

Prácticas lúdicas. El juego: (in)definiciones y conceptos

Playful practices. Game: (in)definitions and concepts

Recibido: 21 de marzo de 2022

Aceptado: 26 de mayo de 2022

Autor: MsC. Rodrigo Espina Prieto*

Resumen: El artículo sistematiza propuestas teóricas y conceptuales elaboradas por diversos autores, desde diferentes perspectivas disciplinares, para la comprensión del juego y de su importancia social, así como de su impronta en el desarrollo del hombre y la cultura. Se dedican sendos acápites a las ideas adelantadas al respecto por la pedagogía y la antropología, culminando con lo producido en Cuba y con el planteo de la cuestión de los juegos infantiles tradicionales y su relación con procesos identitarios.

Palabras clave: Juego, juegos infantiles, identidad cultural, pedagogía, antropología.

Abstract: The article systematizes theoretical and conceptual proposals elaborated by diverse authors, from different disciplinary

* **Rodrigo Espina Prieto** (1951-2023). Licenciado en Filología y máster en Antropología. Hasta su fallecimiento, fue vicedirector de Investigaciones del Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello. Realizó investigaciones sobre desigualdades sociales y raciales, el juego, la antropología de la educación. Premio Nacional de la Academia de Ciencias de Cuba en dos ocasiones.

perspectives, for the understanding of the game and its social importance, as well as its imprint in the development of man and culture. Two chapters are dedicated to the ideas advanced in this respect by pedagogy and anthropology, culminating with what has been produced in Cuba and with the question of traditional children's games and their relationship with identity processes.

Keywords: game, children's games, cultural identity, pedagogy, anthropology.

*El juego pertenece esencialmente a la
condición óptica de la existencia humana,
es un fenómeno existencial fundamental.*

Eugen Fink

La importancia social del juego ha sido fehacientemente demostrada por diversas ciencias. Son numerosos los autores que han dedicado sus investigaciones, precisamente, a definir qué es el juego, a indagar diversas facetas de este fenómeno y su impronta en el desarrollo del hombre, en su cultura. Muchos de estos textos han devenido clásicos de la ciencia respectiva y del conocimiento humano en general.

En el presente trabajo haremos un recorrido por algunos de esos autores que han intentado definir el concepto de juego o han elaborado paradigmas para su comprensión.

I

El primer autor que presentamos,¹ no por ser primero en el tiempo, sino porque elaboró un concepto de juego que ha trascendido y se ha convertido en imprescindible para los estudiosos del tema, a pesar de

las críticas que ha recibido o del uso omiso que, después de ser citado, hacen de dicho concepto algunos autores, es el historiador holandés de la cultura Johan Huizinga (1872-1945).

En 1938, Huizinga dio a conocer su libro *Homo ludens. Ensayo sobre la función social del juego*, obra fundamental para la historia de la civilización y, en particular, para el conocimiento de la importancia del juego en el surgimiento de la cultura y de las relaciones entre uno y otra.² En él aporta un concepto de juego que se convertiría en universal:

...el juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada "como si" y sentida como fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual (Huizinga, 1994, p. 26).³

Afirma Huizinga que «la cultura no comienza como juego ni se origina del juego, sino que es, más bien, juego, que es más viejo que toda cultura» (Huizinga, 1994, p. 121). No abarca únicamente el juego infantil, sino, como dice Roger Caillois (1958, p. 12), «descubre el juego donde nadie, antes que él, había sabido reconocer su presencia o su influencia»; amplía la noción de juego hasta el conjunto de las manifestaciones humanas: la poesía, la guerra, la justicia...; asimismo, ve en él relaciones con las competencias, la máscara, los mitos, los intercambios, etc. Desde esta visión, para Huizinga es tan válido llamar al hombre *homo ludens* —el hombre que juega— que *homo faber, habilis o sapiens*.

Homo ludens es una obra magistralmente documentada con datos empíricos, que responde a enfoques antropológicos, apoyados en

ciencias afines como la historia, la psicología, la sociología, la lingüística, la folclorística y otras.

A pesar de la aceptación generalizada del concepto de juego ofrecido por Huizinga, este también ha sido sometido a críticas, precisamente por la excesiva extensión que hace a múltiples facetas de la vida humana y por los elementos componentes de su definición.

Una crítica poco conocida, pero que atiende a elementos importantes en este sentido, es la que realiza Fernando Ortiz en su libro *Los bailes y el teatro de los negros en el folklore de Cuba* (1951). Haciendo referencia a la danza, dice Ortiz: «De todos modos, la danza no siempre es cosa de juego, y mucho menos entre los negros. A menos que se dé al concepto de "juego" una amplitud tal como propone Huizinga» (Ortiz, 1981, p. 183).

A continuación cita un fragmento de *Homo ludens*, en el que establece una crítica esencial a esta tesis de Huizinga, no solo en relación con la danza, sino también con las acciones sacras, consideradas asimismo como juego por el autor holandés (Huizinga, 1994, pp. 32-42), crítica que podría extenderse, si no a todas, a otras de las instituciones que, según este autor, tienen su origen en el juego. Al respecto, dice Ortiz:

Pero no toda danza individual es representación, espectáculo o exhibición. Cuando el automovilista está bombeando el aire que ha de llenar las gomas de sus ruedas, aunque lo haga rítmicamente, no produce espectáculo ni representación, su función esencial es otra, de tipo utilitario; pues lo mismo hace el brujo cuando baila a solas alrededor del «masango» para «cargarlo» de potencia mágica. No puede decirse que allí hay un «juego» salvo por el diccionario de Huizinga. A menos, repetimos, que sigamos a este autor, quien también califica de «juego» a toda acción sacra por la forma y por la esencia, y sostiene que, por sí, la música también es «juego». El mismo Huizinga reconoce que «en sus formas actuales, el baile va perdiendo casi por completo el carácter lúdico que le era inherente». Es decir que el baile

sigue siendo «baile» aun cuando pierda su carácter de «juego», con lo cual parece comprobarse que este carácter lúdico no es propiamente de su inherencia sino tan solo una adherencia (Ortiz, 1981, pp. 182-183).⁴

Estos criterios de Ortiz coinciden en parte con el análisis crítico del concepto de Huizinga que realizó Roger Caillois (1913-1978) en uno de los libros más completos que existen sobre la temática: *Teoría de los juegos* (1958). En él emprende una síntesis reductiva y acertada del concepto y propone «definir esencialmente el juego como una actividad», además de intentar resolver alguna ambigüedad presente en el concepto huizinguiano. Las características del juego que propone Caillois (1958, pp. 21-22) son las siguientes:

1. libre: el jugador no podría obligarse sin que el juego pierda enseguida su naturaleza de diversión atractiva y alegre;
2. separado: circunscrito en límites de espacio y tiempo precisos y fijados de antemano;
3. incierto: su desarrollo no podría determinarse, ni conocerse previamente el resultado, pues cierta latitud en la necesidad de inventar debe obligatoriamente dejarse a la iniciativa del jugador;
4. improductivo: no crea bienes, ni riqueza, ni elemento nuevo de ninguna clase; y, salvo desplazamiento de propiedad en el seno del círculo de jugadores, acaba en una situación idéntica a la del comienzo de la partida;
5. reglamentado: sometido a convenciones que suspenden las leyes ordinarias y que instauran momentáneamente una legislación nueva, que es la única que cuenta;
6. ficticio: acompañado de una conciencia específica de realidad segunda o de franca irrealidad en relación con la vida corriente.

