

EL JUEGO EN LA EDAD PREESCOLAR: CONCEPTUACION

María Asunción PRIETO GARCIA-TUÑÓN

El juego es un hecho. Se muestra como una realidad discutible al establecer sus principios, pero innegable en cuanto a su realidad. Si se estudia referido a la primera y segunda infancias, se hace más peculiar y vasto su tratamiento. Peculiar en cuanto a su caracterización, distinta a la que tiene efecto en la ejecutoria del adulto. Más vasto porque, prácticamente, ocupa los primeros años de la vida.

Al abordar el juego en su sentido general, será preciso considerar:

1) *El hecho mismo*, caracterizarlo, determinar su naturaleza. Establecer el hecho diría, simplemente, Henriot.

2) *Buscar sus causas*. En tal investigación habrán de tenerse en cuenta todas las teorías del juego. ¿Por qué juega el niño? Todas ellas suponen un esfuerzo por calar los aspectos más profundos de la realidad lúdica, imperativo ineludible de la infancia.

Cabe, pues, en primer lugar, distinguir la razón común a todo juego, apelación directa al hecho mismo; los autores se han preocupado más de buscar sus causas y clasificar sus formas.

EL HECHO MISMO DEL JUEGO

Abordar este primer apartado es difícil; de ahí tantas definiciones incapaces de agotar la realidad misma del juego. ¿Cuáles son las características objetivas del juego? ¿Existe alguna concepción definitiva?

El juego se nos muestra, ante todo, como un tipo especial de comportamiento. Y, al intentar investigar su naturaleza, encontramos dos direcciones:

- a) Todo es juego.
- b) Nada es juego.

Opiniones que se presentan como contrapuestas en el estudio de Henriot (1), pero que creemos de reducción común, puesto que «si todo es juego» es que nada queda fuera del juego. Entonces, juego y no juego serían una misma cosa.

Hemos de hacer apelación a Huizinga, uno de los autores que se ha interesado con más hondura y cariño por el tema del juego. De ahí que sitúe, al lado del *homo faber*—no totalmente caracterizador, puesto que la actividad no es privativa del ser humano— al *homo ludens*; pensamiento que le llevará a la tesis de que la cultura brota del juego. Exista o no acuerdo con su tesis, no debe prescindirse de la definición y concepto de Huizinga, si se quiere abordar el tema del juego con talante suficientemente profundo.

Si distinguimos en el juego *estructura* y *sentido*, observamos que Huizinga se interesa más por la estructura que por el sentido. Prescinde, casi por com-

(1) HENRIOT, J.: *Le Jeu*, PUF, París, 1969.

pleto, del aspecto psicológico del juego, lo que ya se advierte desde las primeras páginas de su libro (2). Sin embargo, para nosotros esta cuestión tiene una fuerte entidad, ya que cualquier resultado objetivo del juego no podremos nunca desvincularlo del ser que juega: del niño. Dudará, inclusive, Huizinga de situar el juego en el mundo «instintivo» o en el mundo «espiritual»: «Si decimos espiritual, decimos demasiado; si decimos instintivo, decimos demasiado poco (3). Cabe dirigir, al respecto, nuestra reflexión, bien a las teorías psicológicas de mayor carga espiritual, bien a las teorías biológicas más próximas al mundo instintivo. Imposible sería marginar lo biológico o lo espiritual en la actividad lúdica.

Esta forma mítica—explícita en Huizinga—de concebir el juego, es ajena al propio realizador. Considerada toda realidad como juego, el artista, el jurista, etc., toman en serio lo que ellos hacen, sin percibirse de la carga lúdica que comporta. El paralelismo estaría representado en el niño que juega al deshollinador, citado por Chateau (4), que cuando se le acerca su madre responde: «No te acerques, que te mancho»; ilusión total, poco habitual en los juegos. Sartre resolverá la cuestión de la conciencia o no conciencia del juego con la definición de la «mala fe»: *Que sommes-nous donc si nous avons l'obligation constante de nous faire être ce que nous somme* (5). Según esta concepción sartriana, el juego no es una forma de existencia, sino la existencia misma; existir es, en primer término, jugar. También Chateau habla de la «mala fe» del niño que juega, en el sentido de que se niega a ver lo que realmente ve; este palo no es un palo, sino una espada, y llega a olvidar lo que no quiere tomar en cuenta. No obstante, aclara que la «mala fe» es de un carácter muy particular, distinguiéndola de lo que en la vida común se llama «mala fe», y que significa echar un velo sobre los aspectos que no se quieren ver o tener en cuenta. En el juego el niño echa un velo sobre la realidad toda, sobre todo el universo. Rechaza el mundo ordinario, el mundo del adulto, quedándose con la pequeña porción del mundo que le interesa en una eliminación más amplia y más difícil. No es un modo de existencia, como el juego-representación en Sartre, pero conserva un tiempo el autoengaño «que rige toda la acción y orienta todo el alma». Tres formas distintas de «mala fe» claramente evidenciales.

