
BOLETÍN DE ESTÉTICA

LOS JUEGOS, LOS CONTRASTES Y LAS ARTES

Silvia Español y Diana Pérez

SOBRE LA COCINA COMO ARTE BELLO

La literatura culinaria en el siglo XVIII

Carina Peticone

COLABORADORES

Silvia Españoles Doctora en Psicología e Investigadora Independiente del CONICET. Su área de interés es la infancia temprana. Sus trabajos se ubican en la frontera entre la psicología cognitiva del desarrollo, la psicología de la música y el área del movimiento humano. Es profesora de la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje de FLACSO y de la Maestría en Psicología Cognitiva de la Facultad de Psicología de la UBA. Correo electrónico: silvia.ana.es@gmail.com

Diana Pérez Doctora en Filosofía e Investigadora Principal del CONICET. Trabaja en el área de la filosofía de la psicología y la metafísica de la mente. Se desempeña en Universidad de Buenos Aires como Profesora de Metafísica y de Fundamentos de Filosofía del Departamento de Filosofía y Profesora de la Maestría en Psicología Cognitiva de la Facultad de Psicología de la UBA. Correo electrónico: dperez@filo.uba.ar

Carina Perticone es Magister en Crítica y Difusión de las Artes por la Universidad Nacional de las Artes, donde es investigadora auxiliar de la cátedra de Lenguajes Artísticos de las Licenciaturas en Crítica y en Curaduría de Arte. Realizó un posgrado en Antropología de la alimentación (Universidad Nacional de San Martín/Instituto de Altos Estudios Sociales) y cursos sobre historia de las prácticas alimentarias en la Universidad de Barcelona. Correo electrónico: carinaperticone@gmail.com

LOS JUEGOS, LOS CONTRASTES Y LAS ARTES

Silvia Español y Diana Pérez

Silvia Español y Diana Pérez

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Universidad de Buenos Aires/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas

Los juegos, los contrastes y las artes**Resumen**

En este escrito abordamos la asociación entre los juegos y las artes atendiendo a trabajos en el campo de la psicología del desarrollo y la filosofía. En la primera parte, destacamos como rasgo distintivo del juego humano el contraste entre una actividad lúdica y una no-lúdica análoga. Describimos luego distintos tipos de juego infantil y analizamos el contraste que los caracteriza. En la segunda parte, mostramos el vínculo entre las artes temporales, el juego social temprano y el juego con las formas de la vitalidad, así como el vínculo del juego simbólico con las artes figurativas.

Palabras clave

Juego simbólico – formas de la vitalidad – juego social – artes temporales – artes figurativas

Kinds of play, contrasts, and arts**Abstract**

In this paper we address the association between playing and the arts attending to the works both in developmental psychology and philosophy. In the first part, we argue that a distinctive feature of human play is the contrast between a recreational activity and a similar non-recreational activity. Then we describe different types of children's play and we analyze the contrast that characterizes each of them. In the second part, we present the link of temporal arts to early social play and forms of vitality and the link of symbolic play to representational arts.

Keywords

Symbolic play – forms of vitality – social play – temporal arts – representational arts

Recibido: 02/10/2015. Aprobado: 07/11/2015.

INTRODUCCIÓN

La asociación entre el juego de los niños y el arte ha estado presente en la literatura filosófica al menos desde la *Poética* de Aristóteles. Sin embargo, “juego” parafraseando a Aristóteles “se dice de muchas maneras”. Claramente mostró Wittgenstein que no hay un denominador común a todo lo que llamamos juego, y que hay infinitudes de aspectos en los que difieren las diversas actividades lúdicas humanas: los juegos pueden jugarse de a muchos o de a uno, en equipo o individualmente, pueden ser reglados o no, pueden requerir solamente de movimientos corporales o ser necesario agregar objetos del entorno, pueden ser competitivos o colaborativos, etc. En la literatura filosófica ligada al arte y al desarrollo de las habilidades mentalistas el juego suele estar asociado a la capacidad ficcional y a la imaginación. El juego es también una de las claves del desarrollo humano: (casi) todos los psicólogos del desarrollo han estudiado detenidamente el juego infantil considerándolo como una actividad que anticipa capacidades complejas humanas, como la capacidad simbólica y la metarrepresentacional.

Nuestro objetivo en este trabajo es mostrar cómo la asociación entre juego y arte debe ser considerada más profunda y compleja de lo que habitualmente se sostiene. Atendiendo a trabajos en el ámbito de la psicología del desarrollo, de la filosofía y a un trabajo previo conjunto (Pérez y Español 2014) mostraremos que hay una enorme variedad

de actividades lúdicas que los niños desarrollan desde el año de vida, y señalaremos cómo estas diversas formas de juego anticipan o se vinculan con formas diversas de actividad artística.

El plan del trabajo es el siguiente. En la primera parte presentaremos algunas peculiaridades del juego animal y el juego infantil humano, tal como se ha discutido en el ámbito de la psicología, destacando como rasgo distintivo del juego humano el contraste entre una actividad lúdica y una actividad no-lúdica análoga. Repasaremos diferentes tipos de juego infantil que han sido reconocidos en la literatura (juego social temprano, juego sensorio-motor, juego simbólico, juego con las formas de la vitalidad), y mostraremos qué tipo de contraste surge en cada uno de ellos. En la segunda parte nos enfocaremos en tres tipos de juegos - el juego social temprano, el juego con las formas de la vitalidad y el juego de simbólico - y mostraremos, a partir de ideas provenientes del ámbito filosófico y psicológico, sus vínculos con las artes temporales, en los primeros dos casos, y las artes representacionales o figurativas en el tercero.

1. LOS JUEGOS Y LOS CONTRATES

El juego es una actividad que trasciende el mundo humano y se manifiesta en distintas especies animales. Aunque ciertamente es más prominente en mamíferos también se han descrito pautas de juego en pájaros, algunos reptiles y aves (véase Burghardt 2005). Pese a ser una actividad de larga data en la historia de las especies que ha intentado ser definida desde múltiples ámbitos no se ha logrado una definición consensuada. Su determinación empírica también es compleja: cuándo una actividad puede ser considerada juego es siempre objeto de reflexión; lo que puede ser considerado juego en un contexto puede no serlo en otro, aún cuando la conducta parezca similar en muchos aspectos (véase Pellegrini 2009). De acuerdo con Burghardt

(2011: 13-16), cinco rasgos nos permiten reconocer cuándo una conducta puede ser considerada juego en el mundo animal. Primero, la conducta no ha de ser completamente funcional: puede tener alguna función actual, como elevar el nivel de excitación (*arousal*) o el tono corporal, pero no tiene un valor para la supervivencia. Segundo, la conducta ha de ser espontánea, placentera, voluntaria. La combinación de ambos criterios sitúa fuera del juego conductas placenteras y voluntarias pero completamente funcionales, como el comer o el aparearse. El tercer criterio informa sobre la apariencia de la conducta lúdica: para ser juego la conducta ha de tener alguna característica que la ubique estructural o temporalmente como diferente de la conducta seria. En el primer caso, la conducta ha de estar incompleta -lo que generalmente se debe a la inhibición o eliminación de la parte final de la conducta seria (como en el mordisqueo juguetón de los lobeznos)- exagerada, en intensidad o duración y/o tener modificaciones en la forma, secuencia u orientación. En el segundo caso, la conducta lúdica ha de diferir por precocidad, es decir, presentarse tempranamente en la vida antes de que se necesiten sus versiones serias (como las pautas de pelea que se desatan en algunas crías de mamíferos, en ausencia de un atacante real, que parecen una suerte de ejercicio para la vida adulta). El cuarto criterio es que la conducta ha de realizarse repetidamente en una forma similar pero no estereotipada durante algún período de la ontogenia animal. La repetición frecuente y variada de la conducta lúdica es útil para distinguir el juego de conductas anómalas e inusuales y también para distinguirlo de la actividad exploratoria hacia estímulos novedosos que suele preceder a la actividad lúdica. El quinto y último criterio es que el juego se inicia cuando el animal no está fuertemente motivado a realizar otras conductas ya que sus necesidades básicas están cubiertas.