También propone Caillois una esencial clasificación del juego humano a partir de las «actitudes elementales que dominan» en cada tipo (Caillois, 1958, p. 79): la competición (*agón*), la suerte (*alea*), el simulacro (*mimicry*) y el vértigo (*ilinx*). Estas actitudes que no se encuentran solas en cada juego, sino conjugadas entre sí en seis combinaciones fijas, pueden ser polarizadas según dos principios: el *paideia*, principio común de diversión, de turbulencia, y el *ludus*, principio que obliga a «someter a convenciones arbitrarias» el juego (p. 26). Establece Caillois la profunda huella que los juegos de azar pueden imprimir en una cultura (p. 91), a diferencia de otros autores —entre ellos Huizinga—, que hasta dudan que puedan ser tomados como juegos. Sustenta la tesis, que retoma lo planteado por Schiller, como veremos más adelante, de la interdependencia de los juegos y de las culturas, lo que permitiría «el diagnóstico de una civilización partiendo de los juegos que de manera particular prosperan en ella» (p. 89).⁵

Hemos copiado *in extenso* el concepto de Huizinga y esta «revisión» que realiza Caillois, porque son las dos definiciones más citadas en los textos, sea cual sea el enfoque científico que los sustente y servirían, por tanto, como referentes para cualquier análisis.

Si para Huizinga el origen de todas las instituciones (la guerra, el comercio, el arte, el derecho, etc.) está en el juego y «el juego es más viejo que la cultura»,⁶ para el folklorista e investigador sueco Yrjö Hirn (1870-1952), en su libro *Jeux des enfants* (1943), los juegos son supervivencias, relictos, de las instituciones sociales en decadencia o ya degradadas. En este sentido, los juegos actuales tendrían como antecedente inmediato prácticas del mundo adulto que, al perder su funcionalidad, pasarían al mundo infantil como juegos. Así, las rondas provendrían de antiguos ritos de fertilidad, los trompos de prácticas mágico religiosas, o la rayuela —en Cuba *pon*, *chapata*, *arroz con pollo*,

entre otros nombres— representarían rituales de iniciación (Vidart, 2016).

Con las tesis de Hirn coincide el filósofo alemán Eugen Fink (1905-1975), uno de los pensadores que más profundamente ha estudiado el juego desde la perspectiva filosófica. En sus estudios, además de entender el juego como símbolo del mundo y uno de los fenómenos de la existencia humana —los otros serían, según él, el trabajo, el dominio, el amor y la muerte—, apunta que los juegos son restos fósiles de antiguos ritos, «partes de cultos milenarios que han perdido vigencia y desaparecieron» (Nielsen y Sepp, 2007).

A pesar de la oposición que existe entre las tesis de Huizinga —el juego es anterior a la cultura y le da origen— y las de Hirn —los juegos son supervivencias de antiguas prácticas culturales— ambas son plausibles y constituyen más bien un correlato que va de lo general a lo particular, de lo singular a lo plural. Del juego como fenómeno óntico a los juegos como realizaciones antropológicas.

Friedrich Schiller (1759-1805), en sus *Cartas para la educación estética del hombre*, propone, para resolver el problema político de una sociedad plenamente racional y libre, que esa educación debe ser «estética» y que esto solo es posible a partir del principio de libertad o autonomía. Da cuenta de la esencialidad del juego para la especie humana al expresar: «Quede bien establecido que el hombre solo juega cuando en el sentido completo de la palabra es hombre y solo es hombre completo cuando juega» (Schiller, 1984, p. 84).

La propuesta de Schiller se basa en el principio antropológico de la doble naturaleza inseparable —sensible/racional—, del carácter humano (pp. 111-181). A cada uno de estos elementos básicos le otorga un «impulso sensible» y un «impulso formal», respectivamente (pp. 201-209).

Según este autor, el principio por el cual la belleza puede «actuar» es el «impulso de juego», que engloba a los otros dos impulsos en un movimiento dialéctico, suprimiéndolos y conservándolos a la vez: «El impulso de juego (...) en la misma medida en que arrebate a las sensaciones y a las emociones su influencia dinámica, las hará armonizar con las ideas de la razón, y en la misma medida en que prive a las leyes de la razón de su coacción moral, las reconciliará con los intereses de los sentidos» (p. 229).

La intención de Schiller radicaba en encontrar en el juego la base sobre la que se asienta el arte, al considerar al primero la actividad más libre del hombre y adjudicarle al arte, que es un libre juego según él, la capacidad de ser el único que puede ayudar al hombre a adquirir una verdadera libertad: «El hombre solo debe jugar y solo debe jugar con la belleza» (idem). Estima, además, que podrían percibirse las diferencias del gusto y la formación de los caracteres de cada nación partiendo del análisis del tipo de juego preferido por cada pueblo.⁷

El pensador catalán Eugenio d'Ors (1881-1954), al establecer los períodos alternativos en la historia de la ciencia que él llama de *intelectualismo* y de *romanticismo*, plantea: «La parte irracional, en el origen de la ciencia, es la "curiosidad". La parte irracional en la composición y de la ciencia, es lo que he llamado "juego"» (Ors, 1955, p. 156). A continuación, propone:

La filosofía del trabajo y del juego halla en la ciencia (...) elementos de estas dos clases de actividad: de la actividad con intención de fin útil, del trabajo; de la actividad sin intención de fin útil, o juego. El primer elemento está sujeto a la ley del menor esfuerzo, a la ley de la «economía» (...). Pero el segundo elemento escapa a esta ley; no economiza fuerza, sino que trata, al contrario, de dar empleo a un sobrante de fuerzas. Es un elemento de libertad, de belleza, de vida. Así nuestra epistemología se constituye con una gran parte de estética (Idem).

Al igual que en Schiller, en la obra del filósofo contemporáneo alemán Hans-Georg Gadamer (1900-2002) el referente idóneo para pensar el arte y la obra artística en particular es el juego, pero a diferencia de ellos, la subjetividad en Gadamer pasa a un segundo plano: los jugadores son aquello a través de lo cual el juego accede a su manifestación. Aún más:

El movimiento del juego como tal carece en realidad de sustrato. Es el juego el que se juega o desarrolla; no se retiene aquí ningún sujeto que sea el que juegue. Es juego la pura realización del movimiento. En este sentido hablamos por ejemplo de juego de colores, donde ni siquiera queremos decir que haya un determinado color que en parte invada a otro, sino que nos referimos meramente al proceso o aspecto unitario en el que aparece una cambiante multiplicidad de colores (citado por Lorca, 2005).

Fue Herbert Spencer (1820-1903), considerado uno de los padres fundadores de la sociología, la psicología y la antropología, el primero que caracterizó el juego desde la perspectiva psicológica, en su obra *Principios de psicología* (1855), cuando lo vio como una actividad, un comportamiento natural, expresión del exceso de energía que los animales superiores —seres— acumulan, dada su confortable posición en la escala filogenética y que no tiene «un fin aparentemente utilitario». Al respecto, amplía: «El juego es una inversión artificial de la energía que al no tener aplicación natural, queda tan dispuesta para la acción que busca salida en actividades superfluas a falta de las auténticas» (Gutiérrez, 2004, p. 160).

El filósofo alemán Karl Groos (1861-1946) desarrolló una teoría psicológica sobre el juego a través de su conocida teoría del preejercicio; considera que los juegos sirven para adiestrar a los niños y prepararlos para el futuro, así la infancia cobra sentido como tiempo de juego, de ejercicio previo. Groos propone, en su análisis sobre el juego, tres perspectivas: la excesiva energía del hombre, la reposición

y relajación de las energías agotadas a través del juego, y el papel del juego en la preparación para la vida. Así desarrolla una teoría psicológica del juego basada en el «placer que produce el juego y en el intento de olvidar los aspectos serios de la vida sumiéndose en él» (Martínez Rodríguez, 2008, p. 9).

En relación con la naturaleza del juego, Groos opina que es instintiva, aunque no existe un «instinto de juego», sino que él se verifica y es manifestación de los instintos.

Friedrich Buytendijk (1887-1974), biólogo y psicólogo holandés, en su obra *El juego y su significado*, con marcada influencia de la teoría freudiana de los instintos, propone la tesis de que el juego, tanto en los niños como en los animales, es manifestación de instintos vitales primarios; establece así una base psicobiológica para el desarrollo de la actividad lúdica. Al decir que el juego no supone ningún plan previo de ejecución, como es el caso de cualquier otra actividad (Buytendijk, 1935, p. 26), deja sentada la importancia de la imaginación y la creatividad para su desarrollo. Establece, además, una delimitación entre el juego y otras actividades: «El juego es siempre juego con algo», idea muy discutible y de la que se deduce —entre otros aspectos— que aquellas actividades en las que no se verifique esta situación, no podrían ser tenidas como juego, como los llamados juegos dinámicos —según Gross— de los animales.