Hablábamos antes del niño que juega al deshollinador. Cabe formularse: ¿se puede jugar sin saber que se juega? Justamente es el punto que podría servirnos de deslinde entre el juego y el no juego. La distinción entre «juego» y «vida corriente» ya puede ser estimada desde la edad preescolar, si bien en casos extremos—como el anteriormente citado—puede quedar el ejecutante alienado por la total ilusión del juego; alienamiento, por otra parte, fugitivo. Chateau no confunde el juego y la broma; sólo que la seriedad del juego tiene un sentido muy distinto para él que la seriedad que tiene lugar en el trabajo. «Es una falsa seriedad en el sentido de que procede como si el juego fuese una cosa esencial, como si el mundo se redujese a mis juegos» (6). El niño copia en sus juegos la seriedad de trabajo; queda, pues, conceptualizado como un «seudotrabajo» que comporta una «seudoseriedad». Es difícil, no obstante, captar esta pseudoseriedad a que alude Chateau. Son diferentes de matiz. Nosotros diríamos que el juego puede realizarse con una seriedad total, bien que evadida de las carac-

(2) HUIZINGA, J.: *Homo Ludens*, Buenos Aires, 1957.

(3) HUIZINGA, J.: *Ibidem*.

(4) CHATEAU, J.: *Psicología de los juegos infantiles*, p. 13, Kapelusz, Buenos Aires, 1958.

(5) SARTRE, J. P.: *L'être et le néant*, p. 121.

(6) CHATEAU, J.: *Le jeu de l'enfant*, Paris, J. Ovrin, 1955.

terísticas del trabajo o, si se quiere, de la vida corriente. El mismo Huizinga tiene que reconocer la vivencia distinta al apelar a la «conciencia de vivir algo distinto».

Si abordamos el aspecto psicológico, subjetivo, afirmamos que todo juego, para ser tal, exige la conciencia, por parte del jugador, del hecho de que está jugando. Y viceversa: si exigimos a un niño que juegue a algo, cargado de normas o reglas, no sentido por él de ningún modo como juego, este sujeto o agente de la actividad lúdica no jugará. Y ello aunque socialmente esta actividad sea considerada como juego por un grupo determinado. Cuando realmente juegue, cancelará, temporalmente, el mundo habitual, para sentir libre su personalidad en un mundo más asequible a sus intereses, en el cual los objetos y los actos siguen el ritmo de su propia determinación. Entre el trabajo y el sueño, que diría Chateau.

¿Cabría asignar al juego una valoración moral? Pedagógicamente, la cuestión tiene gran importancia. Huizinga afirma que el juego es una actividad espiritual, no una acción moral. Pensamos nosotros que, si bien el juego es un fenómeno neutro, tiene para el ejecutante una dimensión moral y, desde luego, educativa. Aparte de que el orden, la constancia, la perfección de la tarea y el cumplimiento de la regla—voluntaria o impuesta por la índole misma del juego—ponen en tensión valores de índole moral. Este aspecto de la regla fue, especialmente, tenido en cuenta por Chateau (7).

El Juego: conceptualización

No hay acuerdo entre los autores al definir o conceptualizar el juego, porque, generalmente, toman aspectos o puntos de vista distintos. Si bien, como iremos viendo, hay cualidades destacadas por la mayoría: desinterés, libertad, satisfacción, ser algo distinto de la vida seria, etc.

Examinemos algunas conceptualizaciones del juego:

«... se trata de un instinto y, por tanto, de una disposición innata que provoca reacciones espontáneas bajo la influencia de estímulos adecuados, instinto que, como todos los demás, provoca un estado agradable o desagradable según sea o no satisfecho» (8).

