

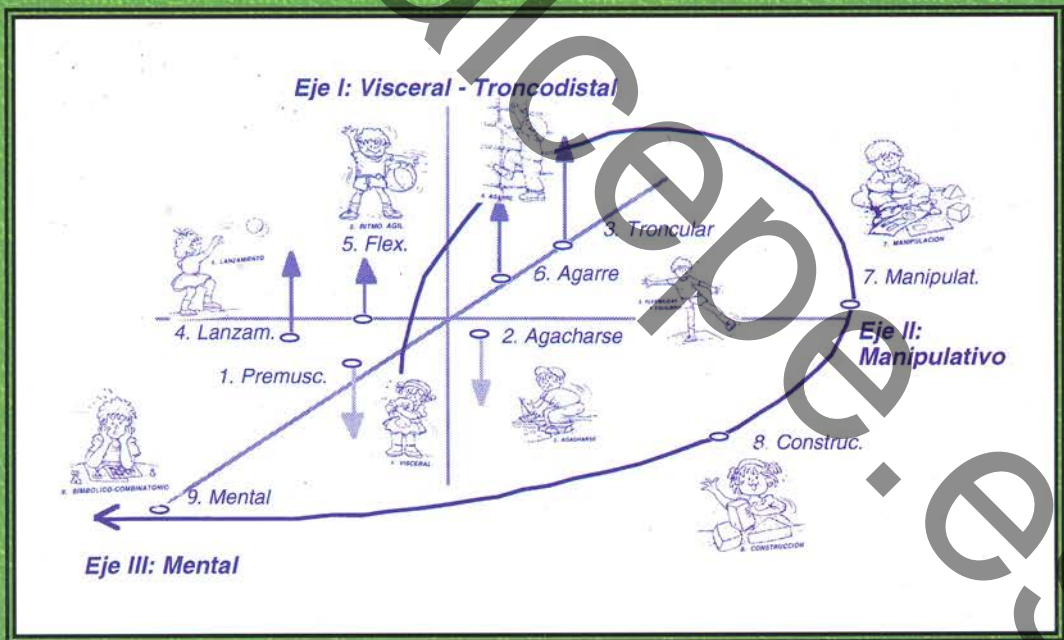
FRANCISCO SECADAS MARCOS

Profesor de Investigación del CSIC  
Catedrático de Psicología de la Educación

# DEL JUEGO A LA INTELIGENCIA Y CÓMO FORMARLA

VOL. I

## DEL JUEGO AL PENSAMIENTO



---

---

# ÍNDICE

---

---

	<u>Págs.</u>
PRELUDIO.....	7

## Volumen I

---

### DEL JUEGO AL PENSAMIENTO

---

1. ¿De qué sirve jugar? .....	13
1.1. ¿Qué es jugar .....	15
1.2. El juego como supresión .....	22
1.3. Afinando .....	31
1.4. Anecdótico de la supresión negativa (S-) .....	42
1.5. Anecdótico de la supresión positiva (S+).....	50
1.6. Motivación en el juego.....	57
1.7. Cómo motiva el juego .....	63
1.8. Fijación.....	69
2. Jugar nos hace hábiles .....	77
2.1. Del juego a la inteligencia .....	79
2.2. Diferencias de juego según el sexo .....	89
2.3. Para educar jugando .....	98
2.4. Jugar es crecer .....	105
2.5. Los estadios lúdicos .....	113

---

## PRELUDIO

---

«Es error corriente entre la gente de ciencia menospreciar la inteligencia del público, y ello explica que tan pocos científicos se sientan obligados a escribir libros normalmente inteligibles, y que abandonen la tarea en manos de divulgadores que rara vez la cumplen con decoro». Konrad Lorenz.

**E**ste libro es un «plagio». Durante más de sesenta años venimos estudiando la inteligencia, su evolución, el juego, la creatividad, los métodos de enseñanza, la educación. Prolijas investigaciones nos han conducido a una manera nueva de entender la inteligencia, que ha sido argumento de un tratado, concluído pero todavía inédito: «*Del juego a la inteligencia*». Al someterlo a la crítica de psicólogos solventes, alguno de ellos opinó, benévolo, que «este libro debe ser conocido por la gente; los educadores tienen que saber estas cosas». Pero a la gente no le interesa la demostración científica; necesita contenidos, puestos a su alcance. Esta ha sido la razón del «plagio», y de que si alguna vez se publica el original, aparezca con la cabeza gacha, como presunto plagario.

El libro entero discurre *del juego a la inteligencia y a cómo formarla*.

Se distribuye en tres partes:

- I. Del juego al pensamiento
- II. Otra idea de la inteligencia
- III. Instrucción y formación humana

La novedad en el concepto de inteligencia proviene en parte de la nueva visión del juego, y de cómo podemos hacernos más inteligentes.

¿Qué es el juego? ¿Y cómo repercute sobre la inteligencia? ¿Da lo mismo jugar a cualquier cosa en cualquier momento de la vida? ¿Cómo ayuda el juego a aprender y a ser inteligente?

Tema fascinante, si los hay, es el estudio del juego; pese a lo cual no se puede afirmar que su sentido haya sido debidamente desvelado. Y no porque escaseen las teorías ni que los hechos sean raros, puesto que niños y animales juegan ante el observador. Pero es un caso típico de lo arduo que resulta apresar en las redes del saber un hecho de experiencia cotidiana.