Algunos organismos cuentan con un período específico de la vida en que no están motivados a realizar otras conductas ya que sus necesi-

dades básicas están cubiertas. Se trata de la infancia o período de inmadurez después del nacimiento en que los adultos cubren plenamente sus necesidades básicas de alimentación y protección. La infancia, aunque propia de los mamíferos, presenta considerables variaciones entre especies, en particular en primates. De acuerdo con Gómez (2007: 37-50), hubo una ola evolutiva que condujo a que la infancia se prolongara en la línea de los primates. En primera instancia, tal estrategia evolutiva parece peligrosa: da lugar a organismos débiles y vulnerables, por un período cada vez más extenso, que requieren que los miembros adultos inviertan mucho tiempo y energía en su cuidado. Sin embargo, la vulnerabilidad e inmadurez con que nacen los primates tiene una ventaja evolutiva fundamental: permite que haya plasticidad, fluidez o flexibilidad cognitiva. Si todo nuestro repertorio conductual y nuestras capacidades representacionales estuvieran pautadas filogenéticamente, tendríamos a nuestra disposición únicamente estructuras fijas. En cambio, la disposición a completar las adaptaciones comportamentales durante la ontogenia, propia de los organismos con infancia prolongada, dio lugar a comportamientos flexibles. Juego e infancia van de la mano. Al tener aseguradas sus necesidades básicas por los adultos, la crías pueden dedicarse a actividades que no están vinculadas con fines biológicos (nutrición, defensa y reproducción); emerge así el juego en el que el comportamiento se separa de sus fines adaptativos (Bruner 1972).

En el caso de los humanos la infancia se extiende notablemente y el juego -el comportamiento flexible prototípico del período de inmadurez- adquiere dimensiones ampliamente relevantes para el desarrollo motor y psicológico. La primacía de medios sobre fines y la orientación no funcional son dos rasgos constitutivos del juego que algunos consideran suficientes para caracterizarlo (véase Fagen 2011). Sin embargo, consideramos que algo esencial del juego se pierde si no se toma en cuenta el contraste que acontece en él entre la conducta lúdi-

ca y una conducta no lúdica semejante. Garvey (1977: 14-19) describe al juego infantil humano como una actividad placentera y divertida, espontánea y voluntaria que no posee metas extrínsecas o propósitos, que es más un disfrute de medios que un esfuerzo destinado a un propósito particular, que involucra un jugador participativo y activo. Y adhiere un último rasgo al que considera el corazón del juego: el contraste. El juego, sostiene, guarda conexiones sistemáticas con lo que no es juego; conlleva una relación sistemática con alguna conducta análoga no-lúdica que permite el contraste entre lo que es juego y lo que no lo es.

La idea propiamente dicha de juego depende del contraste. Sólo podemos hablar de él cuando lo contrastamos con otras orientaciones o estados; solamente podemos identificar un comportamiento lúdico cuando el actor del mismo puede adoptar un comportamiento no lúdico que difiere del primero. (Garvey 1977: 15-16)

El juego exige que los jugadores comprendan que aquello que se manifiesta ser no es lo que aparenta ser (Garvey 1977:19).

El contraste está vinculado con un aspecto (el primer caso) del tercer criterio de Burghardt 2011 para el reconocimiento del juego animal. Está presente siempre que haya una diferencia estructural -por presentación incompleta, exageración u otras variaciones- de la conducta lúdica en relación con su versión seria, pero el juego requiere además el reconocimiento de que la actividad se realiza de un modo simulado. Una idea semejante se encuentra en Bateson 1972 quien describe el comportamiento de dos monitos jugando, entregados a una secuencia de interacciones, en la cual las acciones eran semejantes, pero no las mismas, a las del combate. Señala que era evidente, aun para un observador humano, que la secuencia en su conjunto no era un combate, y era evidente para el observador humano que para

los propios monitos participantes eso no era un “combate”. Sugiere que estas pautas de juego de los mamíferos sólo pueden producirse si los organismos participantes son capaces de cierto grado de metacomunicación, es decir, de intercambiar señales que transmitieran el mensaje: ‘Esto es un juego’. En estas pautas de juego de los mamíferos se refleja una “epifanía por la vía de la negación”. El animal despoja de sus efectos, dejando en suspenso o sin terminar, la dentellada hiriente para convertirla en juguetera y suave caricia con los dientes (véase Riviére y Español 2003). Al reconocerse una pauta de actividad como realizada de modo simulado, forzosamente han de tenerse en cuenta los contrastes entre la simulación y el comportamiento del cual deriva (Garvey 1977:18). Esta comprensión parece estar presente en los casos de simulación consciente en el mundo animal. Pero no pretendemos aquí abrir esta discusión. Nos basta haber mostrado cierta continuidad filogenética en la génesis de este rasgo esencial del juego.

Abordar el juego infantil conduce a contemplar una diversidad de juegos: los bebés y los niños juegan, y juegan de muy diversas formas, durante todo el período de inmadurez prolongada que la evolución les brindó, y aún más. El contraste propio del juego infantil humano requiere la comprensión de que aquello que se manifiesta ser no es, en algún sentido, lo que aparenta ser. Es esta actitud no literal lo que permite que el juego tenga consecuencias amortiguadas, es decir, permite al juego ser juego (véase Garvey 1977). La actitud no literal tiene un efecto muy beneficioso: conduce a la realización de actividades sin preocupación por los resultados de la propia acción sino con concentración en la actividad que se realiza. Torna posible que se experimenten conductas complejas sin la presión de tener que alcanzar un objetivo. El juego proporciona así oportunidad para ensayar combinaciones de conductas que no serían intentadas en condiciones de presión funcional (véase Bruner 1972). Al realizar acciones sin la pre-

sión de obtener un resultado, el niño explora y logra metas sin proponérselo y sin frustrarse si no las alcanza ya que la actividad resulta en sí misma placentera (véase Del Val 2008). Por eso, el juego infantil está ligado a los cambios en el desarrollo y varía con él. Así lo han reconocido las diferentes teorías psicológicas que lo han observado desde diferentes perspectivas y han resaltado diversos rasgos y tipos de juegos.

Pensar en términos de contraste induce a buscar y resaltar la co-presencia de la conducta lúdica y la no-lúdica (los dos componentes del contraste) y sus distintas manifestaciones en la diversidad de juegos. Creemos que prestar atención a los contrastes implicados en diferentes actividades lúdicas reconocidas en la literatura psicológica es una estrategia útil y novedosa para enriquecer nuestra comprensión de los juegos infantiles, para reconocer cierta continuidad ontogenética y ponderar su influencia mutua. La simulación es un caso evidente de contraste. Pero no todos los juegos son juegos de simulación. Aún así, los juegos que suponen simulación, en grados de complejidad diversos, son los que más han llamado la atención en la psicología del desarrollo. En particular, la simulación propia del juego simbólico es la que ha acaparado más la atención. Este tipo de juego incluye casos en los que un objeto presente puede tratarse de tal modo que evoca un objeto radicalmente diferente, como cuando una caja “está por” o evoca una bañera y una ficha de plástico es el bebé en la bañera; así como casos en el que el propio niño con sus movimientos simula ser otra cosa, como cuando un niño se balancea rígidamente hacia uno y otro lado simulando ser una campana. El contraste notable, la marcada distancia entre lo que se manifiesta ser y lo que aparenta ser, volvieron a este juego centro de atención y su análisis opacó la búsqueda o el reconocimiento del valor de otros contrastes en los juegos infantiles. Sin embargo, en el recorrido ontogenético que desemboca en el juego simbólico han ocurrido otros contrastes y

otros más lo acompañarán y sucederán. A continuación nos ocuparemos de ellos.

El juego social temprano

La singularidad de nuestra inmadurez prolongada -probablemente el hecho biológico más impresionante de la ontogenia humana- se ve reforzada por la emergencia entre los 2 y 5 meses de vida del bebé de formas de juego social entre adulto y bebé que pueden considerarse casi un avance cualitativo sobre las formas no humanas de juego (Fagen 2011:89). En la década del 70, a través de microanálisis y la perspectiva observacional de la etología, comenzaron a documentarse los rasgos llamativos de este fenómeno (véase Stern 1974, Stern y otros 1977). Garvey 1977 señala que los padres introducen al bebé, desde sus primeros meses, en una orientación no literal o no realista con respecto a sus experiencias pero no nos indica dónde o en qué radica el contraste. En las décadas siguientes, estos estudios decayeron y estuvieron alejados de la corriente principal de investigación en psicología. Sin embargo, recientemente renacen en un nuevo universo de discurso centrado alrededor de los conceptos de corporalidad (*embodiment*), intersubjetividad y musicalidad comunicativa (Fagen 2011: 92-96 Carretero y Español en revisión) que nos permiten ahora intentar comprender dónde se encuentra el contraste en el juego social entre adulto y bebé.

