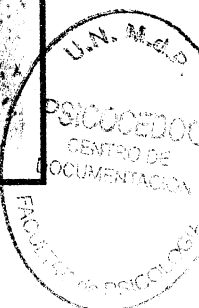


FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Estudio y Análisis teórico-crítico  
sobre la noción de Juego en Psicología



FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

ESTUDIO Y ANÁLISIS TEÓRICO-CRÍTICO SOBRE LA NOCIÓN DE  
JUEGO EN PSICOLOGÍA:

Informe Final de Investigación correspondiente  
al requisito curricular conforme a O.C.S. 143/89

Alumnas:

Bakker, Susana Elena Mat. 1732/90

Benito, Laura Noelia Mat. 4999/99

Supervisor:

Dra. Minnicelli, Mercedes

Seminario de radicación

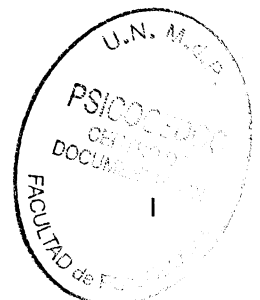
Grupo de Investigación: Psicología y Moralidad

Proyecto Mayor:

“Lenguaje, legalidades, imagen y juego: Estudio y análisis exploratorio-descriptivo cualitativo de las significaciones que niños y adolescentes otorgan a los intercambios sociales facilitados por las comunicaciones en red de Internet”.

Fecha de presentación: junio de 2011

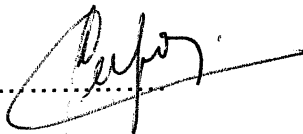
Nº CLASIFICACIÓN	ADQUISICIÓN:
t-18 B	102
	Nº INVENTARIO:
	R-1044



**“Este Informe Final corresponde al requisito curricular de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de/las alumnas Bakker, Susana Elena; Benito, Laura Noelia de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito de la/ las autoras”**

“el que suscribe manifiesta que el presente Informe Final ha sido elaborado por la/ las alumnas Bakker, Susana Elena con Mat. N° 1732/90 y Benito, Laura Noelia con Mat. N° 4999/99 conforme los objetivos y el Plan de Trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los <sup>12</sup> días de mes de <sup>Julio</sup> del año 2011”

Firma Supervisor: .....



Aclaración: .....

Mercedes S. Minnicelli  
Doctora en Psicología  
Licenciada en Psicología  
M.P. 45797

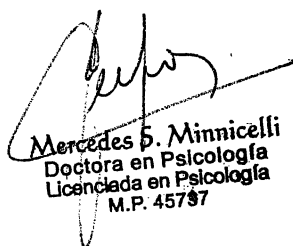
## INFORME DEL SUPERVISOR

Dejo constancia que el presente trabajo de las alumnas Laura Benito y Susana Baker, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, responde a los requisitos de la OCA No. 746 sobre aspectos formales del informe final.

Las alumnas se han desempeñado con un alto compromiso con la tarea emprendida, responsabilidad y capacidad de reflexión crítica, arribando a los objetivos propuestos y siguiendo la metodología de trabajo de manera rigurosa.

Vale destacar la amplitud del tema planteado, la dificultad del recorte teórico ante lo cual, realizaron un amplio rastreo bibliográfico preliminar que amerita líneas de indagación futuras.


Mar del Plata, 11 de Julio de 2011

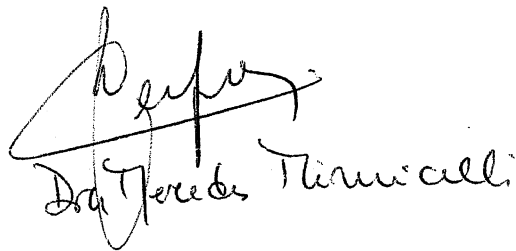


Mercedes S. Minnicelli  
Doctora en Psicología  
Licenciada en Psicología  
M.P. 45797

"Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes,  
en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación  
presentado por la/las alumnas: Bakker, Susana Elena con Mat. N° 1732/90 y  
Benito, Laura Noelia con Mat. N° 4999/99.

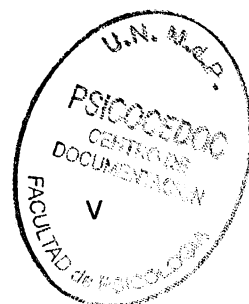
Firma y aclaración de los miembros de la Comisión Asesora:

  
H. Martínez

  
Dra. Mercedes Trincelli

Fecha de aprobación:

17/08/11



FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Plan de Trabajo para la Realización de la Investigación de Pregrado

Título del proyecto:

*Estudio y Análisis teórico-crítico sobre la noción de juego en Psicología:  
hasta 1950*

Alumnas:

Bakker, Susana Elena Mat. 1732/90

Benito, Laura Mat. 4999/99

Supervisor:

Dra. Minnicelli, Mercedes

Cátedra o Seminario de radicación: Grupo de investigación: Psicología y  
Moralidad.

Director: Dr. Calo, Orlando

Proyecto Mayor:

*“Lenguaje, legalidades, imagen y juego: Estudio y análisis exploratorio-  
descriptivo cualitativo de las significaciones que niños y adolescentes  
otorgan a los intercambios sociales facilitados por las comunicaciones en  
red de Internet”*

### TÍTULO DEL PROYECTO:

*Estudio y análisis teórico-crítico sobre la noción de juego en Psicología hasta 1950.*

### DESCRIPCIÓN RESUMIDA DEL PROYECTO:

Esta investigación se desprende de una de las líneas de trabajo planteadas en el proyecto de investigación: "Lenguaje, legalidades, imagen y juego: Estudio y análisis exploratorio-descriptivo cualitativo de las significaciones que niños y adolescentes otorgan a los intercambios sociales facilitados por las comunicaciones en red de Internet".

El objetivo del presente trabajo consiste en el relevamiento bibliográfico e indagación del concepto de juego en aquellas teorías provenientes del campo psicológico surgidas antes de 1950 aproximadamente, y su validez en relación con los nuevos escenarios virtuales de juego. De los múltiples autores posibles, en este caso, se considerarán como prioritarios a Freud, Vigotski, Piaget y Winnicott. También se tendrán en cuenta las producciones anteriores del proyecto de investigación para ponerlos en tensión con los postulados teóricos revisados. Para ello se relevarán algunos autores de la Psicología que hayan abordado y conceptualizado sobre el tema juego en dicho período histórico, tomando como referentes a Freud, Vigotski, Piaget y Winnicott. Se consultarán las conclusiones de trabajos de campo de pregrado anteriores para ponerlas en tensión con los postulados teóricos revisados.

### PALABRAS CLAVE:

Juego- Infancia- Psicología-

## MOTIVO Y ANTECEDENTES:

El presente proyecto de investigación surge del interés que nos suscita el tema del juego en la infancia desde hace algunos años. Por un lado la desvalorización de los espacios y tiempos del jugar infantil en distintos escenarios educativos: formales e informales, por otro lado lo que se plantea como “peligroso” alrededor del avance de los “juegos virtuales” y la computación.

En la antigüedad los niños jugaban con los elementos de la naturaleza, “los cuatro elementos de Empédocles: la tierra, el agua, el aire y el fuego.” (Neri, R., 1963, p.11). En las últimas décadas, el desarrollo tecnológico en computación, ha hecho posible que surgieran los juegos virtuales, rápidamente apropiados por niños y adolescentes, principalmente. Esta facilidad que mostraron las nuevas generaciones para relacionarse con estos “juguetes sofisticados” (según hipótesis provisional del trabajo de investigación de pre-grado “Estudio Exploratorio - Descriptivo de Narrativas de Niños y Adolescentes Respecto de los Juegos Virtuales en Red”), ha hecho que los adultos perciban como sospechosa esta situación y la señalen como fuente de peligro por las consecuencias nefastas que traería para la infancia. Sin embargo, esta inquietud no es novedad, ya que diversos autores de divulgación no prioritaria en ámbitos académicos, habían planteado ya en las primeras décadas del siglo XX, su preocupación por la paralización de “el libre juego de la imaginación infantil” (Chateau J., citado por Neri R., 1963, p.125) como consecuencia del predominio de “los juguetes mecánicos, demasiado precisos y definidos”. (Neri R., 1963, p.124).

Los primeros intentos realizados por determinar la naturaleza del juego pertenecen al pensamiento moderno. A fines del S. XIX y principios del S. XX, autores provenientes de distintos campos del saber, como la Literatura, la Historia, la Filosofía, la Biología tales como Schiller (1795), Groos (1899), Benjamin (1930), Buytendijk (1935), Huizinga (1938), Chateau (1946), Callois (1958), entre otros, comienzan a interrogarse por el origen y la naturaleza del juego, el juguete y del jugar. Estas primeras

concepciones parecen desplegarse sobre el trasfondo de una preocupación de la época, la búsqueda de una articulación entre la animalidad y la humanidad del hombre.

En Psicología las primeras teorizaciones sobre el juego surgen a principios del siglo XX en autores como Sigmund Freud, Jean Piaget, Donald Winnicott, Lev Vigotski. Sin embargo, no todos refieren al concepto de juego otorgándole la misma significación. Provenientes de contextos sociales, formación teórica y tiempos de difusión diferentes, sus proposiciones han servido de fundamento para las prácticas, principalmente en el dispositivo educativo, desarrolladas en torno a la infancia y el juego hasta la actualidad.

Así es como nos interrogamos acerca de la pertinencia de estos desarrollos, considerando los cambios tecnológicos en las últimas décadas, particularmente el auge de los “juegos virtuales” en sus diferentes formas.

Este trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Investigación: *“Lenguaje, legalidades, imagen y juego: Estudio y análisis exploratorio-descriptivo cualitativo de las significaciones que niños y adolescentes otorgan a los intercambios sociales facilitados por las comunicaciones en red de Internet”*, en una de sus líneas de trabajo referida al relevamiento de autores y aportes teóricos provenientes de diferentes campos: ciencias sociales, desarrollos del psicoanálisis y de la psicología cultural. Acordando con uno de los objetivos planteados en dicho proyecto: el examen del alcance de la pertinencia de dichas conceptualizaciones referidas a los juegos posibilitados por los nuevos soportes tecnológicos.

## OBJETIVOS GENERALES Y PARTICULARES

1. Relevar cuáles son las definiciones que formulan respecto de la noción de juego, autores del campo de la Psicología hasta 1950.

1. a. Identificar en la obra de Freud, Piaget, Vigotski y Winnicott los textos en los cuales desarrollan la noción de juego.

1. b. Identificar posibles fuentes provenientes de las ciencias sociales u otras concepciones que hayan influido en los desarrollos sobre el juego de cada uno de los autores.

1. c. Describir, analizar y comparar las conceptualizaciones de cada autor respecto del concepto de juego precisando semejanzas y diferencias.

2. Analizar el alcance de la pertinencia de dichas concepciones teóricas aplicadas a los juegos virtuales.

## MÉTODOS Y TÉCNICAS

Investigación teórica bibliográfica: se reunirá material bibliográfico acerca de las distintas concepciones psicológicas que hacen referencia a la noción de juego, el jugar y los juguetes.

Las técnicas a emplear serán las siguientes:

Detección y obtención de documentos: fuentes primarias y secundarias.

Relevamiento y selección de material bibliográfico: libros, trabajos de investigación, ponencias en congresos, obras literarias, revistas, documentos, etc.

Fichaje de textos.

Lectura crítica de la documentación seleccionada.

Análisis crítico de la bibliografía leída.

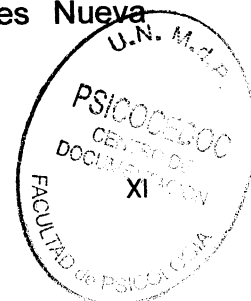
Comparación de los desarrollos teóricos sobre juego.

## CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Mes \ Actividades	1	2	3	4	5	6	7	8
Reuniones de grupo de investigación	x	x	x	x	x	x	x	x
Reuniones de supervisión	x	x	x	x	x	x	x	x
Relevamiento bibliográfico	x	x	x	x	x	x	x	
Lectura y análisis bibliográfico sobre Freud, Piaget, Vigotski y Winnicott.		x	x	x	x	x	x	
Relación y análisis de las distintas concepciones teóricas con los juegos virtuales.						x	x	x
Informe final							x	x

## BIBLIOGRAFÍA.

1. Agamben, Giorgio. (2005) *¿Qué es un dispositivo?* Disponible en <http://www.apertura-psi.org/correo/textos/agamben01.doc>
2. Agamben, Giorgio. (2007) *Infancia e historia*. Buenos Aires. Adriana Hidalgo.
3. Ariés, Phillippe. (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus.
4. Benjamín, Walter. (1974) *Reflexiones sobre niños, juguetes, libros infantiles, jóvenes y educación*. Buenos aires. Ediciones Nueva Visión.

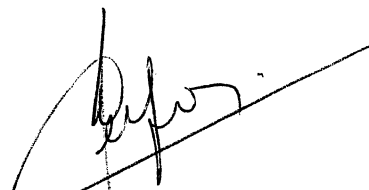


5. de Mause, Lloyd. (1982) *Historia de la infancia*. Madrid. Alianza Universidad.
6. Freud, Sigmund. (1993/ 1920) *Más allá del principio de placer*. Tomo XVIII. Buenos aires. Amorrortu.
7. Gadamer, George. (2008) *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Buenos Aires. Paidós.
8. Huizinga, J. (2008) *Homo Ludens. El juego y la cultura*. Madrid. Alianza Editorial.
9. Martinez, Horacio. (2007) *Donald Winnicott en el movimiento psicoanalítico*. Mar del Plata. Eudem
10. Minnicelli, Mercedes. (2008) *Infancia e institución(es)*. Buenos aires. Noveduc.
11. Minnicelli, Mercedes. (2008) *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje*. Buenos aires. Noveduc.
12. Moreno, Inés. (2005). *El juego y los juegos*. Buenos aires. Lumen
13. Neri, Roberto. (1959) *Juego y juguetes*. Buenos Aires. Editorial Universitaria.
14. Piaget, Jean y otros. (1982). *Los años postergados*. Barcelona. Paidós.
15. Piaget, Jean. (1993). *La formación del símbolo en el niño*. Buenos Aires. FCE.
16. Piaget, Jean. (1985) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona. Editorial Crítica.
17. Rodulfo, Ricardo. (1999) *El niño y el significante*. Buenos aires. Paidós.
18. Volnovich, J C. (1999) *El niño del siglo del niño*. Buenos aires. Lumen.
19. Vigotski, Lev. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona. Paidós.
20. Vigotski, Lev. (1996) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos aires. Editorial Crítica.
21. Winnicott, Donald. (1998) *Acerca de los niños*. Buenos Aires. Paidós.

22. Winnicott, Donald. (1986) *El niño y el mundo externo*. Buenos aires. Hormé.
23. Winnicott, Donald. (1991) *Exploraciones psicoanalíticas 1*. Buenos Aires. Paidós.
24. Winnicott, Donald. (2006) *Realidad y juego*. Barcelona. Editorial Gedisa.


#### Tesinas de Pregrado

1. "Estudio exploratorio descriptivo de narrativas de niños y adolescentes respecto de los juegos virtuales en red". F. Bustamante, M. L. Álvarez, G. Doña. Facultad de Psicología-UNMDP. Período 2006-2008
2. "Estudio exploratorio descriptivo acerca de las significaciones y valoraciones que hacen los niños cuya edad oscila entre los 13 y 18 años, respecto del juego simulador "the sims ". V. Gullón, P. Fantasía. Facultad de Psicología- UNMDP. Período 2006-2008.

  
Mercedes Minicconi

Firma del Supervisor

  
SUSANA BARKER

  
Benito Lora

Firma del/los alumnos

PI/Área de investigación Delega evaluada por Mg. Horacio Martínez  
MPP  
Por: 8-03-10

Resultado de la evaluación (aprobado/rehacer)

Fecha: 19/3/10 APROBADO

Una sugerencia = quizá' deban ampliar el período a estudiar, dado que buena parte de la producción de Winnicott sobre el tema (concretamente el libro "Realidad y juego") fue escrita con posterioridad.

  
MARTÍNEZ H.

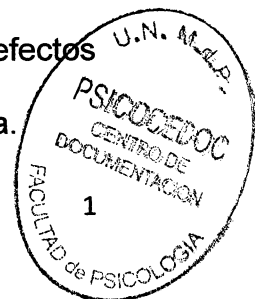
## ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	1
ANÁLISIS TEÓRICO CRÍTICO DE LA NOCIÓN DE JUEGO.....	5
a) Notas sobre Jean Piaget (1896-1980).....	5
Introducción a la teoría de Piaget.....	5
El lugar del juego en la teoría piagetiana.....	6
Anotaciones sobre el juego en las corrientes científicas en boga.....	8
El juego versus la adaptación inteligente.....	11
¿Cómo nace el juego para Piaget?.....	12
Clasificación de los juegos y su evolución después del lenguaje.....	15
El juego de ejercicio.....	15
Los juegos simbólicos.....	16
Los juegos de reglas.....	22
b) Notas sobre Lev Vigotski (1896-1934).....	23
Apuntes teóricos.....	26
Vigotski y el juego.....	31
¿Cómo se vincula el juego con el desarrollo?.....	34
¿Qué y cómo piensa Vigotski los juguetes?.....	40
c) Notas sobre Sigmund Freud (1856-1939).....	43
Freud y el juego.....	44
d) Notas sobre Donald Winnicott (1896-1971).....	55
La obra de D. Winnicott.....	55
El juego y la cultura.....	63
El juego en la adolescencia.....	68
ELABORACIÓN.....	71
Algunas relaciones posibles entre las conceptualizaciones de cada autor y los juegos virtuales .....	76
NUEVAS LÍNEAS DE INDAGACIÓN.....	82
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	88

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se encuadra en el cumplimiento del requisito curricular correspondiente al otorgamiento del título de grado Licenciatura en Psicología, correspondiente a la Universidad Nacional de Mar del Plata. Está radicado en el grupo de investigación Psicología y Moralidad y dentro del proyecto mayor "Lenguaje, legalidades, imagen y juego: Estudio y análisis exploratorio-descriptivo cualitativo de las significaciones que niños y adolescentes otorgan a los intercambios sociales facilitados por las comunicaciones en red de Internet", perteneciente a dicha unidad académica.

