos y procesos externos en esquemas subjetivos de acción. El objeto externo, al ser percibido, se transformará según algún punto de vista subjetivo. Las percepciones e impresiones actuales se insertan en los esquemas anteriores. Esta fusión de un objeto nuevo con un esquema existente, se verifica «al modo como, en la asimilación biológica, los elementos incorporados pierden su naturaleza específica para ser transformados en sustancias idénticas a las del cuerpo propio» (6-17). En los estadios primitivos, la asimilación es más radical, deformando, a la vez, el objeto asimilado y el proceso asimilador. En el pensamiento no dirigido, la asimilación siempre es deformante.

Piaget concibe el juego como una actividad que tiene su finalidad en ella misma, y que por tanto se apropia de los objetos exteriores y de sus relaciones, engranándolas funcionalmente dentro de una cadena de repeticiones que se autoalimenta por el placer de la función. «La realidad es remoldeable en términos de juego para acoplarse a las necesidades del niño» (96-396). En el juego se relaja el esfuerzo adaptativo, imponiéndose el ejercicio de la actividad por el solo placer que en sí contiene y por el gusto de dominar la habilidad. Como quien dice, en el juego se ejercen las estructuras en el vacío, sin otro fin que el placer mismo del funcionamiento. No importan tanto las cosas con que se juega como el placer mismo de jugar.

El polo opuesto a la asimilación sería la adaptación, o violencia que se ejerce sobre las acciones para ajustarlas a las exigencias impuestas por el medio. «La adaptación inteligente ocurre cuando los dos procesos —acomodación y asimilación— se mantienen en equilibrio. Si predomina el proceso de acomodación al objeto, se da no la asimilación sino la imitación. Si predomina la asimilación... tenemos el juego» (63-45).

Según Fagen, «un fenómeno de conducta que nunca se ha explicado satisfactoriamente en términos adaptativos es el juego en los animales jóvenes» (13-96). Porque en el juego, puntualiza Piaget, la acomodación se subordina a la asimilación (13-565). Es un predominio de la asimilación, preparatorio de la acomodación. Prueba de esta asimilación de la realidad es el niño que «actúa heroicamente sin peliaro», en el juego. No se imagina que caza a otro rapaz con calzones cortos, sino a un toro o a un león (13-396).

En la percepción, el proceso de acomodación nos ajusta al objeto; el de asimilación busca alguna propiedad de este objeto que interese para nuestros fines. «Una fotografía de un paisaje es preponderantemente acomodativa; un paisaje de Dalí es fuertemente asimilativa» (26-18).

En el juego infantil unos objetos se utilizan «como chupables», otros «para construir trenes», otros «para subirse encima...». En todas estas operaciones se opera un proceso similar al de una digestión mental de la realidad, al incluir los objetos en un contexto de acción real o posible, dentro de esquemas de acción ya en funcionamiento. Incluso en etapas avanzadas en la jerarquía mental se detectan huellas del proceso. «En el pensamiento científico, por ejemplo, la acomodación a la realidad no es otra cosa que el experimento —piensa Piaget—, mientras que la asimilación es la deducción, o inserción de los objetos en esquemas lógicos o matemáticos» (13-166).

La esencia del juego es, pues, para Piaget, la asimilación por la asimilación misma. Va desde los movimientos de succión «vacíos» hasta el brote de la simbolización, en la que el niño se hace capaz de fingir o de actuar «como si» (Flavell, 32-228). Mientras en la representación cognoscitiva —y en la actividad inteligente— hay un equilibrio permanente de asimilación y acomodación, en el simbolismo lúdico prevalece la asimilación en la relación entre el signo y lo significado, y también en la construcción del significante (13-566). «El juego de imaginación constituye... una trasposición simbólica que somete las cosas a la actividad propia, sin reglas ni limitaciones» (6-109).

Los datos externos son asimilables a los esquemas senso-motóricos y éstos se acomodan simultáneamente a los datos. Si asimilación y acomodación están aproximadamente en equilibrio y tienen igual importancia en un determinado encuentro «esquema-datos», el acto cognitivo del niño se dice ser de inteligencia adaptativa. En contraste, el acto se dice de juego si la asimilación supera o domina a la acomodación, y es imitación cuando ocurre lo contrario (26-56).

Es indispensable —resumen Piaget e Inhelder— para el equilibrio afectivo e intelectual del niño que pueda disponer de un sector de actividad cuya motivación sea no la adaptación a lo real, sino, al contrario, la asimilación de lo real al yo, sin coacciones ni sanciones. Tal es el juego, que transforma lo real por asimilación más o menos pura a las necesidades del yo, mientras que la imitación es acomodación más o menos pura a los modelos exteriores, y la inteligencia es equilibrio entre asimilación y acomodación» (72-65).

«El juego en sus dos formas esenciales de ejercicio, sensomotor y simbolismo, es una asimilación de lo real a la actividad propia, que proporciona a ésta su alimento necesario y transforma lo real en función de las múltiples necesidades del yo» (69-180).

«Si el acto inteligente concluye en un equilibrio entre la asimilación

y la acomodación, mientras que la imitación prolonga esta última en cuanto tal, el juego es esencialmente asimilación con prioridad sobre la acomodación» (37-80).

En todos se asimila la realidad, más que adaptarse el sujeto a ella. El juego tiene la función de recopilar mentalmente nuevas experiencias, mediante la repetición y el experimento activo (63-48). «Es, ante todo, simple asimilación, funcional o reproductiva» (70-123). «El infante puede repetir y repetir «juguetonamente» una rutina ya bien dominada y de sobra aprendida, por mero placer de asimilación en opinión de Piaget» (26-28).

Particularmente aguda, y pertinente para nuestro propósito, nos parece la opinión de Millar de que esta suposición, de que el juego sea pura asimilación, «nos permite predecir que *un niño jugará con cualquier actividad que haya conocido recientemente*, y que el juego se caracteriza por distorsiones de la realidad en favor de las necesidades del niño (63-50). (El subrayado es nuestro).

2.3. Contexto, argumento

«En el juego, la acción está subordinada al sentido, mientras en la vida real la acción domina sobre el sentido» (13-551). Esta es la diferencia que establece Vigotsky entre juego y vida real; solidaria, en el fondo con la *asimilación piagetiana*.

Mientras los objetos —observa Garvey— son transformados caprichosamente —por ejemplo, una silla en el carro de la leche o en una furgoneta—, para amoldarlos a las conveniencias del episodio, en cambio se mantienen estables y consecuentes los motivos y acciones apropiados a los roles adoptados (13-579).

Por seguir el juego (el argumento o contexto del juego), se renuncia a satisfacciones incluidas a su paso; V.g. el chimpancé pierde el interés por las golosinas, cuando se trata de aprender a alcanzarlas (Köhler); el niño renuncia a dulces, en el juego de los venenos (Vigotsky, 13-15).

«No se ha demostrado —afirma Dolhinow—, que el contexto del juego sea, precisamente, donde tales habilidades (motrices) hayan sido estimuladas o aprendidas originariamente. El juego, sin embargo, tiene sentido como contexto para la consolidación de habilidades, aportando incrementos de habilidad y dominio a las tareas motrices, manipulativas y sociales» (13-315).

2.4. Ambito espacio-temporal

Abundan quienes, con Huizinga, incluyen la circunstancia como carácter sustantivo del juego, entendiéndolo, por ejemplo, como «acción voluntaria realizada dentro de ciertos límites fijados de tiempo y espacio» (44-

57). Para Buytendijk el aspecto más esencial del juego es el jugar con algo y realizarse dentro de determinados límites, es decir, tener un espacio de juego (80-245).

Se juega con juguetes y no con herramientas. «Los niños hablan de juego o de trabajo según el lugar donde realizan la actividad: en la escuela se trabaja, en casa se juega» (82). Como apunta Groos, «todos los objetos del juego residen dentro de sus fronteras» (13-77). Cuando desaparece la libertad o se borran los contornos, el juego termina. Así lo entiende Ericson también (13-69).

Sea nota característica o sea condición, como la inmadurez, parece claro que el «Spielraum», es decir, el conjunto de juguetes, tiempo y lugar, «el cómo, cuándo, dónde y con qué», al concretar la actividad ponen de manifiesto el carácter tangible del juego como actividad realizada aquí y ahora, por debajo de los techos de lo abstracto, aun cuando manipule símbolos fantásticos o inmateriales. Apuntaría veladamente, esta nota específica, a un cierto tipo de regresión en el nivel y en el grado de complejidad de la acción

Se adivina la importancia que tiene «darle casa al juego» para preservar su misma sustancia. Y no solamente en el sentido en que Heidegger hace de la palabra «la casa del pensamiento», sino porque el juego se define por una actitud, y ésta requiere un ámbito propio que lo aisle de ingerencias extrañas, dictadas por actitudes distintas y por exigencias que lo adulteran. El juguete despierta, sostiene y hace concreta la actitud de jugar y, juntamente con el lugar apropiado y la ocasión oportuna, configuran un ámbito aislante del juego frente a los imperativos del entorno que tienden a perturbarlo o impedirlo. De ahí la importancia de crear lugares apropiados, pero también de respetar y facilitar las situaciones de juego, que entre los niños surgen espontáneamente donde quiera. Su mente queda pronto absorbida, entretenida, enajenada por el juego. Lo que importa es no sacarle de sus casillas, sin necesidad e insatisfechos, como quien vive siempre a la intemperie porque nunca acaba de levantar los muros de su casa.

2.5. *Libertad, voluntariedad*

La libertad de elección es otra de las características del juego (63-17). «Todo juego es, en primer lugar y sobre todo, una acción libre (64-152)...; no procede de las condiciones previas ni se realiza por razón de sus repercusiones» (64-14).

Shiller considera la libertad como el destino supremo de la criatura humana, la cual en el juego alcanzaría el grado cimero de su condición libre. Por ello el hombre sería completo cuando juega.

«El juego, dice Garupp, forma una ocupación que encierra en sí misma la finalidad y el sentido, que se emprende voluntariamente para conseguir

el placer que le es inherente, sin que intervengan más estímulos que el impulso interno» (13-114).

«El juego no es una clase especial de actividad sino una actitud hacia cualquiera de ellas... es lo que se hace cuando se tiene libertad para hacer lo que se quiera..., casi lo mismo que actividad intrínsecamente motivada» (27-357).

«El niño y el animal juegan porque disfrutan jugando, y en ésto precisamente estriba su libertad» (13-675). El juego, por lo mismo, ha de ser libre; esta es su primera característica. «Escapa al dominio de la necesidad biológica y del finalismo utilitario, se revela así como signo de libertad en la esfera de lo vital, como una sombra de libertad» (37-116, tomo III).

Condición del juego es, en consecuencia, la voluntariedad: no admite obligación ni control (13-245). Es «un modo de relación del niño con el adulto, y expresa sus posibilidades de oponerse a su dependencia, y las de adquirir una relativa autonomía» (Lebovici y Diatkine (1-76). De ahí que resuma Caplan el juego «como una actividad voluntaria que permite libertad de acción, desviación de las rutinas y disponer de un mundo imaginario para dominarlo» (17-XII). El resultado es «una actividad feliz que comienza en deleite y termina en sabiduría» (17-XII).

2.6. *Gratuidad, capricho*

Puesto que el juego se desarrolla en libertad, «no se define por el tipo de actividad acometida sino por la actitud distintiva que toma el que juega hacia la actividad. Lo que cuenta es la actividad misma, más que los resultados» (33). «El niño hace lo que quiere, pero la actividad que desarrolla es gratuita» (55-107). Se juega por jugar y para jugar. Es una actividad informal, de libre albedrío. El niño «juega como quiere, independientemente del lugar y del tiempo» (45-481). Los actos del juego son gratuitos, incluso cuando se obedece a la necesidad, ya que ésta consiste en reglas producidas o escogidas por el jugador (Anden, 13-638).

«El que una conducta dada, v.g. en el arenario, se deba caracterizar como juego u otra cosa, dice Lewin, no puede definirse desde el punto de vista del adulto sino sólo desde el espacio vital del niño. La propiedad dinámica fundamental del juego tiene que ver con cosas que, de un lado, tocan el nivel de la realidad, es decir, en cuanto son actividades visibles también para otras personas, a diferencia de los sueños, pero al mismo tiempo la acción lúdica está mucho menos sujeta a las leyes de la realidad que a la conducta no lúdica... La situación de juego no es tan rígida» (56-105).

Se interpreta muchas veces el juego como una forma desfigurada e incompleta de la conducta que es característica de otro estado de ánimo cualquiera: gracia, humor, ataque, sumisión, aproximación amistosa y natural, interrogativa (13-151). Lúdico significa, para Loizos, exagerado, des-

equilibrado, variante y combinatorio (13-97). Al jugar se actúa «a lo loco» («fooling around»), en lugar de construir y modificar según normas trazadas (13-103). «Es la misma exageración y falta de economía del juego lo que provoca la extensión de sus límites» (13-42). En el juego, según Goethe, cualquier objeto es para el niño cualquier cosa; en lo que no estaría de acuerdo Vigotsky (13-547), pese a considerar que es esencialmente satisfacción del deseo (13-540).

Para Wallon, «el juego es una infracción de la disciplina y de las tareas que le imponen al hombre las necesidades prácticas de su existencia» (92-62). «Se halla fuera de toda responsabilidad y no necesita ninguna ética, ya que en el juego está realizado todo aquello a que la moral aspira en la vida real (64-152).

Como bien concluye Guy Jacquin, «el juego del niño no es utilitario, por más que juegue a ser ebanista o carpintero, y de él no queda casi nunca resultado tangible. El trabajo del adulto es interesado; el juego del niño es *gratuito*» (74-24).

2.7. Carencia de finalidad

En efecto, no se juega para algo; se juega para jugar, simplemente.

«La esencia del juego, opinan Bruner y colaboradores, es el predominio de los medios sobre los fines... El proceso es más importante que el producto» (13-244). Es comúnmente compartida la idea del juego como actividad «generadora de placer, que no se realiza con una finalidad externa a ella, sino por sí misma» (80-13), «emprendida o realizada por el solo placer que proporciona, sin consideración del resultado final» (45-478), actividad «autotélica», es decir, que no tiene un fin distinto de sí misma (34), sino un fin propio (77-147); que se basta a sí misma, y no está orientada a ninguna otra fuera del juego» (64-65).

Particularmente, se subraya cómo el juego está caracterizado por formas típicas de conducta, sin referencia específica a las necesidades orgánicas (93), y que contiene en sí mismo la propia recompensa... No conduce a otro objeto o fin (13-312), y no sólo es desinteresado sino que, de hecho, «interrumpe el proceso apetitivo; se interpola como actividad temporal que satisface en sí misma y termina ahí, a manera de interludio (13-676). La condición de juego... se subraya por la pérdida de interés del animal en la finalidad del acto realizado y por la preocupación por los medios, característica igualmente de los niños (13-42).

Como actividad generadora de placer, no se realiza con una finalidad exterior a ella, sino por sí misma (80-13). El niño se orienta hacia un fin que él mismo se traza interiormente (52-148). Da la impresión de que la actividad lúdica es placentera por sí, y un fin en sí misma... (for the fun of it)» (91-91)

Esta ausencia de dirección no es un defecto sino una condición de plenitud (80-229). «Se podría aplicar al juego la definición de Kant acerca del arte: una finalidad sin fin, una realización que busca realizarse en sí misma» (92-59). A diferencia del trabajo, que intenta conseguir algo distinto del propio quehacer, el juego se define como actividad que se hace por sí misma (60-169). «No consiste la esencia del juego en la actividad ni en el fin, ni en un significado que emane de él y que lo desborde. Su esencia está encerrada en él mismo. Se basta a sí propio, tiene sentido propio» (64-15). «...es existencia pura, completa» (ibid). «Existe juego desde el momento en que el niño, por propia iniciativa, desarrolla una actividad que parece proseguirse por la actividad misma» (55-101).

«Todo lo que el niño hace en los primeros años, dice Piaget, menos alimentarse y las emociones como el miedo y el enfado, es juego: mirar por mirar, tocar por tocar... son acciones que tienen su objeto en ellas mismas» (17-291). «El juego del niño, corrobora Erikson, empieza y se centra en su propio juego» (17-29). Por iniciarse en el período preconsciente de la existencia del hombre, cuando todavía es incapaz de proponerse metas a sus actos, no puede menos de ser, como expresa Patrick, «actividad libre y espontánea, apetecida por sí sola, cuyo interés se sostiene a sí mismo, y no se continúa por presión externa o interna» (17-310).

Y en cualquier época de la vida, se debe entender, según Dewey, como «actividad no realizada conscientemente por la mira de un resultado ulterior a ella misma» (17-310). «No se puede entender desde el punto de vista de la conveniencia o de la utilidad» (Hetzer, 50-28), sino como «actividad voluntaria, autobastante» (Stern, 17-310), «libre en sí misma, sin finalidad, entretenida y divertida» (Lazarus, ibid.), es decir, «distráida», en el sentido etimológico, que aparta de la actividad seria, «realizada, como quiere Spencer, por la gratificación o placer inmediatamente derivado, sin miras a otro beneficio» (ibid.).

2.8. *Distracción, detalles irrelevantes*

El juego es la sal de la civilización, precisamente a causa de su irrelevancia, que equivale a una invitación a pararse ante las posibilidades inherentes en las cosas y sucesos... para apreciar detalles sin importancia. Es una apertura al entorno, un ensanche de la información, una descentralización del control (13-245).

El juego sirve a la función de adaptación a los pseudo-aspectos de la «realidad humana» (13-698). Tal vez el mensaje de descontextualización del lenguaje (liberarlo del contexto de la acción) y el afán de estructura formal sean implícitamente antijuego y antifantasía. Lo contrario del juego sería la urgencia de efectividad y compromiso (13-55).

Para el montañero tradicional, la subida es una Gestalt que engloba sensaciones estéticas, religiosas, históricas, emocionales y físicas. El escalador, en cambio, es un técnico del acenso, la cumbre no le importa... y

preferiría caer de un cantil a tener que comentar la belleza natural o sus sentimientos. Cosa rara, la mayoría de estos últimos son matemáticos o físicos (13-486).

El concepto de irrelevancia implica en el juego una dispersión de la atención, sin compromiso estable por el argumento o por someterse a una línea de control prefijada en la marcha, sensible a los estímulos dispersores aparecidos al paso: como un descenso del umbral para la percepción del detalle. Es la diferencia que hay entre la manera de levantarnos, vestirnos, desayunarse y realizar todas las acciones encaminadas a llegar rápidamente a la oficina por la mañana, con la idea fija de abrirnos paso entre la muchedumbre o en medio del tráfico, hasta vernos sentados a la mesa de un despacho; y la manera como salimos a dar un paseo sin preocuparnos por llegar, espaciando las intenciones y atendiendo a los detalles de todo tipo que entretienen y demoran la marcha, detalles que no advertíamos cuando pasábamos con la intención puesta en llegar. Ir a la oficina estrecha el ámbito de intereses, al prescindir de todo otro estímulo que no sea el hilo que nos conduce al trabajo; en cambio la percepción del campo en su integridad requiere la captación de mil detalles que recaman el camino. Un percepto así enriquecido, salta a niveles de mayor complejidad. Así se concibe la acción del juego en la forja de nuevas estructuras mentales.

2.9. *Mundo infantil específico*

En la seriedad del mundo infantil se apoya toda la satisfacción del niño (64-41). Cuando el niño juega, se vuelca íntegro en sus actividades (55-106); «en esa circunstancia es feliz» (55-97).

El juego es la actividad propia del niño, (Wallon, 37-4); es una actividad verdaderamente específica de la infancia, según Vermeylen (34). En tesis de Chateau, «infancia y juego deben unirse tan estrechamente que, preguntarse por qué juega el niño, es preguntarse por qué es niño» (55-96). «En los primeros años de la vida, toda actividad es para el niño un juego» (43-391). «En la edad preescolar el juego constituye la totalidad de la actividad infantil» (43-396). «El niño vive completamente en su mundo peculiar del juego» (96-396). El niño es un ser que juega. Y el hombre, un ser que ha jugado.

El valor del juego infantil es evidente. En cuanto a su valor de utilidad para la consecución del estado adulto, es cuestión no bien dilucidada todavía (80-230). En opinión de Buytendijk representa una forma de exteriorizar «lo infantil», es el enfoque infantil ante la vida y el mundo, que desaparece casi enteramente en el animal adulto...» (80-244).

La actividad lúdica no va unida a finalidades específicas o a necesidades biológicas, sino que sólo ocurre cuando las actividades han sido deslindadas de la marcha principal necesaria para la conservación del animal y de su especie (63-33), significando, por consiguiente, un mundo aparte:

el *mundo lúdico*, que, para Vermeer, sería de índole estética (13-21). En el juego infantil está encerrada la totalidad de su vida y de su vivencia, formando todavía una unidad; después, con el tiempo, se irán separando los diversos aspectos contenidos en él (64-44).