En efecto, en el juego social temprano los adultos muestran una actitud no literal que supone que aquello que se manifiesta no es lo que aparenta ser, e introducen así el primer contraste en la vida del bebé. El padre dirá "te como la patita" pero no la comerá, hará mordisqueos suaves, a veces más fuertes a veces más débiles, casi inexistentes, hará pausas variadas entre las ellos con lo que los dispondrá irregularmente en el tiempo. ¿Entiende el bebé que el adulto le come la pa-

tita pero no la come? Difícilmente ¿Qué entiende/percibe el bebé de la actitud lúdica del adulto hacia él? Probablemente para el bebé se trata de un juego con el tiempo y la dinámica del movimiento. En este juego social, como en los juegos clásicos de expectativas, los adultos juegan con la demora y la tensión, con la expectativa y la sorpresa (véase Stern 1991).

En 2007, en el video *Dance, Movement, and Bodies: Foreys into the Nonlinguistic and the Challenge of Language Experience* (http://philoctetes.org/event/dance_movement_and_bodies_forays_into_the_nonlinguistic_and_the_challenge_of_language_experience_event_ii), Stern simula una de las cientos de formas que puede tomar el juego: el clásico "te agarro, te agarro" en el que la madre estando frente al bebé le dice reiteradamente que lo va a agarrar, finalmente lo agarra y el bebé ríe. Aunque de apariencia simple, si se mira de cerca, dice Stern, es una danza con estructura rítmica y progresión. Lo que sucede es que el tiempo se mueve: la madre dice "te agarro", el bebé la mira y ella repite "te agarro" después de un ratito; así el bebé se vuelve más alerta y anticipa, sin palabras claro, algo que puede referirse más o menos como "la próxima vez ella lo dirá más o menos por acá"; entonces la madre repite pero viola su expectativa un poquito más, el bebé se vuelve aún más interesado. Ella vuelve a hacerlo y el bebé comprende algo así: "yo conozco este juego, es el juego progresivo de las violaciones temporales". Se trata de una cuestión de estar en ritmo o fuera de ritmo, y ver si se está yendo en la dirección correcta; algo que un bebé de 5 o 6 meses puede hacer. Entonces predice "el próximo lo hará por acá"; la madre va, "Te agarro, te agarro... y ¡te agarré!" Allí mismo, el bebé explota en risas porque su expectativa ha sido violada una vez más cerca del final.

Estos juegos se asemejan a una danza con una estructura rítmica y progresiva porque los adultos además de mover el acontecimiento en

el tiempo para allá o para acá, lo expresan multimodalmente: si alargan el tiempo amplían la expresión de la cara, amplían la apertura de las cejas y párpados, si acortan el tiempo, acortan la amplitud de la distancia entre las manos propias o entre la cara del bebé y la de ellos. Los contornos melódicos y los contornos kinéticos de su performance multimodal se coordinan (véase Español y Shifres 2015). El bebé, sensible a los rasgos temporales expresados multimodalmente (véase Español 2014), percibe y se ve afectado por la demora, la expectativa. Comprende el juego y participa en él. Jugar con la expectativa o el suspenso, con ciclos repetitivos y crescendos, genera una experiencia plena de alegría y excitación en el bebé no podría nunca ser lograda por el bebé en soledad, al menos no en su carácter cíclico e intensidad (véase Stern 1991).

En estos juegos una acción no literal, en la que se realiza sólo el inicio de la acción y el resto queda suspenso, contrasta o tiene su contraparte con la realización efectiva de esa acción. En este sentido se parece a los mordisqueos juguetones de algunos mamíferos que mencionamos arriba. Pero hay algo que distingue a estos juegos de aquellos. Al insinuar la acción de agarrar y moverla irregularmente en el tiempo hacia adelante (extendiéndola, demorándola, acrecentando la expectativa), los adultos introducen al bebé en dos claves del mundo humano: el contraste entre lo que es y no es y el dominio del tiempo. Y muestra al uno en el ámbito del otro. El contraste parece ser del tipo “*ahora no es, ahora no es... ahora es*”. El juego con sus variaciones puede incluir muchos niveles de contraste para el adulto. Un juego de expectativa bajo la forma “te como la patita” supone para el adulto -además del contraste entre la acción insinuada en el tiempo y la acción finalmente realizada- la simulación, es decir, el contraste entre no comer la patita (acción suspendida) y comer la patita (acción que nunca realiza y que está, por tanto, infinitamente distante temporalmente). Pero el bebé es ajeno a este último contraste, él percibe únicamente el contraste inicial

en el que la acción insinuada está muy cercana, casi pegada, contigua temporalmente, a la acción efectivamente realizada. Se trata de la introducción a un mundo social temporal de orientación no literal.

Otros juegos tempranos típicos son los juegos de sostén que se montan sobre la primera necesidad humana: ser sostenido (véase Calmels 2014) Son juegos de riesgo donde no hay riesgo. Por ejemplo, cuando un adulto teniendo al bebé sentado en las rodillas lo deja caer hacia abajo mientras lo sostiene con las manos. La caída es una caída sostenida; el cambio de la temporalidad en la caída, y por ende de la cualidad del movimiento, evita el riesgo. No hay una caída literal, es una caída no-literal o simulada. Lo que sucede es riesgoso pero, por como se hace, no es riesgoso. Y en eso consta el juego, la excitación del riesgo sin el riesgo. Aunque estos juegos están hechos con las mismas claves que los juegos de expectativas -el contraste entre lo que es y no es y el dominio del tiempo-, el contraste adopta un modo particular, parece responder a la forma “*esto es pero así no es*”. A su vez, no sólo el tiempo sino la cualidad del movimiento y el contacto (la otra cara del movimiento) presente en el sostén los definen.

Las performances dirigidas al bebé son otro tipo de juego en los que el movimiento también pasa a primer plano. Estas se montan sobre la repetición variada de motivos (sonoros o kinéticos), en cuanto a su dinámica, ritmo y/o contornos. Los motivos son breves y diversos: hacer subir y bajar al bebé tomándolo desde su tronco, o la acción simple de sacar una manta que lo cubre, o una breve frase verbal (véanse Stern y otros 1977 y Español 2014). Al repetir variadamente (dos o tres veces) un mismo motivo con sutiles variaciones que no cambian los aspectos relevantes de la conducta abierta (sigue siendo la misma conducta realizada de un modo más veloz o con un ritmo o contorno melódico distinto), los adultos ofrecen un contraste del tipo “*esto es así... y así, y así, y así*”. Por ejemplo, un movimiento casual de

sacar la manta que cubre al bebé, inicia un breve y agradable juego social. Este movimiento inicial se constituye en el motivo que define el patrón de movimiento y el lapso de tiempo básicos para las repeticiones que le siguen. El movimiento se monta en el patrón acercamiento-alejamiento en el plano sagital y es temporalmente regular. Sin embargo, la repetición presenta variaciones. En la primera, el motivo se adorna agregando un movimiento hacia arriba y abajo que genera un movimiento flotante y flexible en la manta; en la segunda, el movimiento se acelera apenas y se acompaña de sonidos vocales (ti-ti-ti ...) que son progresivamente más cortos y más altos; en la tercera, el patrón acercase-alejarse se acompaña de una vocalización aspirada “la saco, la saco, la saco” con un alargamiento (ritardando) y una disminución de la intensidad (diminuendo). Finalmente, se produce una última vocalización (uuuúpateee!) en el momento del último avance, que es la más larga de todas las repeticiones del motivo y tiene la misma duración que la vocalización. El movimiento de retirarse recurrente se produce en silencio, y cierra la frase. El adulto se echa atrás y llega al centro de su kinesfera (véase Español y Shifres 2015).

Los sutiles cambios de tiempo en las repeticiones ayudan a generar expectativa y sostienen la atención del bebé. A diferencia de lo que ocurre en los juegos de expectativas, en ella no se violan las expectativas sino que se favorece la generación de anticipaciones y la construcción de unidades. El involucramiento del bebé en el juego es también distinta, aquí no estalla en risa, está atento y sonríe. A diferencia de los juegos de sostén aquí no hay riesgo alguno, al contrario, es un encuentro sereno. El adulto juega mostrando el contraste “*esto es así... y así, y así, y así*”. En cada repetición hay una regularidad temporal y estructural (sacar la manta con un *tempo* y una forma de movimiento) que constituye el “esto”, en cada repetición hay variaciones kinéticas y/o sonoras que constituyen el “así”.

