

# LA COMUNICACIÓN COMO CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE EL JUEGO

Alexis A. Chausovsky y Luis S. R. Rossi  
*Recibido: 06/11/18 - Aceptado: 26/12/2018*

## RESUMEN

Este artículo presenta diferentes investigaciones de corrientes psicológicas como las teorías socio-históricas y culturalistas, y de vertientes psicoanalíticas, sobre el juego y su relación con la comunicación. Estas tendencias analíticas han encontrado en las actividades lúdicas la articulación de problemas referidos a la imaginación, la afectividad y la cognición. El estudio trabajará cada una de estas corrientes teniendo como hilo conductor el lugar fundamental de la comunicación, tanto como dimensión del desarrollo humano así como disciplina que investiga la emergencia de la industria cultural lúdica. Estas interrelaciones pretenden hacer un aporte a un área de vacancia en los estudios en Comunicación.

**Palabras clave:** juego; imaginación; cognición; afectividad; dimensión cultural y comunicacional.

## ABSTRACT

### COMMUNICATION AS CENTER OF RESEARCHES ON PLAY.

This paper approaches to different researches of psychological

---

Alexis A. Chausovsky • Magíster en Filosofía y críticas contemporáneas de la cultura y en Comunicación y creación cultural, Lic. y Prof. en Comunicación Social. Cátedra Teorías del Aprendizaje (adjunto) de la Licenciatura y el Profesorado en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Correo: alexchaus@hotmail.com

Luis S. R. Rossi • Doctor en Ciencias Sociales, Lic. y Prof. en Comunicación Social. Cátedra Teorías del Aprendizaje (auxiliar) de la Licenciatura y el Profesorado en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Correo: luissebastianrossi@gmail.com

schools of thought, such as socio-historical and cultural theories, and psychoanalytic studies about play and its relations with communication. These investigations have found in the ludic activities the joint of problems related to imagination, affectivity and cognition. However, unlike other approaches, this study will analyze each one of these researches and will explore, as a unifying thread, the fundamental place of communication, both as a dimension of human development as well as field of research of the emergence of the cultural industry. These interrelations pretend to contribute to a vacancy area in Communication studies.

**Keyboards:** play, imagination, cognition, affectivity; cultural and communicational dimension.

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo se abocará a las definiciones y contrapuntos que las teorías psicológicas socio-históricas, culturalistas y algunas vertientes psicoanalíticas han tenido respecto de la imaginación, la afectividad y la cognición en las actividades lúdicas. No obstante, a diferencia de las habituales recuperaciones de estos problemas, el foco del análisis incorporará a las dimensiones comunicacionales y su centralidad. En otras palabras, el corazón de las investigaciones psicológicas sobre el juego guarda una especificidad comunicacional que nos permitirá construir y dejar plantados vectores analíticos y zonas enigmáticas a ser abordadas desde los estudios en Comunicación Social.

En primer lugar, se abordarán los aportes que las teorías psicológicas socio-históricas, de proveniencia soviética, han realizado para descifrar los nexos entre imaginación y juego, teniendo allí la comunicación un papel preponderante para desencadenar procesos de desarrollo cognitivo y afectivo. A continuación, se indagarán las contribuciones de las corrientes culturalistas norteamericanas que amplían la unidad de análisis de las teorías socio-históricas y las sitúan en un entramado que envuelve al lenguaje. Ellas incorporan los problemas relacionados a la industria cultural y a los medios de comunicación masiva que, desde mediados del siglo XX, encontrarán

un terreno fértil en las actividades lúdicas. Por último, se investigarán ciertos aportes psicoanalíticos, que estudian el rol que cumplen los juguetes en la construcción del aparato psíquico. Allí intentaremos atisbar el perfil de la industria juguetera para abrir nuevas preguntas de investigación que se articulan con interrogantes sobre el juego más allá de la infancia en el contexto del capitalismo contemporáneo. De esa manera, no nos proponemos guiar el artículo según teorías, sino construir un área problemática vacante que podrá ser abordada desde las corrientes respectivas, así como desde futuros trabajos empíricos.