El alemán Moritz Lazarus (1824-1903) propone un análisis del juego como terapia de restablecimiento, conocida como teoría del descanso, más pensada desde las necesidades del adulto de reponer sus energías gastadas durante las actividades de trabajo, que desde las del niño (Gutiérrez, 2004, p. 7).

Aunque Sigmund Freud (1856-1939) no elaboró una teoría psicoanalítica del juego infantil, al que solo trató en relación con

«algunos aspectos del principio del placer» (Elkonin, 1984, p. 92), sus concepciones teóricas generales y, en particular, sobre la actividad lúdica, han ejercido gran influencia en la psicología de Europa occidental, EE. UU. y en gran parte de América Latina.

En relación con el juego, en los trabajos de Freud pueden reconocerse dos momentos: primero, el juego como espacio de libertad y satisfacción de impulsos instintivos de carácter erótico y, un segundo momento, el juego relacionado con el gran conflicto entre el instinto de vida y el de muerte, intentando dar explicación a las tendencias agresivas que se pueden observar en algunos juegos. Así, Freud estableció el criterio de la existencia de una relación traumática entre el niño y la sociedad y, por tanto, concibe el juego como una forma de escape del niño de la realidad hacia el mundo simbólico especial, al mundo de la fantasía. En este aspecto radica una de las principales limitaciones de las interpretaciones freudianas del juego.

También se han señalado como insuficiencias su marcado carácter biologizante; basar sus análisis de la vida psíquica de los niños, y en particular, de su actividad lúdica, en «los mecanismos hipotéticos de la dinámica de la vida psíquica existente en los adultos enfermos»; ignorar por completo el surgimiento del juego y su importancia en los procesos filogenéticos y ontogenéticos, y no atribuirle ninguna importancia al juego en el desarrollo psíquico (Ibidem, pp. 107-108).

El psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980), fundador de la escuela genética, elaboró la teoría conocida como «de los dos mundos»: el mundo propiamente infantil, el mundo de los juegos, y el mundo real de los adultos, en el que se imponen reglas y se coartan los deseos, a partir de considerar que en el juego la función cognitiva es, en alguna medida, un proceso de mucho menos rigor adaptativo que en la actividad «seria» (Piaget e Inhelder, 1920). En este sentido, veía en el juego una posibilidad de apropiación de la realidad. Ese mundo ficticio

es creado, según Piaget, por el pensamiento «primero autista y posteriormente egocéntrico» de todo niño (Elkonin, p. 108). Complementa sus concepciones con la distinción de tres tipos de estructuras fundamentales del juego: juegos-ejercicios, juegos simbólicos y juegos de reglas y señala los juegos simbólicos como «el punto superior del desarrollo del juego infantil», al ser «un pensamiento egocéntrico en forma pura» (p. 126). Establece entre estos juegos un principio de sucesión universal importante, aunque pueden encontrarse modificaciones de carácter cultural en los ritmos de aparición de una sociedad a otra o de un individuo a otro. Afirma con Inhelder que en los juegos simbólicos ocurre la asimilación del «yo» con la «construcción voluntaria de símbolos para la expresión de todo lo que en la experiencia de vida del niño no puede ser expresado y asimilado mediante el lenguaje» (pp. 124-127).

Estos criterios han sido certeramente criticados por D. B. Elkonin, quien niega que el juego sea expresión de un carácter egocéntrico «incapaz de enfrentarse con nuevos problemas», sino la expresión de un pensamiento nuevo en desarrollo. Refuta, analizando el material fáctico presentado por Piaget, que en los ejemplos propuestos por el psicólogo suizo ocurra la asimilación del «yo»; en ellos encuentra más bien «una modelación con acciones materiales (...) de aquellos fenómenos que impresionan al niño» (p. 128). Recurre a L. S. Vygotski para la crítica de la «asimilación de cualquier cosa como sustituto de otra cosa» en el juego simbólico, al citarlo en un párrafo cuya conclusión es la siguiente: «El movimiento propio del niño, el gesto propio, constituye aquello que da función de signo al objeto correspondiente, lo que comunica un sentido» (p. 129).

En relación con la teoría de los dos mundos y, en particular, del mundo de lo imaginario creado por el niño, como aquel mundo especial infantil en el que se satisfacen los deseos insatisfechos en el mundo real de los

adultos, además de criticar la premisa de la existencia de las necesidades primarias desde el inicio de la vida del niño como formaciones psíquicas, Elkonin acertadamente plantea que «no es posible satisfacer necesidades en el mundo de la imaginación», no solo las de carácter orgánico, primarias, sino tampoco las sociales (p. 129).

A pesar de las deficiencias señaladas, las concepciones piagetianas sobre el desarrollo intelectual del niño, conocidas como teoría psicogenética, en particular las referidas al juego infantil, son de las más elaboradas y de las que han tenido una mayor difusión y aplicación en la psicología y la pedagogía, fundamentalmente de Europa occidental. Como uno de los principales logros de esta teoría, Elkonin señala el que Piaget haya planteado «el problema del juego en su relación con el paso del intelecto sensomotor al pensamiento representativo» y concluye: «después de sus trabajos no es posible considerar el problema del desarrollo intelectual sin tener en cuenta el juego y su papel en este desarrollo» (Idem).

Jean Chateau (1908-1990), psicóloga francesa, alumna de Piaget, ofrece una interesante clasificación en su libro *Psicología de los juegos infantiles*, a partir de la observación de los juegos fundamentalmente en la escuela, aunque deja fuera, al igual que Piaget y Huizinga, como ya se apuntó, aquellos en los que la suerte es elemento regente. Asegura Chateau que el juego del niño, a diferencia del juego del adulto, tiene su fin natural en sí mismo: «la afirmación del yo» (1973, p. 28), entendida como una tendencia al perfeccionamiento y al alcance de nuevos logros. El resto de los fines del juego son artificiales, impuestos por el adulto para conocer y formar al niño. Otra tesis interesante de Chateau, retomada de Piaget, es que «el juego es como un sustituto del trabajo que anuncia y prepara» (p. 33).

La psicología soviética ha hecho aportes significativos a la comprensión del juego infantil. Son fundamentales los nombres de L. S. Vygotski

(1896-1934), S. L. Rubinstein (1888-1960) y A. N. Leontiev (1903-1979), entre otros.

Las ideas de Vygotski (1995) —uno de los principales autores en que se fundamentan la psicología y la pedagogía cubanas actuales—, referidas al juego, con su enfoque histórico-cultural, son de las más desarrolladas dentro de su psicología y resultan, incluso hoy, novedosas. Proponen como criterio distintivo de la actividad lúdica del niño de otras formas de actividad la creación de una situación ficticia que permite violentar la constante y obligada subordinación a reglas, imposible de mantener de forma constante.

Para Vygotski, el juego es una fuente de desarrollo y crea en el niño la zona o área de desarrollo próximo,⁸ posible, potencial. En el juego el niño ejerce a plenitud sus capacidades potenciales, «saltando» por encima de las limitaciones que le impone su edad y propiciando su desarrollo pleno, uniendo así las dos líneas de desarrollo infantil por él propuestas: la natural y la sociohistórica (Redondo, 2008).

Se destaca también el ya citado D. B. Elkonin (1904-1984), en cuyo libro *Psicología del juego* se someten a crítica la mayoría de las teorías psicológicas fundamentales sobre esta temática. Elkonin se basa en la categoría actividad, desarrollada en la psicología soviética por Rubinstein y Leontiev, y la aplica al juego de roles, el cual constituye, según el autor, una formación histórica y una fuente importantísima para establecer la conciencia social del niño de edad preescolar.