Así como las performances comparten con los juegos de expectativas la facilitación de la generación de expectativas (no la violación de expectativas), los juegos de expectativas se estructuran también en la forma repetición-variación, aunque ése no sea el aspecto más relevante de ese juego. En realidad la forma repetición-variación es un rasgo prototípico general de interacciones entre adulto y bebé que se ha observado en diversos fenómenos. La voz humana ofrece una rica fuente para variar melodías en término *detempo* y ritmo, duración, pausas, alturas, intervalos y acentos (véase Papoušek 1996). Pareciera, además, que en el habla dirigida al bebé pueden identificarse rasgos poéticos como aliteraciones, rimas y la repetición de frases breves alrededor de las cuales se elaboran variaciones melódicas, dinámicas y rítmicas (véase Miall y Dissanayake 2003). La forma repetición-variación es una estrategia simple y poderosa para la emergencia de la reciprocidad propia de los encuentros intersubjetivos humanos (véase Español 2014).

Todos estos juegos sociales tempranos son experiencias de involucramiento: la demora es demora para el bebé que está atento, se trata de captar y extender el tiempo de atención del bebé (y para captar la atención del bebé el adulto tiene que estar él mismo atento); la caída sostenida se genera en un diálogo tónico entre adulto y bebé, ninguno de los dos puede distraerse; las repeticiones variadas de motivos son una estrategia para atraer y sostener la atención del bebé e involucrarlo socialmente. Para jugar se necesita un compromiso de autenticidad en el involucramiento. Cuando se juega sin estar ahí, el juego social desaparece (Reddy 2008). La actitud lúdica no-literal no es sinónimo de distracción o irrelevancia. Al contrario, la no literalidad emerge casi a la par que la literalidad y aunque la acción lúdica no es seria, no es un esquema de acomodación al mundo, requiere estar ahí, atento, compenetrado en lo que ocurre. La realización de actividades sin preocupación por los resultados de la propia acción sino con concentra-

ción en la actividad que se realiza conduce, en este contexto social temprano, a la profundización y extensión del propio contacto social.

En 2010, Stern acuña el concepto “Formas de la vitalidad” para referirse a la forma en que captamos los aspectos dinámicos de nuestra experiencia y al estilo con que hacemos las cosas o nos movemos, aspectos cruciales en los encuentros interpersonales.¹ Las formas de vitalidad informan sobre el estado subjetivo del agente de la acción o de aquél que se mueve y son esenciales para los encuentros interpersonales. Stern encuentra en el juego social temprano un lugar donde las formas de la vitalidad se hacen evidentes: los adultos suelen jugar con las formas de la vitalidad. Para evitar la habituación y el aburrimiento del niño, los adultos suelen repetir variadamente el juego. El resultado es una forma tema-variación de formas de la vitalidad. El juego social temprano resulta así, a veces, casi puramente un juego con las formas de la vitalidad. La forma repetición-variación, resalta Stern, lo vertebrado y torna posible.

El juego sensorio-motor

En el mismo período evolutivo en el que emerge el juego social temprano, aparecen los primeros juegos sensorio-motores en soledad del bebé. Estos emergen al independizarse un esquema motor del fin que lo provocaba: así la acción de tirar la cabeza hacia atrás para ver algo, se desprende del interés de ver algo y se realiza por el placer de extender el torso y tirarse para atrás. El contraste es leve, el esquema es

¹ En los últimos años este concepto ha sido explorado en distintos áreas. En el ámbito de las neurociencias se ha confirmado que las formas de la vitalidad son elementos que caracterizan una acción y se detectan sobre la base de la dinámica del movimiento: tocar se puede hacer de una forma energética o gentil (véase Di Cesare y otros 2013). Se ha observado que personas con autismo parecen tener dificultades en el reconocimiento de las formas de la vitalidad (véase Rochat y otros 2013)

el mismo pero no está motivado por la finalidad de mirar sino por el placer corporal que produce. Piaget 1945 describió situaciones detalladas donde la animación y vitalidad se expresan en movimientos que se repiten guiados por el placer propioceptivo. Tales movimientos, combinados con la emisión de diversos sonidos y ruidos (chascidos, modulaciones vocales contorneadas ascendentes y descendentes, formaciones de sílabas rítmicas) se encuentran entre los primeros recursos de juego para ser utilizados en soledad. Cada evento novedoso, que no sea sentido como amenazante o peligroso, atrae la atención del bebé que inmediatamente lo explora; y, una vez que se habitúa a él, la actividad lúdica suele seguir a la exploratoria.

El contraste entre el esquema motor funcional y el esquema motor independizado del fin es casi inasible: la señal de placer es lo más evidente y, probablemente, puedan observarse cambios en la acción debido a la reorientación de su funcionalidad inicial y el interés por los efectos que produce al placer propioceptivo del movimiento. Cuando alrededor de los 4 meses el bebé comienza a poder agarrar objetos, esta misma acción empieza también a realizarse de manera gozosa y libre de fines prácticos. El juego con objetos se continuará desarrollando hasta que, alrededor de los 12 meses, el juego sensorio-motor dará lugar al juego funcional, la antesala del juego simbólico.

El juego simbólico

En el campo de la psicología del desarrollo, el juego que involucra ficción o personajes de ficción ha sido el foco de atención en la mayoría de los estudios de juego, probablemente debido a su relación con la formación simbólica en la ontogenia. Existe cierto acuerdo en reconocer que el juego simbólico comienza en el nivel pre-simbólico, en lo que se reconoce como juego funcional. En el juego funcional los niños comienzan a utilizar los objetos fuera de su contexto habitual. Utili-

zan, por ejemplo, una cuchara vacía para "comer", es decir, simulan comer con la cuchara (véanse Español 2004, Garvey 1977, McCune y Agayoff 2002). En estos juegos el contraste se establece entre "hacer algo con y hacer algo sin" (véase Pérez y Español 2014). Hay una semejanza sustancial entre la acción que el niño realiza en el esquema lúdico (llevarse la cuchara vacía a la boca) y la que realiza en el esquema no lúdico (llevarse a la boca la cuchara con comida): el objeto con el que se realiza es idéntico (la cuchara), la diferencia radica en que en donde en el esquema serio hay algo (la comida) en el lúdico hay vacío.

Estos contrastes preceden al contraste por sustitución, propio del juego de ficción en el que no hay vacío sino que una cosa sustituye a otra y al hacerlo la evoca o reemplaza. Con la irrupción de las sustituciones - su combinación y secuenciación- emerge el juego de ficción (véase Garvey 1977). En el seno de las pequeñas narraciones en acción que el niño suele repetir con pequeñas variaciones, se va desarrollando una tendencia a ignorar las propiedades perceptuales y los modos de uso de los objetos sustitutos llegándose a utilizar objetos que no facilitan la sustitución ni por sus propiedades físicas ni por los movimientos que permiten realizar. Durante el tercer año de vida, se acentúa el camino hacia la sustitución plena en la que cualquier cosa puede "estar en el lugar de" o representar a cualquiera otra. En este momento, pueden observarse acciones tales como acunar un martillo, es decir acciones en las que entre el objeto sustituto y sustituido la distancia es abrumadora: el martillo y el objeto que evoca -"un bebé"- tienen pocas cosas en común. A su vez, cuando las sustituciones empiezan a caer en los agentes de la acción aparecen los primeros atisbos del juego protagonizado (los niños comienzan, por ejemplo, a hacer de monstruo; en estos casos, el monstruo sustituye al propio niño como agente de la acción). Hacia el final del tercer año de vida, las narraciones en acción se extienden y cobijan las primeras sustitu-

ciones simultáneas de dos o más casos: por ejemplo, un niño acuna una pinza mientras le da de comer una ficha de plástico (véase Español 2004). A medida que avanza el juego de ficción, el niño despliega una actitud no literal cada vez más compleja que incorpora la asunción de roles sociales articulada con la adquisición del lenguaje, lo que marca la aparición del juego protagonizado o juego de rol -jugar a ser el maestro, la madre, etc. (véase Elkonin 1980).