«Juego es el término que usamos para referirnos a cualquier cosa que hagan los niños y que no puede ser incluida entre los asuntos serios de la vida: comer, dormir, vestirse...» (9). Destaca cuatro aspectos distintos del juego del preescolar: primero, convertir en juego todo lo que hace; segundo, la sensación de probar deliberadamente los papeles para aprender y experimentar los estilos de vida que representan; tercero, si bien se deja absorber por el juego hasta el punto de tratar de comerse un pastel de barro, reconoce que el juego—«el fingimiento»—es un reino distinto del mundo real en el que se ejerce un poder genuino y donde las acciones tienen consecuencias irreversibles (10); cuarto, «su juego se vuelve cada vez más social, más colaborador y, al final de los años preescolares, más cooperativo» (11).

(7) CHATEAU, J.: *Le jeu de l'enfant*, París, J. Ovrin, 1955.

(8) DECLORY: *Problemas de Psicología y Pedagogía*, capítulo «El Juego».

(9) STONE y J. CHURCH: *El preescolar de dos a cinco años*, cap. III, Paidós, Buenos Aires, 1969.

(10) STONE y J. CHURCH: *Ibidem*.

(11) STONE y J. CHURCH: *Ibidem*.

La recreación «... designa toda clase de distracción fuera del trabajo, para cualquier edad. Las actividades recreativas infantiles se denominan ordinariamente juegos.

... La determinación de una cosa como recreación o trabajo no depende de lo que hace la persona, sino de la razón (o finalidad que fundamenta su acción). Los investigadores del desarrollo, unánimemente, estiman el juego como vital, vale decir indispensable, para el desarrollo del ser humano» (12).

Jacquín caracteriza el juego contraponiéndolo al trabajo. El trabajo es utilitario; «el juego del niño no es utilitario, aun cuando juegue a que es ebanista o carpintero. Y de él no queda casi nunca resultado tangible». El trabajo del adulto es interesado; «el juego del niño es gratuito, no se realiza con miras a un fin extrínseco, lleva su finalidad en sí mismo y el niño no tiene de esto clara conciencia: es una finalidad de alegrarse». El trabajo del adulto no es siempre grato e interesante; «el juego del niño le proporciona siempre un placer, incluso un juego a través de matorrales espinosos» (13).

El mismo Jacquín (14) distingue el juego del niño del juego del adulto. El juego del adulto es un desfogue, pero en el niño no es, generalmente, desfogue; por eso se da en la vida preescolar, es decir, antes de todo trabajo obligatorio. El juego del adulto suele ser triste; el juego del niño siempre es alegre porque pone en movimiento su personalidad. El juego del adulto es compensación de un desequilibrio: por eso el hombre sedentario juega ejercitando su cuerpo y viceversa. El juego del niño es equilibrado: de ordinario no se trata de compensaciones y lo elige según sus impulsos, no con un fin deliberado. El juego del adulto es actividad de lujo, como el arte; el juego del niño desarrolla una actividad indispensable, vital.

Algunas ideas de Chateau respecto al juego son de gran interés: «El juego constituye un mundo aparte, un mundo que ya no tiene más su lugar en el vasto mundo de los adultos: es un universo distinto...

Se comprende, pues, que el juego pueda, por uno de sus aspectos, ser evasión y compensación...

El juego prepara para la vida seria, como lo ha visto Groos. En consecuencia, se puede concebir el juego como un rodeo que conduce finalmente a la vida seria, como un proyecto de vida seria que la bosqueja de antemano. Por el juego, el niño conquista esa autonomía, esa personalidad y hasta esos esquemas prácticos que necesitará en la actividad adulta» (15).

Examinemos ya los rasgos definidores que Huizinga atribuye al juego: *acción y ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de ser de otro modo que la vida corriente* (16). Definición formal, penetrativa e inteligente, que trae a nuestra consideración elementos importantes del juego, pero que, pese a ello, no agota las cualidades sustantivas propias de la actividad lúdica. Ello, seguramente, porque el juego ofrece perspectivas múltiples, tanto si se tiene en cuenta el sujeto ejecutante de la actividad como si se reflexiona sobre las distintas modalidades del juego; no es extraño que el propio Huizinga desborde su de-

(12) ALTON PATRIDGE: *La recreación infantil*, Paidós, Buenos Aires, 1965.

(13) GUY JACQUIN: *La educación por el juego*, cap. I, S. E. Atenas, S. A., 1958.

(14) GUY JACQUIN: *Ibidem*.