El tema de investigación surge por el interés que el juego y el jugar en los niños y adolescentes nos ha suscitado desde hace algunos años, en nuestra tarea docente y comunitaria. De este modo podemos destacar los profundos cambios sociales observados en las prácticas que se han llevado a cabo en torno a los espacios, los tiempos, las modalidades y las apreciaciones de los adultos respecto del juego en general. Agregamos a esto, el desarrollo tecnológico que permitió el surgimiento de los juegos virtuales mediados por computadoras, los cuales fueron rápidamente incorporados a la vida diaria de las nuevas generaciones. Estos mismos juegos han sido objeto de crítica por parte de algunos adultos, considerándolos o bien como peligrosos por los efectos negativos que tendrían sobre las subjetividades en construcción, o idealizando los efectos positivos que "dejarlos solos" con la máquina "naturalmente" acarrearía.



De este modo, el presente trabajo pretende buscar en el campo de la Psicología aquellos desarrollos teóricos que permitan aportar algún discernimiento al debate y a la reflexión sobre el tema.

Se aplicó una Metodología cualitativa utilizando como técnicas el relevamiento bibliográfico y análisis teórico crítico de la noción de juego sostenida en algunas teorías psicológicas inicialmente surgidas hasta la década del 70, pero se considerarán también aportes posteriores. Teniendo en cuenta la amplitud y la dimensión de la tarea, que excede el presente trabajo, se optó por seleccionar algunos autores que se consideraron significativos debido a que a sus desarrollos teóricos se apeló y apela actualmente para fundamentar las prácticas sostenidas por diversos dispositivos en torno al significante infancia. Los autores elegidos fueron: S. Freud, J. Piaget, L. Vigotski y D. Winnicott. Cabe aquí hacer una aclaración: al inicio del trabajo se incluyó a A. Skinner, pero consultada la bibliografía y fuentes académicas especializadas en sus teorizaciones, no pudieron hallarse textos de este autor que desarrollaran el concepto de juego.

Para realizar la intersección entre las nociones de juego de los distintos autores y el juego virtual, se recurrió a los aportes de algunas tesis de pregrado que incluían el registro y análisis de las narrativas de niños y niñas jugadores, usuarios, de estas nuevas tecnologías, citados en la bibliografía del presente trabajo. De este modo, pudo explorarse la pertinencia o no de las conceptualizaciones elaboradas en otros tiempos históricos, para aportar al debate del uso de las nuevas tecnologías lúdicas por las nuevas generaciones, cuestión que se despliega en el apartado ELABORACIÓN.

Previamente, en este mismo apartado, se presenta un cuadro comparativo con algunos indicadores que pretende sintetizar y puntualizar los que podrían ser los principales enunciados teóricos sobre el tema de análisis.

En primer lugar, se realizó la búsqueda de la bibliografía relevante de cada autor, junto a algunos datos biográficos, con la finalidad de contar con una contextualización histórica de sus trabajos.

Al comenzar la lectura crítica de J. Piaget (1896-1980), se observó que era necesario, previo al análisis conceptual del juego, incluir una breve introducción de la teoría sustentada, pues el juego está, para él, anudado de un modo necesario a la experiencia y al desarrollo intelectual en la infancia. De su extensa bibliografía, se seleccionó para el análisis “La formación del símbolo en el niño”, dando cuenta de él en el apartado a).

El apartado b) está dedicado al psicólogo ruso Lev Vigotski (1896-1934). La búsqueda de su obra no fue tarea fácil, dado que la última edición argentina consultada de “Pensamiento y Lenguaje”, libro esencial del autor, aporta una nueva y más ajustada traducción de sus conceptos principales, cuestión que ha derivado en el cambio del título: “Pensamiento y Habla”. A partir de lo dicho, su teoría se resignifica, cuestión que nos lleva a pensar que sus ideas merecerían nuevas investigaciones, en el convencimiento de que su obra aún tiene mucho por decir. Incluimos además, el análisis del apartado dedicado específicamente al juego en su libro “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”.

Si bien S. Freud (1856-1939), no se ocupó expresamente del tema juego, ni de la psicopatología en los niños, a partir de la búsqueda de dar una nueva significación a la vida psíquica, aportó puntuales observaciones acerca de esta actividad en su texto "Más allá del principio del placer". Dichas observaciones abrieron posteriormente, innumerables vías de análisis para otros autores en el psicoanálisis. Tema que se desarrollará en el apartado c).

A diferencia de aquellos autores que acotan el juego a una función específica, Winnicott (1896-1971), en el apartado d), hace del jugar, una capacidad para vivir una vida creativa saludable. Su concepto se amplía hasta abarcar la cultura misma. La edición del libro elegido para el análisis, "Realidad y juego", fechada en 1971, hizo que se ampliara el período temporal a considerar para el presente proyecto, acorde con la observación realizada al anteproyecto por el Mg. Horacio Martínez. En relación con ella y con el hecho de que todas estas teorías han derivado en numerosas vías de análisis luego del fallecimiento de sus respectivos creadores, es que se decide no explicitar alguna fecha de finalización para el periodo tomado.

En NUEVAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN, se retomaron aquellos aportes de cada autor, que a nuestro criterio, resultan novedosos para brindar una mirada posible respecto de los juegos virtuales. Sin perder de vista que los conceptos analizados y los desarrollos teóricos fueron propuestos con anterioridad a la existencia de estos juegos y que transponerlos en forma directa sería forzar las teorizaciones, esbozamos algunos temas que creemos pueden abrir a futuras investigaciones.

## ANÁLISIS TEÓRICO CRÍTICO DE LA NOCIÓN DE JUEGO:

### a) Notas sobre Jean Piaget

#### *Introducción a la Teoría de Piaget*

Como introducción a la labor científica de este autor, es interesante destacar algunos puntos del recorrido en su formación teórica, porque dan cuenta de sus intereses y el punto de partida para su concepción sobre el juego.

Jean Piaget nació el 9 de agosto de 1896 en Neuchâtel y murió el 16 de septiembre de 1980 en Ginebra.

Estudió en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Neuchâtel en donde obtiene un doctorado en Ciencias Naturales. Durante este período, el joven Piaget, se interesó por la filosofía, la metafísica e inclusive por la teología. Conociendo a fondo los métodos estadísticos modernos y también las teorías psicoanalíticas de Freud, Adler y Jung, Piaget viajó a París, en donde estudió durante un año, en el laboratorio de Alfred Binet, problemas relacionados con el desarrollo de la inteligencia. Es allí que construye su primera teoría del desarrollo cognitivo.

En 1921, Edouard Claparède y Pierre Bovet, le ofrecen en el Instituto Jean-Jacques Rousseau de la Universidad de Ginebra, el puesto de jefe de trabajos prácticos. Allí ejercerá sucesivamente los cargos de profesor de

psicología, sociología, filosofía de las ciencias y en 1955 creará el Centro Internacional de Epistemología Genética que dirigirá hasta su muerte.

Sus trabajos de psicología genética y de epistemología buscan una respuesta a la pregunta fundamental de la construcción del conocimiento. El mérito esencial que se le adjudica a Piaget es el de haber renovado completamente la concepción que se tenía entonces del pensamiento del niño, como simple reproducción en miniatura del adulto. Las distintas investigaciones llevadas a cabo en el dominio del pensamiento infantil, le permitieron poner en evidencia que la lógica del niño no solamente se construye progresivamente, siguiendo sus propias leyes, sino que además se desarrolla a lo largo de la vida pasando por distintas etapas, cualitativamente diferentes, antes de alcanzar el nivel adulto.

### *El lugar del Juego en la Teoría Piagetiana*

Para poder entender el juego desde la perspectiva piagetiana, hay que considerar, primero su teoría acerca de la construcción o el nacimiento de la inteligencia en el niño (1993), tema que responde a su inquietud por el origen del conocimiento en el hombre.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> "...con qué finalidad venimos estudiando desde hace más de treinta años la inteligencia del niño y, desde hace más de diez años, el desarrollo de las percepciones en función de la edad....Nuestra preocupación...es más ambiciosa aún: creemos que toda investigación, en psicología científica, debe partir del desarrollo y que la formación de los mecanismos mentales en el niño es la que mejor explica su naturaleza y funcionamiento en el propio adulto". (Piaget, 1985, p.165.)

En 1936, parte de concebir la inteligencia como adaptación del organismo al medio ambiente y la relación que existe entre ellos, pensando en la continuidad entre ésta y los procesos puramente biológicos.

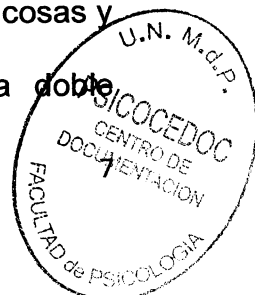
Considera que vinculados al desarrollo intelectual están factores hereditarios de orden estructural y otros de orden funcional. Tanto en la inteligencia práctica como reflexiva existe este fenómeno de totalidad funcional que está dado por invariantes a priori. Estas invariantes son la función de organización y la función de adaptación.

La primera hace referencia al aspecto interno del proceso de desarrollo intelectual, por el cual cada operación intelectual se vincula y es relativa a todas las demás, así como la relación entre sus elementos y el todo. De esta manera las distintas estructuras de la inteligencia se encuentran coordinadas entre sí.

La adaptación intelectual refiere a la relación del sujeto con el medio, caracterizada por dos mecanismos en equilibrio progresivo, la asimilación y la acomodación.

La asimilación refiere a la incorporación de los objetos del medio y las experiencias a los esquemas y estructuras del sujeto. "...hace entrar lo nuevo en lo conocido y reduce así el universo a sus nociones propias..." (Piaget, 1990, p.16). Pero, "La asimilación jamás puede ser pura, porque al incorporar los elementos nuevos a los esquemas anteriores, la inteligencia modifica sin cesar estos últimos para ajustarlos a los datos nuevos." (Ibid)

Dirá el ginebrino que "La concordancia del pensamiento con las cosas y la concordancia del pensamiento consigo mismo expresan esta doble



invariante funcional de la adaptación y de la organización. Pero estos dos aspectos del pensamiento son indisolubles: el pensamiento se organiza a sí mismo adaptándose a las cosas y es al organizarse a sí mismo como estructura las cosas.” (Ibid, p.18)

### *Anotaciones sobre el juego en las corrientes científicas*

Resulta esclarecedor enmarcar las observaciones y conceptualizaciones piagetianas tanto sobre el desarrollo mental como sobre el juego en el niño, en las corrientes de pensamiento de la ciencia.

Siguiendo a Neri (1963) se puede reconocer en el filósofo y poeta Frederick Schiller, al precursor de una nueva mirada sobre el juego. Este filósofo, perteneciente a la corriente de pensamiento del idealismo romántico<sup>2</sup> destaca la individuación histórico-filosófica del juego.

Neri cita a Schiller, quien en sus “Cartas sobre la educación estética” (1795) hace referencia a la existencia de un instinto de juego en el hombre, haciendo visibles actividades que los pensadores de la Ilustración catalogaban como “actividades superfluas, de lujo, inútiles para la conservación del individuo”, proponiendo que estas actividades humanas son las que dan inicio al yo y la cultura. (Neri. 1963, p. 53).

Es a partir de Schiller que se originarán las teorías modernas sobre el juego. Los autores de estas teorías serán agrupados por Neri en dos grandes grupos, cuyas orientaciones seguirán direcciones opuestas:

---

<sup>2</sup> Idealismo romántico: corriente de pensamiento de la ciencia y las artes que postula la unidad entre lo sensible y lo racional, entre lo ideal y lo real, como reacción a las ideas de la Ilustración. (Neri, 1963).

Por un lado, los filósofos positivistas, biólogos y psicólogos: Spencer, Groos, Kohler, Hall y Buytendijk “querrán conocer las causas naturales del juego y tratarán de conectar el juego del niño con el juego de los animales” (p. 54). En el otro grupo, ubica a Piaget, Chateau y Huizinga, los que se encargarán de indagar el “por qué y con qué finalidad juega el hombre; con el examen del faire semblant, de las ficciones lúdicas, del símbolo y de las estructuras ilusorias, tratarán de echar un puente entre la animalidad y la humanidad...” (p. 54).

Se puede pensar así que el segundo grupo pone el foco en el mismo hombre como producto de las relaciones que se juegan entre lo natural, pensado como lo instintivo y aquellos aspectos que hacen del individuo un ser humano, más allá de lo biológico.

¿Por qué Neri ubica a Piaget en este grupo teniendo en cuenta su formación como biólogo y su utilización de conceptos provenientes de la biología, tales como adaptación? ¿Por qué ubicarlo junto a un autor como Huizinga, quien al considerar el juego en el hombre, propone una visión especialmente culturalista?

Hay coincidencia en torno a que la teoría de Piaget responde a una inquietud particularmente psicológica ya que la finalidad de su investigación fue explicar el desarrollo de la inteligencia y la génesis del conocimiento humano. Desde su perspectiva, éste se produce, porque las estructuras prelógicas y egocéntricas, características del pensamiento de la primera infancia, se complejizan conformando sistemas de operaciones lógicas, morales y espacio-temporales. A partir de este desarrollo se producirán tanto

el equilibrio entre los mecanismos de asimilación y acomodación, como la objetividad del pensamiento, y con ellos nuevas posibilidades de juego.

Piaget (1993) describe y analiza críticamente tres teorías sobre el juego:

- del preejercicio de K. Groos (1896). Para quien el juego es preejercicio, ya que su objetivo es contribuir al desarrollo de las funciones necesarias para la vida adulta. Las distintas actividades que se realizan durante la vida, tienen origen en lo instintivo.
- de la recapitulación de S. Hall (1904), quien postula que en los juegos de los niños se suceden etapas caracterizadas por el contenido de las actividades lúdicas, estos contenidos corresponden a actividades ancestrales. Aquí, el contenido sería lo heredado.
- de la dinámica juvenil de Buytendijk (1934). Buytendijk reduce el juego a los caracteres generales de la "dinámica infantil". Esta dinámica rige la relación del niño con el ambiente; de esta interacción nace el juego.

En cuanto a Groos, Piaget critica su noción de pre-ejercicio, proponiendo la *asimilación lúdica* a la cual otorga un papel de ejercicio; en 1993 se diferencia de Hall al distinguir el *contenido* de los juegos, de su *estructura*. Por contenido entiende los *intereses lúdicos* ligados a determinado objeto. La estructura es la forma de organización mental puesta en funcionamiento en el juego.

Dirá que el *contenido* del juego varía según el contexto físico y social del niño, por lo cual no podría ser heredado, sino transmitido socialmente. Lo

que se puede encontrar es una sucesión de las *estructuras* en el desarrollo del juego infantil.

Piaget concuerda con Buytendijk al considerar que el juego deriva de la estructura mental del niño, aunque le critica a este autor no dar cuenta de la génesis del juego dentro de la dinámica infantil, sin diferenciar qué actividades podrían caracterizarse como juego y cuáles no.

Piaget sitúa el énfasis en el sujeto y en la propia acción para el desarrollo de las estructuras intelectuales. Se despega de lo funcional, lo animal, lo innato, lo heredado; y da cuenta del lugar del juego en la génesis de la inteligencia.

### *El Juego versus la Adaptación Inteligente*

En 1964, Piaget dirá que el juego es esencialmente asimilación, incorporación de cosas y personas a la actividad propia del sujeto; asimilación del mundo exterior a las estructuras ya construidas.

También reconocerá que “El juego es, primero que todo, simple asimilación funcional o reproductiva” (1993, pág. 123), desplegando así, minuciosas observaciones realizadas sobre el juego de sus hijos, organizando estas descripciones en estadios que se corresponden con los estadios del desarrollo de la inteligencia: Sensoriomotriz; Preoperatorio: Simbólico e Intuitivo; Operatorio: Concreto y Formal.

En su teorización, un esquema, no es en sí mismo lúdico o no lúdico, lo caracteriza o bien como *juego*, o bien como *conducta adaptada inteligente*.

Esta diferencia deviene tanto del contexto, del funcionamiento, del mayor peso de la asimilación sobre la acomodación o del equilibrio entre ambos mecanismos.

Estos esquemas funcionan al inicio de la vida en el niño y hasta los 2 años, de modo dissociado: la acomodación es ejercida por la imitación y la asimilación por el juego, ambos se conjugan en el nivel de la representación.

Es decir, que el juego se caracterizaría como comportamiento menos adaptado al medio y más orientado a la satisfacción de los intereses propios del sujeto, dirigido al placer.

### *¿Cómo Nace el Juego para Piaget?*

Piaget (1993) se pregunta, cuándo comienza el juego, y duda sobre llamar juego a los ejercicios reflejos, debido a que estos ejercicios cumplen un papel adaptativo real. Se puede pensar que los reflejos son respuestas innatas, características de la especie humana.

Más adelante dentro del Período Sensoriomotor aparecen en el niño conductas a las que da el carácter de juego, ya que comienza una nueva forma de uso del cuerpo más allá de las conductas adaptativas.

El juego en este periodo permite que los esquemas se ejerciten por placer funcional.

Al finalizar el periodo se ha conseguido un progreso fundamental para el pensamiento, la representación, aparición de símbolos lúdicos, los esquemas conocidos son asimilados con objetivos nuevos, los objetos son usados para imitar o evocar los esquemas.

Hay dos condiciones para el comienzo de la ficción lúdica o “sentimiento del como si” (Piaget, 1993, p. 135): por un lado, la aplicación de esquemas a objetos inadecuados y por otro, la evocación por placer.

“El juego de imaginación constituye una trasposición simbólica que somete las cosas a la actividad propia, sin reglas ni limitaciones...es casi asimilación pura, es decir, pensamiento orientado en el sentido dominante de la satisfacción individual” (Ibid p.123).