La juventud existe por causa del juego, opina Groos. Los animales tienen «juventud» para jugar; sólo así sacan de la experiencia el equipo complementario de la herencia para afrontar las tareas de la vida. «Tienen juventud porque tienen que jugar» (13-66).

Según Stone y Church, «juego es el término que usamos para referirnos a cualquier cosa que hagan los niños y que no pueda ser incluida entre los asuntos serios de la vida como son leer, dormir, vestirse, etc. (74-24). En el niño, resume Claparède, el juego es el trabajo, es el bien, es el deber, es el ideal de la vida, es la única *atmósfera* en la cual su ser psicológico puede respirar y, en consecuencia, puede actuar» (20-4).

«El juego no representa la totalidad de la vida del niño, pero en el juego está contenida toda su vida; el niño está absorbido completamente por el juego, y en el juego encuentra todo lo necesario para una vida plena» (64-45). Esta enajenación es la auténtica vivencia del juego, que consiste en «este sucesivo perderse en el objeto y volverse a encontrar» (80-26). Se trata de una actividad que causa un gran placer a los participantes, hasta el punto de que «puede acaparar transitoriamente toda su capacidad de atención» (80-16). En este sentido, el niño que juega es serio, es decir, no deja que le distraigan..., está en lo que hace (55-106).

2.10. *Creatividad*

Para algunos, «el juego es creación continua; culmina con una construcción y, por tanto, es configurativo» (53-53). Actividad no impuesta, que da cauce creativo a las energías infantiles, según Richter (60-72).

«Es el juego esencialmente creativo, ya que promueve nuevas experiencias sobre los cimientos de las anteriores... aumenta el número de respuestas (opciones) disponibles» (9-11). «El juego previo capacitaba, en experimentos de Sylva, a los niños a hacer atisbos más certeros y eficaces» (13-256; 89-70). En el juego y en el descanso brotan ideas e inspiraciones. El descanso es complemento del aprendizaje y condición de creatividad. Donde confluyen trabajo y juego, allí se produce la creatividad. En el fondo, creación y juego se identifican, por cuando implican dominio de la habilidad o técnica con la que se crea o se juega: dominio que es más completo en la creatividad y que es objeto y término de la actividad lúdica. No se registra tanta afinidad en otras fases del proceso, aunque sean precisas para la creatividad, por ejemplo, las de trabajo, incubación, verificación, eficacia, etc.

El juego, para Richter, es la más seria de las actividades, a causa del cauce que supone para la creatividad (60-172), y debe constituir para el

niño el gran medio de favorecer la expresión, como etapa hacia la creación (52-356). Einstein apenas hablaba, a los tres años; prefería entretenerse construyendo bloques y rompecabezas. «Desde el punto de vista psicológico, este juego combinatorio parece ser rasgo esencial del pensamiento productivo, antes de establecer conexión alguna con la construcción lógica en palabras o en otra clase de signos que puedan comunicarse a otros», escribía el propio Einstein a J. Haddamart (13-693).

El entramado de juego y creatividad se pone al descubierto en nuestra hipótesis interpretativa de uno y otra. «Dibujo creativo, juego creativo, inteligencia creadora... suponen dominadas ciertas destrezas instrumentales que constituirían la inteligencia (habilidades) de etapas anteriores». Los chicos que se encuentran en una etapa *distal* del juego utilizan a su manera los aparatos diseñados para la fase *troncular* (anterior), «realizando en él los ejercicios acrobáticos que a más de un espectador de las fotografías le han hecho calificarlos de «juego creativo» (86-38).

Sin confundir juego y creatividad, (ésta implica, por ejemplo, afán de eficacia, comprobación de hipótesis, solución de problemas, fragua de estructuras...) tendrían en común el proceso de «supresión»: el juego, como operación propia; la creatividad, como condición lograda previamente, ya que sólo se daría «en el supuesto de una maestría notable del instrumento manejado» (86-36).

A. Köstler concibe el proceso creativo como una *bisociación*, en virtud de la cual se combinan dos matrices cognitivas no relacionadas previamente, de donde emerge a un nuevo nivel, algo distinto. En este choque de contextos estriparía la *novedad*, tanto en el chiste si es sólo momentánea, como en la creatividad, si se prolonga hasta la verificación de algún efecto; y en esta actividad de entretenimiento («tenida entre» unas y otras cosas) consistiría también el juego —añadimos—, al sostener la novedad durante el tiempo que resulte placentera, pero acelerando, tal vez, el desgaste.

Si la creatividad depende fundamentalmente del dominio de una habilidad o de una técnica, por un lado; y, si por otro, el juego está en función de la terminación del aprendizaje para constituir un dominio instrumental de la técnica o de la destreza, habrá una importante e intrigante relación entre creatividad y juego. De hecho hay toda una fenomenología de la creatividad que puede equipararse al juego. Después de un gran esfuerzo, en el momento del sueño, del descanso, del juego, aparece la inspiración. Quiere decirse que para que las ideas fragüen en algo nuevo, se precisa disponer de cierta holgura y de sosiego para que esas ideas se combinen a placer, anticipando hipótesis, borrándolas y permitiendo la selección de las hipótesis útiles.

La creatividad sería un tipo de juego que se realiza al nivel intelectual y con instrumentos más o menos intelectuales, pero con intención eficaz, lo que supone una diferencia. Conclusión, por otra parte fecunda para la pedagogía, pues si el juego no es más que abandono de la tarea seria, el profesor creerá que está perdiendo el tiempo si él no enseña o el alumno

no aprovecha el tiempo. Y no solamente no le dejará suficiente juego disponible sino que aprovechará ese juego para que aprenda más, desvirtuando su naturaleza. Pero si el juego puede ser importante para la creatividad, para la elaboración, dominio y maestría de las ideas, entonces el educador no se preocupará cuando tras un período de aprendizaje el niño juega, porque durante ese período jugará también con las ideas, es decir, creará además de aprender (aprehender). Dejaría que el juego produzca su efecto, en vez de deformarlo, despojándolo de sus caracteres de libertad, arbitrio, placer, etc., para transformarlo en instrumento del aprendizaje, cuando no debe tener finalidad sino dentro de la propia actividad. Ya se logra el fruto de la actividad seria, del aprendizaje, sin necesidad de adulterar el juego. Esto no quiere decir que la actividad escolar se deba transformar en puro juego, sino que, alternando la tarea seria con el juego, se beneficia la formación del individuo y el progreso en la edificación de su personalidad.

Gran parte de las características reunidas en el presente ensayo sobre el juego se atribuyen, al menos como condición, a la creatividad. Así, por ejemplo, la *variabilidad*, que comentaremos a renglón seguido.

2.11. Variabilidad

El juego, según definición de Lorenz, es «un ejercicio probatorio de nuevas cosas en situaciones nuevas» (13-84). «La facilidad y espontaneidad de la acción es un aliciente esencial del juego» (80-225). «A esta facilidad de cambio se deben la inagotable diversidad que se aprecia en los juegos infantiles, la facilidad con que se prolongan sin decaer apenas, y la animación con que transcurren» (ibid). El juego es una respuesta a la novedad y al cambio (63-34). En expresión de Millar, «es pura asimilación, consistente en cambiar la información de entrada, de acuerdo con las exigencias del individuo» (63-46). Nexo cordial con la asimilación, como se ve.

Los animales juguetones pueden buscar novedad en su medio ambiente para aumentar la variabilidad de este medio (13-110). No sólo cambia y fluctúa sin norma fija, ni solamente debe entenderse que el juego mismo cambia las normas, sino que a través de su propia variabilidad, que en el fondo supone un tanteo de múltiples ajustes, transforma el medio en alguna medida, introduciendo novedad en él.

Al sujeto «puede servirle para ejercitar, perfeccionar e infundir flexibilidad a las respuestas adaptativas, y para allegar información» (13-97). A diferencia del trabajo, donde se modifican los medios para obtener un producto fijo, «en el juego, el animal cambia medios y objetivos, ganando una mejor idea de sus posibilidades en orden al futuro» (13-153). Principalmente en los juegos funcionales, aparece la preocupación por variar el comportamiento, renovarlo y adaptarlo a otros dominios (24-214).

En tal sentido, el juego es una modalidad de acción concorde con la inconstancia infantil, «esa forma especial, temprana y breve, de violar la

fijación, ilimitada en variedad, que irremisiblemente es ida ya para el adulto» (13-31).

2.12. *Superfluidad, actividad laxa*

Jugar es una actividad supérflua, según bien advierte Huizinga (64-153). «Se llama, justamente, juego «cuando la manipulación de objetos no va dirigida a remover algún obstáculo que bloquee el camino hacia el alimento o hacia el compañero del otro sexo» (63-55). Es una actividad apetitiva en un campo laxo, distendido (im entspannten Feld) (13-204), «laxa trabazón, que hace posible una progresión casi ilimitada del proceso o una continuada repetición de su curso» (80-228).

Según Janet, el juego sería tónico si, en contraste con la realidad, buscara éxitos fáciles. Una forma de actividad degradada, similar a la del psicastécnico, definiría la condición constitutiva del juego (92-68). Lo contrario que Spencer, para quien es una actividad superabundante, rebosante (92-61).

Caracteriza al juego una atmósfera «desinteresada respecto al acto consumatorio» en frase de Meyer-Holzapfel (13-204). Así, vendría a ser como una especie de ejercicio «contornal», centrado en la actividad misma, y desgajado de la necesidad de llevar a efecto las consecuencias naturales del acto, por ejemplo, los amagos en la lucha o en el juego sexual. «La presa y los objetos sucedáneos provocan conductas similares en los gatos...; juegan con los objetos, en expresión de la misma tendencia, aunque falten los estímulos y acciones consumatorios» (13-163).

Esta atención distensa y libre sería lo más característico del juego, para R. White. Se sale a pasear, con sobra de tiempo para contemplar el paisaje, pararse ante los escaparates y observar cualquier detalle al paso, en contraposición a la forma acelerada como se corre al trabajo, sin atención para las cosas que se encuentran por el camino, sólo puesta la mirada en abrirse paso entre el gentío, para llegar a tiempo (13-241).

El juego debe entenderse como función simuladora que desconecta los actos de sus efectos y consecuencias naturales. De ahí el ahorro de energía y la reducción de riesgos. Cuando la conducta está perfectamente integrada y adoptada como instrumental para el efecto deseado, desaparece la característica de simulación, y el juego se desvanece (13-621). Mediante el juego, como ocurre con los simulacros, los niños pueden esforzarse por alcanzar fines serios sin tener que afrontar plenamente la prueba de la realidad (46-461)

2.13. *Fantasia, ficción, juego simbólico*

Hay quien afirma que el niño no puede jugar más que cuando posee un sobrante de imágenes (64-74). Según Crillois, «el juego es esencialmen-

te una actividad ficticia» (82). Para Neil, sólo puede definirse como una fantasía. Los niños viven una vida de fantasía en acción, de forma que para ellos fantasía y acción son una misma cosa. «Sólo hay juego cuando se finge», le contesta un niño (66).

El niño expresa su fantasía a través del juego, según algunos, para escapar a los imperativos de la realidad. Dejando de lado hipótesis, como la de M. Klein, de que el juego infantil sea la expresión de fantasías masturbatorias (53-53), o que el niño adjudique un contenido fantasmático a la relación genital de sus padres, en una situación preedípica o edípica (55-50), es un hecho observable que el pequeño, en situaciones de juego, se transforma a sí mismo en todo lo que desea: «puede ser cualquier animal, cualquier objeto, cualquier adulto, cualquier otro niño... Puede transformarse rápidamente de un león en un jugador de fútbol y luego en una serpiente...» (87-32). Y como dice Garbey, «cualquier episodio de juego social comporta el ejercicio de imaginación compartida, en el desarrollo del tema episódico» (13-578).

Muchos, con Piaget, toman el juego como una forma de realización fantástica de actividades que el sujeto no puede realizar, pudiendo ser definido como «una conducta placentera a través de la cual expresa sus fantasías, escapando a las exigencias de la realidad que le envuelve» (74-12). «La negación de la realidad, o sea, la fantasía, es fomentada entusiásticamente por el niño en el juego»... «Para que se dé un ajuste normal, la prueba de contraste con la realidad debe coexistir con la negación de la misma en el juego» (94-150).

En torno a los 2-4 años, el niño es fácil presa de la fantasía, sin preocuparse por ninguna realidad, y sólo al término de esta fase, empieza a poner alguna meta a sus acciones (64-19). Aparte de que el juego simbólico desempeña «la función de servir al niño para superar sus problemas y satisfacer sus deseos al nivel de la fantasía» (13-49), parece que «es una situación de vivificación de lo real, una actividad con vida», en frase de Russell (80-261). La magia del juego, dice Moragas, consiste en «dar valor a un objeto cualquiera, que en la realidad carece de él» (65-164). Los menores de tres años muestran un interés dominante por la personificación, el obrar de «mentirijillas» y las situaciones ficticias (45-483).

En general, en el juego simbólico el niño actúa como si las cosas fueran lo que no son (65-165). Esto mueve a autores como Huizinga a definirlo en términos de «acción libre sentida como ficticia y situada fuera de la vida corriente, capaz no obstante de absorber totalmente al jugador...». Lo cual no impide que se realice en tiempo y espacio circunscritos y con ajuste a normas (53-11). Lo que importa, entiende Vigotsky, es que el niño se inventa una situación imaginaria al jugar (13-540).

En el juego pueril, la presencia de los procesos de simbolización establecen una diferencia respecto al remedo puramente imitativo. «El niño que no sólo imita el movimiento del fumador, precisa C. Bühler, sino que lo copia por el sentido y la emoción implicada en el fumar, muestra que

ha alcanzado el nivel del juego de ilusión o ficción» (50-371). En torno a la segunda y tercera infancia, sobre todo, se puede afirmar, con Vernon, que «el juego de fantasía y de ficción parecen proporcionar una satisfacción sucedánea de la agresividad» (91-37). En el adolescente, la imaginación es juego sin acción (13-539). Jugar se contrapondría al trabajo porque es imaginario, mientras que el trabajo es de verdad (82).

En los juegos, concluye Groos, «nos entregamos a la ilusión, sin reconocer conscientemente el hecho» (13-82). Lo mismo acaece en la vivencia estética. Cabe, sin embargo, advertir que se juega en presencia de la evidencia sensorial; por tanto hay razones para entender que el juego simbólico o ilusorio tiene que ver con el ejercicio y dominio de la fantasía. Esta puede ser una diferencia respecto a quienes, como el autor citado, ven todo juego trascendido por la fantasía, ya que, textualmente. «ésta impregna todos los fines del juego, entra en la ocupación simulada y la convierte en algo más libre, más alto, fino y ligero, algo que la tensión de los hechos crudos es incapaz de malograr» (ibid). En suma, parece colegirse que existe un aspecto importante del juego que es función de la vida imaginaria del niño. Una teoría del juego debería explicar este hecho, respetando las restantes características intrínsecas que lo definen.

2.14. *Simbolización mediacional*

En la actividad del juego, establece Vigotsky, el pensamiento se aparta de los objetos, y la acción brota de las ideas más bien que de las cosas. Un palo es un caballo (13-546). El juego representa una fase transicional en el curso de esta separación gradual del pensamiento respecto a los objetos. En el momento crítico en que un bastón, es decir, un objeto se convierte en un pivote para separar el «sentido de caballo», de lo que es «un caballo real», el sentido predomina sobre el objeto, se emancipa de la cosa con la que estaba fundido (13-546). El bastón usado como caballo no es un *utemdum*, un instrumento, sino un *pivote* interpuesto entre lo real y lo imaginario (13-49).

A mi juicio, este empleo y el carácter de la fantasía puesta en juego, este plano mediacional apoyado en una mínima realidad, dada la analogía de ir entre las piernas (el caballo, se entiende), dependería de la edad... Y de la forma de caballo:

De uno a dos años, se enhebrarían procesos de trote, galope, etc., en una continuidad perceptiva. Lo que se está fraguando es esta continuidad *percepto-motriz*.

De 3 a 4 años, el juego se realizaría montando en caballito, no en el bastón. El moverse, bascular y trotar «sentado» introduce una modalidad de juego que he llamado *visceral*. Mediante ella, se culmina y liquida la sensación interna, al paso que se ejercita —inicialmente— la fantasía al imaginar un caballo corriendo.

Cuando el ejercicio de esta última alcanza una destreza y facilidad suficientes, el niño jugaría con la fantasía misma, aficionándose a los juegos de ficción que caracterizan los 3-5 años. Los propiamente *simbólicos* se desarrollarían gradualmente, a compás de la adquisición de destrezas *mediacionales*.

En suma, y anticipando la hipótesis, el juego de ficción representaría un acicate de la fantasía desde su iniciación; primero, como empalme imaginario de procesos perceptivos en secuencias de movimiento; liberándola luego de la materialidad del juguete y elevándola a material de juego como tal proceso; y finalmente, una vez ultimado su dominio, cancelándola o, al menos, relegándola a la condición de acólito de otros procesos simbólicos, de carácter denotativo y semántico más marcado.

2.15. Simbolismo y metalenguaje

La aparición del lenguaje es un factor crucial que introduce, según Piaget, una notable discontinuidad en las formas de juego, vistas desde la evolución (13-20).

Juegos y ritos que implican a jóvenes y adultos conjuntamente, están saturados de simbolismo (13-48). En el juego simbólico tocamos su meollo peculiarmente humano (13-529).

El estado de juego suspende la literalidad de expresiones agresivas, como «voy a matarte»; y de desmaterializan la situación: «yo iba a hacer caca»... (13-576).

Para jugar, se necesita captar lo que es «no jugar», lo que es y no es realidad impuesta (ibid).

Bateson considera la situación lúdica como un fenómeno en que «las acciones del juego» denotan cosas distintas de las de «no juego» (13-121). Existe incluso una «cara de juego» (Hoof), que es una forma de metaseñal (13-14): «amenazar sonriendo» equivaldría a una señal («te mato»), moderada por otra señal («es broma», «va de juego»). «Va de juego» es una señal desprendida de la misma situación de juego, que, al incidir sobre la de «amenaza», constituiría el juego mismo. La risa amplia, por ejemplo, (wide mouth lough) es muy característica del juego infantil (13-135).

El animal que juega, efectúa una especie de rotación de la cabeza y hombros, con abducción de las patas durante los períodos que no se apoyan en el suelo al andar: comedia gesticulante que da a entender, mediante un metalenguaje, que está bromeando (13-151). Esta conducta específica del juego —rotación de cabeza y torso en el plano trasverso, locomoción saltarina y tambaleante...— podría interpretarse como mensaje «metacomunicativo», en el sentido de Altmann (ibid.).

En el sueño o en la fantasía —remata Bateson— el soñador no maneja el concepto «falso» o «irreal»..., no hace metaafirmaciones... generalmente

ignora que está soñando. Pero en el juego, debe recordar a menudo «que ésto es un juego», que «va de broma»... Esto es precisamente lo que constituye un metamensaje, es decir, un mensaje acerca de otro mensaje, como si al gritar «¡muere, maldito!», añadiera con los gestos el mensaje: «no es de veras», «va de juego».

El juego marca un paso adelante en la evolución de la comunicación, por esta causa.

3. HABILIDAD

Concepción polémica en torno al juego, si las hay, y acaso la que más y la más aireada, es la que ve en él un proceso de aprendizaje y una preparación para la vida. No carece de fundamento, como se verá, pero tan pronto como se enuncia, despierta inevitablemente posturas discrepantes.

Con el juego se aprende, cierto, como en cualquier cosa que se hace. Pero ¿es en sí formalmente un aprendizaje? ¿No es más que aprendizaje? ¿aprendizaje, sin más? ¿o es, además otra cosa? ¿Aprendizaje de qué? ¿del juego mismo, es decir, aprender un juego es jugar a ese juego? ¿Jugar a un juego es sólo aprender? ¿O se trata de que al jugar se aprenda simultáneamente otra cosa? ¿Qué cosa? ¿Y cómo: explícitamente (la actividad en sí misma), o latentemente, parabólicamente: se aprende algo que resulta útil para dicha actividad?

Por otra parte, ¿puede el juego hacerse extensible al aprendizaje, en todas las acepciones de éste? ¿Cualquier juego y todos por igual? ¿Con qué aspectos o modalidades del aprendizaje se solapa y con cuáles no? ¿Es un tipo de tantos de aprendizaje? Entonces, ¿cómo se completa la definición de juego...?

El asunto es de la mayor monta, ya que se trata de una de las notas proclamadas como sustanciales, si bien, a menudo, en forma imprecisa.