(15) CHATEAU, J.: *Psicología de los juegos infantiles*, pp. 14 y 15, Kapefusz. Buenos Aires, 1965.

(16) HUIZINGA, J.: *Homo ludens*, Buenos Aires, 1957.

finición al tratar exhaustivamente el tema del juego a lo largo del libro de referencia, excelente y profundo ensayo, donde quedan marginados rígidos dogmatismos.

Si queremos adaptar esta definición de Huizinga a los años preescolares, seguirán siendo valiosos bastantes conceptos de la misma:

a) *El juego es una actividad libre*; lo contrario sería un contrasentido. Podrá ser sugerido al niño, prevista y calculada su finalidad por el adulto, pero nunca impuesto. El juego es «intermezzo». De ahí que dé satisfacción a los intereses del niño y a los ideales del adulto (el juego como arte).

b) *Acción que tiene su finalidad en sí misma*, lo que ha de darse, asimismo, en el juego realizado por el niño; si bien, como cualquier otra actividad exigida por la naturaleza, trate de cumplir necesidades presentes y prevea utilidades futuras. Concretamente complace al niño dando satisfacción a sus más hondos deseos; ejercita sus poderes intelectuales y físicos presentes, su sentido creador, pone en marcha todo tipo de habilidades y, al mismo tiempo, lo prepara para ocupaciones futuras, cuando el juego vaya cediendo en el tiempo y en el espacio y la vida se configure, primordialmente, por el trabajo. Esta dualidad no rompe el encanto y el valor del juego, puesto que cuanto con mayor intensidad viva el niño la actividad lúdica como tal, mejor se cumplirán ulteriores finalidades en las que no puede ni necesita, por el momento, reparar. De ahí que los padres o maestros no deban nunca, en estas primeras edades, violentar las exigencias del juego si no quieren perturbar el hacer más positivo del niño y dificultar el aprendizaje consiguiente. Por eso, el envaramiento, la rigidez, las fórmulas impuestas y no sentidas por el pequeño, no tienen cabida en la escuela de párvulos.

c) *La conciencia de ser de otro modo que la vida real*. Creemos que esta distinción ya se da en el Jardín de infancia y que sólo en casos pasajeros, ya aludidos, se borra la dualidad de una ilusión total. Sin embargo, esta dualidad no se contrapone a la seriedad tan frecuente en el juego de los niños. El juego, algo distinto a la vida corriente, puede entrañar una gran seriedad; valga la frase de Jean Paul: «Los juegos habituales de los niños, sin comparación con los del adulto, no son más que manifestación de una actividad seria en los años de la infancia.»

Asimismo, Huizinga sitúa el juego *dentro de unos límites temporales y espaciales*, que para el niño pequeño creemos son convencionales. Ello porque el grado de su propia maduración no le permite encuadrar ninguna actividad y menos la lúdica, en rígidos moldes de espacio y tiempo. Y, por ello, el lugar más insospechado sirve de escenario de sus juegos y su tiempo, no tiene otros hitos que la demanda de sus propios intereses. Las reglas a que somete Huizinga la actividad lúdica caracterizan y diversifican, generalmente, los juegos de adultos; en el nivel preescolar la actividad lúdica margina, casi siempre, la regla exterior propia de los juegos de edades ulteriores. Sin embargo, conviene aludir a la regla arbitraria, que el niño establece y a la que se somete de buen grado, que enriquece la propia actividad con un sentido de orden, dominio y afirmación personal. Los juegos configurativos, dramáticos e imitativos, no se someten a normas fijas; ni siquiera la imitación es de hecho simple copia; el registro de la actividad del adulto está realizado al nivel subjetivo y egocéntrico del niño, por lo que el patrón no podrá ser una rígida exigencia.

Para entender mejor el juego, nos convendría pasar a la *acción de jugar*, punto de arranque en cualquier conceptualización; el juego es el resultado de la actividad lúdica y de la disposición, en suma, que tome el jugador. Así, llegamos a la dimensión subjetiva del juego, al agente que, en definitiva, ejecuta la acción dándole o no carácter lúdico. La teoría psicoanalítica tiene una gran carga subjetiva y arrastra a la consideración de que nada es juego. El juego en Freud no es una actividad gratuita: obedece a unas leyes, y se dirige a un fin. Sólo es juego para el que juega—ya es bastante—y, bajo un aspecto fútil, tiene una motivación profunda. Y, a partir del juego, surge la ludoterapia, que consigue carta de naturaleza con Melanie Klein, aplicada a adultos regresivos y a niños; se considera el juego como una conducta, mediante la cual se tiende a realizar un cierto equilibrio entre mundo interior y mundo exterior; la mayor dificultad radica en interpretar el valor simbólico que entraña y en aceptar como inequívoco el mismo simbolismo.