Las limitaciones fundamentales que pueden señalarse a las concepciones de D. B. Elkonin⁹ son, a nuestro juicio, la reducción del juego infantil al juego de roles y, en parte, al juego de reglas; segundo, como consecuencia, una reducción conceptual del amplio mundo del juego infantil, al dejar fuera muchos otros tipos de juego, y tercero, en otro orden de cosas, el título del libro es mucho más abarcador que el

contenido. Estos señalamientos no rebajan la importancia de su obra que, más en su parte crítica que en la constructiva, ha propuesto importantes ideas sobre el juego como actividad y como fenómeno social.

II

El empleo del concepto de juego o de algunas de sus expresiones, ya sean clasificaciones o algún juego en particular, como analogía para explicar desde el universo hasta determinado fenómeno social, tiene una antigua ascendencia.

Parece ser que la primera de estas analogías es la conocida frase oracular de Heráclito de Éfeso —llamado también «hacedor de enigmas», «el obscuro», o «inventor de quisicosas»—: «La eternidad es un niño que juega a las tabas: de un niño es el poder real». Ya en el siglo XX, Albert Eistein propuso «Dios no juega a los dados con el Universo»; pero más tarde Stephen Hawking, introduciendo nuevas incertidumbres, dice «Dios no solo juega a los dados, sino que a veces los arroja donde no pueden verse» (Ibáñez, 1990, p. 18). Hay diversas traducciones y versiones, en las que eternidad es sustituida por tiempo o por Dios, y juego de dados por pentolita (en la antigua Grecia) o tabas (en la antigua Roma, término que ha pasado al español), de los cuales nuestros yaquis son el equivalente actual. Otra versión es: «...un niño que juega al chaquete (tablas reales o backgammon) en la concordia y en la discordia» (Quijano, 2005, p. 61). Por su parte, Nietzsche propone otra versión: «Zeus es comparado con un niño que construye y destruye pilones de arena en la playa» (Quijano, 2005, p. 61). Según el juego de que se trate, a partir de las diferencias de intervención de los jugadores y de las reglas y estrategias a utilizar en cada uno, y de que sea Dios o Zeus, el tiempo, la eternidad o el propio universo quien juega, cambia el sentido de este fragmento heraclítico.

Las cuatro frases apuntadas proponen cuatro visiones diferentes del universo.

Nietzsche rescata en su obra el elemento creador que inspira el juego, previo y contrario, en cierto sentido, a la formalidad, y encuentra en él el placer. De ahí su oposición a Platón —«juegos rigurosamente regulados»— y su coincidencia con Heráclito (Ambrosini, 2009).

Edgar Morin, en esta misma línea de pensamiento, explicando lo absurdo de la alternativa excluyente entre la singularidad y la generalidad del universo, emplea el concepto de juego como una de las nociones sobre las que el universo se organiza:

Este universo naciente es juego. La idea de juego ya se había arrojado filosóficamente al mundo (de Heráclito a Fink, 1960, y Axelos, 1969).¹⁰ Ha hecho su entrada en la ciencia con Von Neumann¹¹ (Von Neumann y Morgestern, 1947) en un sector restringido y de forma restringida primero, luego extendiéndose (extensión de la teoría de los juegos a la evolución biológica) y ha conocido recientemente su primera elaboración intrínsecamente fundada sobre la *physis* (Sallantin, 1973). No voy a entrar aquí en el juego del juego. Simplemente quiero indicar que no se puede escapar a la idea de juego en la *physis* en el sentido de que esta idea une en ella la idea de un proceso aleatorio de ganancias y pérdidas que obedece a constreñimientos y reglas y que elabora configuraciones por una parte y por la otra la idea de una laxitud en las articulaciones de los fenómenos organizados, de una débil presión a través de la cual se infiltra y opera el desorden de los encuentros, interferencias, contaminaciones, etc. (Morin, 1993, p. 106).

La idea del juego como actividad es de las más repetidas por los estudiosos de este fenómeno; sin embargo en las «revisiones» que hoy día se hacen de estos conceptos, a partir de un repensamiento que se está produciendo sobre el juego, fundamentalmente desde la filosofía y la antropología, se discute, entre otros aspectos, su condición de actividad en contraposición con el juego como una disposición, que

permitiría superar las perspectivas en relación con el juego como separado del trabajo y el juego como representación (Malaby, 2009, pp. 205-206).

El filósofo y lingüista austriaco Ludwig Wittgenstein, en una de sus dos obras póstumas, *Investigaciones filosóficas* (1953), afirma que el sentido de una palabra corresponde al uso que de ella hacen los hablantes. Toma precisamente el ejemplo de los juegos, y en particular el concepto de juego, para establecer la red de analogías y parentescos que sustentan el lenguaje y elaborar su noción de *juegos del lenguaje*, en el que los contextos en el que se desarrollan y manifiestan esos lenguajes, proveen las reglas de dichos *juegos*.

Afirma Wittgenstein, aplicando precisamente sus criterios sobre el parentesco entre las palabras al término *juego*: «Estamos acostumbrados a pensar que debe existir algo que le sea común a todos los juegos, y que esta característica común justifique la aplicación de la denominación juego a los distintos juegos, cuando en realidad los juegos forman una familia, cuyos miembros tienen un parecido familiar» (citado por Buland, 1996, p. 76).

Este uso de la noción de juego como analogía y modelación —en este caso social— también se encuentra referenciado por el antropólogo norteamericano Clifford Geertz, quien informa que «es tanto cada vez más popular en la teoría social contemporánea como cada vez más necesitado de examen crítico» (Geertz, 1991, p. 78).¹²

Geertz plantea tres fuentes fundamentales para la conformación de esas analogías lúdicas:

- la concepción wittgensteiniana sobre las formas de vida como juegos del lenguaje,

- la concepción huizinguiana como forma paradigmática de la vida cotidiana y
- la concepción de la conducta social como una maniobra recíproca en pos de beneficios distributivos, proveniente de la teoría del juego (aplicada a la economía) de Neumann y Morgenstern.

Estas analogías proponen tanto un fuerte sentido de ordenamiento formal de las cosas, fenómenos, eventos, con un sentido igualmente fuerte «de la radical arbitrariedad de ese orden» (p. 80).

Este pensamiento analógico —o por analogía— que emplea referentes provenientes de los ámbitos de la lúdica y que rehúyen lo puramente mecánico, formal —«metáforas propulsivas», les llama Geertz, «teoría o recurso del pistón o del motor de cuatro tiempos», le hemos llamado en otro lugar—, permiten «que las humanidades se conecten a sus argumentos no a la manera de escépticos mirones sino, al igual que la fuente de su imaginario, como cómplices imputables» (p. 84).

Pero además de este análisis y de emplear en sus propios textos el juego como analogía, Geertz también se ha preocupado por el estudio del juego, como lo demuestra su trabajo «Juego profundo: notas sobre la pelea de gallos en Bali» (Geertz, 1994), en el que retrata, a través de esta tradición, la cultura balinesa, lo que recuerda lo planteado por Schiller (véase *supra* lo referido a Schiller en relación con el gusto de los pueblos).

Agnes Heller, en *Sociología de la vida cotidiana*, «síntesis elaborada y creativa de una antropología crítica marxista», propone un concepto de juego desde la perspectiva de la vida cotidiana: «El juego constituye una actividad que desarrolla las capacidades, que está guiada por la fantasía, y que —dada su falta de consecuencia— *no puede ser un deber*: no se podría nunca exigir, ni nunca nadie lo ha hecho. El desarrollo de las capacidades sin consecuencias sociales, por un lado y

la inexigibilidad por otro, crean una particular *esfera* y una particular *consciencia de libertad*» (Heller, 1977, pp. 373-374).

A partir de este concepto, distingue tres grandes grupos de juegos:

- Juegos de pura fantasía, que sirven prevalentemente para la interiorización social.
- Juegos miméticos, en los cuales la satisfacción de la fantasía se traduce en la asunción de un papel.
- Juegos regulados, en los que los papeles, cuando existen, pierden importancia y se convierten en funciones dentro de determinado sistema de reglas.