Un conjunto de definiciones aluden, en efecto, al juego como ocasión de aprendizaje y adquisición de hábitos útiles para la vida e, incluso, de rasgos componentes de la personalidad. Distinguiremos tres grupos:

a) Según que la mente del definidor esté puesta en el *proceso mismo* de aprender y, por tanto, antes de la adquisición.

b) O que contemple los hábitos como resultado del aprendizaje y parte integrante del equipo de disposiciones de la personalidad.

c) O que distinga en el aprendizaje una fase ulterior de consolidación, posterior a la primera adquisición del hábito, situando la función del juego en este saldo de adiestramiento, como remate y terminación de la habilidad.

a) En el primer grupo se alistan no sólo quienes definen el juego como *aprendizaje*, simplemente, sino aquéllos que vislumbran en él algún

tipo de *preparación para la vida*, generalmente a través de la *imitación* del adulto.

b) Por su efecto sobre la configuración del individuo lo definen cuantos hacen referencia a la *inteligencia*, a la estructura de la *personalidad* y a integrantes de la misma, como los aspectos motivacionales.

c) Se centran en la consolidación de la habilidad cuantos insisten en la *repetición* como nota esencial, los que descubren en el juego ciertas constantes tales como el empleo de *subrutinas*, aquéllos que lo cifran en el *dominio* de la habilidad, y la hipótesis del propio autor, que postula al término del aprendizaje un proceso de *sedimentación* del hábito recién asimilado —prendido más que aprendido—, en virtud del cual se transforma en destreza instrumentalizable para otros propósitos.

Como factor común a esta triple conjetura, según que centre su hipótesis en la fase *anabólica* (aprendizaje), *plasmadora* (rasgo, disposición) o *catabólica* (terminación, consolidación) del fenómeno, se presiente un oculto proceso de plasmación (*Gestaltung*) de hábitos adaptativos y de disposiciones estables que llamamos «*supresión*», y cuyo producto, en términos latos, puede designarse como *habilidad*.

Adquisición, conservación, remate e instrumentación de la habilidad son, a la postre, procesos serios, de donde arguyen algunos, por connotación, el carácter *serio* del juego, en abierta desavenencia con quienes encuentran su nota característica, precisamente, en la antítesis de las nociones de trabajo, tarea, esfuerzo, etc. Dado que la fase *anabólica* es la más cercana a la concepción seria del juego, discutiremos el asunto en el contexto del aprendizaje.

Pero, serio o no, importa destacar un núcleo de intuiciones coincidentes en concebirlo como proceso, si se entiende la labor de estructura al modo de Piaget, como reorganización sucesiva del mecanismo operatorio.

Para entendernos llamaré a estas tres fases, respectivamente, *anabólica* (aprendizaje), *plasmadora* (rasgos) y *catabólica* (juego).

3.1. Forma de aprendizaje

«Presumiblemente, dicen van der Kooij y de Groot, el efecto permanente de la conducta de juego sobre la estructura del organismo es designable como ser capaz de aprender» (50-28).

K. Groos fascinado por las manifestaciones instintivas de los animales y llevado de la interpretación darwiniana de tales impulsos en orden a la preservación de la especie en la lucha por la vida, entiende el juego como una forma de adiestramiento encaminado a la adquisición de formas complejas de comportamiento necesarias para la adaptación del animal a la vida adulta. «En lo que atañe al ajuste del animal a sus deberes vitales, es el factor más importante. La utilidad del juego es incalculable, toda vez

que consiste en preluar las actividades de la vida ayudando a emerger finalmente la inteligencia como coronación de todas» (13-67). Los juegos, insiste Wallon, serían como una prefiguración y aprendizaje de actividades que le serán exigidas más adelante (92-65). Porque, como resume Millar, prácticamente todas las funciones naturales del organismo pueden desarrollarse en el juego (63-18).

También para Caplan es «una manera de aprender los roles adultos» (17-XVI). Y resume el poder del juego como único para lograr el control corporal y las relaciones interpersonales, base de aprendizaje y exploración del lenguaje y método, el más dinámico, de aprender el niño (ibid.).

El juego suministra un repertorio de conductas que, a modo de réplicas burdas e ingenuas, remedan casi todas las maneras de obrar de la vida social adulta. Los monos aprenden a interaccionar socialmente gracias, primariamente, al juego (13-493). El juego locomotor, por ejemplo, puede funcionar, en parte, como una ayuda en el desarrollo de la coordinación muscular... y en beneficio de los músculos (13-159). Y así, se pregunta Dolhinow por qué no juegan los adultos, y por encima de varias causas y riesgos, señala «que el aprendizaje de actividades del juego, tan importante para el niño y el joven, no es necesario ya para el adulto (13-319).

3.2. Preparación para la vida

«El juego se ha relacionado con la adquisición de destrezas, con la información acerca del medio y con el ensayo de la conducta social adulta» (13-621). «Es una preparación para la entrada en la comunidad» (Moragas, 65-163). Adiestra al joven en los actos necesarios para la supervivencia adulta, según muchos autores: bien sea como preparación general para la vida o como entrenamiento específico para un tipo de vida (13-153; 13-312; 13-19). Según Moor, «es un ejercicio previo que prepara lo que está por llegar» (64-19), coincidiendo en ésto con K. Groos, para quien el juego es una práctica preparatoria de conductas más serias (13-68).

«Muchos juegos de niños y animales jóvenes, dice Russel, sirven de preparación o actividades de importancia vital para el individuo adulto» (80-15). Y Millar especifica que «la utilidad del juego en la lucha por la supervivencia proviene de que ejercita y perfecciona las habilidades que más tarde se habrán de realizar... (63-16), en íntima conexión con la imitación» (ibid.). «El juego es, pues, ejercicio de tendencias, como quiere Debesse» (24-209), o preejercicio, como sugiere Groos, para la vida formal, donde estas tendencias encontrarán su natural empleo (ibid.).

«La normatividad de los juegos, pone por caso Bruner, sensibiliza al niño para las normas culturales... y adiestra para la vida, contribuyendo a desarrollar la capacidad simbólica» (13-19). «Muchas destrezas importantes en la vida se practican como juego, mucho antes» (13-38). Y Froebel generaliza: «La tendencia de la vida futura del niño se revela en el juego libremente elegido» (58).

En la vida animal, se entrelaza el comportamiento instintivo con este aprendizaje preparatorio, en una mezcla entre lúdica y natural. En los gatos, el juego estaría estrechamente ligado a la caza, y, por tanto, constituiría un como entrenamiento para la predación. En los primates puede aparecer asociado a conductas adaptativas (13-161). En los chimpancés, según Lawick-Goodall (13-222) figura entre las conductas que adiestran en el uso adulto de herramientas. Jugando aprenden las crías a extraer termitas del hormiguero, introduciendo una paja y sacándola con las que se hayan posado en ella (ibid.).

«En el curso de la actividad (lúdica) del niño, intervienen los factores de deber y de responsabilidad, que le preparan para que pueda desplegar después la actividad propia de un adulto» (43-142).

Aun reservando el término juego para designar el disfrute de conductas irrelevantes para cualquier propósito específico, se entremezcla en los niños con la exploración y desarrollo de diversas habilidades, v.g. el juego constructor favorece el razonamiento (91-22).

«También Piaget recuerda, citando a Groos, este preejercicio de los instintos esenciales» (13-168). «La actividad instintiva, según Schiller (13-238), se manifiesta en formas manipulativas peculiares que están prontas para el ejercicio sin entrenamiento específico, y presentes en todos los individuos del mismo grupo, dada una edad. Algunas formas instintivas pueden relacionarse con ciclos funcionales, como nidificar, aparearse, relacionarse, etc., y no parecen derivar directamente de la experiencia sino, al revés, la adaptación parece provenir del ejercicio del instinto, guiado de claves internas y externas, cuya eficacia es fruto de instancias repetidas y consistentes (ibid.).

En esta área próxima a la conducta instintiva sitúan algunos observadores el juego del hombre primitivo. Así, Lescocock, citando a Yomo Keniata, alude al juego de los niños de Kenia, cuya imitación de los mayores ilustra de forma sorprendente la teoría de que el juego es anticipatorio de la vida adulta y ensayo de la función (13-467). Y como resume Thornbull acerca de los pigmeos, «al crecer, caen en la cuenta de que los juegos que les divertían (de pequeños) ya no son juego sino la realidad, porque se han convertido ellos en adultos». «Los padres, en efecto, construían arcos y flechas de madera, las madres jugaban a hacer cestas con sus hijitas...; la misma actividad que constituía el juego se ha convertido automáticamente en ocupación adulta por el mero hecho de crecer». El juego sería una introducción simple al desempeño de las funciones naturales del adulto (13-59).

Caben objeciones, y se hacen frecuentemente, a esta concepción del juego como preparación para la vida adulta. Sten Hegeler, por ejemplo, entiende «que el juego es un maravilloso entrenamiento para el trabajo que ha de venir, pero el niño no puede verlo así, de manera que éste no es un entrenamiento para él» (41-45). Habría, pues, que distinguir lo que

ve el niño en el juego, que es por lo que le resulta atractivo, y aquélllo que aporta el adulto para su interpretación.

Una segunda objeción la suscita Bruner al preguntarse, sagazmente, «por qué, entonces, juegan los animales a agredir cuando ya saben hacerlo» (13-153). No es, reparo baladí, como revela un fugaz análisis. Se explica uno que el animal juegue hasta aprender a atacar —si jugar es aprender—; pero una vez que ya sabe, ¿dónde está el juego? Al menos en tal caso, se jugaría a lo que ya se sabe. Pero, añadimos, ¿es que en algún caso se juega a algo que no se haya aprendido, siquiera sea en parte? ¿Dónde está realmente «el juego», en «jugar a» algo, o en «jugar con» un instrumento, sea juguete o habilidad? Visto psicológicamente, ¿se juega «a los bolos», situación objetivamente definida, o se juega «con la habilidad de lanzar la bola» de modo que tumbe el mayor número de bolos? ¿Cuándo ha comenzado a existir esa habilidad, para que se juegue con ella?

3.3. *Imitación*

El juego se basa en el instinto de imitación (64-17); «es en gran parte imitativo» (63-143); «como impulso para practicar los instintos, está prietamente conectado con la imitación. Aprender por imitación es tarea importante para aquellos individuos que han sido privados hereditariamente de algunas posibilidades. Cuanto más flexible e inteligente es una especie, tanto más indispensable es que el período de la primera y segunda infancia se vea reforzado por las adquisiciones realizadas en el juego y la imitación (63-16).

Los monos y chimpancés, en los cinco primeros años, observan conductas adultas y las incorporan a sus juegos (13-14). En animales antropoides, el dominio de habilidades de manejo instrumental no sólo depende del aprendizaje observacional (imitación), sino de si tienen lugar en la interacción madre-cría (13-40).

Es importante el papel funcional que la imitación puede jugar en la vida social de los delfines (13-240). «Una de las ocupaciones del juego infantil es ensayar ficciones de roles, dentro de los que aprende gradualmente que su sociedad entiende por realidad (13-698). El juego infantil copia los modelos y reglas. Otra función del juego es la práctica de roles adultos en actividades realistas, a menudo copiadas de los padres (91-24).

«Los juegos de imitación comienzan desde los dos años en forma de simulación elemental» (24-214). A partir de entonces..., se convierten en una trasposición del mundo ambiental, tomando los aspectos simbólicos y mágicos... (90-17). En los de ficción, el niño «imita con su acción alguna cosa, dando una nueva interpretación arbitraria al material de juego (64-46). Esta imitación de personajes y la repetición de acontecimientos se extiende, entre los 2 y 8 años, en forma de juegos peculiares. El juego imitativo es generalmente una repetición del mundo adulto, porque el niño necesita ser activo (63-157).

Pero no exclusivamente. En el juego imita también situaciones y gestos de *juego*. Los menores imitan a los mayores. Los malos jugadores imitan a los más diestros, presentes o ausentes. Basta, para confirmarlo, observar cualquier escena de juego, como la que acaece ante mi vista, mientras escribo estas líneas en un parque londinense. Dos niños juegan con su joven tía a lanzarse una pelotita a través del césped. De pronto el mayor, de 5 años, se para antes de arrojar la pelota, la limpia con la mano, le echa aliento encima, la frota repetidamente contra el pantalón, emprende una carrera y lanza la bola por encima de su cabeza, simulando darle el efecto de un perfecto pitcher de cricket, y remedando la mejor escena de lanzamiento presenciada en la pantalla de televisión. Al cabo de un rato de juego, el pequeño, menor de 2 años, que ha intentado con éxito dudoso darle patadas a la esferita de vez en cuando, la coge con la mano, la limpia con blandos manotazos, la chupa y la arroja poco más allá de sus pies. La familia es extranjera y recién llegada, lo que excluye prácticamente cualquier otro tipo de aprendizaje que no sea el observacional.

En contraposición a estas teorías hay quien, como Piaget, opina que el juego consiste en algo distinto y aun opuesto a la imitación. Para Groos, la imitación, tal como se entiende comúnmente, tampoco es un criterio de juego (13-76). Otros, por su parte, confunden el sentido de la imitación, como Plejanov, al afirmar que «el juego es la imitación del trabajo, pero del trabajo técnico y productivo» (60-194). Con ello se anula por completo la sustancia más delicada, sutil y característica del juego. Y revela, de paso, el peligro oculto en ver el juego como *preparación para la vida, aprendizaje*, etc.

Conviene a nuestro propósito clarificar levemente la ambigüedad de entenderlo como *imitación*. Depende de qué se entienda como juego y cuánto abarque el proceso real incluido en este concepto, es decir, qué partes de un mismo proceso son juego propiamente tal y cuáles son otra cosa, aunque acompañen al juego.

Concepto y extensión se implican y solapan mutuamente en este caso, como en otros muchos. Decir «voy al trabajo», abarca lo que hago desde que salgo de casa, y así lo interpreta la seguridad social, por ejemplo. Pero el *trabajo* empieza en el taller, lo que permite calcular el sueldo en horas y jornadas. Más todavía: el empresario definirá como trabajo solamente el tiempo empleado en producir, de donde se desprende una tercera versión del concepto de trabajo. El propio obrero no entiende lo mismo al decir «voy a trabajar», si lo pronuncia al salir de casa que si lo dice mientras termina el bocadillo en la pausa de la mañana.

Y bien: ¿qué entiende el niño cuando dice que está jugando? ¿qué hace, realmente? Incluso cuando imita, ¿qué parte de ese proceso o secuencia de actos llamamos juego? ¿Incluiremos el desencadenante —sea imitación u otra cosa cualquiera— dentro del juego propiamente? (¿salir de casa es trabajo ya? ¿Y cuando no voy desde casa sino desde el casino, o desde el restaurante o desde la tertulia...?). ¿Qué es, en definitiva, juego? ¿Cuál es la extensión del concepto que puede valer para toda clase de

juegos? ¿Lo es la imitación? ¿Juega el niño *mientras* imita, o *después* que ha imitado, es decir, cuando ya ha aprendido los movimientos con los que luego disfruta jugando? Porque, de ser así, importaría poco de dónde toma los elementos, aunque sea «del trabajo técnico y productivo»...

3.4. Repetición, ejercicio

«La repetibilidad es una de las propiedades esenciales del juego» (64-153). «La repetición es un fenómeno común en él» (13-162); y «puede considerarse indispensable... a causa del placer que deriva de ella, *incluso antes de que se manifieste o se siga el juego*» (Bruner, 13-79). (Subrayamos nosotros, por lo que importa esta observación para nuestra tesis).

Particularmente, en el juego sensomotor, en torno al año y medio, «los movimientos se manifiestan con anterioridad a todo control, sin objeto y en forma reiterativa», según Millar (63-119). Moor interpreta los movimientos, en torno al tercer mes, como algo distinto de los meros movimientos reflejos simples, dado que el niño parece observarlos y repetirlos intencionadamente, como imitándose a sí mismo» (64-45). Es una manera de afirmar que la repetición es una propiedad gratuita y placentera, que se autoalimenta en forma circular y que puede interpretarse como imitación de uno mismo.

«Por lo demás, la perseverancia en un juego monótono queda explicada por la pobreza de representaciones del niño, que favorece la prolongación de las excitaciones psicomotoras y el placer causado por el ritmo» (35-20). «La utilidad derivada de la repetición del ejercicio no está en contradicción, según Russell, con el principio de que el juego es una actividad ejercida por sí misma y sin finalidades exteriores» (80-17). Ello permite definirlo como actividad reiterativa, sin merma de la relación de este aspecto con el placer de la función antes descrito.

Parece suficientemente confirmada, en animales y en el hombre, la existencia de centros cerebrales del placer, cuya estimulación provoca la repetición prácticamente indefinida del acto causante de la sensación (Olds, 1954). Cuando la estimulación es eléctrica y se adiestra al animal en el manejo del interruptor, el número de impulsos que se autopropina alcanza, en algunos casos, a varios millares (Sem-Jacobsen, 1968; Rodríguez Delgado, 1969). Estos centros están situados en regiones profundas del cerebro, cerca del hipotálamo o en su interior, en estructuras límbicas como la amígdala o el área septal, y en el córtex orbitofrontal (78).

La excitación del hipotálamo lateral es apetecida por el animal hambriento con la misma intensidad con que busca el alimento, suplantando al refuerzo natural, la comida. Los centros autoestimulados eran diferentes según las necesidades: hambre, sed, sexo... y el grado de eficacia distinto, dependiendo de múltiples factores (79).

«... Los impulsos sensoriales, como los del gusto, del olor y de la visión, orientan normalmente a los animales hacia la comida o al agua, y la

ingestión de comida o de bebida se mantiene sólo si tales estímulos están presentes. En otras palabras, los estímulos sensoriales proporcionan gratificación o refuerzo... produciendo descargas en las células hipotalámicas» (79-1).

La repetición en el juego no sería, probablemente, causa sino efecto —y síntoma— del placer sentido, verosímelmente a causa de la excitación de centros cuya actividad, *en ese momento y etapa del desarrollo*, estimula los centros del placer correspondientes, directa o indirectamente.

Pero el efecto no sería automático ni exclusivo. La autoestimulación hipotalámica cesó cuando el mono vió un cacahuete (79-29). «No se puede aplicar ninguna regla hedonista simple, puntualiza Pribram, es decir, la conducta no está guiada siempre hacia consecuencias placenteras. La selección de los estímulos depende del estado del receptor... como en el caso de un homeostato regulable» (73-423).

3.5. *Dominio de la habilidad*

«Cuando un niño construye aeropuertos o rascacielos, sugiere Hartley, no reproduce meramente objetos, sino que pretende dominar, al menos en su fantasía, las cosas que lo empequeñecen» (17-40).

El juego es «practice in mastery», «gran parte del juego debe entenderse como práctica en afrontar el medio ambiente»...

«Nos sentimos interesados por aquello que dominamos. En general, es difícil sostener el interés en una actividad en la que no se adquiere un cierto nivel de competencia» (11-118).

«El juego es fruto de un impulso por dominar situaciones» (Millar, 63-25); «es ante todo una prueba» (Chateau, 20-21), «un triunfo y dominio de la realidad penosa, mediante el proceso de proyección de los peligros externos sobre el mundo exterior; el juego transforma la angustia del niño normal en placer» (1-76). Para Bühler, es «placer del adueñamiento», por lo que podemos decir que en el juego «se aplica la intención a un principio fundamental de la vida» (80-265).

«El juego permite medirse contra algún aspecto del medio o contra otros sujetos o contra algún elemento interior al jugador mismo» (13-484). «En el juego el niño busca lo difícil: se pone a prueba frente al obstáculo» (24-227). Es un probarse o medirse a sí mismo: una «experimentación del propio sujeto acerca de las cualidades fundamentales de la estructura cognativa del hombre...» (80-266). «Lo que encanta al niño es la novedad del poder que explora en el juego y que descubre por medio de él» (55-97).

Watson comprobó que los niños que podían controlar el balanceo de la cuna, evitando que fuera excesivo o nulo, mostraban placer al conseguirlo (13-269). Y propone su «hipótesis de juego» (game hypothesis) según la cual, al presenciar el niño un suceso positivo o neutro, «comienza

un proceso de análisis de contingencias o de relaciones de causa o efecto con su respuesta, como resultado del cual el estímulo adquiere un sentido nuevo, de índole social, que desencadena sonrisas, arrullo, etc.» (13-268).

El juego favorece la exploración del propio cuerpo (52-157), constituyendo «una manera de que el niño pruebe de lo que es capaz, afirme su personalidad y cumpla su instinto de dominio» (20-21). Al jugar se logra, según Piaget, el dominio de alguna destreza, etc., resultante directamente de la primacía de la asimilación, de donde deriva un placer funcional y la sensación de la propia causación. En ésto se concilian sus ideas con las de Bühler, Shopenhauer y Groos (13-167).

3.6. *Desarrollo de la inteligencia*

«Muchos juegos son de utilidad para el desarrollo de las aptitudes, no menos que para el robustecimiento de la fuerza corporal y mental» (80-15). A través de ellos «realizan los niños todo el ejercicio necesario para el desarrollo muscular y psíquico» (Stratchan, 34). «Son parte integrante del desarrollo de la inteligencia» (63-46). «En cierto sentido, representan la fuente principal de desarrollo en los niños preescolares» (13-537). La primera educación acerca de la actitud de observación, por ejemplo, se la procura el niño por una especie de enseñanza propia en el juego.