El todo es juego de Huizinga y Sartre están más próximos de lo que a primera vista pudiera parecer al nada es juego del psicoanálisis; se encuentra en lo que tienen de excluyentes sus conceptualizaciones.

Huizinga ahonda en la *estructura*, el psicoanálisis en el *sentido* del juego como manifestación del mundo interior del jugador. El juego tiene un valor simbólico y cada juego será distinto en cada jugador; prevalece el valor subjetivo sobre el objetivo.

Al analizar la realidad del juego, nos encontramos, por una parte, con las «cosas que se ha acordado en llamar juegos» y, por otra, con «el jugar». Entre los juegos heterogéneos o lo heterogéneo de los juegos ha de haber un reducto común; es decir, en todos los juegos tiene que haber «juego».

Destacamos una vez más como esencial la actividad del jugador; hasta el punto de que un mismo hecho, según la actitud tomada por el agente, será o no será juego (valga de ejemplo un pasatiempo de observación, de atención o un simple crucigrama que realizado sin más no pasa de ser mero juego, pero, si forma parte de una prueba con todas las circunstancias aleatorias, se convierte en trabajo). Esta situación en que se coloca al sujeto, al niño en su caso, desde el punto de vista pedagógico y didáctico, es aprovechada en la consecución de hábitos y conocimientos en la edad preescolar, sin que pierda la finalidad en sí mismo «como fenómeno con plenitud propia, esencial y necesaria».

A lo largo de lo expuesto queda suficientemente clara la falta de acuerdo entre los autores al caracterizar el juego. Huizinga se fijará en lo «agonal», punto de coincidencia entre la cultura y el juego. Otros autores reconocen el juego en la manifestación de alegría, risa o sonrisa del niño. Pero hay juegos que no exigen tensión agonal y juegos que reproducen escenas de sufrimiento, siendo que, por otra parte, la alegría no es privativa del juego.

La visión del juego en Huizinga tiene escasa proyección psicológica y existencial. Es horizontal—como dice Henriot—, y de ahí su caracterización como fenómeno cultural. Sartre se colocará en la vertiente existencial, ahondamiento en el hombre. Proyecto que el hombre ha de realizar para ser. Y esa situación ficticia—«mala fe»—en que se sitúa es en lo que consiste el juego existencial. ¿No ocurrirá, sin embargo, que en el devaneo del juego existencial surja la cultura? Los planteamientos son distintos, pero las realidades Juego-Cultura-Vida están y siguen desafiantes, sin someterse nunca a la presión de las palabras.

Chateau significa en el juego del niño el sentido de proyecto, «prepara para la vida seria, como lo ha visto Groos» (17), pero destaca al tiempo el valor creativo que comporta el juego: «El aspecto principal es un aspecto creador» (18). Ambas ideas son esenciales en la conceptualización del juego Infantil y perfectamente complementarias, ya que, sin la investigación-creación que tiene lugar en los juegos del niño, su preparación—a la que ya antes aludimos—se vería enormemente mermada. Si el niño consigue investigar y crear a su nivel de edad y maduración, podrá hacerlo más tarde en su vida de adulto.

El tema del juego es inagotable y objeto formal de muy distintos puntos de vista y, desde luego, no lo bastante estudiado para llegar a un pronunciamiento radical. Además, habrá que establecer siempre la distinción entre el juego del adulto y el juego del niño, y con mayor abundancia de motivos, el juego del preescolar. Creemos que, si hubiera que establecer una distinción fundamental y única entre el juego del niño y el juego del adulto, diríamos que el juego adulto es primordialmente evasión de su mundo habitual (dejando la excepción del artista en que la libertad, la creación y la fantasía aproximan al límite trabajo y juego, siendo más próxima su actividad al mundo lúdico cuando la exigencia interior domine en mayor grado a la exterior). El juego del niño es, sobre todo, un preejercicio, en el más amplio sentido de la palabra—mientras que en el adulto es concluyente—y, al mismo tiempo, un sucedáneo, de pleno valor y sentido en la infancia, de la actividad adulta. Allí donde no puede llegar con la realidad, llega con la fantasía y obtiene, en consecuencia, una satisfacción.