## TEORÍAS SOCIO-HISTÓRICAS: IMAGINACIÓN Y JUEGO

Desde la perspectiva de Lev Vygotski, las actividades lúdicas se definen por tener reglas intrínsecamente constitutivas y por desarrollar la imaginación en articulación con procesos comunicacionales fundamentales para la ontogénesis.

Así, a diferencia de J. Piaget, cuya taxonomía subraya que los juegos de reglas surgen como consecuencia del desarrollo cognitivo que soporta la posibilidad de compartir leyes y estrategias, para Vygotski el juego con reglas se dice en dos sentidos: por un lado, puede significar que va acompañado o está caracterizado por normas y reglamentos (como en el caso de Piaget); y, por otro, puede expresar que el recurso con el que actúa el jugador constituye una regularidad o algún género de límite. Es decir, se juega *con* y no sólo *conforme a* las reglas. Ellas expresan una regularidad generativa, pues su estructura puede no sólo trazar los límites del círculo mágico, sino que permite plegarlos indefinidamente para incorporar todo el contenido que el jugador *imaginante* considere necesario. En otras palabras, las reglas, cuyo origen es social, no configurarían un escenario protagonizado por una heteronomía inamovible, sino una regularización de las prácticas que hace confluir cognición y afectividad: *“la situación imaginaria de cualquier tipo de juego contiene ya en sí ciertas reglas de conducta, aunque estas no se formulen explícitamente y por adelantado”*. (Vygotski, 2009: 144).

Así, como señala Baquero (2013: 144), las reglas son inherentes a las situaciones imaginarias. Pues, en el estudio de los juegos que

despliega Vygotski, tanto la imaginación como las reglas se traslapan permanentemente con la internalización, en tanto reconstrucción interna de acciones y legalidades externas, social e históricamente situadas. Ello se relaciona directamente con la concepción vygotskiana de los signos como estímulos artificiales; esto es, como productos culturales e históricos que implican una descontextualización respecto de las situaciones particulares, pero a la vez se vinculan con ellas. Así lo indica el clásico ejemplo de la dinámica comunicacional e imaginativa abierta en las actividades lúdicas que transforman (descontextualizándolo) a un palo de madera en un caballo. En este sentido, no hay posibilidad de concebir al juego sin imaginación, a la cual define Vygotski (2012) como fundamento de la creación en tanto actividad combinatoria que produce novedad (más allá de la mera reproducción de normas, conductas o materiales existentes). De ese modo, el juego que estudia Vygotski también se diferencia del juego simbólico que supone (como una suerte de álgebra), un único significado posible en la dinámica lúdica; en cambio, para el pensador soviético, la situación imaginativa reenvía a una multiplicidad de significados no definibles *a priori* del acto lúdico y a un trasfondo sociogenético fundamental.

En el juego imaginativo que estudia Vygotski hay una constante paradoja: el niño se encuentra permanentemente entre sujeción y traspaso de las limitaciones situacionales. Porque en esa situación imaginaria se produce el quiebre necesario, a través del desarrollo del significado, para dejar de ser esclavos de la percepción. Allí la teoría de la imaginación del círculo vygotskiano rompe con las nociones de imaginación de su época (como la de W. Stern), que la conceptualizaban como tendencia a alejarse del mundo real o que destacaban el carácter ilusorio del mundo lúdico. En ese sentido, Vygotski, de acuerdo con Elkonin (1980), invierte las opiniones según las cuales la imaginación de los niños alcanza un alto grado de desarrollo antes del juego. Pues, para nuestro autor, sólo a través de la práctica lúdica la imaginación se desarrollará en todo su esplendor y riqueza tanto en la adolescencia como en la adultez bajo el dominio y la creación de y en diversos sistemas simbólicos. Con ello, además, la psicología socio-histórica abre la posibilidad teórica de conceptualizar al juego

sin una limitación a la infancia (Vygotski, 2006), al tiempo que involucra una dimensión problemática que podría conectarse con los problemas de la creación estética (volveremos más adelante, desde otras perspectivas, a estos problemas). Aquí reside una clara zona de interrogantes que auguran fructíferos estudios comunicacionales.