Una prueba de la relación del juego con el desarrollo mental la aportan Barker, Dembo y Lewin mostrando cómo la actividad del juego disminuye significativamente en situaciones frustrantes. La regresión media, en los experimentos con niños de 3 a 5 años, era de un año y medio de edad mental, en su célebre experimento. La frustración en el juego haría actuar a los niños con año y medio de retraso mental respecto a su propia capacidad (13-527).

Al jugar, piensa Vigotsky, se encuentra placer en las reglas, más aún que en la expansión del impulso. «El placer del efecto se supedita a un logro o efecto mayor» (13-548). «En la edad escolar el juego se vuelve hacia los procesos internos: lenguaje exterior, memoria lógica, pensamiento abstracto»... (ibid.). Superado el dintel del esfuerzo ingrato de los comienzos, las operaciones que fueron serias se tornan lúdicas.

«Probablemente es a través del juego que implica la manipulación de materiales, asistido por la creciente facilidad en el uso del lenguaje, como el niño desarrolla su comprensión de la reversibilidad» (10-47).

«La vida en la escuela no podrá ser un trabajo organizado, si no penetra a través del juego» (65-184). Stern estima que «el juego del niño cumple la importante misión de ser un curso preliminar, autodidáctico e inconsciente, para futuras actividades más difíciles» (34).

«Es un gran educador... especialmente en el desarrollo de la conducta social» (27-257). Tendrá más fuerza educativa cuando más absorto esté el niño en su realización (74-9).

A través de los citados, se advierte, no sin cierta perplejidad, un doble fenómeno: a) que los autores vinculan el juego al desarrollo de la inteligencia; y b) que encuentran dificultad en separar esta relación de aquella otra que asocia el juego al aprendizaje.

Lo primero es obvio, según se mire, tanto para el juego en general —«el juego desarrolla la inteligencia»— como para ciertos juegos en particular, como damas, ajedrez, bridge, mecanos, acertijos, crucigramas...

Los bien dotados prefieren jugar con mayores que ellos... y tienden a preferir los juegos propios de niños mayores..., y el interés por juegos pueriles se desvanece antes que en el promedio. Prefieren juegos de pensar y moderadamente sociales y reposados (62-1004).

Comparando niños superdotados y de control, los primeros mostraron un cociente de conocimiento de juego igual a 136, es decir, un niño de 10 años tiene tanta información como un normal de 13 años. Y en general, según Terman, «... prefiere la compañía de chicos mayores (ibid.).

Para distinguir adecuadamente la relación del juego con inteligencia y con aprendizaje, falta una hipótesis fundada y satisfaciente. Avizararla es, justamente, el intento de este trabajo.

3.7. *Motivación e intereses*

La ambigüedad del término motivación aplicado al juego hace, probablemente, que exista en este punto más oscuridad que en otros aspectos de la definición.

Motivación no es concepto unívoco en psicología. Por una parte, alude a que la conducta viene parcialmente impulsada *a tergo* por la naturaleza del ser que la realiza, o por las necesidades y tensiones que le agitan en el momento. El juego, en este sentido, respondería a la necesidad de jugar. Y está claro que, «pese a ser una actividad espontánea, no carece, sin embargo, de motivación» (63-90).

Una segunda acepción del término señala la fuerza que adquieren determinadas inclinaciones, haciendo más probables unas reacciones que otras, y comunicando a la conducta una dirección preferente y una acción más enérgica y eficaz. El hambre acelera el aprendizaje del laberinto en la rata. Cualquier estado de ánimo del sujeto puede ser motivo, en circunstancias favorables, de una línea de acción consecuente con tal impulso, y orientada hacia determinado propósito. La fatiga, el sobrante de energías, los estados emocionales incitan al juego, en condiciones propicias. También en este sentido el juego es un móvil de la acción.

Pero hay motivos conscientes y, sobre todo, orientados a una determinada finalidad o propósito. Un motivo es lo que se asume como fundamento de la propia acción. Y se ha dicho que el juego, por definición, carece de finalidad.

Motivar es, por otra parte, la intención que un sujeto lleva de influir en otro, es decir, de despertar algún tipo de motivación en el otro. El juego se ha utilizado, por ejemplo, en la enseñanza, para motivar a los niños el aprendizaje. Nuestra opinión es que, al subordinarlo a otro propósito de carácter serio, se adultera sustancialmente el juego.

No hay duda, pues, de que el juego emociona, agrada e interesa; todo lo cual implica algún género de motivación. Pero en el simple planteamiento se advierte la poca claridad existente en este punto, y se adivina la importancia que ello entraña en orden a establecer el concepto de juego.

El juego constituye, en sí mismo y precisamente por carecer de finalidad, una especie de motivación intrínseca, como observa English (27-357). Pero, por ello mismo, excluiría motivaciones demasiado específicas, de la misma manera como el concepto de motivación se contrapone a otros determinantes más específicos de la acción, bien externos, como los estímulos sensoriales, o bien internos, como las aptitudes. Con todo, ciertos rasgos del juego, como el placer funcional, acercan el aspecto motivacional a otros menos emocionales y más específicos, como se veía en el ejemplo de las ratas ávidas de luz.

Lo mismo se diga de la íntima ligazón existente entre motivación e interés, dado que este último no se concibe despojado de toda condición de aptitud, idoneidad, habilidad, etc. «Gran parte de los juegos de los niños está basada en las cosas que más les gusta y que tienen mayor interés para ellos» (87-33). En las niñas existe, según Jersild, mayor tendencia a manifestar interés por las personas; los niños lo sienten por las cosas (46-463). Los juegos infantiles corren paralelos al desarrollo motor, social y mental (46-462).

Dos facetas saltan a la vista en este breve muestrario:

- Una, que relaciona el juego con la emoción, con los aspectos motivacionales y, en última instancia, como veremos enseguida, con la estructura personal resultante.
- Otra en la que tímida y vagamente se apunta que los intereses lúdicos se renuevan a compás del desarrollo físico y mental.

La primera responde a una estructura dada; la segunda encierra un matiz epigenético y mira a la estructuración en curso, análogamente a como el aprendizaje es asimilación en presente y la preparación para la vida es un aprendizaje en evolución; o como cambia la idea de inteligencia, según sea contemplada en sus formas diferenciales o en la complejidad progresiva de sus operaciones, en el curso del tiempo.

Dentro de una visión puramente actual de la motivación, se distinguen dos maneras opuestas de tomar cuerpo en el juego concreto:

Una a modo de motivación intrínseca, que motiva la entrega total y sin reservas a la actividad placentera, libre de propósitos ajenos al momento.

Y otra que excluye otros tipos de motivación, precisamente por ser finalistas, exigentes, serios, no placenteros, obligatorios, etc.

La primera especie de motivaciones quedará asimilada, en nuestra hipótesis, a un concepto de «supresión positiva», del que dependería la apropiación de habilidades a través del juego; la segunda se entenderá como «supresión negativa», bien porque evita la entrada de determinados estímulos en los canales de información del organismo, o bien porque, posteriormente a su entrada, tiende éste a eliminarlos en un plano perentorio de tiempo.

Formas positivas como la exploración, el ensayo, la repetición, la asimilación, la rivalidad, el reto al peligro implican una actitud de acercamiento a la situación, y afán de superar la prueba. En cambio, son actitudes excluyentes la evasión, las múltiples formas de desplazamiento y catarsis, algunos tipos de moratorio y el desinterés por formas de juego superadas o inoportunas: correr en verano, canicas en invierno, la comba en muchachos, fútbol en las chicas... El tedio, por ejemplo, termina el juego (13-220). A nuestro juicio, este fenómeno de saturación es el punto crítico de terminación del juego, y determina el salto a otro tipo de actividad más interesante como objeto de adaptación, de atención o de esfuerzo.

La presión de una necesidad reprime el juego (13-234). «Precisamente, por realizarse estas actividades sin el acicate de la motivación práctica o extrínseca, se incluyen bajo el título de juego» (47-59). «Hay juego en la medida en que se brinda la satisfacción de sustraer momentáneamente el ejercicio de una función a la presión o a las limitaciones que normalmente rodean las actividades responsables» (92-62). No operan los mecanismos de inhibición mutua ni la ordenación secuencial, y como consecuencia se observa un menor control sobre las secuencias y los patrones motóricos (13-212).

Para Berlyne, es conducta lúdica la que no tiene una función biológica que podamos reconocer claramente; no obstante, añade, hay tantas clases de juego que es improbable que todas tengan la misma función...; «es nuestra ignorancia la que los mantiene unidos» (13-202). El juego está relativamente bajo en la jerarquía motivacional; puede ser inhibido por el miedo, el hambre, la curiosidad y por casi todos los instintos (13-212). Ello querría decir que no obedece a impulsos fuertes, pero, de ser así, resistiría la influencia distractiva de agentes externos de marcada fuerza estimuladora.

Mirando al aspecto epigenético de la motivación lúdica, M. Beslay, (18-492) cita una sagaz observación de Claparède, sobre el papel del juego: «El juego tiene por función permitir al individuo... seguir momentáneamente la línea de su principal interés, en caso de no poderlo realizar en actividades serias».

Un carácter marcadamente evolutivo descubrimos como rasgo permanente en las formas de jugar con los aparatos en los parques públicos, y

en la sucesión en el empleo de unos con preferencia a otros, estando todos ellos sujetos a una inexorable ley de caducidad.

En ciertos casos se registran cambios sorprendentes, como en el gusto por la bicicleta. La frecuencia de su uso en los chicos apenas sufre variación desde los 3 a los 13 años. En las chicas, en cambio, se observa un interés significativamente menor hasta los 9 años, pero de 9 a 12 monta tanto la chica como el muchacho, lo cual significa que en torno a los 9 años se produce un cambio significativo de interés por la bicicleta en las chicas, achacable, sin lugar a dudas, a factores motivacionales.

En una investigación realizada como tesis doctoral por el profesor F. Rivas, de la Universidad de Valencia, al plantear la relación de los intereses y aficiones deportivas suelen corresponder, en cada grupo profesional, al momento evolutivo en que se inició el interés serio por los estudios correspondientes. Una hipótesis plausible parece sugerir que, al llegar el momento de anteponer la actividad profesional seria, los intereses refrenados revisten la modalidad de afición lúdica, evitando la frustración mediante formas sucedáneas de satisfacción. El juego canalizaría los intereses propios del momento evolutivo en que se efectúa la decisión. La idea de Claparède encontraría así una aplicación dilatada a los intereses abortados o fallidos, en general, con el efecto inmediato de evitar la frustración. Tendremos ocasión de ampliar esta propiedad *moratoria* del juego, en el último capítulo de nuestro estudio.

3.8. Estructura de la personalidad

«Las primeras explosiones de las funciones recién aparecidas en el infante no pueden llamarse juegos, ya que no existe todavía aquéllo que puede integrarlos en formas superiores de acción» (92-62). «El juego es una actividad integral realizada libremente y con sentimiento de placer, que tiene una *función formativa* en múltiples aspectos psíquicos y corporales» (8-492). «El juego tiene valor como conformador de la personalidad del niño, juntamente con la urdimbre afectiva» (Rof Carballo, 74-9); «es un enriquecimiento, un incremento a la existencia humana, y no sólo por lo que supone de alternancia de ocupaciones» (Groos, 50-22). «Antes de iniciar las tareas escolares, el niño es ya un «homo ludens» integral. Toda su actividad tiene un definido sentido del juego: estadio inevitable y esencial para la plenitud humana» (60-168). «Actividad espontánea particular del niño que interviene en la edificación de la personalidad» (8-492), «el juego cumple una función importante en el desarrollo... y es considerado esencial a causa de ello, por casi todos los teóricos» (50-29).

«La actividad existente en el juego tiene siempre características formativas, y lo formativo está siempre en el juego de un modo especial» (80-25). Por ello es función importante su «utilidad en la síntesis del yo». Es la función formadora del juego, según Erikson (80-258). Tiene, en efecto, valor «estructurante de la personalidad» (68-12), y es «expresión del modo

actual de organización de la personalidad y de sus conflictos» (74-12). «Constituye, según Claparède, una actividad espontánea particular del niño, que interviene en la edificación de la personalidad, teniendo por función «permitir al niño la realización de su yo y desplegar su personalidad» además de «facilitarle, como se ha dicho, el ejercicio de sus intereses preferentes cuando no puede actuarlos recurriendo a actividades serias» (8-492).

Por todo ello, el juego «es parte importante de la educación de una especie; muchas conductas adultas se practican en los juegos» (13-313). «Como agente directo de la educación», lo consideran Dewey y Thorndike (25-241); como «factor de adaptación social», McDougall; como «mecanismo de ajuste del equilibrio mental», Watson (ibid.). En los experimentos de Harlow, los macacos que eran alimentados por una madre artificial de felpa o de alambre acusaban retraso respecto a los amamantados por madre natural. Por ejemplo, no aprendían a cazar termitas. Pero veinte minutos de juego diario con sus semejantes borraban la diferencia entre los grupos, casi por completo (13-32).

Representa el juego «la posibilidad de ampliación de la esfera del yo» (64-17), en tanto que «ejercicio de las funciones en que no se manifiesta sino el resultado de su formación» (15-140). «Juegos y pasatiempos ayudan al desarrollo de la independencia y sociabilidad del niño» (Gesell, 36-34). «Por ello puede considerarse como actividad seria: porque es un instrumento de afirmación de sí mismo; lo logrado es una obra maestra» (24-212).

La falta de ensayo y naturalidad exploratoria en el juego se corresponde luego con menor originalidad en el niño, y con tensiones de la interacción social en la niña (13-17); y puesto que es un medio de descubrimiento y desarrollo de valores morales (74-19), el déficit de juego puede originar un déficit en el carácter (24-242).

«La incapacidad para jugar no es característica innata...; es una neurosis» (17-59), porque el juego es «función esencial, en el paso de la inmadurez a la madurez emocional» (ibid.). En definitiva, sólo cuando estamos jugando conservamos equilibrio interno; lo perdemos cuando nuestra acción u omisión se vuelven serias. Por ello afirma Schiller que «el hombre sólo es completamente hombre cuando está jugando» («der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er Spielt») (50-22).

En contrapartida, conviene advertir que, si bien «los niños frustran su desarrollo cuando tienen escasa oportunidad de juego..., también puede ser perjudicial la persistencia en el juego por un periodo de tiempo demasiado largo» (50-29); y que «si el niño que no juega está expuesto a neurosis, también es verdad que el niño que se contenta con jugar solamente, sigue siendo niño» (24-227).

Esta visión de totalidad o plenitud en la interpretación del juego —*Ergänzungstheorie*, de Schiller— es participada por no pocos. «Mediante el juego, el niño siente la base del desarrollo de su personalidad sana

y la capacidad de desenvolverse satisfactoriamente en el mundo en que vive» (17-39): versión moderna de la idea de Platón, en la República, de que los niños «deben jugar, porque, si no disfrutaban de esa atmósfera, no se convertirán en virtuosos ciudadanos» (17-256). De ahí la conclusión importante de Scheuerl: «El derecho del niño a jugar no implica sólo el derecho al descanso y al ejercicio sino, simplemente, el derecho a la plenitud de vida» (50-21).

Esta visión trascendente del juego quedaría reforzada en el supuesto de validez de nuestra hipótesis, según la cual el juego *termina* la personalidad, cerrándola por estratos, al completar cada ciclo evolutivo.

3.9. *Actividad seria*

Las razones anteriores han obligado, sin duda, a considerar el juego como algo importante. De donde, un equívoco: el juego es algo serio, es decir, no se puede minusvalorar. Más, por otra parte, el juego se ha contrapuesto a la actividad seria, al trabajo...

De la importancia nadie duda. Pero ¿existe la contraposición entre actividad lúdica y seria? ¿Es el juego la actividad seria del niño? En este sentido acuñó Köhler la expresión «juego serio», recalcando, entre otras cosas, que «la imitación de los chimpancés no es mecánica ni servil sino inteligente (seria)» (13-34).

«Nosotros los adultos —dice Moor— solemos contraponer juego y seriedad. Pero si nos fijamos en el juego infantil, vemos que no se contraponen, sino que apenas existe algo más serio que este juego del niño, y que en nuestra vida de adultos muchas cosas irían mejor de lo que actualmente van, si nuestra seriedad fuera como la que aparece en el juego infantil» (64-36). En efecto, «vemos que juego y seriedad no necesitan estar en mutua oposición; el juego no es sencillamente lo que carece de seriedad» (ibid.).

«En la tradición occidental se ha producido una separación tajante entre el trabajo del adulto y el juego del niño... Este se ha descolgado de la comunidad adulta, y no es comprendido por ella más allá de lo que el joven comprende y acepta los ideales de la comunidad adulta» (13-59). «El juego responde, sin embargo, a una motivación primaria, y eso es lo que, a veces, hace creer que en sí mismo reside su propia razón de ser, haciendo ver frivolidad donde no hay sino seriedad» (55-107).

Corresponde a K. Groos, según Piaget a Inhelder, «el mérito de descubrir que el juego en los niños —y en los animales— presenta una significación esencial y no es un simple desahogo» (72-67). «El juego del niño, opina Jersild, es una ocupación seria..., es una actividad que realiza el niño porque lo necesita, porque es suficiente y remuneradora en sí misma» (46). En última instancia, «por el hecho de que no se tome en serio una

ocupación, no se convierte en juego; con la mera negación de la seriedad no tenemos aún lo positivo que va encerrado en el verdadero juego» (64-17).

Contra esta afirmación de gratuidad, ya comentada, hay quien, como Lazarus, opina que el juego es «como un trabajo, bajo otras condiciones y en circunstancias especiales» (64-16). No debe confundirse con una conducta de no trabajo, ya que existe participación activa del niño» (68-13). Rubinstein sostiene que «el juego es hijo del trabajo» (60-194). Jugar, dice una sentencia popular, es el trabajo del niño. «El juego del niño, remacha Hegeler, es un trabajo» (41-48). Para Ritcher «es la más seria de sus actividades, pues da a todas ellas un toque creador» (60-172).

La seriedad del juego —en ambos sentidos del equívoco— se desprende directamente al definirlo como «ejercicio de preparación», «que prefigura la futura actividad del adulto», especie de «ensayo de las funciones mentales y de los instintos» o como un simple «aprendizaje».

El equívoco ha traído otras consecuencias. Si es un tipo de aprendizaje y, además, es actividad seria, ¿por qué no meter el «aprendizaje alegre» en la escuela, en lugar del oprobioso «aprendizaje tradicional» y de las tareas escolares? Si jugar es aprender, entonces el aprendizaje puede —y debe— hacerse jugando... Otra razón para «tomarse en serio el juego y llegar a un concepto claro de los términos».

Para nosotros, lo serio en torno al juego es que siga siendo juego; que un equívoco no deteriore su naturaleza lúdica; que pequeños y grandes encuentren un reducto, en el espacio y en el tiempo, donde puedan quarecerse de la «seriedad» absoluta que para algunas mentes tiene la vida.

3.10. *Subrutinas, ritos, roles*

«El juego, dicen Cazden y Reynolds, se puede concebir como segmentos de conducta separados de su contexto instrumental acostumbrado, teniendo, junto al efecto funcional de elaboración e integración de esta conducta, el componente afectivo de placer» (13-605). «Son fragmentos de conducta que normalmente realizan una función biológicamente definida, precisa Millar, pero que se ejercitan con cierta independencia de su contexto» (63-54). «La conducta manipulativa se autoalimenta» (Hutt y Harlow, 13-203). «Esto da a ciertas partes del comportamiento ritmo y armonía, que son características de las conductas de juego» (64-154).

«En el juego animal se advierten fragmentos de conducta tomados de la actividad no lúdica, como por ejemplo la defensa, pero ensamblados en secuencias desusadas» (13-245). Esta misma observación de Sylon y de Eibe-Eibesfeld, la reproduce Reynolds, insistiendo en la «forma simulada» de estos fragmentos en contraposición a su contexto serio. Los grandes simios, concluyen Bruner y colaboradores, «poseen subrutinas que se practican, perfeccionan y modifican en el juego» (13-43). «Lo decisivo es

que el juego representa la oportunidad de empalmar y reajustar las secuencias de conducta con vistas a una acción diestra» (13-245).

Según Opie, «el niño, al descubrir su inseguridad en el puesto que ocupa en el mundo, agradece (*welcomes*) los juegos que fijan procedimientos, y en los que sus relaciones con los semejantes quedan claramente establecidas» (13-395). «Jugar con un objeto, por ejemplo una copa, es acoplarlo a una variedad de programas de acción: chuparlo, tirarlo, golpear la mesa con él, etc., que se ejecutan por separado como habilidades elementales, y luego facilitan la ejecución del conjunto» (13-245). «El juego sólo produce un aprendizaje parcial de las propiedades y usos de tal objeto y del esquema motor. Al jugar, se acopla un objeto nuevo a tantas rutinas como se pueda. . Una habilidad se aplica a mil objetos posibles» (13-102).