El primer escollo es la extrañeza ante el mero supuesto de que el juego sea cosa seria y digna de investigar. Y hay que convenir que la aporía es insoluble si no se cambia la idea vulgar que del juego circula. Porque ¿qué utilidad reporta, a la postre, un saber acerca de algo tan fútil e intrascendente? Aparte que no siempre resulta fácil distinguir cuándo una actividad es jugar y cuándo otra cosa, porque la idea misma de cuándo se está jugando varía según los modos de entender el juego.

Pero, al decir de Bruner, pocos temas hay más necesitados de estudio en Psicología, y probablemente ninguno de tanta monta. Porque siendo el jugar una actividad psicológica de importancia unánimemente reconocida, cualquier Psicología construida de espaldas al juego será incompleta y habrá de sufrir hondas transformaciones cuando lo incorpore.

El gran enemigo de la creatividad es un monstruo de dos cabezas:

Por una parte, la limitación de la mente humana coarta la curiosidad, ya que impide atender a más de diez elementos a la vez. El proceso se detiene hasta asentar cada bloque.

Por otro lado, cuando logra manejar la situación gracias a ese nuevo bloque consolidado, se acostumbra a usarlo, se atranca en la rutina, se conforma con esa explicación, la convierte en estereotipia para casos más complejos y paraliza la flexibilidad de hipótesis.

La inteligencia afronta el primer impedimento, su limitación, consolidando lo aprendido y convirtiéndolo en habilidad mediante el juego.

El segundo impedimento cierra el paso a la creación de nuevas estructuras de habilidad y de progreso. «No puedes estar seguro de acertar —se oye decir— mientras no hayas descartado todas las opciones equivocadas». Pero cada error advertido te encamina en la pista del acierto. Tampoco se pueden crear estructuras sin riesgo de errar. No sólo se avanza creando estructuras sólidas de habilidad y de conocimiento; también se progresa intuyendo la solución plausible y equivocándose, es decir, aventurando hipótesis y modificándolas, en lo cual consiste básicamente la creatividad. Para crear a un nivel hay que contar con las habilidades necesarias. De lo contrario, el alarde creativo degenera en puro desperdicio. Pero tanto el riesgo como la invención y la aventura, no son sólo inexcusables sino fuente saludable de placer en el trabajo.

La educación y la enseñanza ayudan al educando a salvar estos escollos y a formarse una personalidad armónica, en la forma sugerida por la *Ley del Palmo*, formulada oportunamente en el texto.

La mente tiende a vertebrar las vivencias sueltas en sistemas de habilidad o estructuras dinámicas compactas donde los elementos se sostengan unos a otros, como sugiere la etimología de la palabra sistema. Formar estas habilidades es labor del juego, y de ellas se nutre la inteligencia como de infraestructuras para seguir creando y progresar.

Una cosa tan simple como la afirmación de Levy (1978), de que «el secreto del juego se encuentra en la naturaleza de los juegos», estaba por averiguar antes de lanzarse a teorizar sobre el asunto. Al abordarla nosotros, las indagaciones sobre los juegos concretos de los niños y el análisis de las definiciones y teorías existentes nos conducen a entender el juego como un proceso radicalmente inteligente, que refuerza los aprendizajes complejos, gracias al cual el sujeto desatiende lo que está aprendiendo y libera la atención para mantenerse alerta a otros estímulos, mientras sigue ajustando placenteramente los actos recién aprendidos hasta fundirlos en una habilidad nueva. Una vez captados los términos esenciales de un problema, la mente lo desaloja o *suprime* del foco de atención, confiando su acabado a un mecanismo automático de repetición y retoque, hasta dar con la estructura escueta y fluida. A este subproceso que distraídamente nos hace hábiles en cualquier sector de competencia, le damos el nombre de *supresión*, aten-

diendo al hecho de que lo recién aprendido va siendo eliminado o suprimido de la atención gradualmente, por efecto de algún tipo de juego, dejándola libre para acometer otros aprendizajes.

Verá el lector, a su tiempo, que no tenemos muchas inteligencias (una por cada factor, como alguien propugna), estáticas como teselas de un mosaico, sino una sola inteligencia que evoluciona, cambiando de apariencia y dotándose de capacidades en el cambio. El conjunto de ellas constituye nuestra *inteligencia B*, a partir de la cual creamos; y gracias a esta sensibilidad al cambio, la educación y la enseñanza son posibles. Si la inteligencia no cambia del momento A al momento B, ¿cómo es posible mejorarla?

De este modo, desvelaremos el sentido aristotélico de la memoria como «posesión de una experiencia potencialmente rescatable», llegando insensiblemente a la paradoja de que el maestro tiene que *enseñar a olvidar recuperablemente*; que no es su misión recargar la mente infantil de nociones farragosas e inconexas sino tales que merezcan ser organizadas en estructuras estables a través de un proceso lúdico de consolidación, y depositadas en una memoria dinámica que las incube y las mantenga disponibles para un uso *creativo*. Al hilo de la lectura iremos ganando la convicción de que obrando inteligentemente acrecentamos nuestra capacidad y creamos realmente inteligencia, para acabar entendiendo que, más que aprender muchas cosas, importa al hombre educar la inteligencia sabiéndolas y disfrutándolas.

Se omiten en este compendio ciertos aspectos del tratado original, importantes para quienes precisen más sólidos argumentos, como los relativos a las teorías del juego (Sección 2.<sup>a</sup>), la comprobación experimental de la marcha de los juegos (Sección 5.<sup>a</sup>), la clasificación de los juegos (Sección 3.<sup>a</sup>) así como el curso evolutivo de cada uno (Sección 4.<sup>a</sup> y Anexo), y las demostraciones, en general.

Al pie de las páginas se indica en abreviatura el capítulo del tratado *Del juego a la inteligencia* de donde sustancialmente se extrae el texto actual. Las figuras del libro se enumeran aparte en cada artículo.