Un ejemplo típico es el de un niño de 1 año y 6 meses que toma la tapa de una olla para utilizarla como si fuera el volante de un auto, repitiendo el sonido rum, rum.

En la transición del Periodo Sensoriomotor al Preoperatorio Simbólico “el esquema simbólico de orden lúdico alcanza casi el nivel signo... puesto que... hay en él, desde el comienzo disociación neta entre ambos, significante y significado”. (Ibid p.137)

De esta manera Piaget en este texto diferencia símbolo de signo. Mientras que en el símbolo, hay parecido entre el objeto significante y un objeto ausente o significado, lo que implica evocación mental:

“...el símbolo es un significante motivado, parecido con el significado individual” (...) “El signo es arbitrario, convencional y supone relación social” (Ibid p.143)

En el caso del símbolo, imitación y asimilación lúdica, funciones hasta este momento opuestas, se unen en la constitución del juego simbólico. Un ejemplo expresado por Piaget es

“...cuando la cola de un asno es asimilada a una almohada...hay en este simbolismo a la vez una asimilación lúdica que deforma los objetos hasta someterlos a la fantasía menos objetiva y una especie de imitación, dado que el niño imita los gestos del sueño...” (Ibid p.143)

En el mismo texto distingue dos asimilaciones: una *acomodada* - y proveniente de significaciones adaptadas que es característica de la inteligencia -, y otra *deformante* - característica del juego y las significaciones lúdicas, que surge al incorporar en forma deformante el objeto percibido a esquemas anteriores referidos a otro objetivo -. Ejemplo de ello es un niño que toma una cuchara de madera y la utiliza como micrófono, representando los personajes de “Los Imaginadores”, programa infantil emitido actualmente por TV.

El apartado anterior nos merece una reflexión acerca del valor otorgado a los objetos que utiliza el niño para representar. Elegidos por su similitud perceptiva con el original no adquieren valor por la significación devenida por la relación afectiva del niño con los adultos que lo cuidan. Todos los objetos serían, de este modo, valorativamente iguales para el niño: el cuello de piel del abrigo de la madre podría ser reemplazado por cualquier otro elemento peludo. Además, el juego quedaría ubicado como la única actividad que puede hacer un niño, ya que su estructura intelectual no le permitiría acceder a una conducta inteligente.

### *Clasificación de los Juegos y su Evolución Después del Lenguaje*

Piaget (1993) clasifica los juegos según tres tipos de estructuras: El *Ejercicio*, el *Símbolo* y la *Regla*, correspondientes a las diversas formas sucesivas de la inteligencia (Sensorio-motora, representativa y reflexiva). Para él un mismo juego será diferente según la edad del jugador.

Los juegos de construcción ocupan una posición intermedia entre el juego y el trabajo inteligente o representación adaptada. Ejemplo de ello será un niño de 6 años que juega a construir una casa con ladrillos plásticos ajustando su actividad a la representación socialmente compartida de ese objeto.

#### *El Juego de Ejercicio*

El juego propio del Período sensoriomotor hasta el inicio de la representación, es el juego de ejercicio: simples ejercicios que ponen en acción un conjunto variado de esquemas, cuyo fin es el placer de funcionamiento.

Hace una detallada clasificación de los juegos de simple ejercicio, dice que estos reaparecen en todas las edades cuando se hacen sin un fin y por placer de ejercer nuevos poderes sobre objetos o situaciones novedosas. Ej una persona que es usuario de juegos virtuales adquiere un nuevo juego, comienza por ejercitar con los comandos del teclado, probando los distintos movimientos que realiza el personaje y una vez dominadas las acciones necesarias, comienza a repetir algún movimiento por simple diversión.

Los juegos-ejercicio presentan dos categorías: Por un lado, los puramente sensoriomotores, (ejemplificados con un niño que juega desde aproximadamente 1 año de edad a ver desaparecer a otra persona cubierta por una sábana y reír. Luego jugará a tapar y descubrir su propia cara, levantando y bajando la sábana, riendo y repitiendo la acción con placer). Por otro lado, los Juegos de ejercicio del pensamiento, en los que se utiliza la palabra, pues son posteriores a la adquisición del lenguaje. Como ejemplo se pueden pensar situaciones en las que un niño repite palabras sin otra finalidad que el placer que le produce el sonido en su reiteración.

También se puede tomar como ejemplo a un adulto que juega con palabras, como trabalenguas; o repite una frase escuchada en un contexto, trasladándola a otros, sin que parezca existir sentido alguno, más allá de divertirse.

A partir de la adquisición de la *representación* el juego se torna simbólico, mediante la evocación de un objeto ausente y representación ficticia, es decir, *asimilación deformante*. El ejercicio sensoriomotor queda subsumido en el juego simbólico. Ya no es simple ejercicio, se agrega la compensación, realización de deseos, liquidación de conflictos, etc.

### *Los Juegos simbólicos*

El juego característico del ser humano, es el juego simbólico. Es aquel que diferencia al animal del hombre puesto que requiere de la representación, es decir, la evocación de un elemento ausente mediante una palabra, un gesto o un objeto presente.

Para Piaget (1993), este tipo de juego requiere de la asimilación deformante o representación ficticia. Hemos visto a un niño tomar un bloque de madera rectangular y hacer “como si” hablara por celular con su tío, imitando a su papá tratar temas de negocios, tanto en los gestos como con palabras: “Hola Walte” “Traéme pata” “para comprar” “Si” “Si”, mientras caminaba de un lado a otro con el celular en la oreja y una birome en la otra, y cada tanto hacía anotaciones en un cuaderno sobre la mesa. Todo el juego se desarrollaba con la mayor seriedad y solemnidad.

En el mismo año explica que el carácter principal del juego simbólico está dado por la imitación y la asimilación lúdica que actúan a la vez.

En el juego simbólico, el símbolo, señalado como lazo entre significante y significado, es subjetivo, es elegido según los intereses y necesidades particulares del niño.

El ejemplo de juego anterior, hace referencia a la imitación de un modelo desde un aspecto cognitivo, nos preguntamos qué reflexión es posible hacer desde la perspectiva psicoanalítica.<sup>3</sup>

Piaget (ibid) realiza una clasificación de los juegos simbólicos en tres estadios, según la estructura de los símbolos, concebidos estos como instrumentos de la asimilación lúdica:

Estadio 1: diferencia distintos tipos.

Tipos 1A y 1B

---

<sup>3</sup> Interrogante abierto que intentaremos analizar en el capítulo 3.

- proyección de esquemas simbólicos sobre objetos nuevos, en los que el niño traslada a otras personas y cosas el esquema familiar, generalizando las conductas
- Proyección de esquemas de imitación sobre objetos nuevos. Estos esquemas son copiados de personas tomadas como modelo.

Tipos 2A y 2B:

- Asimilación simple de un objeto a otro, en las que la asimilación sirve de pretexto al juego. Por ejemplo: utiliza sus manos para realizar distintos juegos, en los que representan diferentes objetos, en un momento palomas, en otros bicicleta, arañas.
- Juego de imitación en el que el niño imita tanto objetos como personas, un personaje y la acción que este realiza.

Tipos 3A, B, C y D: se caracterizan por ser combinaciones simbólicas variadas en las que la imitación y la asimilación al yo, que aparecían anteriormente separadas, comienzan a producirse articuladas. Se pueden considerar ejemplos los "juegos de muñecas y la invención de personajes imaginarios". (Piaget, 1993, p.176)

- Combinaciones simples o construcción de escenas enteras que reproducen lo real vivido, así como también la invención de personajes imaginarios.
- Combinaciones compensadoras por las que el niño crea escenas que corrigen lo real prohibido, en las que la acción prohibida es ejecutada ficticiamente.



- Combinaciones liquidadoras permiten al niño revivir situaciones desagradables transponiéndolas simbólicamente. La situación se transpola a otras conductas y a otras personas u objetos.
- Combinaciones simbólicas anticipatorias en las que se acepta un orden o consejo anticipando las consecuencias de la desobediencia. Por ejemplo una niña reta a su muñeca utilizando las explicaciones brindadas por su madre a ella misma sobre lo que podría suceder en caso de realizar determinada conducta.

Entre los 4 y los 7 años surgen nuevos caracteres en el juego que Piaget (1993) denomina Estadio 2: el juego simbólico anterior tiende a desaparecer porque disminuye el carácter de deformación del símbolo y se convierte en representación imitativa de la realidad. Se observa:

- Un orden creciente en las construcciones lúdicas, ya sea en las escenas o en el relato.
- Preocupación por la veracidad de la imitación exacta de la realidad. Hay exactitud en los materiales que se utilizan para acompañar el juego. El símbolo lúdico evoluciona hasta ser una simple copia del objeto real. Lo que continúa siendo simbólico es el tema de la escena.

Como ejemplo, en una escena de la película "Donde viven los monstruos"<sup>4</sup>, el protagonista Max, construye una cueva – fuerte donde esconde sus bolas de nieve-granadas, le pone una bandera hecha con una bolsa y una rama de árbol, imitando un cuartel, y

---

<sup>4</sup> "Donde viven los monstruos": película dirigida por Spike Jonze ( 2009) basada en el libro del mismo título cuyo autor es Maurice Sendak.(1963)

representando el papel del general le da órdenes a la cerca de madera - soldados.

- El comienzo del simbolismo colectivo, con diferenciación y adecuación entre los papeles que desarrolla cada niño, complementándose los roles. Dice Piaget (1993) que esto deriva de "los progresos de la socialización". Dicho "progreso de la socialización desemboca no en un reforzamiento del simbolismo sino en su transformación más o menos rápida en la dirección de la imitación objetiva de lo real". (p.191)

El último Estadio diferenciado por Piaget (Ibid) comienza alrededor de los 11 o 12 años que trae:

- La disminución del simbolismo en provecho de las reglas o construcciones simbólicas menos deformantes y cercanas al trabajo adaptado,
- Coordinación de roles,
- Una mayor adaptación a lo real. Se puede tomar como ejemplo el juego de un grupo de adolescentes mujeres de 13 años, que consistía en dramatizar diferentes escenas de la vida real. Una de ellas representaba el papel de directora, asignando roles, dando indicaciones a las circunstanciales actrices para la actuación y filmando las escenas con su celular. Las demás integrantes escogían sus papeles, aportaban ideas para los parlamentos, buscaban elementos para disfrazarse y desempeñaban dos roles diferenciados:

niños pidiendo monedas o pan y adultos con los que éstos se encontraban en la calle o en negocios.

Una de las razones para el debilitamiento del simbolismo lúdico, se refiere al contenido del simbolismo, es decir, el niño centra su interés en las situaciones reales de su vida, dejando de tener utilidad el juego simbólico. Las actividades de la vida diaria le proveen los medios para satisfacer los intereses y necesidades del yo, de modo adaptado.

Pero la razón más importante de la disminución del juego en general, es que "...el niño intenta someter la realidad más que asimilarla". (Piaget, 1993, p.199)

A partir de aquí, el juego simbólico se ve "...reducido a su más mínima expresión: puro pretexto lúdico de un trabajo entre dos que da una nota divertida a una labor a la vez intelectual y artística" (Ibid., p.193). Sostiene su afirmación a propósito de la observación del juego de uno de sus hijos y un compañero que consistía en dibujar y vestir con ropajes de diferentes épocas históricas: Medioevo, Renacimiento, Luis XIV, etc. unos osos o monos pequeños de cartón a los que ubicaban en escenarios adecuados, previa investigación del tema en libros y manuales escolares.

Sin ánimo de profundizar en el análisis de este juego, debemos recordar que Piaget observó detenidamente y describió en sus libros con impresionante riqueza de detalles, las conductas de sus hijos desde su nacimiento hasta la pubertad.

### *Los juegos de Reglas*

Piaget (1993) sitúa a partir de los 4 años el inicio de los juegos de reglas, consolidándose estos a partir de los 7 años y perdurando en la vida adulta.

“El juego de reglas es la actividad lúdica del ser socializado...la regla reemplaza al símbolo y enmarca el ejercicio” (p.194).

Dos características se encuentran en la regla: la regularidad y “...una idea de obligación que supone la existencia de dos individuos por lo menos”. (p.195).

Nombra dos tipos de reglas, por un lado, las transmitidas de generación en generación, por ejemplo, las que guían el juego del truco; y las otras, espontáneas, contractuales y momentáneas dadas en los juegos entre pares generalmente.

“Los juegos de reglas pueden ser nacidos de las costumbres adultas caídas en desuso (de origen mágico-religiosas, etc.) o bien de juegos de ejercicio sensorio-motor que se vuelven colectivos, o en fin, de juegos simbólicos que se han vuelto igualmente colectivos pero que se despojan totalmente o en parte de su contenido imaginativo, es decir de su simbolismo mismo”. (p. 196)

Los juegos de ficción o simbólicos pueden transformarse en juegos de reglas por el simbolismo de varios jugadores que engendran la regla. Ejemplifica esta posibilidad en el juego de unos niños que tallan vacas con ramas de árboles, con una forma determinada y luego organizan competencias de lucha con estos juguetes, surgiendo así la regla: luchar con

los cuernos, empujarlas por la base, si cae de cierta manera pierde, no se puede sacudir, el que gana se lleva la vaca del contrincante, etc.

El juego de reglas es posible por la equilibración progresiva de la asimilación con la acomodación:

“...la evolución del juego sigue una curva exactamente simétrica. Por lo mismo que la imitación se reintegra progresivamente en la inteligencia...la evolución del símbolo lúdico señala una reintegración complementaria y correlativa de la actividad asimilativa en el trabajo intelectual por equilibración progresiva con la acomodación.” (p.393).

La asimilación lúdica y la actividad acomodadora de la imitación no desaparecen en la vida adulta, sino que están al servicio de la inteligencia como imaginación creadora. Puede pensarse como ejemplos actividades artísticas, deportes de competición, investigación científica, así como todas las situaciones que requieran resolución de problemas.

#### b) Notas sobre Lev Vigotski

En la introducción histórica que M. Caruso hace a la traducción al castellano del libro *Pensamiento y Habla* [1934] 2007, se encuentran algunos datos interesantes sobre la vida de Vigotski.

Lev Vigotski, nació en Orsha, actual Bielorrusia, en 1896. El mismo año en que lo hicieron J. Piaget y Winnicott.

Su padre, empleado bancario, pertenecía a la floreciente burguesía judía; su madre era una docente políglota, de amplia formación cultural. Las primeras letras las aprendió en su casa, como era costumbre burguesa, luego con un examen especial, ingresó al bachillerato. En 1913 ingresó a la universidad de Moscú, se inscribió inicialmente en Medicina, optando luego por Derecho y más tarde terminó sus estudios en Filosofía y Letras. Regresando a su ciudad natal en 1917.

Enseñó psicología, literatura, estética en Gomel a grupos diversos: docentes, obreros y políticos. Tras sus primeras ponencias en congresos nacionales de Psicología, se instaló en Moscú en 1924 y pasó a ser colaborador del Instituto de Psicología Experimental. Durante el decenio 1924-1934, Vigotski y sus colaboradores, trabajaron en la elaboración de una verdadera reconstrucción de la psicología rusa, dando origen a la llamada teoría histórico-cultural de los fenómenos psicológicos.

Lev Vigotski llegó a la universidad en un período decisivo de la historia de su país. Conocedor de las obras de sus colegas europeos y americanos, se asignó la tarea de crear una psicología que respondiera a las ideas marxistas, diferenciándose de los demás pensadores, especialmente de Jean Piaget. Si bien en sus inicios teorizó desde la reflexología, iniciada por Setschenow y difundida por Pavlov, en boga por esos años, a partir de 1920 cambia la orientación de sus investigaciones. Caruso, al escribir la introducción de la reedición de *Pensamiento y Habla* [1934] del año 2007, expresa: "...fue deslizándose de una visión más experimentalista y reflexológica a una perspectiva sociocultural..." Ni idealismo ni materialismo,

tomó de base la biología, para luego despegarse de los mecanicistas y pensar una psicología del hombre concreto histórico, hecho por la cultura desde el inicio y que se recorta como individuo para ser productor, hacedor, renovador de lo social. De este modo, construyó una teoría del desarrollo que explica el surgimiento de lo psíquico a partir de lo intersubjetivo y de un proceso complejo de internalización activa de lo social.

Los escritos de Vigotski fueron conocidos tardíamente debido a la proscripción que sufrió en su país siendo sus publicaciones cercenadas, quitando citas, notas y pasajes que resultaban políticamente incómodas. Las sucesivas traducciones al inglés, también sufrieron recortes similares, y así fueron tomadas en las traducciones al español. Actualmente se cuenta con la primera y única edición del libro *Pensamiento y Habla*, *Muishlenie i riech*, más conocido como *Pensamiento y Lenguaje*, traducida del ruso original completo al castellano.

En la introducción al libro, se explican los motivos de la sustitución del vocablo *Lenguaje* por el de *Habla* en la traducción, algo que ya habían hecho los ingleses con *Thinking and speech*. La palabra *riech*, según el diccionario ruso, significa: capacidad de utilizar el lenguaje de palabras, lenguaje sonoro, el lenguaje en el momento de su enunciación, palabras, aquello que se dice, conversación. Según expresan los traductores, la palabra *riech* hace referencia al uso del lenguaje por parte de los hablantes, es decir, involucra la dimensión pragmática del mismo. Designa el proceso más que el resultado, por este motivo lo traducen como *habla* en todo el texto: *habla interna*, *habla externa*, *habla escrita* y *habla oral*. La palabra

lenguaje queda representada más adecuadamente por el término ruso *iazik*, el que designa el sistema de signos tal como lo concibe Saussure.

Por lo tanto, según queda expresado en la introducción, esta edición rescataría el significado original que Vigotski le dio a estos términos, destacando así la posición de un sujeto activo, que actúa con intenciones, pensando y hablando.

### *Apuntes Teóricos*

Vigotski (2007) produce sus investigaciones y teorización en el contexto histórico político posrevolucionario ruso, donde las ideas del materialismo histórico y dialéctico hacen su despliegue: el hombre es un hombre concreto, que actúa y produce sus medios de supervivencia.