Es conocida la expresión de R. Weir con su propio hijo, registrando el parloteo a oscuras en el momento de acostarlo. Se patentiza una combinatoria lingüística simbólica, un placer del niño de dos y medio a tres años por soltar los esquemas o subrutinas lingüísticos, como ensayando las formas que sirven para el ejercicio del habla (13-16). En este sentido vale la observación de Vinogradov de que «el contenido sirve a la forma lingüística y le está subordinado» (13-616).

Añadiría, con Seewell, que hay una estructura hasta en el disparate. Y llevado al límite, se puede hablar de una estructura fónica del lenguaje, sobre la cual se monta el artificio de soporte que viene sosteniendo el sistema ideativo de generaciones. El juego prepararía y dispondría la mente infantil para la apropiación de estas estructuras. Pero no «aprendiendo» la estructura superior sino, sobre todo, «desprendiéndose» de la infraestructura.

Esta condición de simulacro es recalcada por Coleman cuando afirma que jugar es «una antigua y extendida forma de aprender». El niño aprende una norma cuando, al infringirse, el juego no funciona... (13-460). Hoy los ejércitos emplean *juegos bélicos* (*war games*) para desarrollar las capacidades logísticas y estratégicas en la alta preparación militar. Sería la práctica de las subrutinas o, mejor, la familiaridad derivada del juego, la que facilitaría el dominio de las complicadas tácticas de la guerra moderna. De la misma manera que el niño y la niña, jugando a las compras, a las mamás y papás, a médicos y enfermeras van adquiriendo hábitos instrumentales que les capacitan para acoplarse a los respectivos «roles», así mediante los «juegos de guerra» se adquirirían aquellas rutinas estratégicas o tácticas que prepararían para tomar decisiones más próximas a la compleja realidad bélica en el momento dado.

Según Piaget, en las reacciones circulares terciarias propias del quinto estadio, «el niño combina, muchas veces por azar, gestos inconexos, sin intención experimental, haciendo de ellos un rito y un juego» (13-555). Así se introducen fórmulas, incluso, de cortesía como «cavó» (por favor), «kew»

(pronunciado kiú, «thank you», gracias), al dar y recibir cosas, dentro de la escenografía de los juegos infantiles (13-15).

Bruner y Sherwood comentan que en el juego del «cu-cú» (*peekaboo*), uno de los más universales entre niños y adultos, «el mismo juego depende de que el niño posea un cierto grado de dominio de la permanencia del objeto cuando está fuera de la vista» (13-277), en lo cual coinciden con Piaget. También depende de la capacidad de seguir la pista de la cara que desaparece (Charlesworth, *ibid.*), y asimismo, de que reconozca la voz de la madre. Todo ello crea expectativas complejas que se transformarán en estructuras espacio-temporales, al par que articulan cierta expectativa y un embrión de reglas del juego.

En suma, la actividad actúa sobre subrutinas. El juego hace posible la práctica despreocupada de estas subrutinas, que luego se combinan eficazmente en la solución de problemas. En la experimentación de Köhler con chimpancés, las repeticiones se hacen por éstos no insensata y rutinariamente sino por vía de tanteo. «La modificación de los ensayos y de las tentativas es sistemática, casi siempre adecuada a condiciones relevantes para la tarea... Pero aparece antes en el juego que en la solución de problemas» (19-17).

En el juego, según esto, se afianzan y consolidan las rutinas sustentadoras de otras habilidades de orden superior, de las que depende la solución de problemas y, en última instancia, el progreso mental. Dada la limitación humana, estos estratos rutinarios, sedimentados y articulados, facilitarían «instrumentalmente» el funcionamiento de la capacidad mental en ejercicio. La rutina (escritura, tabla de multiplicar...) se torna una nueva aptitud o dotación, que capacita al sujeto para todo el sector de operaciones donde una tal habilidad es necesaria.

3.11. Consolidación de la habilidad

Nuestra propia visión del juego afirma concretamente dos cosas:

Una, que el juego es un proceso de consolidación de habilidades, una actividad redundante mediante la cual los hábitos recién adquiridos se terminan y afianzan, con la reiteración placentera del ejercicio.

Y segunda, que esta consolidación no permanece inactiva una vez lograda, sino que se pone instrumentalmente al servicio de la propensión del sujeto a integrar las conductas adquiridas en otras más complejas.

La analogía registrada por Bruner, entre la adquisición de patrones de interacción social —según la cual, adquiridos unos modales elementales de conducta quedan facilitadas otras conductas sociales más complejas—, y la modulación de patrones de la actividad física en orden al desarrollo de actividades complejas, es algo más que una metáfora sugestiva. El pro-

ceso, tanto en la adquisición de habilidades físicas como de conductas apropiadas a la convivencia, se verifica en el sentido de:

- 1.º adquisición y consolidación de habilidades elementales y
- 2.º transformación de las mismas en impulsores para la adquisición de otras más complejas (13-583).

El juego desempeñaría, según bastantes autores, esta función de consolidación. «Para que el niño pueda jugar, advierte Millar, el juego debe caer dentro de su capacidad. El niño juega con aquello que es significativo para él..., es decir, que le es familiar» (63-113). «Algunas formas de juego senso-motor son manifestaciones evidentes de procesos reguladores, cuando éstos todavía no se han automatizado» (63-119). De ellos comenta Russel que son «la única función que alcanza el cenit de su desarrollo en el juego infantil, y pierde luego en valor e importancia» (80-230). Se entendería que el juego no es más que un medio limitado de preparar actividades útiles y de fijar actitudes adquiridas.

El juego se puede contemplar como acción terminativa del aprendizaje, en función de la interiorización o de la exteriorización de los hábitos. Según Schiller, «juego y trabajo... son esferas de actividad separadas, que se correlacionan con la experiencia repetida. La repetición condensa la cadena en una destreza unificada» (13-237). Por otra parte, «al jugar, el niño ejercita sus facultades recién adquiridas» (Koupernik, 51-145); y según Wallon, «repite en sus juegos las experiencias que acaba de vivir: reproduce, imita...» (92-69).

En términos bio-teleológicos, el juego sirve al propósito de desarrollar un equipo de pautas perceptivas y motóricas en los animales superiores (88-359).

Algo así afirman Lange y Carr, entendiendo que el juego, como ejercicio completivo o terminativo, «mantiene, renovándolos, los hábitos adquiridos recientemente, permitiendo desplegar las tendencias y canalizarlas» (55-95). El juego sirve para conservar estas habilidades recién adquiridas y consolidar las habilidades; vale para las estéticas no menos que para las utilitarias. «Como práctica de habilidades adquiere la condición de posible base de la actividad estética», según Millar (63-16).

INTERLUDIO

En ciertos experimentos de laboratorio realizados por Corine Hutt consistentes en la manipulación de aparatos sencillos, los animales, una vez conocido el manejo, se desentendían del mismo, insertándolo en otras actividades más complejas, por ejemplo, apoyarse en la palanca para que sonara mientras miraban alrededor, o correr por la habitación manipulando la palanca al paso, etc. (13-202; 13-217). «La movilidad de los esquemas, comenta Piaget, permite la formación de verdaderas combinaciones lúdi-

cas, yendo el niño de un esquema a otro, no para probarlos sino para dominarlos, sin ningún esfuerzo de adaptación...» «Los esquemas se suceden uno a otro sin ningún fin exterior. Los objetos sobre los que recaen no son un problema sino que sirven de oportunidad para la actividad. Esta actividad ya no constituye un esfuerzo para aprender; es sólo una alegre expansión de las acciones conocidas» (6).

La creatividad presupone el dominio de la habilidad y el manejo del instrumento (86). Bruner describe dos episodios, uno de Hebb y otro de Köhler, donde los chimpancés «ensayan» en situación de juego con los «refuerzos» de banana, y concluye: «La modificación es sistemática, casi siempre en dirección útil a la tarea, y es combinatoria. Sigue a las primeras construcciones o a los primeros esfuerzos por copiar un modelo. *Pero aparece primero en forma de juego, no como solución de problemas*» (13-42), (subrayado nuestro).

Birch y Schiller (ibid.) recalcan, asimismo, «la necesidad del juego inicial en forma de manejo de los materiales, para que se conviertan en medios instrumentales», por ejemplo en los chimpancés, el empalmar los bastones en el juego, para alcanzar la fruta. El juego, al consolidar y fijar la actividad supeditando instrumentalmente la habilidad a otros fines, estimula las actividades bien sea técnicas o bien creativas resultantes de este dominio.

La habilidad se hace instrumental, pero no sólo para finalidades pragmáticas, sino también para otras más redundantes y abiertas a la creatividad. El dominio de la habilidad facilitaría su aplicación instrumental para realizaciones de otro orden. La habilidad recién adquirida se convertiría, mediante el juego, en instrumental respecto a otros propósitos. Justamente la destreza adquirida permite la trasposición de funciones, por ejemplo, emplear los objetos de juego como instrumentos para otros fines, montarse en ellos, etc. Ello es también una condición para la creación estética.

El juego, concebido así, deja de ser una mera repetición placentera, para asumir la transformación del objeto en instrumento y el traspaso de funciones de los objetos manipulados y de habilidades adquiridas a la realización de actividades nuevas y a la adquisición de nuevas capacidades. Ya a los cinco-seis años aparecen diferencias en la motivación para realizar tareas de creciente grado de dificultad; v.g. al lanzar anillas a un palo, los más hábiles prueban desde mayor distancia (91-23). Como dice Niky Lauda: «no hay que correr, al principio, pensando en ser campeón del mundo; hay que hacer bien el trabajo presente y sacarlo adelante lo mejor que se pueda ahora». El juego, dice A. Michelet, hace de mediador y como de palanca entre dos etapas, v.g. el de construcción, interviene entre la manipulación y el razonamiento: jugando a trazar palos horizontales (—) y verticales (|), aprenderá a hacer no sólo la T sino la A y la E como unidades compuestas.

Tras un período de adiestramiento o de aprendizaje informal de un comportamiento, seguiría una fase de ejercicio cada vez menos consciente, desentendiéndose la atención de lo que tiene de tarea, al mismo tiempo

que se sigue beneficiando del placer derivado de la función y de la repetición. Se repetiría con agrado eso que se ha iniciado como tarea. A cualquier aprendizaje seguiría un período más o menos manifiesto de actividad lúdica, hasta la consolidación de la habilidad.

El juego simbólico, como todo otro juego, se produciría cuando la actividad simbólica se continúa con despreocupación y menor sentido de tarea, pero con disfrute del ejercicio. Como efecto del juego, la habilidad quedaría transformada en instrumento de ulterior avance. Pero como la mente va escalando grados de complejidad, los juegos irían, a su vez, elevándose de nivel, a la zaga del aprendizaje. Las habilidades posteriores supondrían el dominio de las anteriores; y éstas, a su turno, el de otras preexistentes.

La marcha del juego tras el esfuerzo de adaptación, pisando los talones al aprendizaje, explicaría la aparición de las diversas formas de juego, desde el punto de vista evolutivo. Y que, al escalar la inteligencia niveles cada vez más elevados en el desarrollo mental, los juegos también penetren, a su zaga, en la esfera de lo intelectual. Habría juegos intelectuales como los hay motóricos y simbólicos, al considerarse juego todo aquello que entretiene como continuación y fruto grato del ejercicio que ha precedido.

Ahora bien, el dominio de una habilidad no sólo capacita para hacer construcciones útiles, sino que también permite una cierta aleatoriedad combinatoria y unas ejecuciones más libres y creativas desde el punto de vista estético. A cada nivel, uno puede combinar colores, dibujos o trazos cuando domina el dibujo o la pintura; puede concertar sonidos cuando domina la composición musical. Puede un actor modular la voz o matizar el sentimiento cuando domina el papel, pero no antes: entra en lo estético cuando ha superado la mecánica —instrumental— de saberse el papel. Podrá jugar con acepciones y significados verbales quien domine el lenguaje, o armonizar y contrastar los conceptos cuando dome el pensamiento. Cada vez, gracias al juego, penetra el sujeto en una órbita nueva, a lomos de la habilidad estrenada.

Acaso la más preciosa ventaja de concebir el juego como consolidación de la habilidad, sea que de ellas se extrae una visión del juego aplicable uniformemente a todos los niveles, en lugar de apelar a definiciones casuísticas que se contradicen unas a otras.

Una actividad de cualquier orden puede ser lúdica, al mismo tiempo, cuando se realiza con placer y habilidad. La actividad estética, e incluso la intelectual, coincidirán con el juego cuando se plasmen, por ejemplo, en el plano de una combinatoria de conceptos o en el de matices verbales o de facetas e irisaciones fantásticas, etc. En tales casos, se manejan no sólo las habilidades demandadas por el ejercicio específico de la tarea, sino otras anteriores; por ejemplo, para escribir noesía se necesita manejar la habilidad de escribir, a mano o a máquina, junto a las de rimar y medir los versos. Y no sería estética, ni menos «poética», la habilidad de quien tuviera que esforzarse para componer el verso; será estética su actividad cuando domine la métrica con tal destreza y dominio (instrumental) que

haga espontánea y fácil la composición poética. Será poeta quien juegue hábilmente con la versificación.. y con la fantasía, o con los sentimientos o con las ideas. El creador juega con materiales que en el meramente experto requieren esfuerzo; como Verlaine, de quien dice Jules Rénard en su diario íntimo que, al final de su vida, «más que versificar o componer versos se diría que jugaba a las tabas con los versos».

El aprender a nadar puede ser agradable, pero mientras es aprendizaje exige concentrar la atención, y no permite distraerse —divertirse—, porque se puede uno ahogar. Es aprendizaje, y no juego, aunque le produzca placer. El placer le proviene de otras causas. Puede provenirle de las ganas atrasadas de aprender lo que ahora está realizando; puede producirlo el hecho de estar entre amigos y amigas, o de que está haciendo un ejercicio nuevo y, además, refrescante. Pero el nadar como nadar, no sería un juego mientras siga siendo aprendizaje, en tanto no se domine lo suficiente como para no estar pendiente del ejercicio o preocupado mientras se nada. Para crear, es decir, para hacer figuras y filigranas, se necesita mucha habilidad natatoria.

Lo mismo puede decirse del que aprende a conducir. De principiante tiene que poner los cinco sentidos al manejar la palanca, al girar el volante, al pisar los pedales, y en vigilar para no atropellar a nadie. No se puede decir que esté jugando, aunque disfrute. Porque no todo lo que causa placer es juego. El juego se realiza con placer por varias causas, entre las cuales está el repetir algo recién aprendido. Cuando se sabe conducir lo bastante como para no estar pendiente de las maniobras, entonces se puede disfrutar, porque se hace sin fatiga ni esfuerzo, y la repetición causa placer. «Repetita juvant», decían los antiguos. No es el mero repetir lo que place, sino «lo repetido», que por supuesto es siempre alguna acción o movimiento, pero realizado de otra manera que antes. El dominio —lúdico— de los mecanismos, deja libre la atención para contemplar el paisaje o escuchar música o seguir la conversación. La habilidad de conducir se ha instrumentalizado y subsumido a otros goces...: a otros juegos.

II. EXPANSION, RIVALIDAD, MORATORIA

4. EXPANSION

Es realmente seductora la fórmula spenceriana que ve en el juego una liberación del excedente de energía. Tiene la fuerza y reciedumbre de lo mollar, y conduce directamente a un rasgo presentido como esencial. Pero, como ocurre con otras intuiciones sobre el juego, peca de simple, por las notas que omite y por los juegos que no explica.

Es, sin embargo, un rasgo medular del juego, en general. Al jugar, se derrocha algún sobrante ora sea de energía o de tiempo o de procesos mentales... El juego es una *actividad redundante*.

Lo que urge saber es si se define por ese despilfarro, incluso en los casos donde se produce. Y ello, sin traer a colación las versiones que lo entienden, precisamente, por el rasgo contrario, como veremos.

Se ha insistido mucho, en efecto, desde la definición de Spencer, en destacar como característica sustancial la necesidad de liberar la energía sobrante. Pese a objeciones y distingos, es asombroso el derroche de energías de algunos animales, como los primates, al jugar; y nos pasma que los niños, entre cuatro y seis años, por ejemplo, corran y bullan incansablemente. La liberación de energía es un aspecto puramente expansivo. Si se quiere, una fuerza impulsora que incita al juego, y hasta una condición para ciertos juegos de naturaleza muscular.

Pero creemos que no existe juego propiamente, si no se recoge la onda expansiva, encauzando la energía en alguna dirección libérrimamente elegida, eso sí, pero modulándola e intentando hacer algo con ella. Es decir, que mejor que en la *expansión*, consistiría en la *expresión* del sujeto a través del dominio de la energía, lo que vale tanto como implicar un cierto aprendizaje pero, sobre todo, la fascinación de sentirse actuante y causa del dominio ejercido sobre el medio, físico o humano.

Lo que en el plano subjetivo es gozo y plenitud de autoafirmación, se traduce objetivamente por patrones de acción, destrezas y éxitos, es decir, resultados indicadores o confirmadores del logro. Puede imaginarse que, al haber cifrado en tales objetivos la meta de la acción, el alcanzarla sea causa de la plena deflación, liberando al jugador de tensiones y esfuerzos, y gratificándole con sensaciones de triunfo y de descanso, que hacen apetecible la repetición del ciclo.

En este capítulo consideramos el sentido expansivo en las definiciones de la expresión lúdica, bajo tres aspectos importantes:

- 4.1. Liberación del excedente energético.
- 4.2. Expresión, autoafirmación.
- 4.3. Conatividad, sentirse causa.

Un segundo aspecto general de la tendencia expansiva se traduce en *aventura y exploración*. El contraste no es ahora meramente causal. La modulación del flujo de la acción no se produce por impulsos conativos y mecanismos emocionales solamente, sino que se agregan señales informativas, se anticipan hipótesis y se provocan sucesos. La emoción de lo incierto proviene de que el juego no consiste tanto en forzar situaciones de triunfo seguro, cuanto en desencadenar otras fuentes de energía, determinantes de eventos imprevistos, frente a los cuales se ponen a prueba capacidades y habilidades de índole anticipatoria. La sensación triunfante provendría ahora de relajar las tensiones de peligro, miedo, ansiedad, etcétera, lo que tendría análogo efecto gratificante.

Distinguiremos tres tipos, siguiendo la línea de mayor control reversivo:

- 4.4. Exploración, aventura.
- 4.5. Experimentación, ensayo.
- 4.6. Prefiguración, iniciación.

4.1. *Excedente de energía*

Una de las teorías favoritas del juego es la que lo interpreta como sobrante de energía y necesidad de actuar: «se juega porque las actividades del trabajo han dejado un capital de energía intacto» (55-93); el juego es, sencillamente, un escape («*release*») del esfuerzo de adaptación (13-43): una liberación del excedente de energía.

Bowen y Mitchell la comentan: «El verdadero autor de la teoría es desconocido. Algún autor la sitúa en los tiempos de la antigua Grecia y entre los filósofos estoicos... pero no está comprobado. Ciertamente, aparece en la literatura pedagógica antes de Schiller y Spencer. Por otra parte, Spencer la explica de modo diferente que Schiller... Este la menciona en sus «Cartas sobre la educación estética de la Humanidad»: «El animal trabaja cuando una privación es el motor de su actividad, y juega cuando su motor es la plenitud de fuerza, cuando su exuberante energía le incita a la acción» (54-242).

Spencer la comenta así: «Cuando la reserva de fuerzas de que se dispone en cada caso no ha sido agotada completamente por las exigencias de la vida, las energías tienen que buscar una salida; por esto se descargan en actividades que no van dirigidas a metas reales, es decir, en el juego» (64-15). El juego es una simple actividad caracterizada por una función de liberación —o de compensación— de una energía excesivamente controlada.

Muchos juegos infantiles, entiende Wallon, «se explican por la simple necesidad de actuar sobre el mundo exterior» (63-13). Y Froebel lo considera como modelo de la vida humana, en cuanto que permite un despliegue libre de energías. «El niño, dicen Gesell e Ilg, pone su alma entera y todas sus energías en los momentos de juego» (17-36). Y resume Millar, «es expresión de una energía exuberante, redundante, que es asimismo origen de todo arte» (63-13).

4.2. *Expresión, autoafirmación*

«El juego desarrolla la facultad de expresión» (52-157). Es más; «es la forma privilegiada de expresión infantil» (40-9). «El niño expresa sus posibilidades a través del juego, y a través del juego se halla a sí mismo y a los demás» (1-76). «En el espíritu del niño que juega, es ante todo una prueba de su personalidad y una afirmación de sí» (20-24). «Expresa, más que nada, ese orgullo humano sin el cual el hombre no sería más que un animal como los otros» (24-211).

Una actividad «que le recrea, le ayuda a construir y elaborar su mundo exterior, a desarrollar y encauzar sus posibilidades», como lo define Aurora Medina (74-5), no puede menos de ser una forma eminencial de la expresión personal. Al relacionarse con la máxima posibilidad de ampliación de la esfera del yo, el juego puede ofrecer la oportunidad de hacer reaccionar instintos reprimidos, y por ello, «la terapia por medio del juego se funda en que éste es el medio natural del niño para la autoexpresión» (Axline, 3).