Por otra parte, Vygotski propone que, en la escisión emergente en el juego entre acción y significado, la imaginación creativa adquiere un papel irrefutable y se incluye dentro de los procesos psicológicos superiores. Como puede leerse en *Pensamiento y Habla*, las instancias lúdicas permiten superar aquellas barreras que impone el entorno y suponen una dimensión *comunicacional* que promueve el desarrollo de las funciones superiores. Asimismo, nuestro autor se distancia de las corrientes que supeditan la motivación al desenvolvimiento de las funciones cognitivas sin considerar el desarrollo afectivo-emocional presente en la construcción intersubjetiva. Pues, en el centro del desarrollo de la imaginación en el juego aparece el movimiento que Vygotski denominaba "*perezhivanie*". Esta unidad de análisis, a menudo traducida como *vivencia*, de acuerdo con Gajdamaschko (2005), denota una auténtica experiencia de desarrollo como confluencia, a un tiempo, de afectividad y cognición, de la conciencia y del conjunto de relaciones sociales que en el juego libre tienen lugar a través de los procesos *mediacionales* ("*oposredovanie*") que libera. Se trata de un salto cualitativo del desarrollo producido en el campo de fuerzas propio de la *trama comunicacional* gestada en el corazón mismo de las relaciones sociales lúdicas. Por ello, Vygotski afirmará que el juego en sí mismo puede constituir una *Zona de Desarrollo Próximo*<sup>2</sup>, en donde se advierte la potencialidad de lo que el niño puede hacer con la contribución de otros, a diferencia de lo que hace *actualmente* en solitario.

El círculo vygotskiano siguió reelaborando los trabajos sobre el juego, abordándolo a través de los sistemas de actividad. Dicha noción complejizaría las vías de análisis (Bodrova y Leong, 2015), al tiempo que desplazaría del centro de la teoría al desarrollo de los signos y de la comunicación (Kozulin, 1994). En ese desplazamiento el juego se convertiría en un sistema de actividad homologable, en tanto campo de investigación, al trabajo y a la escuela.

Entre los continuadores se puede nombrar a A. Leontiev (2009), para quien el jugar será la actividad principal del niño en edad preescolar, pues constituye las bases de la conciencia infantil sobre el mundo de los objetos (que son el contenido lúdico) y prepara una transición hacia un nivel más elevado de desarrollo (Bodrova y Leong, 2015). Así, el mundo objetivo del cual el niño tiene conciencia se expande progresivamente, incluyendo no sólo objetos del ambiente inmediato, sino también el conjunto de objetos sobre los cuales los mismos adultos pueden actuar (sentido) y con los que el niño aún no es capaz de operar (significado). Correlativamente, será en ese período del desarrollo del niño que la fórmula clásica del “yo mismo” se crea, permitiéndole convertir el modo de acción del adulto en el contenido de su propia acción. Como veremos más adelante, la construcción del *self* que aquí se trasluce será leída en otra clave por el psicoanálisis y su acercamiento al mundo de los juegos y los juguetes.

Así, Leontiev reconoce la variedad de fuentes, formas, y contenidos históricamente arraigados en todo tipo de juegos, al mismo tiempo que rechazará de plano la explicación causal del juego infantil como mera fantasía (pues todo el contenido del juego es real). Si bien ello no va a contramano de afirmar la fuerza de la situación imaginaria, el psicólogo soviético invierte la carga argumentativa para, enfatizando su aproximación materialista, subrayar que el desarrollo de la mediación simbólica, de las cristalizaciones de la imaginación, dependerá de los sistemas de actividad (Kozulin, 1994). De esta forma, la situación imaginaria proveniente de la actividad permite observar que el juego no surge de la fantasía autista, sino que, inversamente, la fantasía infantil es necesariamente engendrada por el juego surgiendo de la modalidad por la cual el niño penetra y asimila la realidad humana (Leontiev, 1981).