Los ejemplos no son ilustraciones literarias, sino formas de expresar la idea en concreto. Ni ellos ni la expresión se han rebuscado para lucimiento del estilo sino mirando a una mejor comprensión por el lector y que sean prácticos, aun a trueque de parecer triviales. La creati-

vidad origina productos más concretos y manejables que la idea. Los ejemplos organizan las ideas en otro sistema de saber: el saber vivir.

En el tratado original se documentan los datos bibliográficos, y se completan con índices de autores y de materias, además de un Anexo pormenorizado de los juegos investigados y de su evolución.

El texto presente se divide en pequeños capítulos, para ser leídos sin prisa y sosegadamente, como a sorbos, uno cada vez, de forma que la idea se pose, y permita el juego intelectual, dándole vueltas. Espero que, de esta manera, el libro resulte entretenido y que, además de ayudar a crear, recree. Me contento con hacerme entender por los lectores «normalmente inteligentes», si no soy capaz de más. ¡Qué más quisiera! Porque el sabio, a diferencia del científico, acaba diciendo lo mismo con palabras sencillas e inteligibles. Me sentiría pagado si, al terminar la lectura de un artículo, el lector se dijera a sí mismo en silencio: «mereció la pena». Y si al finalizar el libro lo cierra convencido de que algo urge cambiar en la educación, y se pone a ello, entonces no habré vivido en balde.

No se limita la obra actual a una lucubración teórica sobre el juego y la inteligencia. Está basada en comprobaciones, y aspira a modificar, en la práctica, los hábitos educativos. No se trata sólo de entender; es una manera de vivir. De hecho, el propio autor ha ido cambiando profundamente de ideas, al paso y como consecuencia de tales investigaciones, y de ahí el deseo de comunicarlas. Con todo, no se pretende que el lector acepte como única la vía aquí propuesta y se la apropie, sino poner en sus manos, modestamente, algunos materiales precisos para que cada cual la construya por su cuenta.

Tampoco se trata de una divulgación de las ideas, sino de ponerlas al alcance de «personas normalmente inteligentes», como pretende Lorenz, preocupadas por la inteligencia y el bienestar psíquico de los educandos. Normal es para la inteligencia que alguna vez se pare a pensar; y hay muchas personas «normalmente inteligentes» en España: profesores, médicos, abogados, ingenieros, escritores, profesionales, estudiantes, padres... cansos de literatura de la palabra y ansiosos de criterios algo más fiables por los que guiarse al educar a sus hijos. A ellas van cordialmente dedicadas estas páginas, únicamente avaladas, de momento, por el simple e insignificante hecho de que, al término de años de inquietud, éstas son las ideas que, como psicólogo, me convencen y me han merecido el trabajo.

---

# 1

¿DE QUÉ SIRVE JUGAR

editorialcepe.es



## 1.1. ¿QUÉ ES JUGAR?

«Our undeniable ignorance as to the essential nature of play» Beach F. A., *Current concepts of play...*

### ¿Qué sabemos del juego?

Conocida es la frase de Wittgenstein (1958) sobre la ambigüedad del concepto de juego: «Por ejemplo, dice, hay juegos de tablero, de cartas, de pelota, juegos olímpicos etc. ¿Qué hay de común entre todos ellos?... Mirándolos de cerca, no se encontrará nada común a todos, aparte ciertas analogías y relaciones». «Hay muchas explicaciones posibles de las conductas descritas como juego, dice Thorpe (1966), y sería un error pensar que, por el momento, puedan reunirse todas ellas en una sola categoría»; a lo que Berlyne (1960) apostilla que «sólo nuestra ignorancia las apila juntas». «Llamar juego a una conducta, remacha Beach (1965), es a menudo mera confesión de ignorancia». Y por razones parecidas, el insigne psicólogo H. Schlosberg (1947) concluía seriamente que, «puesto que el juego no se puede ni siquiera definir de modo adecuado, mal puede considerarse tema de investigación experimental», por lo que «el concepto de juego es totalmente vago y científicamente estéril».

Le ocurre al juego que se habla de él en *sinécdoque*, es decir, tomando la parte por el todo: se piensa en el juego infantil, y luego no encaja en otros contextos. Al intentar definir el juego, acaso salte a nuestra imaginación la escena de algún niño correteando por el patio o bajando por el tobogán o persiguiendo una pelota. Y luego, al ver que

la fórmula no es aplicable a la conducta de un adulto que juega a las cartas o al ajedrez, nos preguntamos: ¿cómo encontrar una definición igualmente válida para los juegos infantiles y para los adultos?, ¿es que se puede definir una cosa así, o hay que decir lo que San Agustín acerca de qué es el *tiempo* : «si no me lo preguntas lo sé; si me lo preguntas, ya no lo sé»?

No basta para definir el juego acumular características que lo distinguan de otros tipos de actividad. Smith P. K. (1985) por ejemplo, le atribuye como criterios válidos el no atenerse literalmente a la realidad (1), la emocionalidad positiva (2), la flexibilidad (3) y el centrarse en los medios más que en los fines (4); pero para reconocerlo juzga útil limitarse a dos rasgos: el disfrute y la ficción. Por su parte, Huizinga recurre a criterios aún más extrínsecos y coyunturales, al entenderlo como actividad libre (1) mantenida expresamente al margen de la vida ordinaria (2), que trasciende el continuo de lo caprichoso a lo serio (3), sujeto al tiempo y al espacio de un modo peculiar (4) y que promueve la formación de grupos (5) (Sachs, 1991).