Se reconoce en sus escritos como punto de partida los postulados de autores contemporáneos a él: conductistas, guesaltistas y de la psicología experimental.

Consideraba a la actividad cerebral como base material de las funciones y los procesos psíquicos superiores conformados por la cultura. En “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores” [1930] 1996 distinguió dos tipos de fenómenos y procesos:

-Los procesos elementales o psicofisiológicos, representados por la percepción, atención y memoria rudimentaria, siendo estos, similares en los hombres y los animales.

-Los procesos psíquicos superiores, que se desarrollan a partir de los primeros, específicos del hombre y que tienen un carácter mediado por las palabras y los conceptos, producto de su mundo socio-histórico. Incluye en este grupo al pensamiento discursivo, al lenguaje, a la atención dirigida, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y a la imaginación.

Las palabras y los conceptos, según Vigotski [1934] 2007, son medios artificiales que el niño encuentra en su cultura al nacer, que transforman la acción directa en acción mediada. Los niños pequeños utilizan distintos mecanismos para alcanzar un objetivo deseado, no sólo instrumentos concretos sino también las palabras para anticipar, guiar, acompañar la acción o para pedir ayuda a otro. Mientras que la actividad del animal está dirigida por la señalización, el hombre guía su actividad mediante la significación, es decir, la creación y el empleo de signos<sup>5</sup>.

En el capítulo 2 del libro citado, se ocupa de resaltar las contribuciones que J. Piaget hizo al conocimiento del pensamiento infantil, para luego realizar un análisis crítico de los conceptos principales con los cuales confrontará sus propias investigaciones. Las disquisiciones giran básicamente sobre el egocentrismo del *pensamiento* infantil y la caracterización que hace su contemporáneo sobre el *habla* derivada de esta lógica.

---

<sup>5</sup> Si bien los desarrollos de los términos signo, señal, significante y significado en Vigotski no serán exhaustivamente abordados en este trabajo, se resalta la oportunidad de abrir interrogantes respecto de la posición del psicólogo ruso y la de los desarrollos lacanianos al respecto.

Tanto Vigotski como su contemporáneo suizo, compartieron el interés científico por conocer la génesis y el proceso de desarrollo de: los procesos psicológicos superiores en el primero y la inteligencia en el segundo. Sin embargo, ¿cómo entendió cada uno de ellos, la dirección de este desarrollo?

El psicólogo ruso [1930]1996 para explicarlo, postuló una ley: “En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (*interpsicológica*), y después, en el interior del propio niño (*intrapsicológica*) (...) Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (p. 94).

Un niño al nacer encuentra en su entorno social palabras habladas por los adultos que nombran objetos, situaciones y acciones, que serán utilizadas por él en sus actividades, para luego ser interiorizadas como herramientas del pensamiento discursivo y utilizadas en el habla comunicativa.

A diferencia de lo enunciado por Vigotski, Piaget considera que la historia del pensamiento infantil es la historia de la paulatina socialización, es decir, que se inicia en procesos internos e individuales, dirigiéndose luego hacia lo social.

Para caracterizar la génesis del desarrollo, ambos pensadores centran su atención en torno a dos conceptos: *pensamiento* y *habla*, sobre ellos se manifiestan sus principales diferencias.

Para Vigotski [1934] (2007) *pensamiento* y *habla* son acciones tanto individuales como sociales realizadas por un sujeto activo, que actúa con

intencionalidad. Si bien tienen raíces genéticas diferentes, a partir de los 2 años se cruzan, coinciden, originando una nueva forma de comportamiento, característica del hombre, el pensamiento discursivo.

Cuando el niño comienza a preguntar “¿Qué es esto?”, esta curiosidad por conocer responde al descubrimiento de que cada cosa nueva tiene su nombre, y a partir de aquí, “...el habla llega a ser intelectual y el pensamiento llega a ser verbal...”. (ibíd., p. 146)<sup>6</sup>

La etapa inicial en el desarrollo ontogenético del *pensamiento*, se caracteriza como “...pensamiento activo, práctico y dirigido a la realidad, y que representa una de las formas fundamentales de adaptación a nuevas condiciones, a las situaciones cambiantes del medio exterior.” (ibíd., p.51)

La manera en que piensa el niño está determinada por la experiencia y por la realidad en la que vive, prevaleciendo la necesidad que tiene de conocer y accionar en relación a ella.

Para Piaget el *pensamiento* del niño está caracterizado por el egocentrismo, entendido como forma de transición intermedia entre el pensamiento autista y el pensamiento social racional del adulto. Esta lógica egocéntrica tiñe todas las actividades del niño, prevaleciendo la satisfacción de las propias necesidades y deseos por sobre la influencia de la realidad. El niño asimila “...las influencias del medio y las deforma de acuerdo con sus

---

<sup>6</sup> Se abre aquí una posible vía de indagación entre lo semiótico y lo semántico; entre el reconocimiento propio del signo y la comprensión, que requiere el discurso. Expresa Agamben “(...) en tanto que no habla desde siempre, el hombre no puede entrar en la lengua como sistema de signos sin transformarla radicalmente, sin constituirla en discurso”. (Agamben 2007, pag. 79)

propias leyes.” (ibíd., p. 47). El pensamiento realista socializado es un producto posterior, consecuencia de la prolongada y sistemática imposición del ambiente social.

Vigotski designa al *habla*, como el proceso de la actividad verbal, es decir, el empleo que las personas hacen de la lengua. El habla es social desde el inicio, siendo en su origen externa al niño y teniendo una función comunicativa. A partir de los 2 años, se manifiesta en habla egocéntrica que mediante un proceso de internalización culminará en habla interna.

El habla egocéntrica tiene como función acompañar y dirigir la actividad práctica del niño, así como subordinarla a un plan y a una intención. Esta acción de hablarse a sí mismo aumenta según surjan situaciones problemáticas, dificultades o alteraciones en la actividad que quiere llevar a cabo.

Es así como se puede observar a niños expresando en voz alta los pasos necesarios para determinada actividad, como puede ser el caso de una niña intentando prender los botones de la ropa de su muñeca, mientras repite “prendo un botoncito, ahora otro, y otro más”.

En contraposición a lo planteado hasta aquí, Piaget diferencia entre habla egocéntrica y habla socializada.

Un niño menor de 7 años habla y piensa de manera egocéntrica, haciendo referencia a sí mismo, sin poder reconocer el punto de vista del interlocutor y sin necesidad de adaptarse al pensamiento del adulto.

De esta manera, el habla egocéntrica sería incomprendida por los demás, ya que no tiene como finalidad la comunicación. Solo es un simple

acompañamiento de la actividad del niño, sin introducir ningún cambio en el comportamiento ni en el pensamiento infantil. Por eso Piaget expresa que el destino del habla egocéntrica es su desaparición.

### *Vigotski y el Juego*

Esta breve síntesis de las ideas centrales de Vigotski nos conduce a intentar pensar la relación entre el modo en que el psicólogo ruso concibe el desarrollo y su idea sobre el *juego*, así como también, ¿cuál es la función que cumple el juego en este proceso?

Vigotski [1930]1996 no piensa al *juego* como la actividad predominante de la infancia, sino como el factor básico en el desarrollo, es decir como forma de actividad que impulsa el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. El jugar "...es una nueva forma de conducta que libera al pequeño de las coacciones a que se ve sometido." (ibíd., p. 146).

El juego sería un estadio transicional entre las limitaciones situacionales en las que prima la fusión de la percepción y el impulso, y el pensamiento discursivo y conceptual del adulto.

La dirección iría desde un primer estadio caracterizado por una inteligencia práctica o prediscursiva, ilustrada por el autor en los ejemplos que comparan a los niños con los monos en el uso de herramientas para resolver problemas; y un último estadio, del pensamiento discursivo, en el que aparece un nuevo proceso psicológico: *la imaginación*.

Ahora bien, ¿Por qué juega el niño?

Vigotski sostiene que un niño de aproximadamente 3 años que no puede satisfacer sus necesidades inmediatamente, tampoco puede olvidarlas como lo hacía cuando era más pequeño. La tensión que se genera entre la tendencia a la inmediata satisfacción y la no gratificación de los deseos, es resuelta por el niño, jugando.

Para resolver esta tensión el niño "...entra en un mundo ilusorio e imaginario, en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida: este mundo es lo que llamamos juego" (ibid, p. 142). Así aparece la imaginación como nuevo proceso psicológico, del que los niños aún no tienen conciencia.

El juego tiene dos características que lo definen como tal: el niño crea una situación imaginaria y a la vez, ésta contiene determinadas reglas de conducta. Así como toda situación imaginaria contiene reglas, todo juego con reglas contiene una situación imaginaria.

En la situación de juego, las acciones que el niño elige para interpretar, son las que se ajustan a las particularidades que tienen la situación o rol a representar, en la realidad. Si dos niñas deciden jugar a la mamá y a la hija, la primera deberá conducirse según las reglas de conducta que conforman su versión de cómo cree que debe ser una madre, lo mismo ocurre con su partenaire.

Para Vigotski la actividad del jugar en una situación imaginaria surge en los niños a partir de los 3 años. En el estadio precedente la percepción y la memoria impulsan al niño a actuar, es decir, que tanto la percepción como la memoria son en acción.

A partir de la posibilidad que el niño tiene de crear una situación imaginaria, tanto la acción como los objetos cobran nuevos significados, modificando la relación con la situación real, concreta e inmediata.

Vigotski a diferencia de Piaget considera que las reglas y la situación imaginaria siempre están juntas en el juego. Las reglas que están desde el inicio son las que se desprenden de la situación imaginaria misma. Siguiendo con el ejemplo anterior, una niña que juega a la mamá reproduce las regularidades de las acciones que realiza su madre, según su percepción.

En este momento comienza a separar el objeto real percibido del significado<sup>7</sup>, aunque con la ayuda de un objeto “trampolín” (Ibíd., p.150), que permite tal separación. Por ejemplo un trozo de madera es usado como teléfono celular o un palo como un caballo. El niño toma un palo y hace el gesto de andar a caballo, el palo es el objeto trampolín que le permite separar al caballo real del significado caballo y trasladárselo a otro objeto. El niño todavía no puede desglosar el pensamiento del objeto.

Así sucede también con la relación entre acción y significado. Es la misma acción la que funciona como trampolín, permitiendo que el niño lleve a cabo sus deseos, piense y actúe al mismo tiempo. “En el juego, una acción sustituye a la otra, al igual que un objeto reemplaza al otro.” (ibíd., p. 151)

---

<sup>7</sup> Antes, el niño utiliza la palabra como un atributo o propiedad de la cosa, como señal acústica. A partir de esta función indicativa o señalizadora del habla se desarrolla la significativa. El significado para Vigotski, es tanto habla como pensamiento, sonoridad y generalización o concepto; depende del hablante y su contexto histórico-social, por lo tanto no es constante, cambia durante el desarrollo. Si bien el referente, el objeto designado en la realidad, es el mismo; adultos y niños no coinciden en el significado.

A partir de aquí la acción y los objetos se subordinarán al significado. Retomando el ejemplo del niño que imita a su padre hablando por celular, descrito en el juego simbólico de Piaget, la elección de este objeto tiene para Vigotski un significado transmitido socialmente, así como la acción desplegada en la situación imaginaria, toma las regularidades de las relaciones laborales percibidas en su padre.

Más tarde, la posibilidad de operar con significados, despegados de las cosas y de las acciones, llevarán al desarrollo del pensamiento abstracto, al surgimiento de la voluntad y la capacidad de elegir conscientemente.

Entonces, ¿El juego requiere de la supremacía del significado sobre el objeto para que se realice? O ¿es un estadio que produce como resultado la separación del objeto y su significado? Si es un estadio, ¿cómo sería el juego en una etapa anterior? o ¿no habría juego antes de los 3 años?

¿Cómo se relaciona lo que Vigotski llama “momento crítico” alrededor de los dos años, es decir, el momento en que pensamiento y habla se entrecruzan, que se manifiesta cuando el niño descubre que cada objeto tiene un nombre, con la caracterización que hace el autor acerca del juego, es decir, la separación del significado con ese objeto, para atribuírselo a otro?

### *¿Cómo se Vincula el Juego con el Desarrollo?*

Para Vigotski, el juego crea una zona de desarrollo próximo<sup>8</sup> en el niño. La subordinación estricta a las reglas sólo es posible en el juego y no en la

---

<sup>8</sup> Zona de desarrollo próximo: Concepto utilizado por Vigotski para designar “la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver

vida cotidiana real. Allí donde el niño asume papeles y se atiene a las reglas de cada uno, despliega planes y propósitos. La creación de una situación imaginaria es el medio para desarrollar el pensamiento abstracto.

Si al inicio de la etapa preescolar hay predominio de la situación imaginaria, posteriormente el cambio se produce hacia el predominio de las reglas en la evolución del juego. Hay evolución en los juegos, de imaginarios y reglas ocultas, a juegos con reglas manifiestas y situaciones imaginarias poco evidentes. Para los adolescentes y los adultos “la imaginación es un juego sin acción” (Vigotski,[1930]1996, p. 143). Aunque es importante recordar que también “...los llamados juegos puros con reglas son esencialmente juegos con situaciones imaginarias”. (Ibid, p.146). Se designa como juegos con reglas a aquellos en los que las reglas son externas y previas al comienzo del juego.

Vigotski ejemplifica con el juego de ajedrez, aunque también podríamos pensarlo tanto con los juegos de mesa, como con otros en los que interviene el movimiento, por ejemplo el matador, la rayuela o los deportivos. Los juegos virtuales mediados por internet, serían parte de este tipo de juegos con reglas en los que se despliega una situación imaginaria. Los relatos o historias, algunas muy complejas, que dan el marco para los personajes y las acciones que se llevarán a cabo, en juegos como el Diablo, permiten sostener que la regla y la imaginación conviven.

---

independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz”. Vigotski. 1996, pág. 133

Vigotski (ibid.) expresa que el juego es considerado algo serio por el niño pequeño, porque la situación imaginaria que lo define está unida a la realidad; y por el adolescente, porque lo introduce en su actitud frente a la realidad, desarrolla el pensamiento y la voluntad, teniendo su continuidad en el trabajo.

Junto al predominio de la regla en el juego aparece el deseo por cumplirla, que le brinda al adolescente la posibilidad de cumplir sus deseos de otra manera en relación al rol que está representando y sus regularidades. Cumplido este proceso de juego, podrá atenerse a las reglas y normas sociales.

Esta afirmación merece ser interrogada, entonces, ¿Cómo se articula la regla interna autoimpuesta a la regla social compartida, necesaria para desarrollar un juego con otros?

¿Qué pasaría con aquellos niños que no pueden jugar con otros y que no encuentran esas regularidades, sin poder encontrar mediadores para la descarga de impulsos?

Vigotski (ibid.) refiere que los niños diferencian cuales situaciones son de juego y cuáles no, transferir el comportamiento propio del juego a la vida real se puede considerar como un síntoma de enfermedad. ¿Qué relación se puede pensar entre “te mato” (con mi hechicero a tu orco), “me muero” (de risa), como formas de “como si” predominante en la situación imaginaria y la violencia desplegada en distintas actuaciones? <sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Aquí se podrían comparar las concepciones teóricas abordadas por Vigotski y Lacan en cuanto a la relación entre significante/ significado. Para el primero, el significado es el atributo esencial de la palabra, es histórico, cambiante según el desarrollo psicológico del

Siguiendo el pensamiento de este autor, si un sujeto ha jugado en su infancia, no infringiría las reglas, aunque lo que se observa diariamente es la transgresión inherente al ser humano que parece responder a algo que queda por fuera de esta perspectiva.

Para poder pensar los interrogantes enunciados en los párrafos anteriores desde la perspectiva del psicólogo ruso, es necesario esclarecer el concepto de *situación imaginaria*, teniendo en cuenta qué entiende él por *imaginación*.

En el libro "Imaginación y creación en la edad infantil" [1931] 2003 el autor expresa: "Llamamos actividad creadora a cualquier tipo de actividad del hombre que cree algo nuevo, ya sea cualquier cosa del mundo exterior (...) o cierta organización del pensamiento o de los sentimientos que actúe y esté presente solo en el propio hombre." (p.11)

El imaginar forma parte de la función creadora, la creación de nuevas imágenes, nuevas acciones e ideas a partir de la recombinação de elementos de la experiencia y la realidad, propia y de los otros. En este sentido, Vigotski expresa que estos mismos procesos creadores del juego son los que, desarrollados, actúan en la cultura y sus creaciones científicas, artísticas y sociales. "...la imaginación como fundamento de toda actividad creadora se manifiesta decididamente en todos los aspectos de la vida

---

hablante y motivado por sus necesidades. En este último sentido, rompe con la unidad del signo saussuriano. El psicólogo ruso diferencia además, el significado del sentido. El primero corresponde a una palabra aislada, el segundo se da en la frase, en el habla de cada sujeto. En Lacan lo que cobra relevancia es la cadena significante, que admite múltiples significaciones. En ambos autores la significación implica la singularidad.

cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica.”<sup>10</sup> (Ibíd., p.14.)

La imaginación es una situación vital y necesaria, no exclusiva de algunas pocas personas. Para Vigotski (ibid.), la posibilidad del despliegue de esta función psíquica superior está asentada en las funciones psicofisiológicas y en la plasticidad del cerebro para guardar las experiencias y para transformarlas mediante su combinación.

La imaginación o fantasía no se opone a realidad, sino que funcionan sosteniéndose la una en la otra.

Cuanto mayor sea la riqueza y diversidad de experiencia acumulada, mayor será el material del que dispone la imaginación. Esta desempeña una función muy importante en la conducta y en el desarrollo del hombre, convirtiéndose en el medio de ampliar la experiencia, pues es capaz de imaginar lo que no ha visto, al poder concebir, basándose en relatos y descripciones ajenas, lo que no experimentó personal y directamente. Así, existe una relación de dependencia doble y mutua entre imaginación y experiencia, apoyándose una en la otra para su enriquecimiento.