CAUSAS DEL JUEGO

Centrándonos en la actividad lúdica del niño, nos preguntaremos: ¿Por qué juega? ¿Cuál es la causa de esta actividad esencial, definidora de la infancia?

Varias teorías (19) intentan, desde ángulos distintos, dar respuesta a los anteriores interrogantes:

- Teoría del atavismo, conforme a la ley biogenética de Haeckel: «El desarrollo del niño es una breve recapitulación de la evolución de la raza.» Teoría propuesta por Stanley Hall, que consideró primero que el juego era un instrumento eliminativo que facilitaba la desaparición de funciones rudimentarias inútiles. Y modificó después, en el sentido de que esa eliminación facilitaba el desarrollo de otras funciones necesarias; instrumento no sólo eliminativo, sino también conformador de otras funciones.
- Teoría del ejercicio preparatorio, formulada por Karl Groos en 1896. Admite el enfoque biológico, tan olvidado por tantos psicólogos. Por ello es aplicable tanto al juego de los animales como al juego del hombre, como valor de preejercicio, preparación para la vida adulta; ejercicio preparatorio de los instintos.
- Teoría del juego como estimulante del crecimiento; teniendo en cuenta que en el nacimiento los centros nerviosos no están aún estructurados

(17) CHATEAU, J.: *Psicología de los juegos infantiles*, Kapelusz, Buenos Aires, 1958.

(18) CHATEAU, J.: *Psicología de los juegos infantiles*, p. 16, Kapelusz, Buenos Aires, 1958.

(19) Pueden consultarse en Claparède: *Psicología del niño*, F. Beltrán, 1927.

definitivamente, el juego ayuda a la estimulación de las fibras nerviosas, siendo un importante agente en la evolución y desarrollo del sistema nervioso. Carr suscribe esta teoría, próxima o completativa de la de Groos. Y advierte una nueva utilidad al juego como conservador de los hábitos de nueva adquisición. Sería un posejercicio lo que en Groos es un preejercicio.

- Teoría catártica, la más representativa de Carr. El juego purga de tendencias antisociales. No suprime, como en la explicación de Stanley Hall, lo nocivo o lo inútil, sino que lo canaliza.
- Teoría del juego como fenómeno de derivación por ficción. El juego es sustitutivo o sucedáneo de la actividad seria en dos situaciones:
 1. Cuando no se es todavía capaz de actividad seria, caso típico del niño.
 2. Cuando las circunstancias no permiten realizar una actividad que satisfaga sus necesidades.
- Teoría de la energía superflua; en el niño pletórico de energía, al no poder encontrar salida en otras ocupaciones, ésta se acumula e irá cediéndose lo sobrante por los canales que el hábito ha creado en los centros nerviosos; estos movimientos sin utilidad inmediata explican el juego.
- Teoría del entretenimiento; explica el juego como recreo para reposar física o espiritualmente de la fatiga.

Marginando estas dos últimas teorías, ya que es evidente que no sólo juegan los niños sanos y rebosantes de energía, sino todos, y que el juego no puede explicarse tampoco como reposo, ya que el niño, y más el preescolar, no realiza ninguna suerte de trabajo del que necesite descanso y, sin embargo, su vida es, sobre todo, juego. Todas las demás teorías son completativas, puesto que toman aspectos distintos del juego de los que resultaría imposible prescindir.

El juego realiza en el niño —sin obstaculizar las satisfacciones presentes— un pre-ejercicio físico y espiritual para su vida de adulto enormemente positivo. El juego estimula el crecimiento y el sentido creador. Crea y refresca hábitos porque la repetición de los mismos nunca es literal y automática, ya que lleva —casi siempre— elementos creativos nuevos. No se puede hablar del sentido catártico del juego al modo del adolescente y del adulto, pero sí puede descargar de situaciones punibles infantiles con el consiguiente alivio en su desarrollo. Es el juego un fenómeno de derivación por ficción, porque el niño puede ser rey, soldado, mamá o tendero sin esfuerzo alguno con sólo aceptar su papel. Y, ¿cuál es su postura en este mundo de ficciones? A lo largo de este trabajo hemos hecho repetida referencia a este propósito, ¿el ser que juega se da cuenta de su ficción o es juguete de ella? Ni una cosa ni otra. Tiene conciencia de la ilusión que le rodea, pero se abandona a ella de buen grado. «Lange ha denominado, muy justamente, autoilusión consciente o autoengaño a este estado psicológico sui géneris, especie de desdoblamiento de la conciencia, gracias al cual el "yo" toma cariño a la comedia que desempeña para sí mismo» (20).