Porque uno se sigue preguntando: ¿en definitiva, qué *es* entonces el juego?, ¿qué *es* jugar? Por lo pronto, para dar una definición, después de pensar en varias clases de juegos, habría que apartarse mentalmente de cada uno de ellos, y buscar lo que tienen en común. Para conocer las cosas, dice Piaget, hay que alejarse de ellas. Quizá no baste *mirarlas de cerca*, como Wittgenstein. Hay que pensarlas, que es en cierto modo, retirarse, distanciarse, especular, es decir, verlas en el espejo (*speculum*), como desaparecen de la vista las teselas de un mosaico al contemplarlo en conjunto. ¿Qué hay de común en el fútbol, la comba y el ajedrez?, ¿qué es lo que comparten todos los juegos, que les dé sentido?, ¿qué late en el fondo de todos ellos que les merezca igual nombre?

## Definir el juego

Definir es decir en palabras lo que la cosa es y, al mismo tiempo, distinguirla de otras; poner límite al conjunto de notas o características atribuidas, delimitarla, confinarla (definir: del latín *finis*, límite, frontera). Al definir se pretende dar contornos a una idea resumiendo en una visión coherente los hechos y sus mutuas relaciones en torno a

dimensiones más radicales y profundas, de modo lejanamente parecido a como todos los colores del arco iris se cifran en unos pocos fundamentales, o como todas las destrezas manuales son reducibles a los cinco dedos de la mano.

Asombra la cantidad de propiedades y matices que los autores encuentran en una actividad tan efímera y evanescente en apariencia como es el juego. Se han dado definiciones sin cuento, generalmente descriptivas y superficiales. En medio de tan caótica diversidad puede, no obstante, decantarse un reducido número de propiedades o notas en torno a las cuales se producen sectores de acuerdo. El análisis dimensional (AD) aplicado a incontables definiciones y descripciones tomadas de numerosos autores nos descubre una cuarentena larga de facetas, reducibles a seis puntos de vista radicalmente distintos, según que se contemple en el juego:

1. La *inmadurez* del comportamiento
2. La *gratuidad* de la actividad lúdica
3. El desarrollo de la *habilidad*
4. La expansión de la *energía* y la expresividad
5. La *rivalidad* controlada y la *cooperación*
6. Una especie de *moratoria* frente a la frustración, con efectos relajantes o catárticos.

### 1. *Inmadurez*

Stanley Hall aplica al juego la ley de la *recapitulación* biogenética: «En los juegos infantiles se vuelven a revivir las formas primitivas del ser humano, siguiendo más o menos el orden en que aparecieron en el pasado, a través de generaciones».

Dentro ya de la vida del individuo, el juego permite al niño retroceder a estadios anteriores, sin despertar la reprobación del adulto ni el ridículo de los camaradas. Parece como que en el juego se recuperan eslabones perdidos durante el trayecto evolutivo, recomponiendo lo que corre peligro de quedar desmembrado de la personalidad. Los adultos, según esto, jugarían a ciertos juegos juveniles porque fueron una experiencia agradable en su juventud, mal colmada en algunos casos. Recuérdese las remembranzas de quienes en Semana Santa acu-

den al pueblo natal (Alcañiz, Hellín, Calanda...) para aporrear estruendosamente el timbal jornadas enteras.

Los modos de jugar maduran a compás de la conducta general. Pero siendo el juego, en cierto modo, la actividad menos evolucionada en cada momento, evoca permanentemente algún estado de *inmadurez*.

Las habilidades normales atraviesan un período de tanteo sin miedo a las consecuencias, o sea, de juego.

## 2. *Gratuidad*

Nota esencial del juego es, para muchos, que *carece de finalidad*, que es una actividad *autotélica* (de *télos*, fin), es decir, «emprendida o realizada por el solo placer que procura, sin consideración del resultado final»: que no busca su objeto fuera de ella misma. No se juega *para* algo; se juega *por jugar*, simplemente.

Dos elementos, dice Groos, definen el juego: el placer y la exclusión de los objetivos serios de la vida: «en pocas palabras, la actividad realizada sin otra razón que ella misma». «Actividad realizada por sí misma, el juego por el juego, no necesita efectuarse como medio para asegurar otro objetivo» (Csikszentmihali). En términos de Bruner, «en el fondo, el juego es una actividad acometida por sí misma y no por otra cosa». Pero ¿en qué consiste esa actividad? Al jugar por jugar, lo definido entra en la definición. Y si el juego tiene algún sentido, si el juego consiste en *algo*, sólo se jugará propiamente cuando ese *algo* entre en juego.

En el juego, piensa Piaget, la mente remodela la realidad para acoplarla a los requerimientos del instante: unos objetos se utilizan como «chupables», otros «para construir trenes», otros «para subirse encima»... Al incluir los objetos en esquemas de acción en curso, estas operaciones efectúan un proceso de *asimilación* comparable a una digestión mental de la realidad

Una de las características atribuidas al juego es el *placer funcional*, o sea, el gozo que se siente por el mero ejercicio de una función, prescindiendo de circunstancias y finalidades que puedan rodearla. El ejercicio mismo de la función, como puede ser la actividad muscular o la vista o la inteligencia, causa placer y es lo que mejor define el juego, para autores como Gutton: «La única razón de ser del juego para aquél

que lo practica es el placer mismo que encuentra en el ejercicio». Aspecto que C. Bühler matiza de un modo decisivo: «El placer de la función —*Funktionslust*— no se concibe vinculado a la repetición como tal, sino al control progresivo de los movimientos en cada repetición». Se convierte así en «*placer del control*». O sea, el placer de adueñarse de la habilidad que se está ejercitando: correr, saltar, hablar, dibujar, escribir... También a escribir y a contar se juega.