Otro de los colegas y discípulos de Vygotski, Daniil Elkonin (1980), se dará a la tarea de asentar los dos pilares de la teoría sociohistórica del juego: por un lado, desarrollará una teoría sobre la sociogénesis del juego de roles y, por otro, formulará un estudio sobre la ontogénesis de la actividad lúdica. Para ello esbozará una profunda crítica a las teorías biológicas, psicológicas y filosóficas del

juego, a partir de un principio que esta escuela repetirá sin descanso: el juego socio-dramático está compuesto de contenido social, se inscribe en vínculos con adultos y pares y su medio está estructurado a través de objetos históricamente constituidos. En el estudio de la sociogénesis, anclado en el materialismo histórico, propondrá que el juego socio-dramático es una invención relativamente tardía en la historia de la humanidad y su aparición está estrechamente ligada a la división social del trabajo que aleja al infante del proceso de producción (Brodova, Leong, 2015). Progresivamente, los juegos socio-dramáticos surgirán de la reconstrucción por parte de los niños, pero acompañados de pares y mayores, así como de los sistemas de actividad compuestos tanto del mundo objetivo (juguetes) como de las relaciones sociales. Cuando se trata de los fundamentos ontogénéticos, el objetivo de la investigación experimental elkoniana será derribar la concepción individualista del jugar y centrarse en la génesis del ser social (y, en tanto tal, anclado en procesos comunicacionales).

Para Elkonin, el juego sociodramático siempre aparece con la ayuda de los adultos y no de manera espontánea, puesto que en este juego de ficción el centro de la atención estará en el conjunto de relaciones sociales que las personas entablan mediante sus acciones con los objetos; el niño reconstruye las relaciones que transcurren asumiendo el papel del adulto. De aquí el autor deriva la consecuencia de que los juegos pueden ser tan variados como las actividades de los seres humanos y las condiciones socio-históricas concretas en las que fueron producidas. Esto supone una amplia diversidad temática de las actividades lúdicas de acuerdo con sus condiciones concretas y a las clases a las que pertenecen (aunque esta dirección del análisis no es explorada). Con esta línea de investigación, además, se abren problematizaciones histórica y genealógicamente fundadas del mundo de los juguetes (como las propuestas por la pedagoga alemana D. Elschenbroich) que podrían ser continuadas por estudios comunicacionales.

## EL JUEGO Y LA COMUNICACIÓN DESDE VÍAS CULTURALISTAS

En paralelo a los desarrollos de la escuela sociohistórica, la psicología cultural norteamericana también se enfocará en el juego infantil. Como es sabido, Jerome Bruner, apartándose del *mainstream* de la psicología cognitiva, afirma que los niños aprenden a través del juego algunas reglas sociales básicas que sostienen el desarrollo de la comunicación (en lo referido a la resonancia entre los turnos, la estructura conversacional, así como en la resolución de conflictos). Para el psicólogo estadounidense, el juego como parte del Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje prefigura formas de *comunicación* y se diferencia de la turbulencia lúdica, por ejemplo, de los primates superiores: “(...) [c]onsideramos [que] juegos [como el cu-cú, el escondite] *proporcionan un caso tipo para la elaboración de comunicación temprana. (...) Dentro de sus límites, son “formas de vida” del tipo de las del lenguaje*” (Bruner, 1995: 119).