El niño no confunde ficción y realidad. Ambos niveles están presentes desde las primeras manifestaciones del juego y el niño puede pasar de uno a otro con soltura. Hacia el final del segundo año, los niños no sólo pueden crear situaciones ficticias y no confundirlas con las reales sino que, de algún modo, "reflexionan" o hacen explícita la diferencia entre ambas. Por ej. una niña a los 19 meses, torna explícita la distinción entre el mundo simulado y el real. Está comiendo con tenedor trozos de jamón mientras en la otra mano tiene un peine con el que, luego de peinar a su muñeca, revuelve en la tetera. En un momento va a pinchar el jamón con el peine, apenas lo apoya dice "no", al tiempo que niega con la cabeza mientras mira a la adulta que está con ella y ríe; toma el tenedor, pincha y come. Inmediatamente después toma el peine, lo apoya en el jamón y dice "no", mientras mira sonriente a la adulta; luego pone el peine en la tetera y dice "sí"; divertida, pone el tenedor en la tetera dice "sí", lo saca y revuelve con él en la tetera. La niña se sitúa en un mundo simulado, reconoce el modo en que pueden usarse los objetos en ambos mundos y parece que, además, intenta comunicar este conocimiento de modo explícito. Ella transita con maestría en el vector simulado-real. Meses después, la comunicación explícita de la distinción entre el mundo simulado y real, o entre la conducta seria y la simulada, se extiende hacia situaciones en las que hay sustitución simbólica de objetos y creación de situaciones ficcionales. Por ejemplo, una niña y una adulta están jugando a ponerle cosas a la muñeca. "¿Le ponemos esto (un pañuelo)

de babero?”, pregunta la adulta al tiempo que lo hace. “Sí”, dice la niña; “¿y esto en la cabeza?”, propone al tiempo que coloca, a modo de sombrero, un resorte. “Sí”, vuelve a decir la niña. “¿Y le damos esto?”, pregunta la adulta mientras lleva hacia la boca de la muñeca una moneda. “Sí”, responde. “¿Y yo puedo?”, interroga la adulta al tiempo que lleva la moneda a su boca. “No”, dice la niña, mientras sonrío. “¿Y vos?”, pregunta la adulta. La niña niega nuevamente. “¿Y el bebé sí?”, le pregunta mientras ríe. “Sí”, dice la niña. “¿Sólo para el bebé?”, insiste la adulta mientras ambas se ríen. La niña puede enmarcar la ficción y no confundirla con la realidad: la sustitución de la moneda por comida sólo es posible en el modo simulado, en el modo real tal sustitución no es posible (Español 2004: 261). Más o menos a la misma edad, un niño que está reticente a comer, juega con la cuchara como si fuera un avión. La madre le pide la cuchara una y otra vez sin éxito alguno hasta que en un momento cambia la fórmula y le dice: dame el avión. El niño serio y sorprendido responde: “No. Esto cuchara es”. La madre ha mezclado el nivel real y el ficticio, y el niño se lo hace saber.

Recapitulando, el juego funcional generalmente emerge hacia el final del primer año de vida. Más tarde, en torno a los 18 meses, cuando las primeras sustituciones surgen en diferentes escenarios de acción, estamos en el centro del juego de ficción. Por último, el juego de roles aparece claramente a lo largo del tercer año cuando los niños pueden asumir fácilmente roles sociales. En todos estos tipos reconocidos de juego simbólico el foco siempre se establece en el contenido figurativo o de representación; siempre hay "algo" que está representado o imaginado y siempre hay un contraste entre la actitud no literal del juego -ese algo que está efectivamente presente y que sustituye a lo que está siendo evocado. En ninguno de estos juegos el niño confunde el mundo simulado con el real, al contrario transita con soltura entre ellos y es capaz de comunicar que sabe distinguirlos, que distin-

gue conscientemente entre la conducta lúdica y su análogo serio. El contraste en el juego de ficción difiere del funcional adquiriendo un grado de complejidad notable en el cual un único objeto en el mundo es portador de propiedades literales y no literales al mismo tiempo (véase Pérez y Español 2014). Es un contraste predicativo, del tipo “esto es A pero no es A” o “esto es A (en la realidad) pero es B (o sea no A, en la ficción).

El juego con las formas de la vitalidad

En los juegos sociales tempranos, el adulto juega con las formas de la vitalidad, mediante la repetición variada, en velocidad, intensidad, forma, contorno o ritmo, de sus movimientos y vocalizaciones. Y el bebé responde con conductas sociales, como sonrisas, gorjeos, vocalizaciones, pataditas. La asimetría del juego es evidente: el adulto manipula o juega con las formas de la vitalidad y el bebé se incluye con su repertorio de pautas sociales. Más adelante en el desarrollo, el niño empieza a manipular él las formas de la vitalidad de sus movimientos y vocalizaciones y la asimetría se desvanece. Surge así en el repertorio infantil el juego con las formas de la vitalidad. Un juego recientemente descrito del cual no se tiene aún información completa sobre su trayectoria evolutiva. Su detección más temprana se encuentra hacia el final de segundo año de vida del niño y se ha descrito su despliegue y alta frecuencia durante el tercer año. Se trata de un juego interactivo basado en la dinámica y forma de sonidos y movimientos. Por ejemplo, una adulta y un niño 22 meses realizan al unísono movimientos de acercar, estirar y sacudir un resorte. Cada uno de estos movimientos se asocia con una intensidad (suave o fuerte) y una velocidad (lento o rápido). El juego se organiza en la forma repetición-variación: el motivo (acercar y alejar el resorte) se repite una y otra vez de manera diferente. El niño introduce nuevas formas de movimiento (acercar la cabeza hasta chocar) que el adulto incorpora enseguida. Cuando el

adulto incorpora sonidos, por ejemplo, “shhh” al acercar el resorte, el niño responde enriqueciendo aún más el motivo al realizar muy lentamente el movimiento; si sacudir el resorte era en sí un movimiento excitante, al incluirse el sonido “Tacataca”, el niño estalla en carcajadas (Español 2005: 142-145).

El juego no versa sobre un tema o una representación de algo, se trata de un tipo de juego diferente, un juego no figurativo en el que niño y adulto juegan juntos con las formas de la vitalidad: ellos elaboran la dinámica de sus sonidos y movimientos en la forma repetición-variación haciendo de ella el foco y la esencia del juego en detrimento de cualquier contenido figurativo.

En estos juegos, los movimientos y sus cambios de cualidad son el organizador principal. Por ejemplo, a los 2 años y tres meses, una niña se deja caer lenta y sinuosamente deslizando su espalda por el sillón mientras extiende marcadamente su brazo hacia arriba, apenas llega al suelo se levanta con un movimiento directo y rápido. El juego de oposiciones -sinuoso/lento/descendente- versus -directo/ rápido/ascendente- se repite tres veces con algunas variaciones en la forma y duración de los movimientos o en las breves vocalizaciones que acompañan las repeticiones. El adulto sigue a la niña y se involucra con movimientos y contornos melódicos similares (Español, Martínez, Bordoni, Camarasa y Carretero 2014: 493). El rasgo esencial de estos juegos es que, en su performance co-construida, adulto y niño experimentan modos bruscos, suaves, rápidos, explosivos o calmos de hacer que son la clave del mundo interpersonal.

De acuerdo con Español, Bordoni, Martínez, Camarasa y Carretero 2015, en condiciones que favorecen la interacción lúdica, este tipo de juego se mantiene constante durante el tercer año con una frecuencia semejante al juego de ficción. A su vez, en algunas ocasiones se com-

bina con el juego de ficción. Cuando esto ocurre el niño usa la manipulación de las formas de la vitalidad para elaborar los elementos simbólicos del juego.

En los juegos con las formas de la vitalidad el contraste se establece entre los modos o estilos en que se realiza una misma acción (como abrir y cerrar un resorte). Es un contraste de estilo. La actitud lúdica no-literal de abrir y cerrar un resorte varias veces variando el modo contrasta con la conducta no lúdica de abrir y cerrar un resorte con fines prácticos. El contraste es en realidad del mismo tipo que el que ocurre en las performances, es decir, “*esto es así ... y así, y así, y así*”. Lo cual es razonable, ambos son juegos con las formas de la vitalidad, sólo que en las performances es el adulto quien juega con ellas y ahora es el niño (en interacción simétrica con el adulto) el que las manipula y juega con ellas. Puede pensarse que desde la perspectiva del niño el contraste podría contener la sutil variación “*esto es así ... y puede ser así, y así, y así*” ya que ahora el contraste no se le muestra, sino que puede ser del modo como él mismo lo haga.