### 3. *Habilidad*

Otras definiciones aluden al juego como ocasión de *aprender* hábitos útiles para la vida. K. Groos lo entiende como forma de adiestramiento encaminado a adaptar el animal a la vida adulta, como una práctica preparatoria de conductas útiles. Los juegos, insiste H. Wallon, serían una prefiguración de actividades que le serán exigidas al niño más adelante. Como resume Thornbull (1961) acerca de los pigmeos:

«Al crecer, caen en la cuenta de que las cosas que les divertían de pequeños ya no son juegos sino la realidad, porque ellos se han convertido 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».

### 4. *Expansión*

Una de las concepciones favoritas del juego lo interpreta como gasto del sobrante de energía, y necesidad de actuar. Jugar sería, simplemente, liberarse del excedente de *energía*. «El animal —dice Schiller— trabaja cuando el motor de su actividad es una privación, y juega cuando su energía exuberante le incita a actuar».

Y lo comenta Spencer: «Cuando la reserva de fuerzas disponibles en cada caso no ha sido agotada por las exigencias de la vida, las energías sobrantes tienen que encontrar una salida, descargándose en actividades que no van dirigidas a metas reales; es decir, en el juego».

La liberación de energía es un aspecto puramente expansivo, una fuerza impulsora que incita al juego, y hasta una condición para ciertos juegos de naturaleza muscular. Pero no existe juego propiamente dicho,

según parecer de muchos, si no se recoge la onda expansiva, encauzando la fuerza en alguna dirección elegida (*inhibición*). Mejor que en la expansión, consistiría en la *expresión* del sujeto mediante el dominio de la energía –física o mental– y por la sensación positiva de *ser causa*. «Lo que caracteriza la actividad lúdica, entiende Chateau, no es la energía empleada sino la dirección especial que se imprime a esa energía».

### 5. *Rivalidad y cooperación*

Al rivalizar se multiplica la potencia individual a través del grupo, y la peripecia singular cobra resonancia colectiva. Pero, sobre todo, la habilidad del rival actúa de tensor de la propia, al ponerla en aprieto forzando a reacciones imprevistas y obligando a un dominio instantáneo de los automatismos. Pelea hostil y juego se diferencian, según Loizos, porque «en la pelea se disgrega el grupo, mientras en el juego se congrega». El deseo de jugar actúa como disolvente de la agresividad y como aglutinante del juego. «Piénsese por ejemplo, dice Groos, en las risas entrecortadas de los muchachos enzarzados en la pelea, como reafirmando a los combatientes que, pese a las apariencias, se trata de un juego». El juego incluye «largas peleas en las que un ataque provoca otro, pero la probabilidad de lesiones es mínima» (Fagen). Y a juicio de Reynolds, «el juego de la lucha no lleva a la lesión, como tampoco el juego sexual conduce forzosamente a la prole».

— «El perro, jugando con la mano de su dueño en la boca, aprende a morder», opinaba un psicólogo del juego (Ferrarotti) mientras imitaba el gesto.

— «¿No estará aprendiendo, más bien, a no morder, para convivir con el hombre?», le repliqué, y él asentía.

### 6. *Moratoria*

Todos sabemos por experiencia que el juego sirve para relajarse y reponer energías. Muchos entienden, con Lazarus, que el juego se realiza para reparar fuerzas. Pero «la relajación derivada del juego no proviene siempre del factor descanso (los niños juegan *duro*), sino de la distensión emocional..., en ausencia de fuerzas adultas que los constri-

ñan» (Quayle). El juego es una moratoria de la frustración. Además, según los teóricos de la *catarsis*, tiene la función de reducir la ansiedad, dando al niño ocasión de mitigar aquellos conflictos de la vida que no puede afrontar directamente.

Cuando se nos hace tarde para llegar al trabajo, nos abrimos paso a codazos entre la gente de la acera, apresurando nuestra marcha en dirección lo más recta posible. Cuando paseamos por la misma calle, nos detenemos ante los escaparates, cruzamos a la otra acera para curiosear, y volvemos a la anterior. Caminando en zig-zag, el andar se *demora*.

Un ámbito espacio-temporal (*Spielraum*) se interpone en la secuencia de apreturas y tensiones impuestas por el entorno, aislando un claro e introduciendo una pausa (*mora, demora, moratoria*) en la cadena agobiante de responsabilidades y obligaciones.. La pausa interpuesta entre dos fases de conducta sería representa para el sujeto un oasis y la oportunidad de asimilar determinadas experiencias antes de verse embrollado en las siguientes, dando pie a la *actitud juguetona* que, según L. A. Barnett y J. N. Lieberman, caracteriza al juego infantil.

### Los mimbres y el cesto

Estos serían, pues, los mimbres empleados en la mayoría de las definiciones del juego:

- (1) Es una actividad que revela inmadurez en algún aspecto;
- (2) realizada placenteramente y sin finalidades extrañas al ejercicio;
- (3) de la cual deriva alguna habilidad;
- (4) a menudo, con derroche de energías;
- (5) eventualmente realizada en cooperación o en rivalidad con otros;
- (6) y mantenida al margen de las obligaciones de la vida seria.
- (7) Se añade que tales actividades caducan por saciedad, una vez dominada la habilidad puesta en juego;
- (8) y que las habilidades más simples condicionan e impulsan a las más complejas.

¿Qué es, entonces, jugar? Con estos mimbres, ¿qué concepto de

juego se puede trenzar? Habría dos maneras de definir el juego: una extraída del conjunto de *definiciones* dadas por autores representativos; y otra derivada directamente del *análisis y observación sistemática* de los juegos.