Otra relación de la fantasía con la realidad, dice Vigotski [1931] 2003, se da por medio de la emoción:

“Las imágenes de la fantasía brindan un lenguaje interior para nuestro sentimiento, este sentimiento selecciona algunos elementos de la realidad y los combina en una relación que está condicionada por nuestro estado de ánimo y no por la lógica de estas propias imágenes”. (Ibíd., p.26)

---

<sup>10</sup> Sería posible identificar aquí cierta proximidad con el pensamiento de Winnicott con respecto a aquello que abarca la “experiencia cultural”. (Winnicott, 1971.)

Lo construido por la fantasía convertido en objeto, empieza a existir realmente en el mundo y a influir sobre la producción de otros objetos culturales. Máquinas o instrumentos son considerados productos cristalizados de la imaginación.

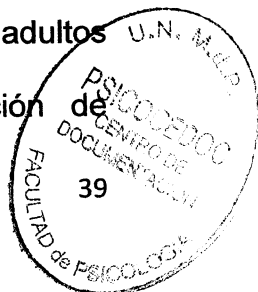
Ese nuevo proceso psíquico llamado imaginación se devela y se sostiene en la actividad del juego como situación imaginaria: en aquel niño que se imagina chofer de colectivo con la tapa de una olla, en la niña que se imagina madre hablando por celular y maquillándose, en otro niño que en el juego se transforma en un superhéroe o en personaje de comics.

Si bien la imitación cumple un papel importante, "El juego del niño no es el recuerdo simple de lo vivido, sino la transformación creadora de las impresiones vividas, la combinación y organización de estas impresiones para la formación de una nueva realidad que responda a las exigencias e inclinación del propio niño" (ibíd., p.17)

Vigotski considera que la imaginación del niño es más pobre que la del adulto, ya que ha participado de una cantidad menor de experiencias. Para enriquecer su imaginación, es necesario que amplíe su experiencia.

"Mientras más rica sea la experiencia del hombre, mayor será el material con que contará su imaginación...he aquí por lo que el niño tiene una imaginación más pobre que el adulto..." (ibid., p.22)

Las ideas postuladas por Vigotski nos permiten realizar otro análisis, en cuanto a la relación de lo social, representado por la función que los adultos cumplen como transmisores de cultura, a partir de la donación de



experiencia que enriquezca la capacidad de simbolizar de sus vástagos. La experiencia, según el autor, es imprescindible para el desarrollo de la imaginación.

Si la palabra es el material portador, transmisor de experiencia ¿qué pasa cuando el entorno social no brinda o no cumple con la función de nombrar, dar palabras a los objetos? ¿Cuándo no se da la posibilidad o el espacio para que surja la pregunta de parte del niño, en este caso cuando no habilita la pregunta “¿qué es esto?”

Si se tiene presente lo que postula Benjamin W. en su ensayo “El narrador”, publicado póstumamente en 1952, con respecto a la transmisión de la experiencia por vía de la narración y su devaluación en la actualidad. ¿Cómo incidiría esta devaluación en el desarrollo del pensamiento y el habla, si se entiende a la palabra como la unidad de la narración? ¿Qué efectos tendría sobre la imaginación?

### *¿Qué y Cómo piensa Vigotski los Juguetes?*

En el capítulo 8 del texto “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores” [1930]1996, el autor hace referencia al desarrollo del simbolismo en el juego para relacionarlo con el surgimiento del lenguaje escrito. El juego hace de “unión” (Ibid, p.163), de “vínculo” (Ibid, p. 162), entre el gesto indicativo y el lenguaje escrito, ya que algunos objetos pueden designar otros, convirtiéndose en signos y permitiendo nuevos significados.

“El grado de similitud entre un *juguete* y el objeto carece de importancia, lo que sí resulta importante es la utilización del *juguete* y la posibilidad de ejecutar con él un “gesto representativo”. Esta es la clave de toda la función simbólica del juego en los niños.” Los juguetes “adquieren gradualmente su significado en base a estos gestos indicativos.” (Ibid, p.163)

La propia actividad del niño, reflejada en sus movimientos y gestos es la que imprime determinada función significativa al objeto, reconociéndose siempre que ese significado proviene de los otros de su entorno. Es decir, que la significación de un objeto como juguete estaría mediada por un otro representante de la cultura y lo social, pero es necesario que el niño lo utilice para recrear en la acción, su significado.

Las ideas postuladas por Vigotski que destacamos con respecto al concepto de *juego* son las siguientes:

- El juego es factor básico en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.
- El juego sería un estadio transicional entre las limitaciones situacionales y el pensamiento discursivo, conceptual del adulto.
- El niño juega para resolver la tensión que se genera entre la tendencia a la inmediata satisfacción y la no gratificación de los deseos.
- El juego tiene dos características que lo definen: el niño crea una situación imaginaria así como la situación contiene determinadas reglas de conducta, regularidades.

- El juego es considerado algo serio tanto por el niño como por el adolescente.
- La actividad del jugar en una situación imaginaria surge en los niños a partir de los 3 años, cuando surge en el desarrollo, un nuevo proceso psicológico superior, la imaginación.
- Es una actividad necesaria para que el niño pueda separar tanto los objetos como las acciones de sus significados, apartándose de la sujeción a lo perceptivo inmediato e ingresando así al uso del sistema de signos compartidos socialmente.
- El niño debe poder usar el juguete para desplegar un gesto representativo, sin importar la similitud con el objeto real.
- Es la actividad del niño la que da significado al objeto.

A partir de las puntuaciones anteriores surgen los siguientes interrogantes que quedarán abiertos:

Retomando la pregunta por la relación entre el objeto, juguete en este caso y el significado a él atribuido ¿qué pasará con el desarrollo del juego y por ende con el desarrollo del pensamiento en aquellas situaciones en las que los adultos interpretan las demandas de los niños como pedidos reales y necesariamente satisfechas con algunos objetos o acciones sobredeterminados por el mercado, haciendo una lectura literal de esta demanda? Por ejemplo, si el niño quiere determinado juguete, un camión de bomberos que vio en la televisión, el adulto se obstina en dar ese objeto y no otro, para satisfacer la demanda. O en otro caso, los juguetes

miniaturizados, idénticos al objeto real ofrecidos por los adultos, quienes no pueden imaginar una orquesta en el juego de cacerolas de la cocina.

Se pueden, en esta instancia, arriesgar algunas hipótesis:

El desarrollo del pensamiento abstracto, la reflexión, la comprensión, la ideación, dependería de la posibilidad de desarrollar la imaginación.

El desarrollo de la imaginación depende de la posibilidad de desplegar el juego en la infancia.

El juego y la imaginación están relacionados con la transmisión de experiencia por parte de los adultos, entonces la imaginación en el niño dependerá de la posibilidad de crear de los adultos.

La posibilidad del desarrollo de la moral está relacionada con el despliegue del juego y la imaginación.

### c) Notas sobre Sigmund Freud

Las ideas a las que arribó Freud sobre el concepto de juego surgen enmarcadas en su búsqueda constante por explicar lo que acontece en la vida anímica de sus pacientes, apareciendo así en él la necesidad de teorizar sobre esta actividad observada en niños.

Esta temática será retomada por sus seguidores psicoanalistas, especialmente aquellos que dedicaron su práctica e investigación al

análisis con niños. Entre ellos es posible destacar a Melanie Klein, Anna Freud, Maud Mannoni, Françoise Dolto, y en Argentina, quien ha sido su precursora, Arminda Aberastury.

Si bien los distintos abordajes propuestos por cada uno de ellos, exceden los alcances de este trabajo, es importante resaltar que han sido los continuadores de las conceptualizaciones psicoanalíticas sobre el juego como actividad desplegada por los niños, así como también, como técnica de trabajo privilegiada en el análisis con niños. Cada una de estas perspectivas abre nuevas vías de análisis con relación al tema principal de la presente tesis.

### *Freud y el Juego*

Freud se refiere al juego infantil en distintos pasajes de sus escritos. No por una inquietud expresa respecto al tema, sino como un ejemplo o derivación de sus reflexiones en torno a problemas teóricos que lo ocupaban en ese momento.

Así, en 1905, en "Tres ensayos para una teoría sexual", rastrea las fuentes de la excitación sexual infantil en el cuerpo, sensaciones placenteras producidas por juegos tales como ser hamacados o arrojados por el aire, en cuya producción interviene un elemento que se hallará más adelante en otros textos, la insistencia o repetición.

Los niños piden una y otra vez, la repetición de ciertos juegos, en los que opera el movimiento rítmico, accionado por otro: calesita, sube y baja,

balanceo, entre otros, en los que predomina la excitación corporal y el placer, la tensión y la distensión.

Es interesante observar en las plazas a padres, abuelos, tíos, que hamacan a sus hijos pequeños a la orden de “más alto”, “más fuerte” y “otra vez”. El cantautor Kevin Johanssen ha escrito una canción titulada “La hamaca”, en la que recobra este momento cómplice entre él y su hija, reviviendo como adulto la satisfacción y el placer que le producía el ir y venir del movimiento actualizado en el juego de la niña:

*“Voy y vengo sin preocupación*

*Sólo tengo tiempo y emoción*

*Y voy en una sola dirección*

*La del viento en mi corazón*

*Aquí en la hamaca, hama, ca, hama, ca*

*Los recuerdos vienen y se van*

*Sólo quedan esos que me dan*

*Sentimientos parecidos al Movimiento, que sólo consigo*

*Aquí en la hamaca, hama, ca hama, ca*

*No es como el tobogán*

*Esa vil metáfora de la vida y la muerte*

*Ni como el subibaja, que siempre te deja a tu suerte*

*Y siempre baja.*

*No, no.*

*Yo voy a la hamaca...”*

Hallamos aquí un indicio de la dependencia del niño que requiere del otro adulto para estos menesteres, como condición previa para que, más adelante, él mismo tome la iniciativa.

Freud [1905] 1986 agrega a estos juegos de movimiento en donde el niño es pasivo, los juegos corporales de lucha entre pares, en los que la piel de los contrincantes entra en contacto directo y produce sensaciones placenteras en los genitales. El cuerpo y las pulsiones parciales, asentadas en diferentes zonas erógenas, operando con insistencia, dan cuenta del principio de placer que rige el aparato psíquico.

En 1907, Freud escribe "El creador literario y el fantaseo", texto en el que hace una analogía entre el juego del niño y la actividad del poeta, "...todo niño que juega se comporta como un poeta, se crea un mundo propio o mejor dicho inserta las cosas de su mundo en un nuevo orden que le agrada..." (1986, p.127). El poeta utilizaría la palabra, para crear escenarios y personajes y los niños se servirían de la variedad de objetos que encuentran a su alrededor para crear nuevos mundos imaginados.

Continuidad entre juego y fantasía. Freud presenta aquí mismo la idea que marcará el lugar privilegiado que tendrá el juego para el Psicoanálisis con niños, retomado por distintos autores, entre ellos, D. Winnicott, M.Klein, A. Freud, F. Doltó y en Argentina A. Aberastury. La actividad del jugar, cotidiana en la vida del niño, no es superflua, sino estructurante de su realidad psíquica. El niño "...toma muy en serio su juego, y emplea en él grandes montos de afecto. Lo opuesto al juego no es la seriedad, sino...la realidad efectiva" (ibíd. 127).

Puesto que la realidad es fuente de situaciones penosas, sufridas en forma pasiva, mediante el juego el niño puede disminuir esta tensión a la que se ve sometido el aparato psíquico y obtener así, una ganancia de placer.

Así como, el incremento de la energía proveniente de las distintas zonas erógenas es vivido como displacer, el juego y el fantaseo se convierten en actividades que posibilitan la descarga y consecuente disminución de la tensión.

Otro motivo destacado por Freud que impulsa a jugar y fantasear es el deseo de ser grande, imitando aquellas acciones que le son familiares, provenientes de los adultos que encuentra en su entorno social.

A partir de 1920, Freud inicia un cambio en la consideración del principio del placer como motor del aparato psíquico. Es la repetición de aquello penoso para el sujeto, escuchado y observado tanto en los sueños de las neurosis traumáticas, en la neurosis de transferencia y el juego de los niños, lo que le genera la necesidad de indagar otro modo de funcionamiento psíquico. Comienza a hacer escritura ese "Más allá del principio del placer".

En este texto, Freud [1920]1986 relata el juego de su nieto Ernest de 1 año y medio de edad, pudiendo diferenciar en el relato distintos momentos que responden a una secuencia lógica; juego éste que, al mismo tiempo que estructura el psiquismo, amarra al sujeto a su cultura. El autor describe al niño como juicioso y obediente, según es visto por otros adultos de la casa, pues no daba muestras de disgusto cuando su madre se marchaba, a pesar de tener muy buena relación con ella.

- En un primer momento, el niño arrojaba pequeños objetos a lugares alejados y fuera de su vista, mientras expresaba verbalmente un “o-o-o”, que según referencian Freud y la madre, significaba “fort”, es decir “se fue”. Esta acción era repetida gran cantidad de veces por el niño.
- En un segundo momento, Ernest, comienza a jugar con un carretel de madera atado con un piolín. Su actividad consistía en arrojar el objeto dentro de su cuna, mientras sostenía el otro extremo del piolín.
- Así, el carretel desaparecía momentáneamente de su vista. Al hacerlo acompañaba la acción pronunciando un “o-o-o” o “se fue”. A continuación tiraba del piolín, sacando el carretel de la cuna y festejando su aparición con un “Da” o “acá está”. “Ese era, pues, el juego completo, el de desaparecer y volver”. (Ibíd. pág. 15) Si bien la primera parte era la que más veces se repetía, la segunda, era la más placentera para el niño.
- En otra ocasión, se observó al niño, quien tras haber descubierto su imagen en un espejo, jugaba a hacerse desaparecer a sí mismo; corriendo su cuerpo, hacía desaparecer su imagen, diciendo “o-o-o” (se fue). Luego, a la llegada de su madre, la recibió expresando “¡Bebé o-o-o!”.
- Un año después, estando su padre en la guerra, jugaba a arrojar un juguete al suelo diciéndole enojado “Vete a la gue(r)ra”.

¿A qué conclusiones le permitieron arribar estas observaciones? ¿Cómo enlaza Freud la actividad del niño con aquello que le hacía pregunta en ese momento?

Primeramente, él interpreta estas acciones del niño como *juego*, es decir, es el adulto quien significa y da palabras a estos actos sin sentido, donando así un lugar y tiempo para su despliegue. En el texto se puede leer: "...según el juicio coincidente de la madre y de este observador, no era una interjección, sino que significaba fort (se fue). Al fin caí en la cuenta de que se trataba de un *juego*..." (Ibid, p. 15). También podemos decir que, si bien alguien adulto ató el hilo al carretel, es el mismo niño quien crea, fabrica, mediante el jugar, el juego y el juguete.

Observamos así que el juego no está ligado a un objeto específico, determinado de antemano, sino que los objetos serían aquí los que el niño encuentra en su entorno, transfigurados por el niño para recrear la partida y la vuelta de la madre en otra escena. Ahora bien, Freud se pregunta por qué si el suceso de la partida de la madre, es penoso para el niño, éste lo repite una y otra vez, poniendo en duda el principio del placer.

El autor interpreta que, mediante este juego, el niño lograba renunciar a su madre, escenificando la ida y la vuelta con los objetos que hallaba a su alcance y de este modo se adueñaba de la situación, pues era él quien los expulsaba y los hacía volver, era él quien, más tarde, se alejaba y dejaba a su madre. Mediante este juego podía tomar un rol activo, haciendo con los objetos aquello que vivió pasivamente.

Observaciones propias a nuestra tarea docente, nos permiten describir como en el jardín de infantes, sobre todo al inicio del año escolar, encontramos niños que abren y cierran puertas una y otra vez, otros que entran y salen de las salas repetidamente, otros que arman trenes con las sillas y se despiden...

En otra interpretación realizada del juego, Freud retoma una explicación dada por él en el texto "El creador literario y el fantaseo", expresando que el juego es un cumplimiento de deseo, el de ser grande y actuar como los adultos. Es así que aparecen en el juego imitaciones de los roles y actitudes de los adultos, creándose el espacio de las identificaciones.

La conquista, según expresa R. Rodolfo (1993) de "un fort – da lo bastante estabilizado" se podrá observar en niños que juegan a hablar por teléfono. Retomamos aquí el ejemplo descrito tanto en Piaget como en Vigotski. Este niño, que habla por celular, puede desplegar su juego remitiéndose a un otro, ausente físicamente en la escena, pero que cobra presencia en el juego mismo.

También se observan aquí las identificaciones que van constituyendo el yo del niño, a partir de la imitación de los gestos y palabras del padre en su ausencia, incorporando además las formas y discurso del mundo laboral de la época.

Volviendo al juego del carretel, la repetición del acto de arrojar y recobrar, le permitía al niño la elaboración psíquica de un suceso traumático, la posibilidad de ligar ese exceso de energía que inunda el aparato psíquico. El juego del Fort- Da, permitía tramitar la separación de la madre.



Se puede pensar así al juego del fort-da, como el mecanismo psíquico que permite la elaboración / transformación de lo padecido, en un hacer activo del sujeto por la repetición, es decir, volver a vivir lo mismo, de una manera diferente.

“El sujeto repite para volver a lo mismo de otra manera” escribe Baraldi (2005, p.27), de ser-dejado a dejar-al-otro.

El contacto con niños nos permite observar como ellos juegan una y otra vez, intensamente, a los mismos juegos, durante un tiempo de sus vidas: el súper héroe contra el villano, los que mueren y reviven reiterativamente, el bebé que es alimentado por un séquito de madres bien dispuestas, las cartas de personajes fantásticos con poderes que aniquilan a los monstruos; los que, ineludiblemente, sucumben luego a la pérdida de todo interés, y posterior olvido, o en ocasiones serán reactualizados en otros tiempos subjetivos y escenarios.

De acuerdo a indagaciones anteriores<sup>11</sup> esta modalidad de hacer activo que el juego posibilita, es factible encontrarla cuando el “juguete” es la imagen que manipulan, transforman y accionan una y otra vez en los escenarios imaginarios que facilitan los juegos virtuales.