La variedad de contrastes en los juegos infantiles es notable. A los contrastes de los juegos sociales tempranos -“*ahora no es, ahora no es ... ahora es*” del juego social de expectativas, “*esto es pero así no es*” de los juegos sociales de riesgo (la caída sostenida), “*esto es así ... y así, y así, y así*” de las performances- y a los contrastes propios del juego simbólico -“*esto es hacer algo con y hacer algo sin*” del juego funcional; “*esto es A pero no es A*” (o “*esto es A (en la realidad) pero es B (o sea no A), en la ficción*”) del juego de ficción- se le suma ahora el contraste “*esto es así ... y puede ser así, y así, y así*” Sin duda, el juego simbólico seguirá desarrollándose durante los años que continúan, tornándose cada más reglado y complejo. Y es posible, entonces, que emerjan otras variaciones de contrastes. Otras variaciones podrán tal vez encontrarse en las manifestaciones más tempranas o tardías del

juego con las formas de la vitalidad. Y es posible también que otros juegos cuyo recorrido no hemos seguido aquí, como el juego locomotor o el turbulento, se complicarán y se mezclarán con los nombrados generando otros contrastes.

Veamos ahora cómo algunos de estos juegos se relacionan con diversas formas de arte, y cómo se presentan en ellas los contrastes mencionados.

2. LOS JUEGOS Y LAS ARTES

En este apartado nos ocuparemos primero del enlace del juego con las artes temporales, y después, del enlace entre el juego y las artes figurativas o representacionales. Seguramente muchas más conexiones pueden realizarse entre juegos y artes, pero nos interesa en esta ocasión focalizar el trabajo en los contrastes que caracterizan a los juegos y a las artes, tal como venimos argumentando hasta aquí.

El juego con las formas de la vitalidad y las artes temporales

Los juegos sociales tempranos fueron reiteradamente vinculados con la música y considerados fuente de la musicalidad humana (véase Papoušek 1996). A partir de Stern 2010 entendemos que en los juegos sociales tempranos los padres juegan con movimientos y sonidos modulando formas de la vitalidad para disfrutar y divertirse conjuntamente con sus bebés. De este modo, al enlazarse con las formas de la vitalidad y por ende acentuarse el papel del movimiento, el vínculo se extiende hacia la danza. El vínculo con la danza también está presente en otros conceptos recientes, como el de “musicalidad comunicativa” (véase Malloch y Trevarthen 2009)

Stern 2010 enlaza el juego social temprano con las artes temporales. Las artes temporales en este contexto comprenden especialmente la

música y la danza, aunque también cierto tipo de teatro, cine y poesía. Las artes temporales tienen lugar en el tiempo real; en contraste, las artes basadas en el lenguaje (o artes figurativas), como el teatro tradicional y la ficción, están generalmente impulsadas por el proceso narrativo y toman lugar simultáneamente en el tiempo real (el tiempo de lectura o de ver) y el tiempo narrativo. Las formas de la vitalidad son una Gestalt, una integración espontánea emergente de la experiencia holística del movimiento -y de las experiencias de tiempo, fuerza, espacio y dirección/intención que el movimiento conlleva. La experiencia dinámica propia de las formas de la vitalidad no puede ser volcada a palabras, son las artes temporales las que la despliegan y expresan con maestría. Ellas muestran las formas de la vitalidad en su estado más puro: desprendidas de la contingencia de la vida cotidiana y con sus rasgos dinámicos por lo general amplificadas, refinados y ensayados repetidamente. La continuidad entre el comportamiento intuitivo que toma lugar en los encuentros intersubjetivos tempranos y los comportamientos elaborados involucrados en los fenómenos sociales que reconocemos como música y danza es la piedra fundamental de la teoría de Stern. Ambos fenómenos son un constante devenir de sentimientos dinámicos (como agitación, desvanecimiento progresivo, fugacidad) organizados frecuentemente en la forma repetición-variación. En ambos nuestros niveles de excitación (*arousal*) están siempre en juego.

Los juegos sociales tempranos y la expresión adulta a través de las artes temporales se dan en distintos momentos de la vida. Los juegos con las formas de la vitalidad (propios del segundo y tercer año de vida y tal vez más allá) proveen un puente entre ambos (véase Español y otros 2014). En estos juegos alegres, vitales y sensibles, a veces suaves otras abruptos, toma lugar una experiencia vívida e íntima de mutualidad entre quienes juegan, tal como ocurre entre quienes danzan o hacen música juntos. Las formas de la vitalidad comienzan

siendo percibidas, experimentadas, durante los primeros meses de vida y continúan siendo experimentadas y ejercitadas durante toda la vida, primero a través del juego y después a través de las artes temporales.

Los contrastes propios de los juegos sociales tempranos y de los juegos con las formas de la vitalidad son contrastes entre lo que es y no es que cobran lugar en el dominio del tiempo y en el estilo del movimiento. En algunos de ellos la negación (el “no es”) del contrastes es clara, en otros es difusa. En algunos predomina el dominio del tiempo, en otros el del movimiento.

El contraste “*ahora no es, ahora no es... ahora es*” del juego social de expectativas está centrado en el tiempo y contiene una negación clara “*ahora no es*”. En los juegos de riesgo la negación también es clara pero el centro del juego está en la cualidad sostenida del movimiento, aunque el dominio temporal también constituye el juego se trata centralmente de un modo, un estilo, un “*así*” que se combina con una negación: “*esto es pero así no es*”. Los últimos dos son casos de “*así*”, es decir de estilo, sin negación en los que el contraste emerge más bien por adición. Son los contrastes “*esto es así... y así, y así, y así*” propios de las performances, y “*esto es así... y puede ser así, y así, y así*”, propios de los juegos con las formas de la vitalidad. En cada tipo de juego social temprano predomina un contraste pero frecuentemente los otros se encuentran también de algún modo implicados. Todos ellos pueden subsumirse como contrastes de tiempo y de modo por negación o adición. Pueden ocurrir en acciones con objetos (como el uso de un resorte) pero su carácter esencial radica en la organización de las frases kinético-sonoras. Es la expresión del cuerpo en movimiento, como en la danza. Y de los sonidos del cuerpo (como las vocalizaciones, las palmas, los silbidos) o ejecutados con el cuerpo (cuando hay objetos o instrumentos) como en la música. Los contrastes que impli-

can negación parecen estar vinculados con el inicio de la imaginación, traen aquí y ahora lo que no está en términos de futuro/posible (expectativa), aunque ciertamente se trata de un futuro muy próximo, casi contiguo. Como veremos en el próximo punto éste es uno de los tres modos posibles de imaginación, es decir, de traer al aquí y ahora lo que no está.

El juego simbólico y las artes representativas

En los últimos años la literatura filosófica se ha concentrado en lo que aquí denominamos “juego simbólico”. Como dijimos este tipo de juego es la antesala de las capacidades simbólicas y metarrepresentacionales, que son las que se asume caracterizan el peculiar mundo mental humano. La literatura filosófica, lamentablemente, no es fina en distinciones como las que hicimos arriba, por lo que en ellas aparecen una serie de expresiones que se usan indistintamente y que vamos a incluir aquí bajo el mismo término genérico de juego simbólico. Las expresiones a las que nos referimos son: juego de ficción, juego de simulación, juego de rol, juego protagonizado y en inglés: *pretend play, games of make-belief, rol play...* entre otros. Los ejemplos de juego infantil que se incluyen bajo estos rótulos también son diversos, y desde la psicología del desarrollo podrían distinguirse en cuanto a las funciones y complejidades cognitivas que entrañan, tal como mostramos en el apartado anterior. Algunos ejemplos de juegos que se mencionan en la literatura a la que hacemos referencia son: un chico que juega que monta un caballo arriba de una escoba, niños que juegan a no pisar las baldosas rojas porque son de lava, el poliladron, niños jugando a la mamá y el papá o a tomar el té o a las princesas, etc. En todos ellos hay objetos del entorno cotidiano -que Walton 1990 denomina “*props*”: una escoba, las baldosas, tazas de juguete, muñecas, los mismos niños que juegan, etc.-, que cumplen un rol específico, distinto del habitual, en el contexto del juego: la escoba

hace de caballo, las baldosas *hacen de terreno peligroso*, un niño *hace de policía*, otro *hace de ladrón*, una niña *hace de mamá*, otra *hace de invitada a tomar el té*, etc. En todos los casos los niños saben que están jugando (si no, no estarían jugando, estarían equivocados) y saben que dichos objetos tienen otra función en la “vida real”, es decir, fuera del juego.