El juego, según Claparède, citado por Piaget, «tiene por función permitir al individuo realizar su yo, desplegar su personalidad, seguir momentáneamente la línea de su mayor interés, en el caso de que no pueda hacerlo por medio de las actividades serias» (70-216). «El hombre, en su calidad de ser que juega (*homo ludens*: Huizinga), debe afirmar alegremente su ser entero» (43-290). Gran parte del comportamiento de juego del niño pequeño deriva de su estilo de movimiento y consiste en la exploración y aprovechamiento de sus capacidades para la acción» (94-108).

Como dice Rambert, «para permitir a los niños expresar lo que pasa en el fondo de sí mismos, y aquello de lo que sólo tienen conciencia oscura, debemos llevarlos al terreno de la expresión, que es el suyo propio, el de la acción simbólica». «Jugando, el niño se revela en todo su frescor, en toda su espontaneidad» (37-92). Y Zulliger: «el juego... inventado libremente es, hablando con propiedad, el lenguaje del niño» (ibid).

«Hay una diferencia fundamental, dice Vayer, entre el juego del animal y el del niño, y es que la actividad lúdica del animal es meramente funcional, mientras que la del niño va convirtiéndose progresivamente en experimentación de sí y del mundo externo a través de sí mismo» (90-17).

En expresión de Château, «entre los valores más interesantes del juego... figura el sentirse causa de algo, la afirmación de su yo como distinto de las cosas que lo rodean» (74-5).

4.3. *Conatividad, sentirse causa*

«Si miramos a lo que constituye la esencia del juego, vemos en él una gran fuerza impulsiva...» (80-19). La actividad es una cualidad inherente a la naturaleza del juego...» (80-21). Para que pueda hablarse de juego es menester que exista un cierto grado de actividad... Que no se limite a mantener el flujo vivencial» (80-23). «... Existe un impulso orientado inmediatamente a esta actividad, un impulso que se halla en la base de este proceso» (80-20). «... No es un proceso netamente delimitado, lo que debería acontecer si se debiese a un impulso específico» (ibid).

«Es incorrecto decir que el juego es una actividad sin objeto; para el niño es una actividad intencionada; por ejemplo, ganar... El propósito es aceptado antes de empezar» (Vigotsky, 13-552). «... Es la experimentación

por el propio sujeto de las cualidades conativas de la estructura del hombre, exuberante, plástica, abierta al mundo y comunicativa (Gelen, 80-266).

Para Shopenhauer, la idea radical de la conexión causal depende de la volición y descansa en ella. «Este impulso motor, dice Groos, encuentra su expresión en el placer de ser y sentirse causa, que yo considero esencial en el juego» (79-80). Este matiz es recogido por Piaget.

4.4. Exploración, aventura

«El juego, afirma Millar, es el medio de que se vale el niño para explorar y afrontar el universo que le rodea y para aprender la coordinación física y el uso de los símbolos y de la fantasía» (63-206). «Es un medio, recalca Jersild, por el cual el niño pasa de lo conocido a lo desconocido e incluso a lo no probado» (46-460).

«El mono joven explora el entorno pero no en son de juego, al principio. La primera respuesta a objetos extraños o a sucesos... es de gran cautela» (13-317).

Hutt, en cambio, «distingue entre exploración y juego, desde el momento que admite una exploración direccional, orientada a los cambios, que decae con el tiempo, y otra objetiva y más duradera, que mira a conocer las propiedades de los objetos. El juego sólo ocurre en un medio familiar, cuando se conocen las propiedades del objeto dentro de este medio, de donde deriva relajación y variabilidad de los ensayos» (13-211).

Schiller refuerza esta condición de ensayo, al observar en los chimpancés los intentos de unir bastones o embutir cañas para construir una vara más larga. En tales ensayos, «la presencia de la ejecución lúdica es un requisito para la solución» (13-234).

Otros, como Russell, subrayan esa particular condición del juego, de asomarse al peligro. «El impulso a la vivencia de un peligro vital sería el verdadero acicate del juego, observa por su parte Haigis; mediante su realización se hace el niño progresivamente consciente de sí mismo» (80-262).

Si el párrafo anterior desemboca en los cuentos de hadas, en éste nos asomamos a los cuentos de miedo. Una teoría del juego debe explicar por qué causa placer jugar con fuego, desafiar el peligro, escuchar relatos que erizan el pelo. Para nosotros, no es el fuego con lo que juega el niño, sino con *el miedo al fuego: jugaría a «sentir miedo tolerable»*, para «dejar de sentir miedo», una vez que lo «suprima», es decir, que lo supere, mediante el dominio de las habilidades y defensas que lo hacen inocuo, y mediante la capacidad de embridamiento de una fantasía que exagera la extensión y el pavor de la amenaza.

Escuchar historias de gigantes, ogros y basiliscos suscita un miedo que se extingue al acabar. El monstruo que no muere en el cuento lo matamos, poco a poco, en la medida en que comprobamos que no nos comen

en la calle, ni siquiera en el parque; aunque de eso... acaso ya no estemos tan seguros. Y por eso habrá que seguir leyendo relatos y noticias de asaltos, asesinatos y crímenes.

Dentro del relato mismo, se van eliminando efectos terroríficos, cada vez que se escuchan: «el ogro, al final, se compadecerá, no hay que sentir tanto miedo, hasta resulta simpático; la bruja caerá al horno y se abrasará, no es tan temible...» La propia «lógica aprendida del cuento suministra anticipaciones que van cerrando los circuitos del miedo y facilitando su dominio. Hasta que se logre, se seguirá jugando...

El juego puede ser un método de acabar (working over) constantemente y asimilar en detalle (piecemeal) una experiencia que ha sido demasiado amplia para ser asimilada de un golpe. Una experiencia penosa se repite en el juego mientras todavía no está dominada, y la repetición ayuda a ganar maestría y dominio sobre la experiencia. Entonces puede olvidarse el asunto, y el niño pierde su interés por el juego. Este uso del juego (v.g., en el ejemplo del dentista) se relaciona estrechamente con el concepto terapéutico de abreacción. ... Muchos niños encuentran espontáneamente maneras de liquidar su ansiedad (48-38). Recuérdense las danzas de la muerte.

Se da en el juego de aventura una condición objetiva —el peligro— y otra subjetiva —la cautela—, que contrastan con la familiaridad apacible exigida comúnmente como actitud de juego. Sin embargo, parece innegable que los chavales preadolescentes, al menos, juegan a afrontar lo ignoto y a desafiar el riesgo. ¿Cómo resolver la paradoja y fundir ambas nociones de juego en una misma redoma? ¿Cómo vertebrar éste y otros pares de definiciones antagónicas en una médula común?

Nosotros, siguiendo la hipótesis «terminativa» de la habilidad, pensaríamos que el muchacho pone a prueba, también aquí, un aprendizaje reciente, junto con otras habilidades anteriores. Ya sabe anticipar imaginariamente procesos; está aprendiendo a combinar experiencias, a urdiarlas en esquemas consistentes y a prever y adelantarse a los acontecimientos, también por coherencia, por intuición, incluso inductivamente. Este es el juego: anticiparse a lo que va a ocurrir, reaccionar al reto del entorno...; o de las personas, tratándose de lo prohibido... Acabar de pensar inductivamente, reduciendo el proceso de pensamiento al destello instantáneo de la intuición. El resultado es «vivir tranquilo el peligro». Es decir, que sólo lo superará después de jugar con él. Igual que los pequeños disfrutaban con los relatos de miedo... para superarlo.

4.5. *Experimentación, ensayo*

Algunos ven en el juego un instinto de exploración. A menudo, *juego* se emplea como término genérico, y *exploración*, como un tipo de juego. Así opina Hutt. Lorenz, igual Welna y Thorpe, se muestran de acuerdo con Bally en «la independencia del aprendizaje exploratorio (curiosidad) frente a las exigencias momentáneas, por ejemplo, de hambre; es decir, respecto

al motivo del apetito (13-88). Según Millar, el juego tiene por finalidad la exploración y ejercitación junto con la exploración de habilidades (63-93, 96). Y, añade Fagen, «puede definirse como experimentación persistente, manipulativa o locomotriz, con objetos, con el medio o consigo mismo y con otros organismos». De ahí, que incluya muchas actividades inútiles e, incluso, no adaptativas (13-97). El juego es la forma infantil de la capacidad humana para manejar la experiencia mediante la creación de situaciones modelo y para dominar la realidad mediante el experimento y el planeamiento» (28-70).

Representa, dice Jolly, «una oportunidad para ensayar combinaciones de conducta que no se probarían bajo presión funcional» (13-38). El citado Fagen admite que pueda definirse provisionalmente como una conducta óptima de aprendizaje exploratorio, pero que «no sirve inmediatamente a fines adaptativos, como son la supervivencia, el mantenimiento o la reproducción» (13-99); es decir, sería una exploración redundante, no supeitada al resultado y, por tanto, exenta de la necesidad de un objetivo. Así el juego se convierte en un aprendizaje en campo relajado, libre de control. Y, por ende, exento de la necesidad de terminación eficaz, antes bien «movido por una incitación persistente a la exploración, siquiera sea breve, y por un desequilibrio reñido con cualquier exigencia pero ejecutado con plenitud de entrega» (13-101). En los experimentos de Hutt, el sujeto exploraba, en un primer momento, el objeto mismo; y en una segunda fase, ensayaba lo que podía hacer con el objeto. Esta segunda fase es la que Hutt identifica con el juego (13-213).

Entiende Leacock por juego infantil «la manera conscientemente organizada (patterned) como los niños experimentan con su miedo social y físico y con sus habilidades, y como los relacionan» (13-466).

Para Hutt esta exploración es más *divergente* que *específica* (13-213). «La exploración *divergente* o, pudiéramos decir, *divertida* se entiende por Hebb como un intento de evitar los estados de monotonía y de excitación baja. Fiske y Maddi la interpretan como un intento de variar la estimación, con el fin de sostener un cierto nivel de activación. Y Berlyne, como un esfuerzo por dosificar la entrada de estimulación sensorial, para evitar un estado de aburrimiento o de alta excitación. La exploración indagadora, *específica*, por el contrario, busca reducir la incertidumbre y aminorar la excitación o activación producida por la novedad o la complejidad de la estimulación. El juego aparece, por ello, más consonante con la exploración *divertida* o *divergente* que con la *específica* o *indagadora* (ibid).

Esta observación se halla de acuerdo con la de Lorenz, según el cual, el juego se manifiesta en forma más destacada en las especies que combinan un mínimo equipo de movimientos instintivos con un máximo de aprendizaje exploratorio. Como resume Hutt, sólo tiene lugar en un medio conocido, y cuando el animal o el niño se percata de que conoce las propiedades del objeto en este medio envolvente... En el juego se cambia el énfasis o importancia de la pregunta «¿qué hace este objeto o para qué sirve este objeto?» por la pregunta «¿qué puedo hacer yo con este obje-

to?»; es decir, de las propiedades del objeto se pasa a la exploración de las posibilidades, y del uso del objeto a la actividad exploratoria (13-211).

«La curiosidad, sugiere Kirkpatrick, se puede describir como un apetito de experiencias nuevas. En el niño todo es nuevo, conque todo es interesante». Y concluye que el juego infantil «es una actividad exploratoria, continua y personal» (17-32).

Parece, según Maddi, que la necesidad de *variación* se manifiesta de tres maneras:

1. Deseo de un ambiente cambiante. Se percibe pasivamente.
2. Curiosidad que causa la exploración activa.
3. Uso activo de la imaginación y procesos cognitivos para producirse ideas nuevas, originales y estimulantes.

El segundo factor equivale a la *exploración*; el tercero, a la *experimentación*.

Ya Montessori señaló, en los juegos infantiles, junto a las características de infatigabilidad, gusto de la repetición, tranquilo acopio de cosas y hechos, y una jubilosa alegría al realizar un *descubrimiento* (43-142). «Experimentar diferentes planos de acción y de gravitación, dice por su parte Schilder, es una función importante en el juego primitivo de los niños» (83-211).

«Los organismos tienen que asegurar su postura y asegurarse la libertad de movimientos. Necesitan superar posibles peligros... Se pueden observar estos patrones de acción en el juego, donde se prueba el equilibrio y la seguridad de la postura. Muchos juegos infantiles consisten en provocar un ligero peligro de desequilibrio, que es compensado inmediatamente (83-168). Nora (cuatro años) y Rita (cinco años) disfrutaban haciendo caer sus juguetes... Son ejemplos de una experimentación activa de la gravedad... (83-30).

Explorar dice más relación con la novedad del objeto o con lo ignoto del jugar. *Experimentar* supone una intención de reducir el efecto sorprendente del objeto. En este caso la curiosidad es más persistente, menos anecdótica, más cognitiva y específica. Así, los roedores exploran un lugar nuevo, pero no un objeto nuevo; en una situación familiar los niños, al revés, curiosean un objeto nuevo en un lugar conocido, pero no sienten gusto de explorar un espacio nuevo» (13-213). Acaso, pensamos, esta observación de Corine Hutt dependa de la edad. Esta diferencia, sin embargo, no sólo «puede presentar un sesgo en el énfasis biológico de presa a predador», como quiere dicha autora, sino implicar procesos diferentes, incluso en el animal, si como apunta Fagen, el comportamiento lúdico puede describirse como «un tipo extraordinario de investigación realizada por los animales» (13-103). Hay juegos, dice Millar, que en el niño deben considerarse compensatorios. Otros, como los de ficción, pueden constituir un ensayo de algo que el niño ha experimentado» (63-139).

No sólo hay algo de exploración en el juego animal, sino bastante de juego en la curiosidad humana, sin excluir la científica. Un sabio en su laboratorio no es sólo un teórico, según Mme. Curie; es, además, un niño entre fenómenos naturales que le fascinan como un cuento de hadas.

«Toda investigación material, observa Lorenz, verificada o dirigida por un científico humano es conducta inquisitiva, conducta apetitiva en actuación libre. En este sentido es comportamiento lúdico. Nadie que haya experimentado en sí mismo la suave transición desde el juego curioso infantil a la obra de la vida científica, pondrá en duda la identidad fundamental entre juego e investigación» (13-95). Para Piaget, como ya vimos, la actividad sería del científico estaría en el experimento; la asimilativa o lúdica, en la deducción. Según se mire, se llega, con Lorenz, a concluir lo contrario: que experimentar es el juego que lleva a la teoría. Pero todo es relativo o, mejor, recurrente, como acaso veamos.

4.6. *Prefiguración, iniciación*

Teorías como la de Groos, según las cuales el juego es un ejercicio preparatorio, interpretan el juego en función del futuro, ya que ponen el acento en que «en el juego se puede preparar lo que está por llegar aún» (64-19; 1-74), W. Stern añade que sirve, además, de predicción anticipada y «posee no sólo valor de expresión diagnóstica, sino también valor pronóstico, pudiendo ser considerado como una fase previa» (ibid.). A partir de la edad de 3 años, «el niño, dice Chateau, siente deseos de ser mayor, y trata de realizar este deseo, sobre todo, mediante el juego de personajes» (80-251).

Como en juego, aparecen más adelante formas anticipatorias de conductas, sobre todo en púberes y adolescentes. Ensayan alusivamente el contenido, sin intención consumatoria, es decir, juegan a probar destrezas y hábitos con antelación, y a ejercitar la capacidad propia en experiencias imitadas; exploran con cautela ciertas formas de obrar válidas para el futuro de su vida, en una especie de actividad contornal útil para el adiestramiento. Por ejemplo, se coloca por unas horas de pinche en un taller o en una tienda, o vende periódicos para ganarse un dinero que gastar, pero sin contraer compromiso serio. Se echa novia, pero «como por juego» y para «fardar» ante sus compañeros, etc. Ensayo, en suma, conductas adultas sin arrostrar los efectos propios del acto, desencadena las situaciones sin afrontar las consecuencias, en una forma lúdica e irresponsable que hemos designado *iniciación*. (85).

5. *RIVALIDAD COMEDIDA*

Tanto la energía como las habilidades puestas en ejercicio durante el juego sufren, con el tiempo, transformaciones.

La energía expansiva se manifiesta en la actividad y se recupera en

la sensación de causatividad del agente, y en la autoafirmación. Luego se canaliza y se hace intermitente y cauta, en la aventura y el experimento, que son su forma controlada.

Las habilidades, llegadas a un grado de perfeccionamiento, necesitan un contraste estimulante, y entran en competición con las del rival. Un primer control es de medida comparativa, que, de paso, señala los límites del vencido como los del triunfante. La rivalidad multiplica la potencia a través del grupo, y da resonancia colectiva a la peripeia individual.

Las reglas moderan y dosifican la energía bruta, encauzando la habilidad hacia fines compartidos. El juego traslada su interés desde la habilidad personal al reto del otro; desde la gloria individual al triunfo del equipo; desde la fuerza y agilidad a la regla y la cooperación.

Lo trascendente de esta faceta es que los juegos sociales resultarían del hecho de que el perfeccionamiento de la habilidad requiere la presencia del otro, y plantea la rivalidad. La regla es la condición. El resultado es la cooperación con el equipo y la competición noble y caballerosa, es decir, conforme con las reglas del juego. A través de ellas, aprende el muchacho la convivencia social.

5.1. *Lucha y triunfo*

El afán de triunfo es una característica de los juegos, y nota sustancial de los competitivos.

«El espíritu de lucha y competitividad, si no puede desarrollarse normalmente, aparece en el juego» (63-13). Piaget registra como importante esta característica en el tercer estadio, reconociendo en los juegos competitivos la necesidad de «ganar», «el hecho de triunfar sobre los demás». Entonces el niño se esfuerza, ante todo, en luchar con sus compañeros, observando reglas comunes (55-396).

«El juego no es sólo satisfacción de los deseos, sino también triunfo y dominio sobre la realidad frustrante, gracias a la proyección de los peligros internos sobre el mundo exterior» (M. Klein, 53-58).

«Apenas ha aprendido el niño a mantener el equilibrio al andar, pasa a complicar el problema, intentando andar sobre pretilos y tablonos o encaramarse a una tapia» (58-34).

En esta característica se funda una de las formas o categorías de juegos registrada en numerosas clasificaciones, la de *juegos de proezas*: saltar más, lanzar una piedra más lejos, devolver más rebotes... triunfar, en definitiva, sobre el contrincante (20-21).

5.2. *Competición, rivalidad*

«Mediante el juego, se adquiere el control de la agresividad. Por ejemplo, en los monos se reduce la intensidad del ímpetu agresivo y se traslada de los sujetos intragrupo a los extragrupo» (13-494).

«Los compañeros de juego del gato, lo que aportan generalmente es la rivalidad» (13-163). «En los chicos de la tercera infancia, los juegos remedan con frecuencia batallas y persecuciones» (20-21).

La pelea y la agarrada en el niño presentan, como en muchos animales, un cuadro extraño en la conducta auténticamente hostil: la agarrada misma es una simulación de lucha; el saltar con ambos pies en forma repetitiva, la risa y la «cara de juego», transforman la situación en broma, interpretada como tal por los socios de juego.

«Las conductas que concluyen en una separación mayor que al comienzo del contacto personal, pueden llamarse agonistas (de lucha); mientras aquellas otras conductas asociadas a la no dispersión, pueden llamarse juegos. Pelea y juego se diferenciarían, según Loizos, en que «en la pelea se disgrega el grupo, y en el juego se congrega» (13-350).

El infante —sea mono o niño— mantenido en aislamiento, no juega luego. El niño que no juega por falta de compañeros se hace autístico (se chupa el dedo, se balancea, se mece él solo), y acusa desarreglos de conducta social, se hace agresivo, desafiando a veces suicidamente al sujeto dominante del grupo. En los experimentos con animales, los criados en solitario se muestran inhábiles y acaso impotentes en el juego sexual, observándose en alguna ocasión cómo permanecen sentados junto a la hembra, masturbándose (13-492). Los monos separados de su madre durante un período de unos ocho meses, al reunirse con sus iguales se conducen agresivamente. Los «niños de mamá» son rara vez populares entre los humanos (13-491).

«Los que no juegan habitualmente son extremos en muestras de agresión y de miedo» (13-362). En realidad, la competición modera la agresividad, al desviar el impulso hacia un objeto consabido y en forma convenida, es decir, al transformar la lucha en juego, sometiendo la energía bruta en norma asociativa.

5.3. *Reglas, ley del juego*

El juego se ha descrito muchas veces como una actividad espontánea, dando por supuesto que no lo motivan factores externos. «Si hay algo de esto, dice Millar, es probablemente todo lo contrario, al menos en el caso de los animales» (63-89). «Los juegos infantiles se caracterizan fundamentalmente por la conjunción de tres estructuras, dice Piaget: el ejercicio, el símbolo y la regla» (70-153). Para Huizinga, «el juego es una actividad u ocupación voluntaria que se realiza dentro de ciertos límites de espacio y tiempo, ateniéndose a reglas (55-94). Warren lo define como «una actividad o forma de diversión regida por reglas definidas, que generalmente comprenden alguna rivalidad entre individuos o grupos, con algún propósito determinado (93).