Atribuye a este tercer tipo de juego, dos elementos característicos: su condición de ser, por lo general, juegos colectivos, y su *carácter competitivo*; este carácter es lo que les proporciona precisamente su popularidad, son «por su naturaleza creadores de público» (Heller, 1977, pp. 374-375).

En relación con los juegos miméticos, constituyen para Heller el punto de partida y el fundamento del arte, y el teatro es su manifestación más plena y desarrollada; pero:

...esto no significa —como piensan algunos, y entre ellos Schiller— que el arte mismo sea también un juego (...). El juego (...) es por su carácter un fenómeno de la vida cotidiana y no supera esta esfera. Aunque con esto no queremos negar que existen numerosísimas formas de paso entre el juego mimético cotidiano y la creación artística o su concreción» (Heller, 1977, pp. 373).

Gregory Bateson —biólogo y antropólogo, aunque sus campos de interacción y saberes abarcan también los de la comunicación, la psiquiatría y la psicología, la genética, la filosofía, la cibernética— realizó observaciones acerca del juego en los animales, principalmente

entre los mamíferos, que describió densamente en trabajos como *Una teoría del juego y la fantasía*. Según este autor, estos animales son capaces de comunicarse entre sí las diferencias entre la vida real y el juego —«esto es juego»—, con lo que, a su vez, intenta dejar patente que existen diferentes niveles de abstracción en la comunicación humana, de los que uno de ellos es el juego, y el avance que representa este nivel, en su sentido creativo, en su carácter incierto, fortuito, en el proceso de la comunicación (véase Plata, 1999). Así, en relación con el juego, Bateson dice:

El juego y la creación del juego deben verse como un fenómeno único, y de hecho, es verosímil en lo subjetivo decir que la secuencia solo es realmente jugable en la medida en que conserva elementos creativos e inesperados. Si la secuencia es totalmente conocida, es un ritual, aunque aun así quizá sea conformadora de carácter (Bateson, *Espíritu y naturaleza*, citado por Plata, 1999).

III

La pedagogía ha atendido siempre al juego, ya sea para negar su importancia¹³ o para darle una importancia mayúscula como medio de observación y de educación del niño. Esta última función del juego se conoce desde la Antigüedad. Platón, en *La República*, veía en los juegos «perfectamente regulados» la capacidad de que los niños aprendieran a mantener las normas heredadas de sus predecesores.

En otra obra utópica, *La ciudad del Sol*, del filósofo y fraile dominico italiano Tomás Campanella, se cuenta que, en aquella ciudad ideal, la educación de los niños, tanto física como mental, es «sin esfuerzo y como jugando». Jean Amos Comenius, uno de los fundadores de las ciencias dedicadas a la educación en el siglo XVII, aunque no incluyó los juegos infantiles en el trabajo instructivo con los niños, los utilizaba para una mejor asimilación de los conocimientos, estableciendo juegos y entretenimientos.

Desde los primeros aportes para la creación de una ciencia de la educación, comienzan las preocupaciones en cuanto al juego y su inserción y papel en la enseñanza. Son diversos los modelos educativos existentes en la actualidad que asumen actitudes diversas en relación con el juego infantil.

El modelo pedagógico establecido por Federico Froebel, quien aplica las ideas del pedagogo italiano Juan Enrique Pestalozzi, parte del juego como procedimiento metodológico principal, revaloriza el juego como actividad inherente al niño y destaca sus profundas implicaciones en el desarrollo y la vida toda del niño (Domínguez y Martínez, 2001, p. 67).

Las hermanas Rosa y Carolina Agazzi plantean como uno de los principios educativos básicos de su modelo, entre otros, el de juego y orden, en el que se reconoce el juego como actividad por antonomasia de la edad infantil, pero que requiere de una ordenación que responda a la propia necesidad del niño y le permita una liberación de energía (Ibídem, p. 74).

María Montessori y Celestin Freinet, en sus respectivos modelos, oponen el trabajo escolar al juego. El trabajo es tenido como útil y productivo con una finalidad intrínseca, pero el juego es una actividad inferior y solo produce placer «de manera sucedánea» (Ibídem, pp. 75-77).

Edouard Claparede, en su obra de 1927, *Psychologie de l'enfant*, propone una *educación funcional*, en la que establece la teoría conocida como *de la derivación por función*, que sostiene que el juego persigue fines ficticios, para poder vivir las actividades que se realizan en la edad adulta y que los niños no pueden realizar por ser prohibidas o por no estar capacitados para ellas (Gutiérrez, 2004, p. 162). El juego tiene su base en la necesidad de jugar que tiene el niño, por lo que se convierte en un recurso natural que prepara al niño para la vida adulta.

Fue en la pedagogía de la antigua Unión Soviética, fundamentalmente, y del resto del entonces campo socialista, donde se le dio al juego infantil una importancia capital. Son conocidas las ideas de Antón Makarenko y las de N. K. Krúpskaia sobre el juego como medio de educación comunista. Ellos, junto a A. V. Lunacharski, expusieron la revolucionaria idea del juego como reflejo individual y creador de la realidad, de su transformación (Zhukovskaia, 1987, p. 5).

R. I. Zhukovskaia (1982, 1987), precisamente, es una de las autoras que resume las teorías pedagógicas soviéticas sobre el juego, y es de amplia difusión en nuestro país. Zhukovskaia destaca la importancia pedagógica del juego, fundamentalmente en la edad preescolar. La metodología propuesta por ella para la utilización del juego como medio educativo presenta la deficiencia de colocar al niño en una campana de cristal, al eliminar las contradicciones naturales que se presentan en el curso de la vida diaria, en el círculo infantil, donde se desarrollan sus experiencias, en el hogar, en las relaciones con los amigos, etc. Es cierto que el juego, no solo el de roles o los de construcción, sino hasta los espontáneos creados por el niño aprovechando cualquier situación, bien inducidos por el adulto, pueden ser un eficaz medio de educación, pero esto solo puede ocurrir cuando se tengan en cuenta las contradicciones que a cada paso encuentra un niño en su desarrollo.

IV

La antropología ha planteado siempre sus intereses en cuanto al juego,¹⁴ aunque habría que decir que no le ha prestado toda la atención que requiere este complejo fenómeno social.¹⁵

En este sentido, uno de los padres fundadores de la antropología, Edward B. Tylor, en un trabajo presentado en 1878, sugirió el origen

asiático de cierto juego mexicano¹⁶ y más tarde continuó esta clase de estudios reuniendo datos para demostrar el origen en el Asia suroriental de las figuras de cuerdas¹⁷ y de los papalotes de Polinesia. Asimismo, estudió el origen de juegos como el *cup-and-ball*¹⁸ (Lowie, 1946, p. 115).

Igualmente, Bronislaw Malinowski incluye en su «Cuadro sinóptico de las necesidades biológicas y derivadas de su satisfacción en la cultura» los sistemas de juego como respuesta directa del hombre a la necesidad de relajación, e incluye a los juegos como sistema de pensamiento y fe, junto al arte, el deporte y las ceremonias, relacionados con la necesidad de crecimiento (1963, p. 86).

Una de las obras más importante en este sentido es *Educación y cultura* (1952), de Margaret Mead, en la que refleja sus investigaciones sobre los manu, pueblo lacustre que habita el norte de Nueva Guinea. En ella aparecen múltiples observaciones sobre el juego de los niños de esa cultura en relación con la educación tradicional y los roles materno-paterno al interior de las familias manu. En su momento dichas observaciones aportaron base científica para corregir determinadas posturas en la pedagogía norteamericana en relación con el juego libre en la edad preescolar.

El filósofo y etnógrafo ruso Igor Kon, en un artículo fundador para la etnografía soviética, publicado en 1982, «Etnografía de la infancia», plantea la importancia del estudio y análisis de los juegos infantiles para establecer las orientaciones axiológicas más generales de la cultura y las tendencias de su desarrollo (Kon, 1982, pp. 217-218).