Sin embargo, Freud presenta otra arista de la repetición en su más allá... observable en los niños: la repetición como compulsión, respondiendo

---

<sup>11</sup> “Estudio exploratorio descriptivo de narrativas de niños y adolescentes respecto de los juegos virtuales en red”. F. Bustamante, M. L. Alvarez, G. Doña. Facultad de Psicología- UNMDP. Período 2006-2008.

“Estudio exploratorio descriptivo acerca de las significaciones y valoraciones que hacen los niños cuya edad oscila entre los 13 y 18 años, respecto del juego simulador *the sims* “. V. Gullón, P. Fantasía. Facultad de Psicología- UNMDP. Período 2006-2008

a ese funcionamiento más allá del principio del placer que no ofrece la posibilidad de marcar diferencia entre el fort y el da, la presencia y la ausencia, si no que el sujeto quedaría en una posición pasiva, atrapado por la insistencia de lo idéntico.

En este sentido, Minnicelli (2008) propone pensar que “Por el juego, el sujeto cuenta con un antídoto ante lo real...” (p. 18), en contraposición a lo que sucede con la compulsión a la repetición.

Rodolfo R. (1993) expresa que, el niño, mediante el juego de desaparición-aparición, trata de resolver un enigma, una dificultad lógica: “¿Cómo puede existir algo en calidad de ausente? ¿Cómo puede tener estatuto de existencia algo que no se otorga visible? ¿Cómo se puede ir a buscar lo que no está?”(p. 161).

Es a partir de las marcas de presencia brindadas por el auxilio ajeno, a través de la mirada, la voz, el sostén del cuerpo, el alimento de apetito y de palabra, que puede transitar el camino hacia la posibilidad de simbolizar, de velar esa ausencia por lo imaginario. Esta capacidad introduce la discontinuidad presencia- ausencia y permite al niño concebirse como separado del otro, y al otro como objeto real que existe con independencia de su percepción.

Según este autor para llegar a esta operación simbólica el niño recorre un camino por distintos tipos de juegos.

En este sentido, también otros autores describen juegos anteriores al fort da, identificándolos como sus precursores, pues son juegos previos, en los que el niño es más jugado que jugador.

Silvia Peaguda, especialista en estimulación temprana expresa en su escrito "A qué jugamos con los bebés precursores del Fort-da": "...el bebé es jugado por el Otro. Esto no es sin consecuencia para el recién nacido, ya que son estos significantes del Otro los que marcan al bebé como tal, es decir, permiten que un puro cuerpo biológico entre en el circuito del deseo del Otro."(1997, p.35)

El niño toma los significantes donados por los otros y luego los hace propios por medio de la exploración y experimentación poniéndolos a funcionar en el juego.

Esta autora considera como juegos precursores del fort da:

- Juego de chupeteo: expresa la autora que el chupeteo del bebé es una actividad repetida rítmicamente más allá de su función nutricia, reviviendo así una experiencia placentera. Se puede reconocer en este juego la función de reconocer la superficie del propio cuerpo y de los objetos.

- Juego de ajó: En este juego la mirada y el balbuceo son interpretados por la madre como respuestas que establecen el primer diálogo lúdico, apareciendo el intercambio en el juego con otros. Como la madre a veces responde con ausencia, se da inicio al par presencia-ausencia.

- Juego del sonajero: ante la ausencia de la madre, aparecen distintos objetos donados por ella, objetos intermediarios, que sirven

como sustitutos momentáneos que le permiten al niño tolerar las primeras separaciones y hacer presente la ausencia.

- Juego del cu-cú: Es un juego donde la serie presencia-ausencia se manifiesta de modo observable en la relación entre el bebé y el adulto. Para jugar al cu- cu es necesaria la presencia de otro que sancione con la mirada y la palabra, tapando y destapando el rostro del bebé. “¿Dónde está?” “Acá está”. Silvia Peaguda expresa: “Exige la presencia del otro muy aproximada a su ausencia. A la vez ya este cu-cu anticipa la apropiación por parte del niño, de esta dupla significativa; por eso puede empezar a jugarla.” (Ibíd. p.38)

- Juegos de bordes (Continente-contenido): estos juegos se observan cuando el niño tira juguetes y objetos fuera de la cuna, los empuja desde la cuna o desde el borde de la mesa hasta que se caen, hurguetea en los agujeros y las pequeñas aberturas. También cuando el niño es más grande, juega a caminar por las cornisas o saltar de distintas alturas. Por todas estas actividades el niño tiene la posibilidad de indagar la extensión y las discontinuidades de las superficies, elaborando la desaparición- aparición del objeto.

- Esta secuencia culmina con el juego del fort- da, cuando el niño puede, poner en juego la renuncia pulsional que implica la separación de su madre y producir así su primer juego.

Silvia Peaguda le asigna a estos juegos la siguiente función: "Estos juegos son estructurantes y por lo tanto no son sin consecuencias en la constitución del sujeto psíquico. Cuando decimos que son estructurantes, decimos que producen marca y diferencia en el recorrido que va desde una huella al significante; desde un cuerpo "manejo de reflejos" a un cuerpo subjetivado; desde un pedazo de carne a un bebé con nombre propio."(Ibíd. p. 41) Todos ellos permitirían al niño arribar a la separación de la madre, sin caer en el terror de la ausencia como vacío, resultando precursores de la operatoria de la castración.

#### d) Notas sobre Donald Winnicott

##### *La Obra de Winnicott*

La obra teórica y técnico clínica que Donald Winnicott desarrolló, hunde sus raíces en la teoría psicoanalítica, aunque este autor siempre se caracterizó por construir una perspectiva propia, volcada en un lenguaje y una postura teórica particular, sin seguir de manera ortodoxa ninguno de los caminos marcados dentro del psicoanálisis. Cada uno de los movimientos y virajes que fue haciendo en su teoría se debieron a la necesidad de dar cuenta de aquello que se le volvió interrogante en la clínica.

De este modo, su trabajo con niños y adolescentes con distintas psicopatologías, desde neurosis a psicosis junto con la responsabilidad en la ejecución y seguimiento personal de los niños evacuados durante la 2da Guerra Mundial, promovió en él la necesidad de investigar y teorizar sobre los llamados cuadros fronterizos, como también sobre aquello que él caracterizó como “conducta antisocial”.

En cuanto a su camino dentro del psicoanálisis inglés, propuso un espacio intermedio dentro de la Sociedad Psicoanalítica Británica, conformando el “Middle Group”, para tomar distancia de la controversia existente entre Melanie Klein y Anna Freud. De acuerdo con los planteos de Martínez (2007) las ideas en las que Winnicott sigue a Melanie Klein son las siguientes:

- Posibilidad de la clínica analítica con niños, utilizando el juego como la técnica fundamental.
- La importancia brindada al campo pre-edípico y sus etapas evolutivas, las que deben ser revisadas durante el análisis.
- La existencia de la posición depresiva vinculada con la castración, explicándola como “capacidad para la inquietud y para la culpabilidad”  
(cita de Winnicott en Martínez 2007, p. 83)

Como dice David Warjach (1996), Winnicott también propuso una manera original en psicoanálisis para explicar la dimensión humana, es decir, qué entiende él por sujeto. En su obra, éste es considerado como autor de un acto creador, original y espontáneo, que se manifiesta en el

sentimiento de estar vivo. Esta dimensión del sujeto se desarrolla en una *zona intermedia de experiencia*, ni interior, ni exterior a la persona.

Marca así una nueva diferencia con las otras dos perspectivas psicoanalíticas, una que explicaba al sujeto como efecto de relaciones intersubjetivas, representadas por A. Freud y la decisiva influencia adaptativa del ambiente; y la otra, que lo concibe como manifestación de su realidad interior o mundo instintivo, sostenida por M. Klein.

Siguiendo por un lado a A. Freud y diferenciándose de Klein, Winnicott postula el papel que desempeña el ambiente y en especial la madre, durante los primeros años de vida del niño en la constitución de la zona intermedia de experiencia. Denomina así el rol del ambiente como "*facilitador*" (Winnicott. [1971] 2006, p. 121) y a la función materna como "*madre suficientemente buena*" (Ibíd., p. 27) siempre en relación a los cuidados prodigados al bebé.

Expresa Winnicott "la madre lo bastante buena (que no tiene por qué ser la del niño) es la que lleva a cabo la adaptación activa a las necesidades de este y que la disminuye poco a poco, según la creciente capacidad del niño para hacer frente al fracaso en materia de adaptación y para tolerar los resultados de la frustración." (Ibíd., p. 27). Durante el primer tiempo de vida del bebé, esta adaptación debe ser casi exacta a sus necesidades y pedidos.

Ahora bien, ¿Cómo se constituye esta zona intermedia de experiencia en el niño?



Será necesario retomar el concepto de *zona intermedia* y su despliegue a lo largo de la vida del sujeto, ya que será allí, en ese lugar, donde el juego y las experiencias culturales se podrán manifestar.

“Ubiqué esta importante zona de experiencia en el espacio potencial que existe entre el individuo y el ambiente, que al principio une y al mismo tiempo separa al bebé y la madre cuando el amor materno, exhibido o manifestado como confiabilidad humana, otorga en efecto al bebé un sentimiento de confianza en el factor ambiental.” (Ibíd., p. 138)

Para que se constituya esta zona entonces, es necesario que durante el primer tiempo de vida del bebé la madre sea capaz de adaptarse a sus necesidades, colocando los cuidados maternos en el lugar y momento oportuno, posibilitando en el niño la ilusión de ser él quien los crea. Los objetos pasan a estar bajo su “dominio mágico” (Ibíd., p. 28) y las experiencias le hacen vivir un sentimiento de “omnipotencia” (Ibíd., p. 28). Expresa Winnicott “el bebé crea el pecho una y otra vez a partir de su capacidad de amor, o (podría decirse) de su necesidad. Se desarrolla en él un fenómeno subjetivo, que llamamos pecho materno”. (Ibíd., p.29) Este último, según el autor, constituye la imagen subjetiva de la madre en la psiquis del niño.

Esta construcción interna, se sostiene por la disposición de la madre para amamantarlo, sostenerlo en brazos, mirarlo, sonreírle, hablarle, calmarlo, etc.

Ahora, la siguiente tarea de esta madre “*suficientemente buena*”, será desilusionarlo, dejar de estar disponible, adaptarse menos completamente a

las necesidades del bebé, frustrarlo, siempre en la medida en que el niño haya acrecentado su capacidad de tolerarlo.

Esta separación generada por el ir y venir de la madre, permitirá la creación de una zona intermedia o espacio transicional, que une, al mismo tiempo que separa a la madre y al hijo. Es ella, quien crea este espacio potencial introduciendo en él distintos objetos exteriores al niño.

Dos elementos conceptuales, ineludibles en la teoría del psicoanalista inglés, surgen en este espacio: el *objeto transicional* y los *fenómenos transicionales*.

Ambos son explicados a partir de una paradoja, recurso del pensamiento que le permite sostener lógicamente el fundamento del objeto y los fenómenos transicionales.

Quien ha observado a bebés, entre los 4 y 12 meses, habrá tenido la oportunidad de presenciar con cuánta intensidad y frecuencia los pequeños se llevan la mano a la boca, ya sean los dedos o todo el puño, y al mismo tiempo, algún objeto que por casualidad ha quedado apresado entre sus dedos: sábana, frazada, ropita, que son succionados con placer o que son usados como acariciadores. Junto a estas acciones, el bebé emite diferentes sonidos, como balbuceos. Expresa Winnicott "(...) estas experiencias funcionales van acompañadas por la formación de pensamientos o de fantasías. A todas esas cosas las denomino *fenómenos transicionales*."([1971] 2006, p.20).

Junto a estos fenómenos, puede observarse que alguno de los objetos es considerado privilegiadamente por el niño, incluida alguna palabra,

melodía o modalidad, y usado para calmarse ante la ansiedad, para dormirse, morderlo o sacudirlo, siendo importante para él. A este objeto el autor lo llama *objeto transicional*.

El objeto transicional o primera posesión no-yo, no es un objeto interno, pero tampoco es externo, se ubica en el límite. Es el niño quien tiene todos los derechos sobre él, ya sea para manipularlo con amor o con la más pura agresión, sin que pueda ser cambiado o eliminado por el adulto. Este objeto que representa al pecho materno, se constituye como "(...) la primera utilización de un símbolo (...) y su primera experiencia de juego". (Ibíd., p.130)

Entonces, ¿en qué consiste para Winnicott lo transicional?

Según explica David Warjach (1996) lo transicional está en la paradoja, ya que el objeto a la vez "siendo interno es externo y siendo externo es interno". (p.37) La paradoja debe ser sostenida por los adultos, permitiéndole al niño tener la ilusión de ser quien crea al objeto, sin preguntarle nunca si fue él quien lo creó o lo encontró. "Acerca del objeto transicional puede decirse que se trata de un convenio entre nosotros y el bebé, en el sentido de que nunca le formularemos la pregunta: ¿concebiste esto, o te fue presentado desde afuera?" (Winnicott. [1971] 2006, p. 30)

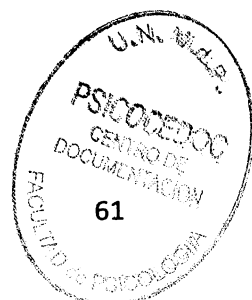
En 1959 Winnicott (1991) explica que el objeto transicional permite la transición entre varios procesos:

- En las relaciones de objeto: del autoerotismo en el que manipula su propio cuerpo, llevándose el puño a la boca, succionando su dedo;

a la manipulación de objetos que no forman parte de él ni de la madre.

- El pasaje de un objeto creado subjetivamente por el bebé a concebir al objeto como externo, objetivo. Para que se produzca este pasaje aparece el objeto transicional como símbolo, alucinado y percibido en la realidad, al mismo tiempo.
- Desde el control omnipotente de los objetos, hasta la posibilidad de reconocer que existen fenómenos sobre los que no se puede ejercer ningún control. Para que este pasaje ocurra es necesario que el niño paulatinamente renuncie al control omnipotente.
- Posibilita el desarrollo de las capacidades intelectuales y cognitivas, así como también de la coordinación motora, la percepción y la sensibilidad.
- Más adelante permitirá la aparición de la capacidad para los sentimientos tiernos mientras que la satisfacción instintiva directa sucumbe a la represión.

De acuerdo a las ideas planteadas en este escrito con respecto a la función tanto del objeto como de los fenómenos transicionales se puede asociar otro concepto importante en la obra de este autor como es el de "uso del objeto". Para que el niño pueda usar el objeto es necesario que haya desarrollado una capacidad para hacerlo, a partir de los cuidados recibidos por un ambiente facilitador.



En el capítulo “El uso de un objeto y la relación por medio de identificaciones” (Winnicott, [1971] 2006), propone una secuencia que va *de la relación al uso del objeto*.

Como se ha citado anteriormente, en un primer momento el bebé se relaciona con un objeto creado por él, es decir subjetivo, sobre el que ejerce todo su poder. Este objeto primero está representado por los cuidados maternos.

En un momento intermedio el sujeto debe lograr ubicar a ese objeto en un espacio externo a él, reconociendo su carácter de realidad exterior, independiente de su control omnipotente, posibilitado por el retiro de la madre y la consiguiente creación de una zona intermedia.

Cuando el sujeto comienza a sentir que pierde control omnipotente sobre el objeto, necesita destruirlo volcando en él toda su agresión. Es imprescindible que el objeto pueda tolerar esta agresión estando ahí para recibirla y sobreviviendo a ella. Es en este momento que el niño puede comenzar a utilizar el objeto que ha sobrevivido y continuar destruyéndolo en la fantasía.

Para Winnicott es la ira trasladada en la agresión hacia los objetos la que le posibilita al niño seguir construyendo el principio de realidad, a partir de ubicar los objetos en el exterior.

Esta secuencia se puede observar en la relación del niño con su madre, desde la adaptación casi exacta de esta a sus necesidades, mediante los cuidados prodigados en los primeros meses de vida –ilusión-, hasta el momento en que ella comienza a retirarse, a desilusionarlo, ya que en la

vida diaria, por ejemplo debe volver a su trabajo o simplemente como se dice en el libro "Lecturas de Winnicott", "porque no se puede no fallar" (Grego B. comp. 1996, p. 49). Es así que la expresión de la agresión del niño hacia el objeto, su madre, puede manifestarse mediante acciones como morderla o tirarle del cabello, que luego se desplazará sobre los objetos de la realidad, por ejemplo, arrojando su juguete preferido.

La zona intermedia en que se despliega el uso del objeto transicional es ocupada por otros fenómenos, "el objeto transicional puede ser, entonces:

- Suplantado pero conservado
- Gastado
- Entregado (lo cual no resulta satisfactorio)
- Conservado por la madre..." (Winnicott. 1991,p. 73)

### *El juego y la Cultura*

Hay una afirmación de Winnicott que lo aproxima al pensamiento del historiador holandés J. Huizinga, al considerar la relación del jugar y la cultura<sup>12</sup>, expresada en "Realidad y Juego" [1971] 2006: "Para mí el jugar conduce en forma natural a la experiencia cultural, y en verdad constituye su base."(p.142)

Hay una tela, cuya urdimbre se inicia con los fenómenos transicionales, con los objetos transicionales como primer juego, hacia el juego compartido y de allí a la experiencia cultural. Como quedó citado anteriormente el uso

---

<sup>12</sup> Para ampliar la noción que Huizinga sostiene respecto del juego y la cultura ver el texto "Homo Ludens". Edit. Alianza/Emecé. Madrid. 2008

del objeto transicional es la primera experiencia de juego y el primer símbolo, sustituye a algo, es transitorio, es permutable por otros objetos que serán hallados y recreados en la experiencia del vivir cultural como la palabra, la creación artística, científica, la experiencia religiosa, que permitirán el usufructo de la herencia cultural.

El autor recurre a autores que no pertenecen al psicoanálisis para explicar lo que quiere decir con relación a la amplitud que le atribuye al jugar y a la creación en la teoría, diferenciándose de M. Klein, cuando ésta pone el acento más en el contenido del juego que en el jugar mismo. “Resulta evidente que establezco una diferencia significativa entre el sustantivo “juego” y el verbo sustantivado el “jugar”.”(Ibid. p 63).