El juego es, en definitiva, «una actividad u ocupación voluntaria que se realiza dentro de ciertos límites establecidos de tiempo y espacio,

ateniéndose a reglas libremente aceptadas e incondicionalmente seguidas...» (80-259). «El juego crea orden; más diría, es orden» (64-154). «Incluso los juegos de azar, puntualiza Jünger, se rigen por unas reglas que dejan todo a merced de la casualidad» (64-63).

Particularmente «el juego adulto es un modo de actuar conocido, que puede repetirse en forma análoga porque está sometido a reglas» (80-226). «Lo que caracteriza al juego de los grandes, salvo raras excepciones, es la obediencia a una ley» (24-221).

Incluso hablando de los juegos infantiles, afirma Vigotsky, no es correcto definirlo sólo por el placer que causan; «no hay juegos sin reglas» (13-537). El juego basado en la imaginación es, en realidad, regulado; los juegos imaginativos son normados, sin dejar por ello de ser situaciones imaginarias. Piénsese en el ajedrez. «Todos los juegos con situaciones imaginarias son, al mismo tiempo, juegos de reglas, y viceversa. Creo que esta tesis está clara» (13-541).

«Lo que caracteriza la actividad lúdica no es la energía empleada, sino la dirección especial que se da a esa energía», piensa Chateau (55-94). Y el niño establece pronto la diferencia entre el juego y la diversión pura: «jugar no es hacer el loco» (24-211). Están dispuestos a seguir las reglas impuestas por el juego, no por la autoridad (33). «Muchos juegos infantiles parecen ceremonias, más bien que competiciones, se realizan sin prisas, siguiendo un orden, observando unas normas» (13-394).

Justamente, «una de las características del juego es proporcionar la oportunidad de ensayar reglas de ajuste» (13-18). Algunos autores, como Chateau, ven en el juego una expresión de llamada al otro, en particular al adulto, al que el niño incita y contraría, y al que luego reemplaza por la regla del juego (53-14).

«El niño, a través del juego, dejándose llevar sin reparo alguno por la fantasía y sin preocuparse por la realidad, empieza, entre 2 y 4 años, a poner metas a sus acciones» (64-19). «El juego requiere orden. Al apartarse de él, el juego se estropea, lo que equivale a decir que tiene sus reglas» (13-677).

«El juego de reglas es la actividad lúdica del ser socializado» (37-80). Según Piaget, son combinaciones sensoriomotoras (carreras, canicas, bolos) o intelectuales (naipes, damas), con competencia entre los individuos, sin la cual la regla sería inútil, y regulados por un código transmitido de generación en generación, o por acuerdos improvisados» (70-196).

«Constituye el juego la oportunidad mejor de autocontrol del niño» (13-549). Por otra parte, «si un jugador comete un error en sus gestos o palabras, es corregido inmediatamente por el grupo» (24-221). «El juego enseña fácilmente al niño las reglas y convenciones. El juego simbólico puede servir de vehículo para estudiar las convenciones sociales: acuerdos sobre procedimientos, conducir por la derecha...» (13-49).

Puede afirmarse, con Bühler, que «el principio del juego radica en la

voluntad de forma, que determina ya los primeros movimientos del niño con carácter de juego» (80-221). Ya en el primer estadio, Piaget señala «la existencia de ciertas regularidades y esquemas ritualizados» (55-395). Siguen reglas más o menos arbitrarias: caminar por el borde de la acera, andar de puntillas, subir las escaleras de dos en dos... (20-69). «Comienza el juego reglado, en cuanto el niño juega en compañía de otros. Se trata ya de juegos que tienen una regla, transmitida y absolutamente obligatoria» (64-56).

«A partir de los 4 años, los contactos con los demás hacen intervenir otros elementos: deseo de imitar a los adultos, complacencia de un público, busca del éxito; aparecen también las reglas y códigos, que tendrán preponderancia en el niño a partir de los 7 años» (24-221).

Pero la verdadera colectivización del juego no aparece hasta los 8 ó 9 años. La regla del juego define, entonces, todos los derechos y deberes, y se la fija mediante una especie de acuerdo de todos los participantes (55-600).

Entre los 11 y 12 (cuarto estadio), Piaget observa que los niños no sólo tratan de cooperar «sino que hasta parecen experimentar un placer especial en tener todas las cosas posibles y en codificarlas, por lo cual el interés dominante a esa edad parece dirigirse a la regla como tal» (55-597).

La adquisición de la regla es progresiva, porque la regla comporta diversos aspectos, que el niño no descubre al mismo tiempo, y a los cuales no concede igual interés» (55-593). «Al niño le gusta el reglamento, porque le permite afirmarse, proporcionándole un obstáculo que debe superar» (24-218). El juego, para concluir con Hurlock, es influido por la tradición. En los niños pequeños cambia poco de generación en generación, con independencia de la vecindad de que se trate» (46-478).

En nuestro trabajo, sacaremos conclusiones en parte coincidentes y en alguna medida dispares de las opiniones recién expuestas. No se trata de que haya unos juegos reglados ni unas convenciones en una situación de juego socializado, sin más. Entendemos que es la propia habilidad la que, al complicarse, exige estructuras más complejas y niveles de participación cada vez más amplios.

En nuestros propios trabajos sobre los juegos infantiles, encontramos multitud de datos confirmatorios de esta visión «intrínseca» de la sociabilidad en el juego. A propósito de uno de tantos juegos, la palanca, comentamos:

«A medida que se produce el avance o progreso en la habilidad, se pone de manifiesto el gusto por la diversión agrupada. Comienzan por alternar ejercicios individuales, enviando mensajes cortos y esporádicos de uno a otro. Luego se suben varios al tablón, buscando un equilibrio variable, no sólo ajustando los contrapesos, sino compensando los movimientos de los distintos componentes del grupo, a uno y otro lado del

fiel de la palanca. Se sujetan por el hombro o se cogen de las manos, estirándose o acercándose para mantener el equilibrio de la tabla y el ritmo del balanceo; basculan en forma que ponga a prueba, en cada instante, la agilidad, y buscan mil modos de diversión, tomando el juego en el aparato como pretexto más que como ejercicio lúdico en sí mismo. Como ocurre en otros juegos, la habilidad es la plataforma sobre la cual se monta la relación personal, convirtiéndose en juego social y sometiéndose espontáneamente a las reglas que el propio juego intrínsecamente demanda. Se hace juego normado o regulado. En cuanto el grupo, o algún miembro aislado, desobedece las normas del equilibrio, el juego como tal, es decir, como diversión conjunta, se deshace como un azucarillo en el agua. La regla soporta la relación, porque precisamente emerge de las relaciones y movimientos necesarios para el mantenimiento del juego. La regla es la consecuencia y el soporte de la relación, el fundamento intrínseco del juego social, entendiéndose éste no como pura comunicación, sino como tarea o actividad conjuntamente realizada; en este caso, en orden a una diversión sustentada sobre la habilidad... En tal sentido, se convierte en tautología la expresión de Vigotsky y de algunos otros, de que la norma del juego es sustancial, y evidente que, cuando se quiebra, el juego se desvanece.

La habilidad requiere nuevos tipos de participación, con lo cual la actividad que se llama juego impone ciertos requisitos a la propia realización. Las reglas serían secuela de la progresiva necesidad de refinamiento de las habilidades.

En nuestro concepto de juego, precisamente la actividad reclamaría la regulación, y el ejercicio de ésta transformaría la propia regla, en sí misma considerada, en otra nueva modalidad de juego. La regla, por tanto, no se incorpora como algo postizo al juego, sino que es una condición intrínseca del mismo, obliga al autocontrol, y se transforma, a la postre, en contenido y motivo por sí misma de entretenimiento. De ahí la ventaja del juego en orden a la asimilación espontánea de otras normas.

5.4. *Comunicación social*

Son muchos los que consideran el juego como una especie de medio único de la comunicación y el mejor medio de socialización (33). El niño, dice Ajuriaguerra, «encuentra al otro en el juego» (1-74). «Es a través del juego como adquiere sus primeras relaciones con el mundo, y entra en relación con los objetos» (53-53). «El juego es social cuando se da entre miembros de grupos organizados» (63-54). «Los juegos de los niños constituyen admirables instituciones sociales» (71).

«En el juego, los niños intentan adquirir el control del medio humano y sacan satisfacción del dominio sobre la conducta del otro, al menos en el terreno del conocimiento y de la anticipación» (13-582).

«La actividad del juego es una de las formas más variadas y constructivas de relacionarse con el adulto» (53-49). «Experimentando con monos, se

comprueba que del juego social derivan ventajas, incluyendo la misma práctica de tales juegos y las habilidades motrices» (13-315). «Es probable que las jóvenes *vervet* (simios) efectúen un período de troquelado en los pequeños, al jugar con ellos» (13-379). En otros experimentos si la conducta de la madre es sumisa y tensa, se apartará del contacto, restringiendo los movimientos de la cría, la cual no podrá jugar con los de su misma edad. Si la madre es confiada, dominante, socialmente segura, su criatura ocupará el centro de la acción y tendrá contactos con otros monos (13-318).

Green halló, comparando el juego solitario de un niño con el juego con otro más, con otros dos y con tres o más, que el tamaño del grupo en el juego infantil crece con la edad» (94-545). «A la edad llamada 'de la pandilla' (*gang age*) desea, lo que más, jugar en grupo y ser aceptado por los otros» (91-32).

Entre los humanos, «si el juego tiene una mezcla apropiada de suerte y habilidad, pueden jugar juntas personas de destreza un tanto diferente» (13-462). Para Huizinga, «el juego es lucha u hostilidad reprimida por la amistad, lo cual es causa de virtudes sociales como la caballerosidad, la lealtad, el coraje y el impulso a ser el primero en habilidad y en saber» (63-70). «La cultura surge en forma de juego, es decir, se juega desde el comienzo» (13-680).

A los cuatro años, dos niños se entretienen haciendo construcciones con cubos y otros materiales. Además de hacer torres más altas —ya que a los tres años eran de diez cubitos superpuestos—, y aparte la complicación misma de la estructura, hay una diferencia notable, a saber, que a la edad de cuatro años los niños hablan y dramatizan mientras construyen, es decir, incluyen el juego de construcción dentro de un contexto social y simbólico. Es interesante la consideración de que para realizar estas dramatizaciones se necesita el dominio previo de la construcción, es decir, que ahora «juegan con» los cubos y no sólo «a los cubos»: «juegan también a conversar».

El hábito adquirido de jugar «a los cubos» se ha tenido que consolidar a través del juego anterior y termina de liquidarse mientras se inicia otra diversión, cual es la del contacto social, estribando sobre la habilidad de constituir ya dominada, «suprimida». De modo parecido, las muñecas que eran juguete individual preferido, se incluyen dentro de contextos escenificados, como el remedo de roles sociales. Más adelante, en juegos colectivos y deportivos como el fútbol, se «juega con» la habilidad y agilidad de movimientos, y se «juega a» fútbol, donde entran reglas, combinaciones, jugadas, tácticas, etc. que interesa acabar de dominar y que son —ellas, las reglas— objeto de juego, junto con las habilidades puestas en ejercicio.

6. MORATORIA

«El Gran Fetiche (la Tierra) dejaría de ser habitable para muchos hombres inteligentes si la vida estuviese reglamentada hora por hora, y si no fuera posible realizar cosas inútiles como, por ejemplo, referir a las estre-

llas nuestros ensueños y nuestros amores», dice poética y profundamente Anatole France.

Desde este puesto de observación, casi al término del recorrido, se contemplan con mayor relieve los contrastes entre los diversos puntos de vista relativos al sentido del juego. Todavía quedan por describir algunos de los más importantes, cuales son los de índole emocional, antes de intentar resumir en una síntesis panorámica la idea de juego resultante de tan variadas y ricas observaciones.

Descartando algunas de carácter más o menos hedonista, según las cuales el juego es placer o lo busca y «se caracteriza por el gozo y no por el ejercicio funcional» (74-7), y aquellas otras que depositan el placer lúdico en el ejercicio de la función, no podemos pasar por alto las que lo interpretan como recreación y descanso, como alivio y entretenimiento, o como condición de equilibrio y de homeostasis, subrayando la vertiente menos impetuosa de la escala afectiva y viendo en el juego lo que tiene de relajación, *descanso* y economía de fuerzas, en contraste con las teorías de la descarga energética.

El escolar espera con ansia el recreo para reparar energías y recobrar las ganas de trabajar. El ímpetu y algarabía con que sale de la clase puede llevar a engaño, pensando que no es descanso una actividad tan bulliciosa y agotadora como despliega en el patio. Pero parece innegable que es la fatiga mental la que le acucia para cambiar de «tarea». El obrero busca en el casino o en la taberna descanso de la jornada, jugando al dominó o a los naipes. Jugar es relajarse y descansar, o sea, eliminar el cansancio.

Es evidente, por otra parte, el efecto *catártico* del juego en situaciones de conflicto emocional, aspecto favorito de las interpretaciones psicoanalíticas, que distinguen dos matices sutiles pero importantes: el efecto de *evasión* de la vida seria, y el de *compensación* y equilibrio de tensiones en la dinámica personal.

Relajación, evasión, compensación, establecen una secuencia graduada según los quilates de control y dominio alcanzado sobre los impulsos. Un paso más en el mismo sentido representa el efecto de *moratoria* que perspicazmente se le atribuye. El ámbito espacio-temporal del juego (*Spielraum*) se interpone en la secuencia de apreturas y tensiones, aislando un claro e introduciendo una pausa (*mora*, demora) en la cadena agobiante de responsabilidades. Implica dos notas importantes: reducción de la presión motivacional y acción dilatoria de los mecanismos de juego. La demora o pausa interpuesta por el juego, entre dos fases de conducta seria, representa un oasis de respiro y una oportunidad de asimilación de determinadas experiencias, antes de verse embrollado en las siguientes. Esta pausa de jaría espacio operatorio a la acción terminativa del juego, en nuestra hipótesis.

Algunos han definido la *inteligencia* justamente como capacidad dilatoria del impulso, y ciertamente es inteligente la táctica de espaciar las tensiones que amenazan perturbar el equilibrio y la integridad mental.

Dista mucho la perspectiva actual de las versiones que recalcan la inmadurez, la liberación pura de energía, el aprendizaje o la rivalidad, hasta el punto de preguntarse uno si se tratará del mismo juego en todos los casos o si existirá una especie para cada definición. Cuando menos, revela, una vez más, la necesidad de encontrar una base común, si se pretende hablar de todos por igual, es decir, si se quiere tener una idea que nos permita a todos referirnos a lo mismo cuando hablamos del juego.

Resalta, de todos modos, en este apartado, la relación del juego con el *instinto*:

a) Algunos instintos tienen que madurar para facilitar o posibilitar la actividad vital del animal. Requieren una especie de *preejercicio* que se interpreta como juego.

b) Otros que atañen a la vida social, cultural y axiológica quedan reprimidos en el hombre; entonces, el juego actúa como *aliviadero* de las tendencias.

c) Finalmente, la represión ejercida sobre los instintos hace incómoda la conducta, la existencia, el conocimiento, etc., creando problemas de represión. Entonces el juego puede hacer de lenitivo de estas incomodidades, por ejemplo, dando satisfacción a necesidades o brindando *compensación* a ansiedades y complejos. Ello le confiere un nuevo oficio o carácter de *desplazamiento* de la actividad instintiva.

Por otra parte, se producen ansiedades, tensiones, en la vida normal, por las que se la puede llamar seria. El exceso de control, la necesidad de eficacia, las presiones y apresuramientos, producen una congestión ansiógena. El juego retardaría, como un amortiguador, la ejecución de los compromisos que vinculan y atormentan al sujeto, interponiéndose como estación dilatoria de la ejecución. En este sentido es una moratoria tanto del cumplimiento de los plazos como de la presencia de la frustración.

En todos los casos, el juego reduce las tensiones motivacionales, pero de distinto modo. Por ello distinguiremos, como lo hacen los autores, de hecho:

- Un efecto de *desplazamiento* de la actividad instintiva.
- Otro de *compensación* y *catarsis*; y
- Una acción *moratoria* de la frustración.

6.1. *Relajación, economía de fuerzas*

La teoría de la *relajación*, propuesta primero por Patrick en 1916, con templea el juego como un medio de recuperar la energía (9-5).

Shaller y Lazarus entienden que «el juego se realiza para recuperar fuerzas» (63-12). «Es lo contrario de una vida de acción, y pertenece a la vida receptora», refrenda Moor (64-15).

Significa economía en lugar de derroche de energías. «En el juego desarrolla y perfecciona el animal sus habilidades, con lo que gasta menos energías y menos tiempo en su autodefensa y se alimenta mejor, siendo mayores las energías disponibles» (63-13). Es «el medio de descanso, tanto para el organismo fatigado como para la mente» «55-93). Reposo que comporta la reposición. La fatiga rebaja la calidad del pensamiento; se produciría un servomecanismo (*teed back*) de recuperación de nivel, a través del juego.

«Todos sabemos por experiencia que el juego sirve para relajarse y reponer energías, y esto basta para que tenga en sí una finalidad» (80-14), lo cual no resta que, «además del valor de reposo, el juego tenga como objetivo intrínseco el ejercicio» (80-15). Pero «es tanto más agradable y puro como juego, cuanto mayor sea la naturalidad, la ausencia de esfuerzo exagerado y la habilidad con que se realiza» (80-18). La habilidad ahorra energías.

Nuevamente nos sorprende la antítesis en las versiones del juego. En este caso, ahorro frente a gasto de energías. Tal vez se disuelva la contradicción en mera paradoja, si entendemos que uno y otro concepto de juego se aplican a distintos momentos evolutivos, imaginando, por ejemplo, que a cierta edad (tres-cinco años) los juegos de movimiento requieren un raudal de energía, mientras, a otras, se juega a entretenimientos combinatorios (diez-doce años) o de inteligencia táctica, como el ajedrez (trece-catorce años), e incluso simbólico-verbales y artísticos, donde uno de los requisitos sea, precisamente, la inhibición del movimiento.

El estudio del juego nos brinda otra vía de compatibilidad, al observar cómo, a medida que se desarrolla el dominio de ciertos aparatos, la maestría se hace patente a través de dos manifestaciones: la habilidad y la fuerza del impulso. Así, en el columpio, los mayores tienden a hacer malabarrismos de distinto tipo, y a aumentar la fuerza de empuje, elevándolo más alto, en la medida en que el aparato lo consiente. En los patines, deriva en el sentido de la velocidad y potencia en la carretera, o bien de la agilidad y belleza de las evoluciones. En la bicicleta se traduce por velocidad y por dominio del instrumento, es decir, como en los casos anteriores, por economía de movimientos y de sectores del cuerpo comprometidos en el empeño: ir cogidos de una mano, concentrar la energía en la mejor combinación de posiciones y movimientos de los miembros. Y en el atletismo, el lema «*citius, altius, fortius*» (más rápido, más alto, más fuerte), aunque aparentemente alusivo a la fuerza, de hecho implica la economía, como en el lanzador de peso o en el saltador de pértiga. Para cada atleta, el rendimiento consiste en el cociente de energía aprovechada por la empleada, y a lograrlo tienden los entrenamientos.

Como cifra y síntesis de esta nueva visión del juego, cabría concluir, con Leibniz, que «lo que miramos como juego receptivo es la actividad espontánea del alma» (13-19). El contrapolo, «descanso-energía» sería expresión de «ocio frente a negocio», espíritu frente a poder material.

6.2. *Evasión, catarsis*

La relajación derivada del juego no proviene del factor descanso (los niños juegan «duro»), sino de la ausencia de tensión emocional en relación con la actividad... porque no hay fuerzas adultas que los constriñan (Quayle, 33).

Es usual entre los psicoanalistas, siguiendo a Freud, descifrar el juego como desplazamiento de la actividad instintiva (13-22). El juego permitiría dar cabida a «tendencias que el grupo social considera peligrosas o perjudiciales, y acerca de las cuales se ejerce una especie de veto colectivo» (55-96). Wallon aclara este sentido de camuflaje: «Al lado de las manifestaciones neuróticas y psicopáticas y de los sueños, los juegos constituyen uno de sus disfraces; los juegos son un enmascaramiento de las funciones» (92-66).

A través del juego, según M. Klein, «el niño realiza un verdadero aprendizaje de emociones, esta actividad adquiere entonces un valor catártico» (74-22), constituyéndose en «una forma de exteriorización sexual de primer orden» (80-257). «Ofrece la posibilidad de hacer reaccionar instintos reprimidos» (64-17), y se inventa, según Vigotsky, «en el punto de desarrollo en que aparecen tendencias confusas, no identificables» (13-538). Representa, en opinión de Smith, «una salida de los conflictos personales del individuo, creados por un tipo peculiar de educación recibida en la infancia» (63-186).