Desde los años sesenta del siglo pasado, los intereses de la antropología —y de otras ciencias sociales y humanísticas— por el fenómeno del juego han ido en aumento.

El antropólogo norteamericano Thomas Malaby (2009) propone cambiar la percepción del juego como actitud a la del juego como disposición. Esta perspectiva, a partir del rechazo de un universo ordenado y su acogida como un universo «atravesado por la contingencia», permitiría resolver la dicotomía existente entre el juego y el trabajo, lo serio y lo no serio, entre lo improductivo y lo productivo.

En 1986, el antropólogo yugoslavo Ivan Ivic, a través de la Organización Mundial para la Enseñanza Preescolar y con el auspicio de la Unesco, convocó a los especialistas de todos los países a participar en el proyecto internacional «Juegos tradicionales», administrado por el Instituto de Psicología de la Universidad de Belgrado, cuyos objetivos principales eran el rescate de los juegos infantiles tradicionales y su utilización en la educación institucionalizada de la infancia, en la familia y en la comunidad.

En el proyecto se sostiene que «cada grupo nacional, étnico y cultural posee un patrimonio de juegos infantiles que representan en la actualidad un gran valor cultural y educativo» y se recomienda aunar esfuerzos con el fin de «realizar un análisis de los juegos infantiles tradicionales de los diferentes países con arreglo a una metodología única» (Ivic, 1986).

V

La pedagogía cubana anterior a 1959 no dirigió su atención al juego, por lo que aparecen muy pocos textos sobre el juego en la escuela. Habría que señalar solo tres: *Didáctica o dirección del aprendizaje* (1946), de Diego González, quien dedica unas breves líneas a este fenómeno social y concluye que juego «es la sal de la vida infantil» (1946, p. 237); *Pedagogía para las escuelas normales de maestros*, donde los pedagogos Alfredo M. Aguayo y Abril Amores plantean la importancia del juego en la educación del niño, señalando que «son

indispensables por parte del maestro la dirección, la guía, el estímulo, pero respetando siempre la iniciativa del alumno» (1942, Prefacio), y *Juegos organizados. Para las escuelas primarias elementales y escuelas primarias superiores* (1941), de Graciela Soto de Fernández, la cual agrega a la visión pedagógica del juego en la educación escolar la importancia que presenta en relación con el carácter y el desarrollo de la personalidad.

Un referente obligado es el artículo de José Martí (1985) «Un juego nuevo y otros viejos», aparecido en el número tres de su revista para niños *La Edad de Oro*, en el que, desde posiciones humanistas, se hace eco, pero con voz propia —y por momentos anticipado—, de corrientes de pensamiento en boga en su época.

En este sentido, da cuenta de la universalidad de los juegos, fenómenos que no atribuye a apropiaciones a partir de un difusionismo, sino a formaciones originales de los diferentes pueblos. Asimismo, propone que muchos de los juegos ya conocidos se presentan con forma nueva y constituyen modas, sin perder su esencia, aunque también observa el surgimiento de nuevas formas lúdicas. Coincide Martí con Hirn, al pensar que muchos juegos y juguetes son acciones y objetos sacros degradados. Y se adelanta a Bally, al estimar que el juego cumple una función de liberación de pulsiones contenidas (Bally, 1958, citado por Redondo, 2008).

A partir del triunfo revolucionario de 1959, ha existido un reconocimiento pleno del juego como actividad desarrolladora por parte de los organismos encargados de la educación de la infancia. Son varios los autores que han abordado diferentes facetas del juego: M. Esteva (1988, 1999, 2000, 2001, 2007), A. Aroche (1996), O. Franco (1997, 2000) y G. Villalón (2002), entre otros, quienes han atendido diferentes facetas de la relación entre juego y educación, en diferentes niveles de enseñanza.

En cuanto a la antropología, se destaca la obra Fernando Ortiz, quien no dedicó ninguna de sus obras al estudio de los juegos, sin embargo, si se hurga en su intrincadísima fronda, puede descubrirse un conjunto de ideas, pequeño pero enjundioso, acerca de los juegos infantiles, en especial de los tradicionales, y de la importancia de su estudio para el conocimiento de los «repliegues más ocultos del alma de un pueblo» (Ortiz, 1987b, p. 84; véase también Espina, 2001).

En 1908, en un artículo titulado «Fiestas populares», coincide Ortiz con Schiller: «Si el alma de un niño se estudia en gran parte a través de sus infantiles juegos, del alma de los pueblos podrían sorprenderse muchas facetas tras de los juegos públicos» (Ortiz, 1987a, p. 69). Schiller limitó el alcance de su criterio al plano estético, a la indagación del ideal de belleza, objetivo fundamental de su libro; mas Ortiz estima que los juegos públicos permiten conocer aquello que alienta, vivifica y refuerza el espíritu de un pueblo.

En el mismo artículo, se hace eco, pero con voz propia, de ideas martianas al expresar: «Las fiestas de los pueblos son algo así como los juegos de los niños, torrentes por donde se desbordan sus fuerzas psíquicas más potentes, espejos donde se refleja toda su constitución en la simple sencillez de su primitividad» (idem).

En este caso también coincide, en cierta medida, con la teoría psicoanalítica que explica el juego por la necesidad de las pulsiones y le atribuye un papel preponderante en la formación del yo, concepciones muy en boga en los momentos en que Don Fernando escribía estas palabras y que no han perdido hoy día todo su valor.

También concuerda Ortiz con Hirn en su libro *Los bailes y el teatro de los negros en el folklore de Cuba*, ya mencionado:

Y así es originariamente (refiriéndose a la danza), aun cuando a veces ha perdido su primitivo significado, encubriéndolo o transmutándolo en otro

distinto, o degenerando en un mero e intrascendente juego infantil. Como algunos instrumentos musicales de los ritos esotéricos en ciertos pueblos muy arcaicos, tales como la «bramadera» o la «zambomba», aún se usan por los campesinos y los niños sin la más remota remembranza de su ancestral función (Ortiz, 1981, p. 208).

En Cuba existen dos repertorios fundamentales del juego tradicional: *Folklore del niño cubano* (2 t., 1961-1962), de Concepción T. Alzola, enjundiosa obra de recopilación de formas folklóricas infantiles, clasificadas con un abundante y bien estructurado sistema de notas, fundamentalmente de carácter etnográfico, y una sólida introducción a cada uno de los tipos. La única crítica que podría hacerse es de carácter metodológico, pues se elaboró a partir de cuarenta y ocho informantes de los medios urbanos y suburbanos de las antiguas seis provincias del país, por lo que están ausentes juegos de zonas rurales. Y *Cuando de jugar se trata. Juegos infantiles* (2000), de Caridad Santos y Sonia Correa, resultado de una búsqueda aleatoria, sin un plan de investigación preconcebido. A pesar de estas críticas, son obras imprescindibles para el estudio de los juegos tradicionales en nuestro país.

Conclusiones

Cuando se estudian los diferentes discursos relacionados con el juego —no solo los científicos: filosóficos, sociológicos, antropológicos, psicológicos, pedagógicos, filológicos, artísticos, matemáticos, físicos, económicos, sino también los políticos y aquellos que pudiéramos calificar simplemente como sociales— en ocasiones parece que se están refiriendo a fenómenos diferentes. Mas, en este sentido, lo importante es plantear la cuestión.

Así, pensamos que la noción de juego, su concepto y definición, poseen un alto valor heurístico y productivo para la ciencia, tanto en su aplicación a los hechos sociales considerados juegos en sí —aceptaremos en este sentido, por ahora, cualquier extensión del campo semántico que se haga del

término juego— como en su empleo como analogía explicativa para las ciencias físicas, naturales o sociales y humanísticas. Por eso, habría que plantarse una superación de las confusiones presentes en relación con el concepto *juego* (Öfele, 1999; Valiño, 2006).

A los problemas conceptuales, de interés propiamente científico, se unen otros cuando se observa que tanto en las ciencias como en las sociedades, desde la década de los sesenta del pasado siglo, se ha ido produciendo una inflexión en las consideraciones que respecto al juego se enuncian y se practican.