En Walton 1990 encontramos un desarrollo sistemático de la conexión entre este tipo de juego en los niños, y la apreciación² de las artes representacionales.³ La idea, dicho brevemente, es que cuando apreciamos una obra de arte representativa realizamos el mismo tipo de actividad que los niños cuando juegan este tipo de juegos. La obra de arte (el cuadro, los actores en el teatro y su vestuario, utilería, escenografía, etc; las obras literarias) son los “*props*” por medio de los cuales nos involucramos en un juego de ficción, esto es son los elementos que nos permiten crear mundos ficcionales (es decir, imaginar el mundo *de* la obra de arte).⁴ La creación de estos mundos supo-

² Es importante aclarar que Walton sólo se refiere a la apreciación y a la experiencia del apreciador y no de la experiencia del artista.

³ Walton enumera las siguientes artes: pintura, literatura, cine, teatro, etc. como artes representacionales. Asimila representación a ficción, en el contexto del arte, es decir la idea es que las representaciones artísticas son ficciones, aunque no todas las representaciones son artísticas (por ejemplo las constelaciones representan no artísticamente), ni todas las ficciones lo son (por ej. los juegos de los niños). Mímesis es la palabra que engloba las representaciones artísticas, por eso el título del libro “*Mimesis as make-belief*”.

⁴ Walton señala varias diferencias entre la apreciación estética y los juegos infantiles, dado que la apreciación habitualmente supone una actitud más pasiva por parte del espectador que la que manifiestan los niños en sus juegos –recordemos que los juegos son un tipo de conducta, no de estado mental, como supone Walton al identificarlos con un tipo de actividad imaginativa). En el juego -pero no en la apreciación artística- los participantes son ellos mismos, a veces, *props*, en los juegos; además el mundo ficcional es creado a medida que el juego avanza, no está dado de antemano, creado por alguien que no es el observador. En suma, en el caso de los niños jugando ellos son a la vez *props*, objetos e imaginadores/creadores (1990: 212). Pero esto no

ne por un lado la puesta en marcha de un proceso imaginativo, que nos permite *hacer de cuenta que* pasan ciertas cosas; proceso que a su vez está constreñido por las “reglas” del juego (el *prop* no nos habilita a imaginar cualquier cosa, sino que nos guía en el proceso de creación de mundos ficcionales). Este tipo de actividad imaginativa es, dice Walton (1990: 11), universal –no particular de un grupo social o cultura tiene una función genérica: la de ayudarnos a lidiar con el medio (Walton 1990: 12); y es la misma que está presente en muchas actividades humanas: no sólo en el juego y en las artes, sino también en prácticas religiosas, los deportes, la apreciación o el juicio moral, la postulación de entidades teóricas en ciencia (Walton 1990: 7). En suma, no se trata de una capacidad específicamente “estética”.

La idea de Walton es que cuando observamos una obra de arte el tipo de actividad imaginativa en la que nos embarcamos es como la de los participantes en un juego de ficción. Esta participación en un juego no sólo involucra actividades cognitivas de parte del espectador/lector sino también un involucramiento emocional, explicándose así por qué nos emocionamos con la ficción. Esta idea le permite también distinguir entre la participación (o inmersión) en la ficción y la crítica de la obra, que justamente supone un distanciamiento de la actitud participativa en la obra (Walton 1990: 213). Para Walton, aunque se trata de un desdoblamiento, esto es de dos tipos de actividades diferentes, ambas deben estar presentes en la apreciación del arte. La actividad imaginativa desplegada consiste, para Walton en *hacer que creemos (make-belief)* lo que la obra nos muestra (o dice, dependiendo de si la obra es un medio lingüístico o no). Es decir, al leer una novela, por ejemplo, hacemos como que adquirimos una serie de creencias, es decir de contenidos proposicionales, y así nos su-

ocurre en las prácticas de recepción artísticas habituales, aunque hay excepciones como el teatro participativo, en donde el apreciador es a la vez partícipe y *prop* de la performance, esto es tiene un rol más activo.

mergimos en el mundo de ficción creado por la novela (creemos – jugando- lo que nos dice la novela). Pero no creemos -sin más- lo que la novela nos dice: una vez más está presente un contraste, en este caso entre nuestras creencias y aquello que *hacemos que creemos (simulamos creer)* cuando apreciamos una obra de arte representativa.

Sin embargo, este contraste, en el caso de Walton, parece involucrar dos actividades que se excluyen la una a la otra: o bien adquirimos conocimiento (creencias) a partir de lo que leemos, o bien nos sumergimos en la ficción. Nosotras creemos que dada la centralidad del contraste como característica propia del juego, no hay que pensar la apreciación artística en base a una distinción tajante, esto es en base a una inmersión en la ficción que excluye el correspondiente no-lúdico, sino que ambos aspectos (lúdico/no-lúdico; literal/ no-literal) deben estar presentes jugando un rol específico en la apreciación de las artes figurativas. Tampoco creemos que la actividad imaginativa desatada en los juegos y el arte deban restringirse a contenidos proposicionales. Veamos estas dos cuestiones.

En *The principles of art* Collingwood (1938: cap. 7 apartado 4), distingue imaginación y *make-believe*. La idea que propone el autor es que el “*make-believe*” marca una distinción tajante entre lo que es real y lo que es *make-believe*: ser una cosa excluye lo otro. La imaginación, en cambio, es otro tipo de actividad psicológica, porque ella es indiferente a la distinción entre lo real y lo irreal.. Esta idea es concordante con la idea de Piglia 2005: la distinción entre lo real y lo ficcional/imaginativo no está en la cosa misma, sino en los que nosotros hacemos con ella. El acto de imaginar es real, pero el objeto imaginario no es ni real ni irreal, y el que lo imagina no lo imagina ni como real ni como irreal (Collingwood 1938: 136-7)

Pensemos en un nene jugando o un adulto viendo o leyendo ficción

(por ejemplo viendo una película o un cuadro, o leyendo un libro) y en cómo se entremezclan la realidad y la ficción en estas actividades. En el primer caso a edades tempranas es difícil decir adoptando el punto de vista del observador, dónde empieza el juego y dónde empieza la actividad “real” con el mundo. Las actividades infantiles son complejas por lo que es difícil a veces saber cuándo el niño está explorando, realizando una actividad funcional o jugando. Pensemos en un nene al que la mamá le hace “avioncito” para que coma: ¿está realizando una acción literal “comer” o una no-literal “jugar con un avión”? En algún sentido, o bien está realizando a la vez las dos acciones contrastantes y puede mantener la distinción entre ambas sin confundirse, o está pasando con maestría y rapidez de un nivel a otro sin que tampoco medie confusión alguna). Pero, tal como argumentamos en el primer apartado, sólo puede haber juego en la medida en que a la vez hay una comprensión no-lúdica de los objetos involucrados en el juego. Como vimos en un ejemplo en el apartado 2 el niño no confunde la actividad lúdica (el avioncito) con la actividad no-lúdica (comer) aunque sea un único objeto físico (la cuchara) la que desata en él la realización de las dos actividades simultáneas y la comprensión de los dos mundos en los que está en ese momento inmerso. En el adulto que consume ficción ocurre algo similar. Como dice Piglia 2005, tenemos adelante un libro y somos nosotros los que hacemos algo con él (lo leemos como ficción o como un relato histórico). La distinción realidad /ficción está del lado de quien se aproxima a un cierto objeto real, con una cierta actitud, para hacer algo con ese objeto, y *en ambos casos* la actividad realizada involucra la imaginación; es decir, no es la activación (o no) de la imaginación lo que está en juego, ni es el contraste creer/hacer como si creyera lo que está en juego, sino la simultánea literalidad y no-literalidad con la que se interpreta el *prop* que, al ser un objeto concreto en el mundo remite al mismo tiempo a los dos polos del contraste.