De momento, el estudio de centenares de definiciones sugiere una idea del juego como *actividad espontánea y libre de interferencias, inmadura en cierto grado, que tiende a afianzar algo recién aprendido, mediante la repetición placentera, eventualmente en cooperación o en rivalidad con otros, y libre de interferencias, hasta convertir lo aprendido en destreza o en hábito, tanto en el orden físico como del conocimiento y de la adaptación social*

La *observación sistemática*, por otra parte, nos ha llevado a perfilar un concepto de juego que, sintonizando con las ideas vigentes, resista el contraste con los hechos de la experiencia. En definitiva, que tenga *sentido*, sin perder valor *pragmático*: que sea una noción útil, tanto para urdir la teoría como para fecundar la práctica.

El juego aparece, entonces, como repetición *placentera de conductas, libre y expansiva dentro de un ámbito propicio*; y como agente responsable de la maduración mediante el *dominio de los impulsos* y la adquisición de *habilidades*.

Anticipando el resultado, entenderemos el juego, al término de nuestros trabajos, como *un proceso de conducta mediante el cual se terminan de consolidar las ganancias del aprendizaje complejo, a cualquier nivel del desarrollo, y que se manifiesta como actividad redundante y placentera, en virtud de la cual el sujeto cierra el proceso de aprender, consolidando lo ganado, y transformándolo en habilidad instrumental para afrontar situaciones similares y adquirir nuevos hábitos, incluyendo los exigidos por niveles inmediatos del propio juego.*

## 1.2. EL JUEGO COMO SUPRESIÓN

Ante cualquier situación nueva, **aplicamos** la atención y la *inteligencia* a resolver el problema, y aprendemos la nueva estrategia para resolver situaciones análogas. Así vamos adquiriendo habilidades, y lo que se llama *tener experiencia* o *savoir faire*.



Pero una idea tramada con tantos «mimbres» como la del juego ha de ser compleja por necesidad y corre peligro de disiparse tan pronto como deje de ser atendida. A la vez siguiente, habría que volver a repensarla desde el comienzo, y así siempre. ¿Imaginamos el engorro que supondría elaborar todos los conceptos de nuestra mente cada vez que los necesitamos?

Repasemos este último párrafo. Hemos leído, sin pararnos, la palabra «idea» y luego otras como «tramada», «compleja», «necesidad», «peligro», «disiparse», «atendida», «repensar», «imaginar», «suponer», «concepto», «mente»... No podríamos leer con fluidez (habilidad lectora) si no domináramos, *automáticamente* y sin pensar, las palabras con que nos expresamos (habilidades elementales), consolidadas tras un largo período de elaboración.

Si mientras estamos elaborando el concepto de «juego» no pudiéramos atender a otra cosa, cerraríamos la entrada a cualquier pensamiento extraño hasta haber concluido la definición. Ocurre en cambio que, mientras seguimos cavilando sobre el concepto de juego, somos capaces de escuchar las preguntas de un niño o de atender a una llamada telefónica o de recordar los recados pendientes. *La atención es ocupada por algo distinto, pero el aprendizaje de lo suprimido (el concepto de juego) continúa fraguando, consolidándose latentemente.* En forma *suprimida*, apeada de la atención.

## Aprender desatendiendo

O sea, una vez que hemos captado o *aprehendido* (*aprendido*) los términos esenciales del problema, dejamos que la mente siga calladamente entretenida en su terminación. *Desatendemos* el proceso sin cancelarlo, confiándolo a un mecanismo automático de retoque hasta dar con la fórmula escueta. A esta elaboración *desatendida* le damos el nombre de *supresión*. Al término del proceso, ya podemos usar la palabra «juego» con propiedad y de corrido, igual que las entrecuilladas más arriba. El fruto es una nueva estructura o habilidad que, si en este caso tiene carácter cognoscitivo, en otros puede ser de índole motriz, como en el salto de la comba, o al remar, o en el hockey sobre patines.

Jugar es lo primero que se hace con lo recién aprendido para acabar de dominarlo, restándole progresivamente atención y automatizándolo. Lo quitamos de la atención, lo *suprimimos*. Y dejamos de atenderlo de dos maneras: una, conservándolo y pasando a ejecutarlo en forma automática, sin prestarle mayor atención en lo sucesivo, *suprimiéndolo positivamente* (S+); y otra, apartando la atención de los elementos espurios e impidiendo que ocupen la atención, y entonces hablamos de *supresión negativa* (S-). Lo más importante de todo es que *en ambos casos se suprime o se apea de la atención*: en el primer caso (S+), acabando por ejecutarlo de forma automática; y en el segundo (S-), excluyéndolo de la atención desde el comienzo o en cuanto se advierte su inutilidad.

Queremos llegar a la conclusión de que *el juego consiste formalmente en ese proceso supresor que, en los aprendizajes complejos, deja libre la atención mientras el sujeto sigue ensayando placenteramente y ajustando sus actos hasta perfilar la habilidad completa*, y sin el compromiso de rendir cuentas del resultado; es decir, atendiendo a la sola habilidad que se está formando. *La habilidad sería el producto final del proceso*, desde el primer contacto con la inteligencia hasta la consolidación que pone la destreza aprendida a disposición del sujeto.

### En barca por el Retiro

Un domingo invito a mis dos nietos a aprender a remar en el estanque del Retiro. Javier tiene siete años; Gonzalo, cinco. Nos acompaña su mamá. Primero aprende el mayor con toda facilidad. Naturalmente, el pequeño no quiere quedarse atrás, y ensaya también, con éxito, salvo en hacerlo él solo con ambos remos. Los dos han aprendido, cada uno según su medida.