En este sentido nos referimos, por ejemplo, a la deportivización que se está produciendo de los juegos infantiles, así como a la presencia cada vez más abundante de los juegos computadorizados y su posible efectividad en el desarrollo de capacidades cognitivas; el uso —y el abuso o el desuso, según el caso— de los juegos didácticos en la escuela y no solo en ella, sino en las esferas gerenciales con los juegos profesionales y otros en la búsqueda y perfeccionamiento del capital humano y de soluciones a los problemas de la producción y el mercado y los servicios; el debate —mundial, pudiera decirse— sobre la *pérdida* de los juegos tradicionales y populares —y sobre el juguete artesanal *versus* el industrial— y sobre la necesidad de su *rescate* o *reinserción*, incluyendo en este análisis a la escuela, en la que los juegos tradicionales han perdido importancia, a pesar de los discursos programáticos y de los intentos institucionales e individuales; el empleo del juego por parte de movimientos sociales en su función heurística, por ejemplo, en la educación popular; la presencia de la violencia en los juegos contemporáneos, el tema del género en los juegos; las relaciones entre el juego —no solo el de azar— y la industria del entretenimiento.

Esta inflexión en la práctica y el discurso, ha provocado una atención social hacia el juego. En particular, retomamos aquí el tema de los juegos infantiles tradicionales. Quizás su mayor importancia radica en su

intervención en los procesos identitarios culturales y ser manifestación de la identidad resultante.

Los juegos infantiles tradicionales constituyen mecanismos que contribuyen a generar en el individuo procesos de identificación con su comunidad, con su región, con su país, a partir de los mecanismos de socialización inherentes a ellos. En este sentido, los juegos infantiles tradicionales cumplen la doble función de conformar y ser expresión de la identidad cultural de un grupo social determinado (o de un sujeto determinado) al permitir la producción de respuestas y de valores, propiciando un papel dual activo-pasivo (heredero-trasmisor) en relación con su cultura.

Existe el empeño de rescatar socialmente los juegos infantiles tradicionales, acción que implica cambios en la concepción de la enseñanza desde los círculos infantiles hasta la escuela secundaria, del trabajo comunitario; mas, aunque las necesidades sociales de los juegos infantiles tradicionales permanecen y quizás se han acrecentado, debido en parte al reajuste estructural de nuestra sociedad, ¿será posible su restitución plena después de la ruptura de su continuidad? En todo caso es una tarea ardua e impostergable.

Bibliografía

- Aguayo, A. M. y Abril Amores (1942). *Pedagogía para las escuelas y colegios normales*. Cultural S. A., Habana.
- Alzola, Concepción (1961-1962). *Folklore del niño cubano*, 2 tomos. Universidad Central de Las Villas, Santa Clara.
- Ambrosini, Cristina (2009). *El juego, paidía y ludus en Nietzsche*. Universidad de Buenos Aires.
- Aroche, Alexis (1996). «El juego en la edad preescolar», *Primer encuentro internacional de la educación inicial y preescolar*, La Habana.

- Bally, G. (1958). *El juego como expresión de libertad*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Buland, Rainer (1996). «Hacia los fundamentos de una investigación de juego. Definiciones-sistematización-metodología», *HOMO LUDENS, el hombre que juega 1*, Instituto para la Investigación y Pedagogía del Juego-Sede Sudamérica, Buenos Aires.
- Buytendijk, Friedrich (1935). *El juego y su significado*. Madrid (s.o.d).
- Caillois, Roger (1958). *Teoría de los juegos*. Editorial Seix Barral, Barcelona.
- Chateau, Jean (1973). *Psicología de los juegos infantiles*. Kapeluz, Buenos Aires.
- Domínguez, Marta y Franklin Martínez (2001). *Principales modelos pedagógicos de la educación preescolar*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Elkonin, D. B. (1984). *Psicología del juego*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Espina, Rodrigo (2001). «Los juegos infantiles en la ruta del esclavo. Una primera aproximación», *Catauro*, 3, pp. 205-210.
- Esteva, Mercedes (1988). *Estudio del juego como medio de educación*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- _____ (1999). *El juego. Teoría y práctica*. ICCP, La Habana.
- _____ (2000). *El juego en el currículo de la educación preescolar*. ICCP / Mined, La Habana.
- _____ (2001). *El juego en la edad preescolar*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- _____ (2007). *¿Quieres jugar conmigo?* Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Franco, O. (1997). *El juego y el trabajo*. Editorial Orbe, La Habana.
- _____ (2000). *El desarrollo ontogenético del juego*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

- Geertz, Clifford (1991). «Géneros confusos: la refiguración del pensamiento social», Reynoso, Carlos (comp.): *El surgimiento de la antropología posmoderna*, pp. 63-77, Gedisa, Barcelona.
- _____ (1994): «Juego profundo: notas sobre la riña de gallos en Bali», *La interpretación de las culturas*, pp. 339-372, Gedisa, Barcelona.
- González, Diego (1946). *Didáctica o dirección del aprendizaje*. Cultural S.A., La Habana.
- Gutiérrez, Manuel (2004). «La bondad del juego, pero...», *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 7, pp. 153-182. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1065706.pdf>
- Heller, Agnes (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península, Barcelona.
- Huizinga, Johan (1994). *Homo ludens. Ensayo sobre la función social del juego*. Alianza Editorial, Madrid.
- Ibáñez, Jesús, comp. (1990). *Nuevos avances en la investigación social. La investigación social de segundo orden*. Anthropos Suplementos no. 22, Barcelona.
- Ivic, Ivan (1986). *Traditional Games and Children of Today*. OMEP, Belgrado.
- Kon, Igor (1982). «Etnografía de la infancia», *Ciencias Sociales* (Moscú), 4 (50), pp. 208-219.
- Lorca, Oscar (2005). Arte, juego y fiesta en Gadamer, *A parte rei. Revista de Filosofía*, http://www.kaleidoscopio.com.ar/fs_files/user_img/textos_estetica%20recepcion/Lorca_Arte%20juego%20y%20fiesta%20en%20Gadamer.pdf
- Lowie, Robert H. (1946). *Historia de la etnología*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Malaby, Thomas (2009). «Anthropology and Play: The Contours of Playful Experience», *New Literary History*, 40 (1), pp. 205-218.

- Malinowski, Bronislaw (1963): *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Martí, José (1985). *La Edad de Oro*. Editorial Gente Nueva, La Habana.
- Martínez Rodríguez, Ezequiel (2008): «El juego como escuela de vida: Karl Groos», *Revista Miscelánea de Investigación*, 22, pp. 7-22, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2774872.pdf>
- Mead, Margaret (1952). *Educación y cultura*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Morin, Edgar (1993). *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Cátedra, Madrid.
- Nielsen, Cathrin y Hans Rainer Sepp (2007). «El proyecto de una edición de las obras completas de Eugen Fink», <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3176366.pdf>
- Öfele, María Regina (1999). «Los juegos tradicionales y sus proyecciones pedagógicas», *Lecturas: Educación física y deportes*, 4 (13), pp. 1-15, <http://www.efdeportes.com/efd13/juegtra.htm>
- Ors, Eugenio d' (1955). *La filosofía del hombre que trabaja y juega*. Libertarias/Prodhufi, Madrid.
- Ortiz, Fernando (1981). *Los bailes y el teatro de los negros en el folklore de Cuba*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
- _____ (1987a). «Fiestas populares», *Entre cubanos*, pp. 69-70, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
- _____ (1987b). «Folklore cubano», *Entre cubanos*, pp. 83-85, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1920). *Psicología del niño*. Ediciones Morata, Madrid.
- Plata, Juan José (1999). «Juego y conocimiento. Apuntes para una agenda investigativa desde las ciencias sociales y humanas», ponencia presentada en el Simposio de Investigación y Recreación, Colombia.

<http://www.redcreacion.org/documentos/simposio1if/JJPlata.htm>

Quijano Restrepo, L. G. (2005). «Heráclito, jugador de damas», *Ciencias Humanas*, 35, pp. 55-66.