De todos modos, hay en el juego siempre algo de distensión y alivio de la tirantez emocional: «todos los juegos sirven para aflojar tensiones» (43-394). «Hay relajación de tensión y, por tanto, quizá una reducción de la activación...; está en juego una tensión motivacional reducida» (91-91). Los niños juegan a fondo, pero «juegan porque les gusta; cuando no, lo dejan» (33). «El juego puede, también, cumplir la función de compensar o sustituir la conducta encaminada a satisfacer la motivación, cuando por alguna razón, esta última es imposible o está inhibida» (91-91).

Hay que reconocer, dice Château, que «si bien es, ante todo, una prueba de personalidad, puede a veces revestir el aspecto de una evasión, ofreciendo un escape a tendencias reprimidas» (20-26). Según Claparède, «es un fenómeno de derivación por ficción, cuando la corriente de deseos e intereses del individuo no encuentra en la realidad caminos adecuados para la descarga (34). Hartley alude al escape de un mundo físico que le coarta más y más, conforme va creciendo... así como de un mundo de imposiciones de padres y maestros que es más estrecho cuanto más se extiende su horizonte» (17-40). «Una salida de impulsos que pudieran ser socialmente peligrosos, en opinión de Groos (34). Igual piensan Piaget e Inhelder, para quienes «el juego simbólico se refiere frecuentemente a conflictos inconscientes: intereses sexuales, defensa contra la angustia, fobias, agresividad o identificación con agresores, etc. El simbolismo del juego se une en estos casos al del sueño, hasta el punto de que los métodos específicos del psicoanálisis infantil utilizan frecuentemente materiales de juego (Ana Freud y Melanie Klein, 72-69).

«El juego es, también para Erikson y Greenace, una conducta sustitutiva de lo que no puede conseguirse en la realidad; como un dominio imaginario de las ansiedades... Da al niño la oportunidad de afrontar, más adelante, perturbaciones parecidas, con mayor seguridad» (63-206). Para Erikson, en efecto, en el juego se satisfacen tres apetitos básicos: búsqueda del placer (no idéntico al placer de la función); necesidad de repetición (el niño juega con algo que se ha hecho con él); y defensa frente a la ansiedad, dando cauce a la energía molesta (50-45).

La teoría del atavismo, de Stanley Hall, incide igualmente en la concepción del juego como liberación del instinto: «los juegos vuelven a dar cabida a instintos que, por efecto de la evolución, se tornaron inútiles» (55-94). Según Hartmann, el juego sirve para la satisfacción alternativa de los instintos, mediante derivación motora, sublimación y compensación (80-256). «El concomitante psicológico fundamental y más elemental del juego, estima K. Groos, es el placer derivado de la satisfacción del instinto (13-78).

«El niño en el juego revela deseos, temores, motivos de queja y los estados afectivos que le inquietan pero que no se atreve a comunicar a los demás» (Jersild. 46-462). Schaefer piensa que en los juegos «belicosos» de los chicos desempeña papel importante «el impulso fundamental de la vida sexual por lograr el máximo contacto externo e intenso, con idea más o menos implícita de conquista» (13-74).

6.3. *Compensación y equilibrio*

Parece que, mediante el juego, se libera el niño de experiencias incómodas... Sentimientos tales como la agresividad o la culpabilidad, encuentran en el juego un cauce para su simbólica realización» (Marín, 60-199). Pero, asimismo, como actividad altamente motivada y libre de conflictos, es presumiblemente placentera, aunque no siempre» (13-22). «El niño distingue entre juego y realidad, dice Freud, pero usa objetos y situaciones del mundo real para crear un mundo propio, en el que pueda repetir las experiencias agradables que le apetezcan, y para dar salida a tensiones; el juego restablece el equilibrio nervioso» (63-23).

Eludir conflictos no equivale a solucionarlos. Sin embargo, también a través del juego, «el niño puede encontrar la posibilidad de solucionar conflictos que aparezcan en su desarrollo emocional» (68-12). «La tesis de que en el juego infantil... tiene una participación decisiva el complejo de inferioridad frente al adulto, era sustentada ya por la psicología individual» (80-252). «El juego es el mejor elemento de equilibrio psíquico en el niño: asegura la base de su personalidad» (24-212). Es un medio de expresión y de liberación de fuerzas inutilizables en la vida, en opinión de Schiller y de Spencer. «Con él y en él se pueden compensar los sentimientos de inferioridad» (64-17). Es la expresión del modo actual de organización de la personalidad del niño y de sus conflictos: a través del juego el niño encontrará la posibilidad de solucionar los conflictos que aparezcan en su desarrollo emocional. El juego es vía liberadora del complejo de inferioridad, según pregona Adler. Y según M. Klein, «transforma la angustia del niño normal

en placer (1-74). «En él encuentra oportunidades de compensar, hasta cierto punto, su desamparo» (17-12), y ofrece conforme a la idea freudiana, la oportunidad de realizar aquellas tendencias socialmente peligrosas que no pueden satisfacerse en condiciones normales.

6.4. *Moratoria de la frustración*

«En el juego, dice Vigotsky, las cosas pierden su fuerza motivadora... El niño empieza a obrar de distinta manera a como ve las cosas» (12-545). Ello hace que separe el mundo del sentido del mundo de los hechos. Los hechos pesan menos, obligan menos en el juego que en la cruda realidad. Tratarlos como juego supone una demora en afrontarlos en su amenazadora concreción.

«El juego es una moratoria de la frustración. Facilita medios para reducir la excesiva tensión impulsiva y la frustración misma» (13-15). Rebaja la tensión derivada de anticipar el éxito o el fracaso (13-245). «Representa una defensa contra la ansiedad, en la concepción psicoanalítica, siendo ésta una importante función del juego» (80-257). En opinión de Eiferman y de los teóricos de la catarsis, «el juego tiene la función de reducir la ansiedad, dando al niño la oportunidad de rebajar aquellos conflictos de la vida que no puede afrontar directamente» (13-454).

Según la ley de Yerkes-Dodson, «cuanto más compleja sea la habilidad a aprender, tanto más bajo es el nivel de motivación requerido para un aprendizaje rápido». El juego, al templar el impulso, reduciría el riesgo de frustración en el complejo y duro aprendizaje de la vida (13-15). Gracias a él aprenderíamos mejor, y menos dramáticamente. Representa un modo de minimizar las consecuencias de la propia acción y del aprendizaje. Y por tanto, define una situación de menor riesgo.

En ocasiones, cuando nos vemos en la inminencia de afrontar una tarea complicada o una situación comprometida, nos entretenemos en alguna actividad de menos compromiso y de escasa dificultad. Entonces, aunque parezca que trabajamos, estamos jugando a demorar el aprieto. El juego es el respiro o moratoria ante la situación frustrante.

6.5. *Corticalización, atenuación del instinto*

El juego es más importante en las especies animales que combinan un equipo mínimo de movimientos instintivos con un máximo de aprendizaje exploratorio, según Lorenz (13-212). Y Groos: «Los animales de formas complejas de adaptación requieren juegos donde practicar la variedad de conductas para las cuales el instinto no está preparado» (13-65). El instinto surge cuando es ya necesario. Sin un prelude de juego, el animal peligraría; por ejemplo, el tigre necesita avezarse antes de arrostrar los riesgos de su especie en la edad adulta.

«El progreso evolutivo de la inteligencia está favorecido por el juego» (13-65). Hay una contradicción aparente. El chimpancé encuentra más obs-

táculos para la supervivencia que el gorila, que es hervívoro. El chimpancé desarrolla más la inteligencia que el gorila, es más vivaz, más dúctil... también juega más. El chimpancé goza de las ventajas de una adaptación «oportunista», frente a la más especializada del gorila. Lo mismo le ocurre a la rata respecto a la ardilla, pese a parecer ésta más vivaz. «El lobo sabe muchas cosas; el erizo una sola, muy grande», decía ya Aristarco (13-46).

Cuando la evolución ha avanzado tanto que el intelecto por sí solo es capaz de conseguir más que el instinto, los mecanismos hereditarios pierden su perfección, y cobra relieve la predisposición de la mente... «Este cincelado se logra, en hombre y animales, a través del juego», afirma Groos citando a Goethe (13-66). «Una vez suficientemente desarrollada la inteligencia a través de las fases de la evolución, y siendo más útil en la lucha por la existencia que el instinto más perfecto, la selección favorecerá a aquellos individuos en quienes los instintos aparecen antes y en formas menos elaboradas, es decir, favorecerá a los animales que juegan» (Groos, 13-67).

Lorenz comenta dos tipos opuestos de conducta, una *específica* frente a otra *oportunista*: «Algunos pájaros como el somormujo (*podiceps cristatus*) están como predeterminados a la reacción, una vez cumplidas ciertas condiciones del estímulo. Actúa el *podiceps* como disparado por mecanismos reactivos, sin necesidad de mucho aprendizaje. Por ejemplo, necesita que el pez se mueva en el agua para lanzarse a la caza del mismo, y es incapaz de comer un pescado reciente y fresco si está muerto, aunque fuera provechoso y nutritivo para él.

En contraste, apenas hay nada predeterminado en la conducta de un cuervo joven, si se exceptúan unos pocos patrones instintivos de gran versatilidad en su aplicación... El cuervo emplea literalmente unos cuantos días en ojear cuidadosamente el objeto antes de acercarse a él. La primera interacción se produce a menudo mediante un fuerte picotazo; el cuervo huye después de picar, tras de lo cual escapa a una rama elevada de observación. Sólo cuando se ha asegurado, se lanza a poner en juego los mecanismos de predación, asedia a la presa en todas las direcciones, la picotea, la sujeta con las garras, la va troceando en pedazos y finalmente la esconde. Con animales desconocidos, se acerca por detrás, y tarda acaso semanas en lanzarse al ataque. Cuando el animal huye, el cuervo lo persigue y lo mata si puede. Pero si aquél se revuelve y contesta al ataque, el cuervo escapa y pierde interés... Ciertos mecanismos le enseñan al cuervo inexperto qué parte es la espalda, qué parte es el frente del animal... El resto lo realiza mediante un aprendizaje exploratorio y por una curiosidad acerca de objetos nuevos...» (13-85). Cuando el propio Lorenz intentaba enjaular los cérvicos y le faltaban otros recursos y señuelos más atractivos, conseguía introducirlos en la jaula metiendo en ella previamente la cámara fotográfica, que excitaba su curiosidad.

Resumiendo, con Blurton Jones —y teniendo presente lo dicho a propósito de la creatividad—, el juego sería «el primer vehículo de sistemas de normas, a través de las cuales se sustituye la acción del impulso por un mundo de restricción cultural» (13-20).

BIBLIOGRAFIA CITADA

- AJURZAGUERRA, J.: «Manual de psiquiatría infantil», Barcelona, Toray-Masson, 1973.
- ALTMANN, S. A.: «Primates», en Sebeck, T. A. Animal Communication, Indiana, Univ. Press, 1968, págs. 466-522.
- AXLINE, V. M.: «Play Therapy», Boston, Ballentine, 1947.
- BALLY, G.: «El juego como expresión de libertad», México, Fondo de Cultura Económica, 1964.
- BATESON, G.: «A Theory of play and fantasy». N. York, Psychiatric Research Reports, núm. 2, 1955, págs. 39-51.
- BATTRO, A. M.: «Dictionnaire d'épistémologie Génétique», París, P. U. F., 1966.
- BERTALANFFY, L. Von.: «Discussions on child development». J. M. Tanner and B. Inhelder Eds. Londres, Tavistock, 1960.
- BESLAY, M.: en LAFON, T. artículo JEU «Vocabulaire de Psychopedagogie et Psychiatrie de l'enfant. París, P. U. F., 1973.
- BJORKLUND, G.: «Planning for play», N. York, C. E. Merrill, 1977.
- BOYLE, D. G.: «A student's Guide to Piaget», Londres, Pergamon, 1969.
- BRUNER, J. S.: «Toward a Theory of Instruction», Londres, Belknap Press, 1975.
- BRUNER, J. S.: «Studies in cognitive growth», N. York, Wiley, 1966.
- BRUNER, J. S., JOLLY, A. y SYLVA, K.: «Play», London, Penguin Education Books, 1976.
- BRUNER, J. S.: «Nature and Uses of Inmaturiry», N. York, American Psychologist, vol. 27, núm. 8, 1972.
- BUYTENDIJK, F. JJ.: «El juego y su significación», Madrid, 1935.
- CAPLAN, F. and CAPLAN, T.: «The power of play», New York, Garden City, 1973.
- CASS, J. E.: «The significance of children's play», London, Batsford, 1971.
- CLAPAREDE, J.: «Teorías del juego», Madrid, Pax, 1951.
- CHATEAU, J.: «Psicología de los juegos infantiles», Buenos Aires, Kapelus, 1958.
- CHATEAU, J.: «L'enfant et le jeu», París, Scarabeé, 1967.
- DAVIS, M.: «Teoría del juego», Madrid, Alianza, 1971.
- DEBESSE, M.: «Psicología del niño desde el nacimiento hasta la adolescencia», Buenos Aires, Nava de Educación, 1962.
- DEWEY, J.: «Democracy and Education», N. York, McMillan, 1921.
- ELKIND, D. y FLAVELL, J. H.: «Studies in cognitive development», N. York, Oxford Press, 1969.
- ENGLISH, H. B.: «Dynamics of child development», N. York, Holt Rinehart and Winston, 1962.

- ERIKSON, E. H.: «Infancia y sociedad», Buenos Aires, Hornie, 1968.
- ERIKSON, E. H.: «Childhood and society», N. York, Penguin, 1970.
- ERIKSON, E. H.: «Play and Actuality» en Play and Development, New York, Norton, 1972.
- ERIKSON, E. H.: «Studies of play», New York, Arno Press, 1975.
- FLAVELL, J. H.: «Psicología evolutiva de J. Piaget», Buenos Aires, Paidós, 1976.
- FRIEDMAN, B. B. y QUAYLE, M. S.: en RIVLIN H. N. y SCHUELER, H. artículo Play Encyclopedia of Modern Education, New York, 1943.
- GARCÍA YAGÜE, J. en GARCÍA HOZ V. artículo JUEGO, «Diccionario de Pedagogía Labor», Barcelona, Labor, 1964, págs. 541-543.
- GARUPP, R.: «Psicología del niño», Barcelona, Labor, 1949.
- GESELL: «El niño de cinco y seis años», Buenos Aires, Paidós, 1967.
- GRATTOT-ALPHANDER, H. y ZAZZO, R.: «Tratado de Psicología del niño», Madrid, Morata, 1973.
- GREENACRE, P.: «Play in relation to Creative Imagination», Seychoanalitic Study of Child, 1959.
- GROSS, K. a) Die Spiele der Tiere, Basilea, Sena, 1896.
- GROSS, K. b) Die Spiele der Menschen, Basilea, Sena, 1899.
- GROOS, K. c) Der Lebenswert des Spiels, Basilea, Sena, 1910.
- GUTTON, P.: «El juego de los niños», Barcelona, Nova Terra, 1976.
- HEGELER, S.: «Cómo elegir los juguetes», Buenos Aire, Paidós, 1963.
- HERROW, R. E. and SUTTON-SMITH, B.: «Child's Play», London, John Wiley and Sons, 1971.
- HUBERT, H.: «Tratado de pedagogía sistemática», Buenos Aires, Herder, 1968.
- HUIZINGA, J.: «Homo Ludnes», México, Fondo de Cultura Económica y Buenos Aires, Emecé, 1968.
- HURLOCK, E.: «Desarrollo psicológico del niño», Madrid, Ed. del Castillo, 1967.
- JERSILD, A.: «Psicología del niño», Buenos Aires, Eudeba, 1961.
- JOHNSON, D. M.: «The Psychology of Thought and Judgment», New York, Harper, 1955.
- KESSLER, J. W.: «Psychopathology of Childhood», Prentice-Hall, New Jersey, 1966.
- KOOPERNIK, C.: «Desarrollo psicomotor de la infancia», Barcelona, Miracle, 1964.
- KOOLJ VAN DER, R. y GROOT DE, R.: «All about the game», New York Schindele, Rheinstette, 1977
- KRIEKEMANS, A.: «Pedagogía General», Barcelona, Herder, 1968.
- LEBOVICI, S. y DIATKINE, R.: «Significado y función del juego en el niño», Buenos Aires, Proteo, 1969.
- LEHMAN, H. C. y WITTY, P. A.: «The psychology of play activities», New York, A. S. Barnes and Co., 1927.
- LEIF, J. y DELAY, J.: «Psicología y educación del niño», Buenos Aires, Kapelus, 1968.
- LEWIN, K.: «A dynamic theory of personality», New York, McGraw-Hill, 1935.
- LOWE, M. y COSTELLO, A. J.: «Manual for the Symbolic Play Test», Windsor, 1976.
- LOWENFELD, M. F. A.: «Play in Childhood», New York, Victor Gollancz, Ltd, Bath, 1969.
- LOYOLA UNIVERSITY: «Play and development», Chicago, M. E. Piers, edit., 1972.
- MARZN, R.: «Principios de educación contemporánea», Madrid, Rialp, 1972.
- MICHELET, A.: «Materiales de juego», Barcelona, Herder, 1977.

- MILES, C. C. en CARMICHAEL, L.: «Manual of Child Psychology», New York, J. Wiley, 1954.
- MILLAR, S.: «Psicología del juego infantil», Barcelona, Fontanella, 1972.
- MOOR, P.: «El juego en la educación», Barcelona, Herder, 1972.
- MORAGAS, J.: «Psicología del niño y del adolescente», Barcelona, Labor, 1970.
- NISSEN, H. W.: «Psylogenetic comparison», en STEVENS, S. S. Hadbook of Experimental Sychology, New York, Wiley, 1951.
- OPIE, I. and OPIE, P.: «Children's games in street and playground», London, 1969.
- PEREZ SIMO: «El juego, placer y personalidad». Cuadernos de Pedagogía, enero 1975.
- PIAGET, J.: «Psicología y Pedagogía», Barcelona, Ariel, 1969.
- PIAGET, J.: «La formación del símbolo en el niño», México, Fondo de Cultura Económica, 1971.
- PIAGET, J.: «El criterio moral en el niño», Barcelona, Fontanella, 1974.
- PIAGET, J. e INHELDER, B.: «Psicología del niño», Madrid, Morata, 1971.
- PRIBRAM, K. H.: «A revue of theory in Physiological Psychology». En Brain and behaviour 1. London, Mood States and mind. Penguin, 1969.
- PRIETO GARCIA-TUÑON, A.: «Juegos y juguetes educativos en la edad escolar», Madrid, Magisterio Español, 1967.
- PULASKI, A. S.: «Para comprender a Piaget. Una introducción al desarrollo cognoscitivo del niño», Barcelona, Península, 1975.
- REILLY, M. (ed.): «Play as exploratory learning. Studies of curiosity behavior. Sage Public, London, 1974.
- REMPLEIN, H.: «Tratado de Psicología Evolutiva», Barcelona, Labor, 1971.
- RODRIGUEZ DELGADO, S.: «Control físico de la mente», Madrid, Espasa Calpe, 1973.
- ROLLS, E. T.: «The Brain and Reward», Londres, Pergamon, 1975.
- RUSSEL, A.: «El juego de los niños», Barcelona, Herder, 1970.
- SACHS, M. en EYSENCK, H. J. Ed. «Encyclopedia of Psych». Londres.
- SRAZANAS, R. y BANDET, J.: «Juego y trabajo», Madrid, Revista Madrisas, núm. 1, enero 1974.
- SCHILDER, P.: «Contributions to Developmental Neuropsychiatry», Londres, Tavistock, 1964.
- SCHILLER, F.: «La educación estética del hombre», Buenos Aires, Austral, 1941.
- SECADAS, F.: «Juegos y juguetes», Madrid, DIDASCALIA, núm. 47, diciembre 1974.
- SECADAS, F.: «Aportación al concepto de creatividad. Innovación creadora», vol. 1, 1976.
- STANT, M. A.: «El niño preescolar. Actividades creadoras y materiales para juego». Buenos Aires, Guadalupe, 1976.
- STEVENS, S. S.: «Handbook of experimental Psychology», London, Wiley, 1956.
- TIZARAD, B. y HARVEY, D.: «Biology of play», London, W. Heineman, 1977.
- VAYER, P.: «El diálogo corporal», Barcelona, Ed. Científico Médica, 1972.
- VERNON, P.: «Human Motivation», London, Cambridge Univ. Press, 1971.
- WALLON, H.: «La evolución psicológica del niño», México, Grijalbo, 1974.
- WARREN Editor: «Diccionario de Psicología», México, Fondo de Cultura Económica, 1963.
- WATSON, R. I.: «Psychology of the Child», New York, J. Wiley, 1959.
- WERWER, H.: «Comparative Psycho. of mental development», New York, 1948.
- WERNER, H. y KAPLAN, B.: «Symbol formation», New York, Wiley, 1963.
- WINNICOTT, D. W.: «Realidad y juego», Buenos Aires, Granice, 1972.