En casa ya, mientras la comida se hace esperar, el pequeño se pone a dibujar la barca con los tripulantes, los remos, el embarcadero y mil detalles que rodearon la experiencia.

Sentados a la mesa, Javier, el mayor, coge la cuchara en una mano y el tenedor en la otra, y llama la atención de la mamá para mostrarle cómo rema con los cubiertos, aplicando las consignas del aprendizaje: «bajar» (las manos para elevar la pala del remo), *alejar*, (estirar el brazo, para echar las palas atrás), tirar (encoger el brazo, hundiendo el remo); «bajar, alejar, tirar» «bajar, alejar, tirar»...

Parece evidente que uno y otro estaban jugando con el último aprendizaje, asimilando o digiriendo la experiencia reciente. Y es de suponer que con tales simulaciones se fuera fraguando algún ápice de habilidad, complementario desde luego, del ejercicio de remar que tanto les había interesado (aprendizaje).

Un padre joven me cuenta el caso de su hijo, de dos años de edad:

— De pronto, se pone a girar y a dar vueltas con los brazos extendidos, hasta caer al suelo. ¿Le pasará algo?

— Pierde cuidado, le respondo, probablemente está jugando a marearse para dominar el sistema vestibular, que controla el equilibrio. Se le pasará pronto: en cuanto acabe el proceso de supresión de estos mecanismos del equilibrio en movimiento. Cuando los domine—

## Proceso psicológico

No es lo mismo definir una pelota que describir un enceste. El juego no consiste en los bolos plantados en la bolera, ni siquiera en el aura festiva que rodea la escena, sino en la actividad que ejecuta el jugador para derribarlos y en la actitud o modo subjetivo de hacerlo. Una explicación psicológica debería plantearse *en qué consiste el proceso que se desarrolla en el sujeto cuando juega*. La naturaleza del juego permanecerá oscura mientras no se avance una hipótesis resueltamente psicológica del fenómeno, considerando abiertamente cómo es ese tipo de comportamiento que llamamos juego, a diferencia de otros que son de aprendizaje o de inteligencia o de creatividad: que distinga cuándo un sujeto está jugando y no estudiando, por ejemplo; y que explique lo que ocurre en el proceso de jugar, y qué puesto le corresponde entre los restantes procesos descritos en Psicología.

Nuestros trabajos sobre el tema nos llevan a la hipótesis de *supresión, entendida como proceso por el cual se acaban de consolidar las adquisiciones del aprendizaje, liberando el foco de la atención y aplicando la actividad consciente a afrontar nuevas experiencias*.

Para jugar, el niño requiere un espacio y un tiempo. Bühler habla de un *ámbito de juego (Spielraum)*. Según Huizinga, «se juega dentro de unos límites de tiempo y de lugar». El niño, absorto en el juego, rechaza toda intrusión ajena en lo que él hace. Llamamos *supresión negativa (S-)* a esta eliminación de estorbos y sobrantes. Pero, además, se depura la habilidad (S+) descartando los sobrantes (S-).

Apurando la idea, el *ámbito de juego* es el envoltorio permisivo dentro del cual el sujeto puede hacer de lo recién aprendido el empleo y los ensayos que se le antojen, lo cual requiere, cuando menos, capacidad de eliminar lo extraño al juego, lo espurio de la habilidad. Referido a la materialidad de los juegos con juguetes, se concreta en

un espacio y un tiempo elegibles; pero a otros niveles de juego puede entenderse como simple *no injerencia* por parte de los demás. En el juego, por tanto, el niño encuentra libertad «*de*» obstrucciones e impedientes (*supresión negativa*), y libertad «*para*» capacitarse (*supresión positiva*). Juega también a ser libre, a asimilar *la habilidad de obrar autónomamente*.

### **Supresión positiva (S+) y negativa (S-)**

Aprende algo aquél que adquiere una nueva habilidad o conocimiento. Aprender significa generar nuevas estructuras de conducta. El aprendizaje es un proceso de asimilación ascendente o *anabólico*, por cuanto al aprender se asimila algo y se transforma en sustancia mental propia, como ocurre en la comida con las sustancias nutritivas. El proceso completo, sin embargo, comprende, además de la fase de asimilación, otra *catabólica*, de desecho de lo inútil y de consolidación y rutina de lo estable. Implica desocupar la atención y desentenderse. Se ha aprendido la tabla de multiplicar cuando se sabe sin titubeos y se aplica automáticamente en cada caso. No ya cuando la estamos asimilando (proceso de aprender) sino cuando la usamos sin pensar, olvidada de puro sabida (*habilidad instrumental*), tras un período de ensayos y errores (*juego*).

*Suprimir positivamente (S+)* es desocupar la mente de lo que se va aprendiendo, mientras se juega a automatizar la parte de habilidad ganada.

El niño, desde los 2 años, aprende a subir las escaleras peldaño a peldaño, primero ayudado y luego suelto. Comienza por posar ambos pies en cada escalón, para realizarlo más tarde alternando los pasos; y a los 4 años las sube sin mirar y hablando con la mamá, es decir, atendiendo a otra cosa. Entre ambas etapas «ha jugado a subir las escaleras», practicando un proceso de supresión positiva del aprendizaje de subir y bajar, hasta adquirir el dominio de la habilidad y automatizarla. Por alguna razón, necesidad o gusto, el niño quiere aprender a subir y bajar escaleras (motivación), y lo practica disfrutando (juego), desatendiéndolo cada vez más, hasta asimilarlo y suprimirlo (S+), de forma que el modo de subir deja de ocupar su mente cuando las sube charlando con la mamá o corriendo. hasta terminar automatizándolo y perdiendo el interés por el juego de las escalera (habilidad).