Redondo González, M. Ángeles (2008). «El juego infantil, su estudio y cómo abordarlo», *Revista Innovación y experiencias educativas*,

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_13/M_ANGELES_REDONDO_2.pdf

Santos, Caridad y Sonia Correa (2000). *Cuando de jugar se trata. Juegos infantiles*. Editorial Científico-Técnica, La Habana.

Schiller, J. C. Freidrich (1984). *La educación estética del hombre*. Editorial Arte y Literatura, La Habana.

Soto de Fernández, Graciela (1941). *Juegos organizados. Para las escuelas primarias elementales y escuelas primarias superiores*. Cultural S.A., La Habana.

Valiño, Gabriela (2006). «La relación juego y escuela: aportes teóricos para su comprensión y promoción», <http://juegoydesarrollocognitivo.blogspot.com/2006/01/la-relacin-juego-y-escuela-aportes.html>

Vidart, Daniel (2016). «Los juegos infantiles, relictos de antiguos rituales»,

<https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/57518>

Villalón, Giovanni L. (2002). *El juego. Selección de lecturas psicopedagógicas*. Ediciones Cátedra, Santiago de Cuba.

Vygotski, S. L. (1995). *Obras completas*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Zhukovskaia, R. I. (1982). *La educación del niño en el juego*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

_____ (1987). *El juego y su importancia pedagógica*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Notas

¹ No seguimos un orden cronológico en el análisis, sino más bien por grupos de ciencias o por determinada relación entre los autores, a veces en un derrotero «itinerante». ¿Pudiéramos decir lúdico?

² «Porque no se trata, para mí, del lugar que al juego corresponda entre las demás manifestaciones de la cultura, sino en qué grado la cultura misma ofrece un carácter de juego» (Huizinga, 1994, p. 5).

³ Más adelante aparece otra definición «menos rica pero también menos limitada» (Caillois, 1958, p. 13): «El juego es una acción, una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según una regla libremente consentida, pero absolutamente imperiosa, provista de un fin en sí mismo, acompañada de tensión y júbilo, y de la conciencia de *ser de otro modo* que en la vida corriente» (Huizinga, 1994, pp. 43-44).

⁴ El párrafo de *Homo ludens* del cual Ortiz extrajo el fragmento en cuestión es el siguiente:

Si con la música nos encontramos constantemente dentro de las fronteras del juego, esto mismo ocurre, solo que en mayor grado, con su hermana melliza la danza. «Ya pensemos en las danzas sagradas o mágicas de los pueblos primitivos, en el culto griego, en la danza del rey David ante el Arca o en los bailes de los días de fiesta o de cualquier época, podemos decir, con pleno sentido, que *la danza es juego, que es una de las formas más puras y completas del juego*. Es cierto que esta cualidad lúdica no se da en el mismo grado en todas las formas de la danza. Se percibe, sobre todo, en los bailes de figuras; pero también se da en el baile individual, es decir, *allí donde la danza es presentación y espectáculo o exhibición rítmica y movimiento*, como en el minueto o la cuadrilla». La postergación de los corros, de las ruedas y las figuras por el baile de parejas, ya sea en las vueltas del vals y la polca o los pasos modernos ¿habrá que considerarla como un empobrecimiento de la cultura? Habría motivos bastantes para

afirmar esto si se contemplara la historia de la danza en todos sus grados de espléndida belleza y estilo hasta la notable resurrección del baile artístico en nuestros días. Lo cierto es que, en sus formas actuales, el baile va perdiendo casi por completo el carácter lúdico que le era inherente (Huizinga, 1994, pp. 194-195).

El fragmento entrecomillado es el seleccionado por Ortiz y el subrayado es del propio Ortiz.

⁵ En efecto, el juego es un verdadero indicador cultural al igual que los ritos y otras formas de comportamiento, por lo que un estudio sistemático, aún por realizar, aportaría elementos interesantes al conocimiento de las relaciones entre juego y cultura.

⁶ De estas ideas proviene la visión del juego como forma paradigmática de la vida colectiva, que nutre la teoría social contemporánea, al usarlo como analogía para el análisis de situaciones sociales concretas (Geertz, 1991, p. 63).

⁷ «Si comparamos unas con otras las aficiones de los pueblos modernos —carreras de caballos en Londres, corridas de toros en Madrid, espectáculos vistosos en París, regatas de góndolas en Venecia, grandes cazas en Viena y las alegres y animadas tardes del Corso en Roma— no sería difícil diferenciar los matices del gusto en cada uno de esos pueblos. En cambio, entre los juegos populares de esos diferentes países hay mucha menos uniformidad que entre los juegos de la sociedad distinguida, cosa que se explica fácilmente» (Schiller, 1984, p. 84).

⁸ Vygotski definió la zona de desarrollo próximo como «la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de desarrollar independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto, o en colaboración con otro más capaz» (citado por Domínguez y Martínez, 2001, p. 26).

⁹ Si solo nos hemos detenido en dos autores de la psicología soviética, Vygotski y Elkonin, obviando los importantísimos aportes de Rubinstein

sobre el juego como capacidad transformadora del hombre y de Leontiev sobre el juego como actividad, es por dos razones fundamentales: primero, por su influencia actual en la pedagogía cubana y en particular por sus ideas sobre el juego en la enseñanza preescolar y primaria y, segundo, por un problema de espacio. Valen como ejemplo de los grandes aportes de la escuela soviética de psicología y de su asimilación en nuestro país.

¹⁰ Aunque ya Heráclito fue mencionado en el presente trabajo, hay que decir que estos tres autores participan del simbolismo ontológico del juego.

¹¹ La teoría de juegos —formalizada por primera vez a partir de los trabajos de John von Neumann y Oskar Morgenstern— es un área de la matemática aplicada que utiliza modelos para estudiar interacciones en estructuras formalizadas de incentivos (los llamados *juegos*) y llevar a cabo procesos de decisión. Desarrollada en sus comienzos como una herramienta para entender el comportamiento de la economía, se usa actualmente en muchos campos, desde la biología a la filosofía.

¹² Antes de iniciar en el artículo el apartado referido al juego como analogía social, Geertz apunta:

En las ciencias sociales, o por lo menos en aquellas que han abandonado una concepción reduccionista de su objeto, las analogías provienen ahora más de los artefactos de la performance cultural que de los de la manipulación física: provienen del teatro, la pintura, la gramática, la literatura, la ley, el juego. Lo que la palanca hizo con la física, las movidas de ajedrez prometen hacer con la sociología (Geertz, 1991, p. 76).

¹³ Durante el siglo XIX y buena parte del XX, muchas escuelas pedagógicas estimaban que el juego era una pseudoactividad sin significado funcional, incluso nociva, porque apartaba a los niños de su deber (Gutiérrez, 2004, p. 8). Contemporáneamente, aunque esos errores se han eliminado por lo general, todavía quedan rezagos en la conciencia colectiva: «A la escuela se va a aprender, no a jugar», repiten los padres a sus hijos.

¹⁴ En 1910, ya Ortiz había afirmado:

Los museos suelen ser alcázares para los grandes del arte o de la historia, pero no mansiones de recuerdos populares. Aprenderemos en ellos cuál fue la espada del Duque de Alba, cuáles sus instrumentos de tortura, pero no cuál fue la canción del tiempo con que arrullaron su cuna; y en este arrullo hay tanto interés al menos y tanto valor para la historia de un pueblo y su psicología colectiva como en la hoja de acero toledano o en el potro de un inquisidor (Ortiz, 1987b, p. 84).

¹⁵ «...la antropología, a pesar de su aparente abandono de la cuestión (la temática del juego), sin embargo tiene mucho que ofrecer al objetivo de repensar el juego» (Malaby, 2009, p. 205).

¹⁶ ¿El patolli, juego de mesa precolombino?

¹⁷ Conocidas en la bibliografía especializada como *cuna del gato* o *string-figures*.

¹⁸ En español conocido como balero.