La importancia de esta diferenciación entre juego y jugar es considerada en la introducción del libro por Pontalis, poniendo de relieve dificultades de traducción al castellano ya que en inglés *playing* (jugando) refiere a aquello que se encuentra en proceso, capacidad desarrollada por el ser humano, como toda experiencia de vida creativa desplegada por este. *Play* sería entonces la acción de jugar, mientras que *game* alude al juego como producto terminado.

Expresa el psicoanalista inglés en un párrafo muy conocido: “...el jugar tiene un lugar y un tiempo (...) No se encuentra adentro (...) Tampoco está afuera, (...) Para dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no sólo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer.” (Winnicott, [1971] 2006, p. 64) El jugar mantiene enlazados los sueños y la fantasía, es decir, el mundo interno, con los objetos y fenómenos del espacio exterior.

Puede decirse a partir de la definición del jugar, que el énfasis está puesto en la producción, en el actuar, en la invención, en la creación.

El jugar requiere de la constitución del espacio intermedio inaugurado por el movimiento de ausencia-presencia materna, que permiten jugar con el odio y el amor, mediatizado en los objetos culturales. Este movimiento materno en el que el niño puede destruir el objeto sin matarlo, le otorga la confianza en el entorno.

Las cualidades más importantes que enfatiza el autor en el jugar son:

- Es una actividad natural y universal.
- Es una experiencia siempre creadora, “una forma básica de vida” (Ibíd., p. 75)
- Conduce a relaciones de grupo. En un primer momento el niño juega en presencia de alguien, luego puede superponer dos zonas de juego y tolerar que el otro proponga ideas.
- Puede ser una forma de comunicación en psicoterapia.
- Es por sí mismo una terapia.
- Compromete al cuerpo y “algunos aspectos de la excitación corporal” (Ibíd., p. 77). Pero, los instintos amenazan constantemente al juego.
- Está ligado a la salud y al crecimiento.
- La preocupación que se observa en el niño que juega se asemeja a la concentración en los mayores.
- No se entra ni se sale con facilidad de este espacio potencial.

- Permite manipular objetos y fenómenos exteriores, al servicio de los requerimientos del mundo interno.
- Tiene la capacidad de contener las experiencias.
- Es excitante y precario debido a la relación de vaivén entre lo subjetivo, alucinado y lo que se percibe como realidad verdadera o compartida.
- En la superposición de dos zonas de juego es posible introducir enriquecimientos, a partir de la incorporación de todos los productos culturales desarrollados a lo largo de la historia de la humanidad.

Se pueden pensar así distintas situaciones cotidianas, que involucran a sujetos jugando: Bebés jugando con los elementos de cocina de su familia, sacando bowls e introduciendo uno en el otro; niños construyendo castillos con arena y agua; jugando al ludo; adolescentes y adultos compartiendo juegos con pelota en una plaza o abuelos jugando a la bochas; personas de todas las edades pintando murales, bailando o haciendo espectáculos callejeros.

También en el escrito de 1942 “¿Por qué juegan los niños?”, Winnicott (1986), expresa diferentes ideas relacionadas con esta pregunta que permiten dar cuenta de la manera en que entiende esta actividad humana.

Los niños juegan por placer, para expresar agresión, para controlar la ansiedad, para comunicarse con otros. La agresión, para el autor, representa un sentimiento mediatizado en el jugar, a diferencia de la expresión directa de la rabia, escenario en el que los niños no pueden simbolizar. No es poco frecuente observar en la televisión o escuchar en las relaciones entre

adolescentes, actos tales como golpes, piñas o puntazos porque “me miró” o “no es de este barrio”, o simplemente “se puso al lado mío”. Escenas “sin juego” que precipitan en actos violentos.

Otra razón que presenta el autor para que los niños jueguen es para adquirir experiencia a través del juego propio y de las invenciones de otros niños y adultos, incluyendo así como significativos, a los juegos tradicionales<sup>13</sup>. De este modo, este espacio intermedio, se ensancha hasta abarcar la gran variedad de experiencias culturales de la vida social.

Por otro lado, dice Winnicott [1971] 2006, que tanto en el juego como en las experiencias culturales el hombre se puede sentir totalmente libre y creador, por lo cual pueden gozar de una vida saludable. Al implicar así la salud el sujeto descubre su personalidad, “expresión del YO SOY, estoy vivo, soy yo mismo”. (p.83)

Por lo tanto un sujeto puede jugar o realizar experiencias culturales, si concibe la vida de manera creadora, pudiendo construir una relación con la realidad exterior más saludable, basada en la confianza.

Al respecto dice Maud Mannoni “La creatividad que interesa a Winnicott es sinónimo de cierta alegría de vivir, supone un mundo interior en el cual la paz y la guerra se alternan”. (1993, p.83)

Un ejemplo se puede encontrar en el argumento de la película “La vida es bella”<sup>14</sup> donde una familia es encerrada en un campo de concentración

---

<sup>13</sup> En esta conceptualización se vislumbra una relación con las ideas de Vigotski, las que serán desarrolladas en la elaboración de este trabajo.

<sup>14</sup> La vida es bella: Film dirigido por Roberto Begnini, que fue estrenada en el año 1997. El argumento de la película ha generado no pocas controversias respecto de la pretensión de

durante la segunda guerra mundial. El padre decide enmascarar la situación por la que atraviesan creando un juego para su pequeño hijo. Es de esta manera creativa que puede brindar al niño una zona intermedia donde este pueda sobrevivir al horror. Se recuerda aquí la idea ya citada en otro capítulo postulada por Miniccelli (2008) "Por el juego el sujeto cuenta con un antídoto ante lo real". (p.18)

### *El juego en la Adolescencia*

Cuando Winnicott escribe sobre la adolescencia, sus palabras parecen haber sido escritas para un auditorio actual. El adolescente necesita de adultos que no abduquen, que sobrevivan al ataque y a la agresión imprescindible, en un momento que considera crítico en la constitución psíquica. La destrucción, vehículo del odio, del objeto de la relación, es necesaria para pasar a considerarlo como algo exterior y separado del sujeto. "Si se quiere que el niño llegue a adulto, ese paso se logrará por sobre el cadáver de un adulto". (Winnicott, [1971] 2006, p.187)

Entonces, el papel de los padres y demás adultos, sería sobrevivir, mantenerse intactos, esperar el paso del tiempo, no renunciar a su responsabilidad en el proceso, no abandonar aquellos principios considerados importantes.

Es interesante dar cuenta del papel positivo que se le atribuye en esta teoría al odio, traducido en destrucciones simbólicas, que se visibiliza en la

---

adaptación a la realidad por más cruda que ella sea, o la realidad ficcionada como alternativa para no sucumbir ante lo real.

relación de la sociedad con los adolescentes hoy. Todas las actitudes de los jóvenes parecen caer bajo una lupa adulta de racionalidad, los profesores apelan a la lógica o al sentimentalismo, como si trataran de evitar su destrono, pareciendo quedar expuestos a su propia ineficacia.

No hay muchos espacios para hacerse “el pavo”, para “pavear”, palabra a la que acudía la generación anterior de adultos para significar algo inherente a la adolescencia y que, por eso, no requería seriamente de su atención. Al mismo tiempo que permitía a los futuros adultos, resguardarse de la mirada de los mayores, jugar con la diferencia, con la separación, con el odio. No hay más que pensar en las llamadas travesuras de la generación anterior para darse cuenta de la seriedad con la que parece educarse hoy. Seriedad que aleja la confianza necesaria para desplegar el vivir creativo que ha propuesto este autor.

Esbozamos aquí, algunos ejes de análisis que podrían desarrollarse a futuro:

- El juego virtual como espacio transicional, al que recurrirían los adolescentes para mantener unidos y separados su mundo interno y la realidad del mundo compartido con otros.
- Las imágenes que pueblan estos juegos como objetos transicionales: personajes creados, cargados con vidas y poderes, manipulados, destruidos, vueltos a crear y finalmente vendidos y entregados a otros jugadores.
- Las imágenes de estos juegos, como objetos particularmente privilegiados por sus características precarias, aptos para aparecer y

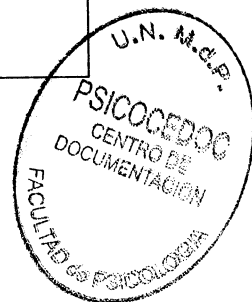
desaparecer en un instante, ser creados y destruidos, recreados y olvidados.

- Los escenarios de algunos juegos virtuales con historias míticas, relatos medievales, personajes fantásticos, en cuanto a si éstos facilitan o no el despliegue de fantasías y pensamientos mientras manipulan las imágenes.

ELABORACIÓN

	PIAGET	VIGOTSKI	FREUD	WINNICOTT
Concepto de juego	Ligado al pensamiento y a la adaptación inteligente. Es esencialmente asimilación.	Actividad básica que impulsa el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Estadio transicional entre las limitaciones situacionales y el pensamiento discursivo. Mundo ilusorio e imaginario. Conformado por reglas y situaciones imaginarias. Es algo serio para el niño y el adolescente porque se mantiene unido a la realidad social y material.	Actividad estructurante de la realidad psíquica. Por medio de él, el sujeto crea un mundo imaginado o fantaseado.	Actividad natural y universal. Es hacer, producir, crear. Tiene un lugar y un tiempo. Se despliega en el espacio intermedio de experiencia. Mantiene integrado mundo interno y externo
Origen del juego	No lo considera actividad seria, sino que domina la satisfacción individual dirigida al placer: sin objetivo ni fin adaptativo, que responde a intereses propios. Desde el inicio de la vida, a partir de los reflejos innatos, los esquemas se ejercitan	A partir de los tres años, cuando el niño puede separar objetos y acciones concretos y	Es tomado en serio por el niño, por su vinculación a su realidad psíquica en contraposición a la realidad efectiva.	La preocupación del niño en el juego es análoga a la concentración del adulto.
			En la excitación corporal producida en las distintas zonas erógenas, desde los	La aparición del juego tiene como condición previa la creación de un espacio intermedio.

	PIAGET	VIGOTSKI	FREUD	WINNICOTT
	por placer funcional, involucrando al cuerpo de un modo nuevo.	reales de sus significados acostumbrados y atribuirselos a otros, también reales y concretos.	primeros tiempos de vida. El Fort-Da como operación psíquica, inaugura el juego.	En la aparición y uso del objeto y fenómenos transicionales. Compromete al cuerpo, aunque la excitación de las zonas erógenas, lo amenazan.
Por qué juega el niño	Por las características de las estructuras del pensamiento y la conducta, que son menos adaptadas en los primeros tiempos del desarrollo mental que en el adulto.	Para resolver las tensiones que se generan entre la inmediata satisfacción de las necesidades y la no gratificación de los deseos. (Siempre en referencia a aspectos concientes).	Posibilita la descarga y consiguiente disminución de la tensión. Porque posibilita repetir en esa acción lo penoso vivido.	Por placer, para expresar agresión, controlar la ansiedad, así como para comunicarse con otros. Para adquirir experiencia.
Desarrollo/ fases/ momentos del juego	Cronológicamente se suceden tres tipos de juegos; cada uno queda subsumido en el siguiente: juegos de ejercicio, juego simbólico, juego reglado.	Progresión desde juegos con situaciones imaginarias y reglas ocultas, a juegos con reglas manifiestas y situaciones imaginarias poco evidentes.	No diferencia etapas ni tipos de juego. Algunos psicoanalistas argentinos teorizan acerca de juegos precursores del Fort-Da.	Se inicia en el objeto transicional como primer juego, hacia el juego compartido y luego a la experiencia cultural.



	PIAGET	VIGOTSKI	FREUD	WINNICOTT
Qué permite el juego/ jugar	Adquirir experiencia en la acción con los objetos. Conformar esquemas, ejercitarlos por placer y generalizarlos a otros objetos y situaciones. En la inteligencia característica del adulto permite el desarrollo del pensamiento creativo.	Todo juego tiene reglas y el niño renuncia, subordinando su deseo a ellas para seguir jugando. Permite el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Con la imaginación como nuevo proceso psicológico se produce un tiempo de demora entre la percepción y la acción inmediata.	Permite transformar lo penoso sufrido en un forma pasiva en un hacer activo: de ser dejado por el objeto de amor, a dejar al objeto. Posibilita la elaboración de situaciones traumáticas intentando por medio de la repetición alguna inscripción psíquica.	A causa de la demora y renuncia del primer objeto de amor, permite la sustitución y la ligazón entre realidad externa e interna.  Expresar la agresión hacia los objetos, que al sobrevivir al ataque, dan lugar a la creación por parte del niño de la realidad externa.
Relación individuo/ sujeto con el otro social/ cultura	La dirección del desarrollo va de lo individual a lo social. El juego al inicio es individual, acorde al pensamiento egocéntrico. Luego se socializa en la interacción con pares y adultos, gracias a las nuevas estructuras cognitivas. No enfatiza si existe	La dirección del desarrollo se inicia desde lo social-cultural, luego el sujeto se recorta en lo individual. Los otros, pares y adultos son transmisores de cultura, intervienen enriqueciendo la imaginación y el juego. Estas experiencias culturales se en	La cultura está presente desde el inicio de la constitución subjetiva: el Otro libidiniza tanto al niño como a los objetos que serán donados. . El adulto se ofrece como modelo ideal, a la vez se retira para dar lugar al juego, significándolo como	La cultura está representada por los cuidados maternos y el ambiente facilitador. A partir del retiro de la madre se inicia el camino sustitutivo hacia la experiencia cultural. Las experiencias culturales propias y de los otros ensanchan el espacio intermedio

	PIAGET	VIGOTSKI	FREUD	WINNICOTT
Relación signo/símbolo	<p>valor cultural en los objetos del ambiente.</p> <p>La dirección del desarrollo es del uso del símbolo individual al símbolo colectivo y luego al signo social. Entiende al símbolo como subjetivo, lazo entre significante y significado, siendo su significante motivado por su semejanza con el significado individual.</p>	<p>recombinan en actividades creadoras.</p> <p>A partir del "momento crítico" une pensamiento y habla como inicio de la incorporación del signo. Luego esta unión se rompe en la situación imaginaria, con la primacía del significado, que es subjetivo y depende del contexto socio-histórico.</p> <p>Diferencia significado de sentido, este último se da en el habla interna y se despliega a partir de la frase.</p>	<p>tal.</p> <p>No hace referencia a esta relación. Neri (1963) realiza una interpretación sobre la posible relación entre signo y símbolo. No habría un único significado. Hay transfiguración, "la representación que no se limita a la configuración de la cosa ausente, sino que puede transfigurar y dirigir una presencia" (p. 132)</p>	<p>hasta abarcar la totalidad de la vida.</p> <p>No hace referencia a esta relación. El primer símbolo es el objeto transicional como sustituto de los cuidados maternos. A partir de este objeto y los fenómenos transicionales se despliegan todas las simbolizaciones lenguaje, juego, creaciones culturales.</p>
Relación con los objetos de juego	<p>Los objetos son generales y universales, están en función de la estructuración cognitiva del niño.</p>	<p>Los objetos portan significado cultural, socio-histórico, al que se le asocia el significado individual</p>	<p>Los objetos donados por los otros son libidinizados y recreados por el niño.</p>	<p>Los objetos son sustitutos de la madre a partir de la creación por parte del niño del objeto transicional. Diferencia "relación" de "uso" del objeto. Todos los objetos</p>

	PIAGET	VIGOTSKI	FREUD	WINNICOTT
				como herencia cultural servirán para el juego y la creación.

La mayoría de los autores hacen del juego una actividad relevante en la vida de los niños, si bien con diferente peso en el desarrollo posterior: determinante para adquirir experiencia del entorno, para poder arribar al pensamiento discursivo, para estructurar la psiquis del sujeto, para relacionarse creativamente con la cultura.

Es interesante leer en Vigotski y Winnicott, el énfasis que ponen sobre la transmisión de la experiencia cultural por parte de los otros adultos. Para el primero de estos autores, los mayores intervienen activamente y para el segundo, otorgan un marco de confianza para el despliegue creativo.

Es posible remarcar que tanto para Vigotski, Freud y Winnicott el juego posibilita introducir un tiempo de demora y renuncia, aunque los motivos y consecuencias planteados por cada uno son diferentes.

Si bien el análisis de los conceptos de signo, simbolismo y lo simbólico no son específicos de este trabajo, creemos necesario expresar que el uso de los términos simbólico en Piaget y simbolismo en Freud, no tienen significados semejantes. Por su parte, Vigotski no hace diferenciación específica entre signo y símbolo, principalmente porque su interés está centrado en el habla, el discurso efectivo y el significado.

#### Algunas Relaciones Posibles entre las Conceptualizaciones Teóricas y los Juegos Virtuales

De acuerdo a los objetivos planteados en el Plan de Trabajo y considerando que ninguno de estos autores tuvo la posibilidad de pensar,

observar ni teorizar sobre juegos virtuales, intentaremos relacionar los distintos análisis de las proposiciones tomadas de cada uno de ellos sobre el juego en general, con los juegos virtuales.

Seguiremos para esta tarea las ideas planteadas en las tesinas de Pregrado que centran su análisis en las narrativas de niños y adolescentes respecto de los juegos de simulación The Sims y juegos virtuales en red: RPG y FPS, en su modalidad multiplayer.

En principio se podría distinguir:

- aquellos juegos en los que el jugador juega solo, de aquellos que permiten jugar con otros, en presencia real o en forma virtual, en virtud de las diferentes consecuencias psicológicas que parecen suscitar en los jugadores.

- aquellos juegos que por sus características brindan a los jugadores distintas posibilidades de realización, diferenciando por un lado los juegos de simulación (The Sims) y por otro, juegos RPG y FPS, ya sean multiplayer o no( ej: Word craft, Counter Strike). Los primeros mantienen una mayor semejanza con la realidad efectiva, a diferencia del segundo grupo, que parecen permitir un mayor despliegue de la ficción.