(20) CLAPAREDE, E.: *Psicología del niño*. Francisco Beltrán, p. 436, Madrid, 1927.

Todas estas teorías son válidas, mejor imprescindibles, al momento de *conceptuar el juego*. Es así como volvemos al punto de partida: *el hecho mismo*, que no podría interpretarse sin *buscar sus causas*.

Actividad lúdica en el preescolar y simbolismo

En consecuencia, la actividad lúdica en el preescolar supone un proceso educativo: sustantivo, eficaz y completo. «Urdimbre afectiva» (21) y «juego» van a determinar, sin duda alguna, capacidades y modos de conducta estimables no sólo en las variaciones del C. I. y en el aprendizaje, sino también en formas de confianza básica—en relación consigo mismo y con los demás—, autocontrol, capacidad de observación, sentido crítico y selectivo, fuerza imaginativa, ímpetu creador, hábitos de orden, perseverancia, atención, etc.

La actividad lúdica en general se ha estructurado, para una ordenación que facilite su comprensión y estudio, en distintos tipos de juegos; no sería posible, ni conveniente, establecer divisiones radicales ni expresarlas en términos estrictos en relación con la edad o tipo psicológico, ya que es comprometido, y en ocasiones desafortunado, establecer patrones de conducta en la vida del niño y mucho más en una actividad tan liberal, amplia y generalizada como el juego. Sin embargo, sí conviene destacar como actividad lúdica más preponderante y de radical interés en la edad preescolar—de tres a siete años preferentemente—la correspondiente al juego simbólico, ya que por irradiar de su capacidad para el simbolismo—de enorme valor y excepcional alcance—confiere un nuevo sesgo a toda la actividad del niño. Tendríamos que partir de las *Cartas Estéticas*, de Schiller, para comprender mejor y dar el necesario enfoque al juego simbólico. Fröebel desarrollará en la práctica la idea de Schiller; Groos, sin perder los esquemas sensomotores, hace una referencia de comprensión al aludido autor al situar el juego entre la actitud práctica y la estética; Buytendijk, al señalar la preferencia respecto al objeto lúdico en orden a su capacidad de excitar y conmover—su «cómo», no su «porqué»—a su figurabilidad, integra ya el planteamiento de Schiller.

La solución establecida por Schiller entre lo sensible y lo racional, abre un horizonte ilimitado desde la vía de la actividad lúdica; equilibrio entre lo subjetivo y lo objetivo. Las cosas no se toman por lo que son «en sí», sino como «símbolos». Por el juego, es posible pasar de la sensación al pensamiento por un estado intermedio en que sensibilidad y razón actúan juntas; forma viviente. Esta victoria del gesto sobre la cosa está presente en los más profundos estudios del juego. Lo esencial para Chateau está en el «fair semblant», el gesto gratuito; paso de la animalidad a la racionalidad; del pensamiento concreto al abstracto; del instinto a la moralidad. Buytendijk verá en el juego el camino del pensar, pero en un sentido prelógico como pensamiento-acción sobre los pies y las manos, muy rico de recursos para el pequeño.

La función simbólica—Piaget utiliza el vocablo «semiótica»—que permite al niño representar algo por su «significante», le dará autonomía, riqueza y versatilidad en el uso de los objetos, con una efectividad lúdica que resultaría insospechada en otras edades. De ahí que los juguetes que copian la complejidad de los objetos del adulto, o son demasiado rígidos en su posibilidad de

(21) Término acuñado por ROF CARBALLO como intercambio mutuo y consciente en la relación madre-niño, fundamental para el desarrollo de su personalidad.

manejo y uso, o extremadamente realistas en sus criterios de confección, reducen, entorpecen o deterioran las posibilidades de los niños en esa versatilidad sin límites de la fantasía y el simbolismo del preescolar. El horizonte de figurabilidad que pueda ofrecer debería ser el índice de estimación del objeto lúdico para que el juego, en sus estructuras simbólicas, pueda marcar el paso, con la necesaria fuerza y autenticidad, del pensamiento animal a la representación ideal en un caminar ininterrumpido en la conquista de la inteligencia y la cultura.