Por la mañana, al afeitarnos, silbamos o pensamos en el plan del día. Aceptamos, no rechazamos, el afeitarnos; pero acabamos haciéndolo en forma automática, suprimida (S+). Al acicalarse y ensayar estilos de peinado ante el espejo, la chica no atiende a los movimientos que hace con los dedos sino al efecto que causará entre sus amistades. Desatiende los movimientos pero los ejecuta voluntariamente en forma suprimida (S+) o apeada de la atención.

Tampoco recordamos cómo nos pusimos los zapatos por la mañana, pero queríamos calzarnos, aunque sin poner mayor atención en ello. Hicimos en forma suprimida el nudo con los cordones, cosa que un niño apenas logra a los 5 años. Y todo porque la habilidad –que nos costó lo suyo aprender de pequeños y consolidarla jugando– funcionó ahora en estado latente, suprimido (S+). Y de esta manera automática nos abrochamos los botones, habilidad que un niño de 4 años está aprendiendo.

Ante mí, dos hermanitas se preparan para salir a la calle. La menor, de 3 años, se esfuerza por sujetar con los dedos el borde de la manga de su chaquetita para vestirse el abrigo. La mayor, de unos 5 años, se enfunda la manga del abrigo mientras se agarra diestramente el borde de su chaqueta, con el brazo a la espalda y sin interrumpir la charla con la mamá

En la *supresión negativa* (S-) se desecha el contenido inservible para el proceso en curso. El niño se ensimisma en el juego, excluye las cosas y personas que le impiden concentrarse en lo que hace, que es jugar. Se abre una *moratoria*. *Suprime*, además, los movimientos inútiles que embarazan la habilidad, y *suprime* (también *negativamente*) la vida seria, creándose un ámbito de juego donde sentirse «impunemente pueril»: ámbito *espacial* («esto no es la escuela, es el patio o la calle»), y *temporal* («ahora no es tiempo de trabajar sino de jugar; la clase ya ha terminado, es mi tiempo libre»).

Mientras atendemos a la TV desoímos al que nos habla. Mientras escuchamos una conferencia, no advertimos el ruido de los coches en la calle. Los *suprimimos* (S-), los apeamos de la atención, para poder fijarla en lo que deseamos procesar. Eliminamos los ruidos callejeros, orillamos a los familiares ante la TV. *Evitamos, en suma, que ocupen el foco de la atención o, si entran, aceleramos su salida (supresión negativa, S-)*.

Cuando el niño está jugando, y la madre le dice que no se manche los pantalones, que tome la merienda, que es la hora de volver a casa, la desatiende por entregarse al juego. Rechaza toda injerencia en el juego (S-).

Lo mismo se suprime de la pantalla del ordenador un texto archivándolo (S+) que echándolo a la papelera (S-). La pantalla queda limpia, de todos modos; pero en el primer caso *la supresión es positiva* (S+), puesto que el texto se conserva para usarlo oportunamente; y en el segundo es *negativa* (S-), ya que se desecha para siempre.

**E**STE libro es un «*plagio*». Durante más de sesenta años venimos estudiando la inteligencia, su evolución, el juego, la creatividad, los métodos de enseñanza, la educación. Prolijas investigaciones nos han conducido a una manera nueva de entender la inteligencia, que ha sido argumento de un tratado, concluido pero todavía inédito: «*Del juego a la inteligencia*». Al someterlo a la crítica de psicólogos solventes, alguno de ellos opinó, benévolo, que «este libro debe ser conocido por la gente; los educadores tienen que saber estas cosas». Pero a la gente no le interesa la demostración científica; necesita contenidos, puestos a su alcance. Esta ha sido la razón del «plagio», y que de si alguna vez se publica el original, aparezca con la cabeza gacha, como presunto plagario.

**E**L libro entero discurre **del juego a la inteligencia y cómo formarla**. Se distribuye en tres partes:

- I. DEL JUEGO AL PENSAMIENTO
- II. OTRA IDEA DE LA INTELIGENCIA
- III. INSTRUCCIÓN Y FORMACIÓN HUMANA

**L**A novedad en el concepto de inteligencia proviene en parte de la nueva visión del juego, y de cómo podemos hacernos más inteligentes. ¿Qué es el juego? ¿Y cómo repercute sobre la inteligencia? ¿Da lo mismo jugar a cualquier cosa en cualquier momento de la vida? ¿Cómo ayuda el juego a aprender y a ser inteligente?

**E**N el tratado original se documentan los datos bibliográficos, y se completan con índices de autores y de materias, además de un Anexo pormenorizado de los juegos investigados y de su evolución.

**E**L texto presente se divide en pequeños capítulos, para ser leídos sin prisa y sosegadamente, como a sorbos, uno cada vez, de forma que la idea se pose, y permita el juego intelectual, dándole vueltas. Espero que, de esta manera, el libro resulte entretenido y que, además de ayudar a crear, recree.

**N**O se limita la obra actual a una lucubración teórica sobre el juego y la inteligencia. Está basada en comprobaciones, y aspira a modificar, en la práctica, los hábitos educativos. No se trata sólo de entender; es una manera de vivir.



GENERAL PARDIÑAS, 95  
28006 MADRID - ESPAÑA  
TEL.: 91 562 65 24  
FAX: 91 564 03 54  
E-mail: [clientes@editorialcepe.es](mailto:clientes@editorialcepe.es)  
[www.editorialcepe.es](http://www.editorialcepe.es)

ISBN: 84-7869-486-2