Partiendo de la conceptualización sobre juego realizada por Piaget, podemos considerar en relación a los juegos virtuales que para participar de ellos, los mecanismos de asimilación- acomodación deberían coordinarse en una adaptación inteligente, ya sea en aquellos juegos individuales o multiplayer, en tanto el juego propone metas, objetivos, para los cuales los



jugadores deben proveerse de recursos, implementar estrategias, producir cambios constantes en la partida. En los juegos virtuales multiplayer, el intercambio con los otros sería esencial; sustentándose en reglas compartidas, normas consensuadas, organización y sanciones. Según las narrativas que se describen en las Tesinas ya citadas, se puede pensar en la importancia de la transmisión de saber entre pares, la cooperación y la solidaridad para la creación de personajes ficticios, despliegue de una aventura, donde se complementan y adecuan los roles según la estrategia elegida por el grupo.

En esta clase de juegos, parecería que las conductas son más adaptadas a la realidad. En cambio, en aquellos juegos que se desarrollan en forma individual, el predominio estaría dado por la asimilación, es decir la búsqueda de la satisfacción e interés personal.

Si bien Piaget conceptualiza que en la adolescencia los juegos en general, están caracterizados por la subordinación de la ficción a las reglas, no podríamos valernos de esta idea para el análisis de juegos virtuales individuales, como The Sims, donde la ficción, la imaginación, parecen no decrecer y las posibilidades cognitivas del pensamiento operatorio abstracto son las que se ponen al servicio del simbolismo, es decir de las demandas subjetivas de cada jugador.

Desde la perspectiva teórica que Vigotski propone, trasponiendo algunas de sus ideas principales con respecto al juego, podríamos pensar en este caso, a los juegos virtuales en general como productos cristalizados de la



imaginación y la experiencia de otros, los creadores del programa, los que toman a su vez el saber de otros: historiadores, antropólogos, mitólogos, gracias a los cuales se enriquece la propia experiencia. El compartir estos juegos entre niños más y menos hábiles, impulsaría el desarrollo del pensamiento. En las llamadas "comunidades virtuales" los jugadores comparten experiencias, colaboran con otros para la comprensión de reglas, formas de juego y objetivos.

A partir de lo propuesto por el psicólogo ruso, podríamos pensar que en los juegos virtuales las reglas manifiestas y la situación imaginaria coexisten, además se podría plantear la subordinación a las reglas grupales por el deseo de seguir jugando, la demora en la acción que introduce el pensamiento y la palabra.

Los autores anteriormente mencionados, nos dan la posibilidad de hacer un análisis vinculado a las habilidades de pensamiento puestas en juego en todos los sujetos a partir de determinadas edades. Una diferencia entre ambas posturas, radicaría en que, para Vigotski, los juguetes, entendemos en este caso los juegos virtuales, serían portadores de variados significados según la historia social particular de cada jugador y la significación social que por los mismos se transmite.

Continuando con las distinciones planteadas más arriba, aunque desde una perspectiva psicoanalítica, en este caso siguiendo a Freud y Winnicott, sus teorizaciones permiten acercar el análisis hacia la singularidad de cada jugador. En principio, articulando sus conceptos en un posible análisis de los

juegos virtuales, no cabría diferenciar distintos grupos de juegos, ya que desde esta mirada, todos proponen escenarios para el despliegue de las fantasías inconcientes de cada sujeto.

¿Por qué se elige determinado tipo de juego? ¿Por qué se crea un personaje con determinadas características? ¿Por qué necesitan modificar los objetivos y plataforma de juego? ¿Qué guía el juego de aquellos participantes que constantemente rompen las reglas consensuadas, apartándose de todo objetivo explícito? ¿Qué particularidades genera la presencia de los otros semejantes en un juego? Son interrogantes que deberían dilucidarse en cada caso, pues sería un forzamiento teórico hacer una lectura que será diferente en cada jugador, pudiendo distinguir

a- si se trata de juego en la dirección del fort-da.

b- si se trata de la compulsión a la repetición de lo idéntico.

Convocando las ideas de Winnicott para este análisis, podemos presumir con respecto a la primera distinción marcada sobre los tipos de juegos virtuales, que estos como toda experiencia cultural, mantienen enlazados realidad efectiva y ficción, en la creación y recreación constante de un espacio intermedio de experiencia.

En aquellos juegos multiplayer las plataformas permitirían crear un espacio virtual para compartir en zonas superpuestas de experiencia que dan la posibilidad de jugar con otros.

Otra idea central que puede contribuir a esta reflexión es la de "uso del objeto", juego virtual en este caso, que como juguete sofisticado, tiene un

objetivo y características dadas por quien lo diseñó, pero que es recreado en cada partida por su jugador. En el análisis de las narraciones de adolescentes que participaron en las entrevistas realizadas en las tesis de Pregrado ya citadas, se expresó la percepción de creación libre, de inexistencia de reglas y el sostenimiento de que es posible realizar todas las modificaciones que se deseen a cada plataforma, especialmente en juegos individuales de simulación, por parte de los jugadores. Cuestión que nos permitiría pensar que este tipo de juegos puede suscitar la ilusión de un control omnipotente sobre los objetos-imágenes y sobre lo que a los personajes les sucede.

De esta manera, muchos de estos juegos brindarían a los adolescentes plataformas y personajes, cobrando características sobre las que pueden desplegar la agresión, sin consecuencias en la realidad externa. Podríamos suponer, desde la propuesta de Winnicott, que el despliegue de la agresión se jugaría de modo simbólico en estos escenarios en compañía de sus semejantes, alejados de la mirada de los adultos que en su mayoría no están familiarizados con estas tecnologías.

## NUEVAS LÍNEAS DE INDAGACIÓN

Para concluir retornaremos a los distintos objetivos planteados en el Plan de Trabajo de este Proyecto de Investigación.

Luego de haber relevado la bibliografía de los autores seleccionados: Piaget, Vigotski, Freud y Winnicott, se pudieron identificar aquellos textos en los que éstos desarrollan sus conceptualizaciones sobre el juego, y a partir de allí fue posible realizar tanto la descripción como el análisis de aquellos aspectos teóricos necesarios para la comprensión del tema abordado.

Destacamos que si bien, cada uno de estos autores tiene formaciones académicas diversas e influencias teóricas provenientes de distintas disciplinas, se llevó adelante una comparación que permitiera identificar puntos de semejanzas y diferencias en sus enunciados, intentando respetar el enfoque singular que cada uno de ellos propone.

Si bien uno de los objetivos planteados en el Plan de Trabajo refiere a la transposición entre estas teorías y los juegos virtuales, trasladar los enunciados en forma directa para dar cuenta de los juegos virtuales sería un abuso teórico. Los autores convocados no han conceptualizado sobre este producto tecnológico social inexistente en su época, por lo tanto, intentaremos expresar en las siguientes líneas, aquellas ideas que creemos podrían ser los aportes principales de cada línea teórica analizada, al tema. De este modo, trataremos de incluir aquello no dicho y que podría abrir nuevas líneas de investigación.

Creemos que todos estos pensadores nos aportaron la posibilidad de comprender algún aspecto diferente de la relación de niños y adolescentes con este “juguete sofisticado”, es decir, con este objeto- producto de la cultura tecnológica.

Piaget nos permite considerar que las estructuras intelectuales funcionarían como límite al desempeño de cada jugador en todo juego. Como consecuencia del desarrollo de las estructuras cognitivas, y la socialización, los adolescentes podrían participar de juegos reglados de manera cooperativa y solidaria. Sería un tema a indagar si esto es así en los juegos virtuales. Es decir, si las estructuras intelectuales y los esquemas aprendidos funcionan del mismo modo con estos objetos de características particulares o si interviene una lógica diferente.

Otras líneas posibles de interrogación podrían referirse a la relación entre imaginación y subordinación a las reglas, en los jugadores de este tipo de juegos.

A diferencia de Piaget, Vigotski nos aporta la idea de que reglas y situación imaginaria siempre se encuentran presentes en todo juego, no desapareciendo la ficción e imaginación, aunque esté velada. La imaginación, soporte de las actividades serias de la cultura, se apoya en la variedad de experiencias, una de ellas es la propia relación del sujeto con el juego y la proveniente de pares y mayores. Podríamos entonces destacar la transmisión de significados sociales que por medio de los juegos virtuales se produciría. Y esto último lo relacionamos con el contraste en la caída de la

autoridad, la palabra y la disposición de los adultos a sostener o no estos lugares.

El juego, para este autor, es condición del desarrollo propiamente humano. Introduce un tiempo de demora en la acción y la gratificación inmediata. Introduce las reglas situacionales a las que el jugador se subordina para seguir jugando, esto nos plantea una pregunta acerca de las transgresiones y las imposibilidades singulares de aquellos que no pueden introducir la demora.

El psicoanálisis otorga la posibilidad de pensar la transformación que el jugar con los objetos- imágenes devenidos juguetes (una familia parecida o no con la propia, un hechicero poderoso en el Warcraft, el soldado en el Counter Strike), permite hacer con aquello doloroso para el sujeto. Pensamos que el juego virtual otorgaría al adolescente la posibilidad de atravesar nuevamente operaciones psíquicas de separación y corte. Esto último parece relacionarse con la posibilidad que estos juegos brindan para el ocultamiento de la mirada del adulto que, como Ernest robando su imagen al espejo, se ve facilitado por el desconocimiento que los mayores tienen sobre las nuevas tecnologías. Sería como un jugar a las escondidas estando presente. Nuevamente el pasaje de ser jugado a jugador. Siempre y cuando hayan sido primero jugados. Podríamos pensar qué pasa con aquellos niños cuyas historias singulares no están atravesadas por las vivencias que juegos precursores del fort-da permiten, o cuando la

separación y transformación presenta fallas, y qué tipo de relación establecerán estos niños entonces con un juego virtual.

Winnicott hace de la agresión un llamado del niño o del adolescente al adulto. Un llamado a su permanencia, para constituirse como sujeto creador de su Yo y la realidad que lo rodea. Cuestión que nos remite a la consistencia de los adultos hoy.

Sus aportes lo acercan a otros estudiosos que proponen al jugar como el origen de la cultura, siendo así que la posibilidad de la participación del hombre en todas las experiencias culturales derivan del ensanchamiento del espacio transicional inicialmente creado entre la madre y el niño. Los conceptos teóricos por él enunciados, nos permitirían pensar al juego virtual como espacio potencial, a las imágenes de los mismos, como objetos transicionales especialmente adecuados para ser sometidos a la aparición y desaparición casi instantánea, creación y destrucción, ser dejados de lado sin residuos, cuando el jugador pierda el interés por conservarlo. Podríamos pensar en el pasaje de la omnipotencia a la creación de la realidad, cuestión que necesitaría de mayor indagación.

El tema de las imágenes de los juegos virtuales creemos merece una línea de investigación relacionada con las características particulares de estos objetos, que les permitirían ser percibidos como algo externo por los jugadores pero también ser creados por la imaginación y estar casi bajo un dominio mágico. Sería interesante indagar si las imágenes de los juegos virtuales serían particularmente aptas para sostener la paradoja de ser

externas e internas al mismo tiempo y qué consecuencias podrían derivarse de ello.

Queda pendiente pensar qué ocurre con esos niños que adhieren repetitivamente a determinados juegos virtuales, sin diferencia. Tema que nos hace preguntar por la posición de los adultos frente a los adolescentes y niños jugadores. Adultos que no pueden apelar al corte para habilitar un tiempo y espacio para otra cosa, ni preguntarse o preguntar al otro jugador qué es lo que los atrae.

¿Qué consecuencias para la constitución subjetiva traería la renuncia de los mayores a ser quienes transmiten experiencia, herencia cultural que aporta la materia simbólica, dejándolos librados a la lógica del mercado?

Experiencia, que al decir de Agamben (2007) se fundaba en lo cotidiano como materia prima, en el vivir día a día con otros y en la autoridad del relato y la palabra.

Es posible pensar como legado cultural a todas aquellas narraciones como mitos, leyendas e historias fantásticas que le dan al sujeto el soporte para transfigurar sus vivencias y conjurar lo siniestro.

Si la fantasía, relegada en la era de la ciencia a lo irreal, era en la antigüedad un medio para adquirir experiencia (Ibid) ¿se podría pensar que las nuevas generaciones estarán intentando adquirir experiencia mediante los juegos virtuales ante la mirada espectadora de los mayores?

Retomando las palabras de Neri (1963) expresadas en la introducción del Plan de Trabajo, a principios del siglo XX los niños jugaban con "los

cuatro elementos de Empédocles: la tierra, el agua, el aire y el fuego”; caracterizados por el filósofo griego, como divinos, eternos e indestructibles, sometidos a dos fuerzas que los unen y los separan, perpetua y alternadamente, el Odio y el Amor. (Ferrater Mora J, 1999). Elementos otrora sagrados de muchas culturas, que aún hoy ejercen cierta fascinación, profanados por el juego de los niños. Quizás, también a esas fuerzas sean sometidas las imágenes míticas y familiares de los juegos virtuales, buscando algún anudamiento.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, Giorgio. (2005) *¿Qué es un dispositivo?* Disponible en <http://www.apertura-psi.org/correo/textos/agamben01.doc>
- Agamben, Giorgio. (2007) *Infancia e historia*. Buenos Aires. Adriana Hidalgo.
- Archivos Jean Piaget- Universidad de Ginebra- <http://archivespiaget.ch/sp/los-archivos/informacion/index.html>- Extraído el 11/8/10
- Ariés, Phillippe. (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus.
- Baraldi C. (2005) *Jugar es cosa seria*. Santa Fe. Homo Sapiens.
- Benjamín, Walter. (1974) *Reflexiones sobre niños, juguetes, libros infantiles, jóvenes y educación*. Buenos aires. Ediciones Nueva Visión.
- Benjamin, Walter. (1936) *El Narrador*. Santiago de Chile. Ediciones /metales pesados (2008)
- de Lajonquière L. (2005) *De Piaget a Freud. Para repensar los aprendizajes*. Buenos Aires. Nueva Visión. 1ª ed. 1ª reimp.
- de Mause, Lloyd. (1982) *Historia de la infancia*. Madrid. Alianza Universidad.
- Ferrater Mora José (1964) *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires. Sudamericana.
- Freud S. (1905)"*Tres ensayos para una teoría sexual*", Obras Completas, Vol. VII. Buenos Aires, Amorrortu (1986)

- Freud S. (1907) *“El creador literario y el fantaseo”*, ob. cit., Vol. IX
- Freud S. (1915) *“Pulsiones y destinos de pulsión”*, ob. cit. Vol. XIV
- Freud, S. (1920) *“Más allá del principio de placer”*, ob. cit., Vol. XVIII.
- Freud, S. (1921) *“Psicología de las masas y análisis del yo”*, ob. cit. Vol. XVIII.
- Gadamer, George. (2008) *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Buenos Aires. Paidós.
- Grego B. (comp) (1996) *Lecturas de Winnicott*. Buenos Aires. Lugar.
- Huizinga, J. (2008) *Homo Ludens*. Madrid. Alianza Editorial.
- Janin B. (2005, diciembre) *Cuando un niño no juega...Actualidad Psicológica*, XXX (337), 2-5.
- Jerusalinski A. (2005) *Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil*. Buenos Aires, Ed. Nueva Visión.
- Martinez, Horacio. (2007) *Donald Winnicott en el movimiento psicoanalítico*. Mar del Plata. Eudem
- Minnicelli, Mercedes (1994) *El Juego, Cosa Seria*. Revista Novedades Educativas. Nº 62 pp 86-88
- Minnicelli, Mercedes. (2008) *Infancia e institución(es)*. Buenos aires. Noveduc.
- Minnicelli, Mercedes. (2008) *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje*. Buenos aires. Noveduc.
- Moreno, Inés. (2005). *El juego y los juegos*. Buenos aires. Lumen.
- Nasio J. (1999) *El placer de leer a Freud*. Barcelona. Gedisa

- Neri, Roberto. (1959) *Juego y juguetes*. Buenos Aires. Editorial Universitaria.
- Peaguda S. (1997, setiembre). *A qué jugamos con los bebés precursores del Fort-Da*. Escritos de la Infancia, Buenos Aires, FEPI, 5 (8), 35-41.
- Piaget J. (1985). *Seis estudios de psicología*. Barcelona. Editorial Planeta- De Agostini.
- Piaget,J. (1990). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. México. Editorial Grijalbo.
- Piaget J. (1993). *La formación del símbolo en el niño*. Buenos Aires. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, Jean y otros. (1982). *Los años postergados*. Barcelona. Paidós.
- Rodulfo, Ricardo. (1999) *El niño y el significante*. Buenos aires. Paidós.
- Vigotski, Lev. (1930) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos aires. Editorial Crítica. (1996)
- Vigotski, Lev.(1931) *La imaginación y el arte en la infancia*. Buenos Aires. Nuestra América. (2003)
- Vigotski, Lev. (1934) *Pensamiento y Habla*. Buenos Aires. Ed. Colihue. (2007)
- Volnovich, J C. (1999) *El niño del siglo del niño*. Buenos aires. Lumen.

- Winnicott, Donald (1957) *El niño y el mundo externo*. Buenos aires. Hormé. . (1986)
- Winnicott, Donald. (1959) *Exploraciones psicoanalíticas 1*. Buenos Aires. Paidós. (1991)
- Winnicott, Donald. (1996) *Acerca de los niños*. Buenos Aires. Paidós. (1998)
- Winnicott, Donald. (1971) *Realidad y juego*. Barcelona. Editorial Gedisa. (2006)

#### Tesinas de Pregrado

- “Estudio exploratorio descriptivo de narrativas de niños y adolescentes respecto de los juegos virtuales en red”. F. Bustamante, M. L. Alvarez, G. Doña. Facultad de Psicología-UNMDP. Período 2006-2008.
- “Estudio exploratorio descriptivo acerca de las significaciones y valoraciones que hacen los niños cuya edad oscila entre los 13 y 18 años, respecto del juego simulador *The Sims* “. V. Gullón, P. Fantasía. Facultad de Psicología- UNMDP. Período 2006-2008.