La idea que estamos tratando de proponer podría expresarse en los siguientes términos. La clave de la imaginación es traer al aquí y ahora lo que no está: lo pasado (experiencia, memoria), lo futuro/posible (expectativa), lo contrafáctico (lo imposible). La clave de la imaginación es, entonces, el contraste: entre el aquí y ahora y lo que no está aquí y ahora. Así como no hay imaginación sin realidad, no hay realidad sin imaginación, en el sentido de que sin imaginación sólo hay solipsismo del instante, no hay conceptos, no puedo salir del aquí y ahora puramente sensorial. Por eso el juego simbólico es tan crucial en el desarrollo de las capacidades representacionales/cognitivas humanas: un objeto físico que está en lugar de otra cosa, marca un contraste entre lo que está aquí y aquello no-presente a lo que remite. Y esto no –presente, puede ser tanto algo literal como no-literal. (La cuchara puede ser símbolo de comer, o de jugar al avioncito). Cuando hay casos de no literalidad, lo que ocurre tanto en el juego como en las artes, el objeto presente contribuye a la realización de la actividad desarrollada tanto en su literalidad como en su no-literalidad simultáneamente. Aquí está presente el contraste. Es por esto que no sólo el mundo representado en un cuadro es lo que nos permite juzgar la obra de arte, sino además cada trazo, cada pincelada, cada aspecto de su materialidad. De la misma manera, ante una narración literaria (escrita o representada en teatro o cine), no es sólo la historia representada lo que resulta relevante para apreciar la obra, sino la ejecución material de la historia: qué palabra usó el autor (incluyendo rasgos como la sonoridad de las palabras, la disposición visual del texto en el papel, en el caso de ciertas poesías de vanguardia, las asociaciones de significados que despierta en la cultura y momento histórico en que se ve/lee), y en el caso del cine y el teatro, características materiales de la puesta en escena que afectan a nuestros sentidos: la iluminación, vestuario, la actuación de los actores, etc.). En suma, aspectos de la materialidad de la obra son centrales tanto para remitirnos al mundo ficcional de la obra como para recordarnos que

esa materialidad fue realizada en el mundo real por un ser humano particular y que está siendo apreciada en el mundo real por un ser humano particular. Y son todos estos elementos contrastantes (el mundo ficcional, el objeto material, el mundo histórico y experiencial real del artista y el mundo real y experiencial del espectador) los que están en juego en la apreciación artística. Las artes son yuxtaposición de variados contrastes.

COMENTARIOS FINALES

Nos hemos concentrado en algunos contrastes pero puede haber otros constituyendo otros juegos. Y como sugerimos recién, probablemente las artes sean el resultado recursivo de aplicar contrastes sobre contrastes (de colores, de pinceladas y de sonidos, de remisiones a obras anteriores de la historia del arte, de alteraciones del mundo circundante...). El juego social temprano parece la cuna de todos los contrastes mencionados. Los contrastes en el dominio del tiempo y en el estilo del movimiento lo identifican y vinculan con las artes temporales, pero la negación que caracteriza alguno de ellos al traer al aquí y ahora lo que no está vinculan estos juegos con la imaginación y con lo que será más adelante capacidad simbólica. No estamos diciendo que estén ahí, tan temprano ni las artes ni los contrastes propios de los juegos más avanzados o las artes. Sino que el juego social es el inicio de la vida y que en él habitan todas las posibilidades.

De la misma manera, nos hemos concentrado en el vínculo entre algunos juegos y algunos aspectos de la actividad artística, pero ciertamente otros juegos podrían estar vinculados con éstas u otras artes. Por ejemplo, cabe pensar un posible enlace entre el juego sensorio-motor y las artes plásticas cuando atendemos a ciertos aspectos de la materialidad de las pinturas y nos detenemos en las pinceladas dadas por el pintor, y de alguna manera imaginamos la acción motora que generó esa pincelada. O cuando percibimos los movimientos corpo-

rales del músico de jazz, o del bailarín y en nuestro cuerpo resuenan esos estiramientos, tensiones y distensiones. Seguramente quedan muchos contrastes por explorar y muchos vínculos entre juegos y artes; quedarán pendientes para trabajos posteriores.

BIBLIOGRAFÍA

- Bateson**, Gregory (1972), *Steps to an Ecology of Mind* (Aylesbury: Chandler).
- Burghardt**, Gordon M. (2005), *The Genesis of Animal Play. Testing the limits* (Cambridge, MA: MIT Press).
- Burghardt**, Gordon M. (2011), "Defining and Recognizing Play" en Pellegrini (2009: 83-100).
- Bruner**, Jerome S. (1972), "Nature and uses of inmadurity". *American Psychologist*, 27, 1-22.
- Calmels**, Daniel (2014), *El cuerpo cuenta. La presencia del cuerpo en las verbalizaciones, narrativas y lecturas de crianza* (Rosario: Homo Sapiens).
- Carretero**, Silvia y Español, Soledad (en revisión), "El estudio del movimiento en la diada adulto-bebé", *Paideia*.
- Collingwood**, Robin George (1938), *The Principles of Art* (Oxford: Oxford University Press).
- Delval**, Juan (2008), *El desarrollo humano* (Madrid, Siglo XXI).
- Español**, Silvia (2004), *Cómo hacer cosas sin palabras: gesto y ficción en la infancia temprana* (Madrid: Antonio Machado).
- Español**, Silvia (2005), "Ontogénesis de la experiencia estética. La actitud contemplativa y las artes temporales en la infancia", *Estudios de Psicología*, 26, 2: 139-172.
- Español**, Silvia (2014), "La forma repetición variación. Una estrategia para la reciprocidad" en Español (2014: 157-192).
- Español**, Silvia, **Martínez**, Mauricio, **Bordoni**, Mariana, Camarasa, Rosario y **Carretero**, Soledad (2014), "Forms of vitality play in infancy", *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 48, 4: 479-502.
- Español**, Silvia, **Bordoni**, Mariana, **Martínez** Mauricio, Camarasa, Rosario y **Carretero**, Soledad (2015), "Forms of vitality play and symbolic play during the third year of life", *Infant Behavior and Development*, 40: 242-251.
- Español**, Silvia y **Shifres**, Favio (2015), "The artistic infant directed performance: A mycroanalysis of the adult's movements and sounds", *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 49 (3): 371-397.
- Elkonin**, Daniil (1980), *Psicología del juego*, traducción de Venancio Uribe; prólogo Josetxu Linaza (Madrid: Visor).
- Fagen**, Robert M. (2011), "Play and development" en Pellegrini (2011: 83-100).
- Garvey**, Catherine (1977), *El juego infantil*, traducción Alfredo Guera Miralles (Madrid: Morata).
- Gómez**, Juan Carlos (2007), *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*, traducción Beatriz Martín-Andrade (Madrid: Morata).
- McCune**, Lorraine y **Agayoff**, Joanne (2002), "Pretending as representation: A developmental and comparative review" en Mitchell (2002) 43-55.
- Malloch**, Stephen y Trevarthen, Colwyn C. (comps.) (2009), *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship*. (Oxford: Oxford University Press).
- Miall**, David y **Dissanayake**, Ellen (2003), "The poetics of babytalk", *Human Nature*, 14, 4: 337-364.
- Papoušek**, Metchill (1996), "Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy" en Deliège y Sloboda (1996) 88-112.
- Pellegrini**, Anthony D. (2009), *The role of play in human development* (Oxford: Oxford University Press)
- Piaget**, Jean (1945), *La formation du symbole chez l'enfant* (Neuchâtel: Delachaux et Niestlé).
- Piglia**, Ricardo (2005), *El lector* (Buenos Aires: Anagrama).
- Pérez**, Diana y **Español**, Silvia (2014), "Intersubjetividad y atribución psicológica" en Cépeda, Mantilla y Quintanilla (2014) 271-392.
- Reddy**, Vasudevi (2008), "How infants know minds" (London: Harvard University Press).
- Rivière**, Ángel y **Español**, Silvia (2003), "La suspensión como mecanismo de creación semiótica", *Estudios de Psicología*, 24, 3: 261-275.
- Stern**, Daniel (1974), "Mother and infant at play: The dyadic interaction involving facial, vocal, and gaze behaviors" en Lewis y Rosenblum (1974) 402-421.
- Stern**, Daniel (1991), *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*, traducción de Jorge Piatigorsky (Buenos Aires: Paidós).

Stern, Daniel N. (2010), *Forms of vitality. Exploring dynamic experience in psychology, arts, psychotherapy, and development* (Oxford: Oxford University press).

Stern, Daniel N., **Beebe**, Beatrice, **Jaffe**, Joseph y **Bennett**, S.L. (1977), “The infant's stimulus world during social interaction: A study of caregiver behaviors with particular reference to repetition and timing” en Schaffer (1977) 177-202.

Walton, Kendall L. (1990), *Mimesis as make-belief* (Cambridge: Harvard University Press).

SOBRE LA COCINA COMO ARTE BELLO

La literatura culinaria en el siglo XVIII

Carina Peticone