En esta misma corriente, Catherine Garvey (1985) subraya la naturaleza intrínsecamente social y comunicacional del juego infantil, enfatizando que el juego con otros es siempre primario, mientras que el juego solitario y la fantasía privada son secundarios o derivados. El trabajo de Garvey parte del principio que señala que “el juego, al igual que Proteo, adopta formas cambiantes” para recorrer un amplio espectro de actividades lúdicas infantiles, así como sus materiales y recursos. De esa manera, reseña estudios sobre los juegos de movimientos físicos, donde encuentra una continuidad entre las actividades lúdicas humanas y animales, al extrapolar la concepción *metacomunicacional* del juego (cfr. Bateson). De allí deduce que la comunicación tiene un rol fundamental en el juego social de los animales y en la temprana relación (sonora, táctil, etcétera) de los padres con los niños. La lista de Garvey continúa e incluye los juegos que provienen del lenguaje mismo, tanto en un eje fonético (todo tipo de sonidos pueblan la pronunciación infantil) como en uno gramático (estructuras sintácticas desarmadas por el ánimo lúdico) y semántico (preguntas incómodas, dobles sentidos, sinsentidos, paradojas). Concatenado a este urdir en las estructuras lingüísticas y simbólicas, aparece el juego socio-dramático que, para

Garvey, implica personajes y narrativas reconocibles. Lo destacable de la autora es que, a partir de aquí, delinea una taxonomía de juegos basados en personajes e historias ficcionales, algunos de los cuales estarán enclavados en la consolidación de la industria cultural norteamericana. Así, no deja de estar atenta a los personajes televisivos y a las tramas de ciencia ficción que invaden la cotidianidad de la vida infantil promediando la pasada centuria. Al introducir este dominio la autora abre una puerta insospechada que articula el desarrollo del lenguaje y los medios de comunicación masiva a través del juego atravesado por el *Imagineering*. Dicha articulación, en las pocas ocasiones en que fue recorrida, nutrirá a la psicología cultural de nuevas perspectivas y vaticinará un fértil campo de análisis para los estudios comunicacionales.

Siguiendo la inspiración de Garvey, cuyo colofón está en los vínculos entre medios de comunicación y juegos, David Cohen busca dar espesor histórico a los estudios psicológicos. El autor desgrana los supuestos y omisiones de las distintas corrientes teóricas sobre los juegos infantiles. En primer lugar, señala la excesiva atención que han recibido los juegos de niños en comparación a los juegos de y con adultos. En segundo término, apunta a la obliteración, por parte de la psicología genética y del psicoanálisis, de las características sociales primigenias del juego. Al mismo tiempo, como sus antecedentes, repara en el hecho de que, a través del jugar con adultos y pares, los niños aprenden tanto sobre la estructura social como sobre la dinámica necesaria para la comunicación lingüística.

No obstante, quizás el aporte más relevante de Cohen (2006) será ligar la crítica sobre el descuido del juego adulto por parte de la psicología y la comprensión del juego como realidad sociocultural que varía históricamente. Para el autor, desde mediados del siglo XX, a los cambios en el mundo industrial le han seguido claras transformaciones en los juegos y en el ocio. Por un lado, los adultos parecen jugar más, al tiempo que las distinciones entre juego y trabajo se vuelven cada vez más borrosas. Por otro, las franjas etarias parecen frágiles ante la aparición, por ejemplo, de los videojuegos, en los que abrevan masivamente niños, adolescentes y adultos. Según Cohen, al tiempo que estos juegos se han constituido en uno de los negocios

más rentables del capitalismo tardío, pasan desapercibidos para la mayoría de las reflexiones psicológicas evolutivas. Como ya lo destacaba Garvey, Cohen apunta que son pocos los estudios que dan respuesta a la pregunta sobre la medida en que la televisión y el crecimiento de la industria del juguete afectan los deseos y mundos imaginarios de niños y jóvenes. Aunque no lo desarrolla demasiado, para el autor hay una tensión intrínseca entre las supuestas variaciones culturales (y de clase) en el juego de los niños y el hecho de que las industrias globalizadas de entretenimiento encuentren puntos de contacto entre públicos y poblaciones de diferentes partes del orbe.

Así, tanto la teoría socio-histórica como la psicología cultural norteamericana reconocerán al juego como gozne entre cognición y afectividad. No obstante, las investigaciones ya no buscarán discernir cómo se distinguen ambas funciones sino cómo se repliegan una sobre otra a través de fuerzas que están históricamente constituidas y que no responden a una espontaneidad o naturalismo psicológico. Esas fuerzas, como vimos, ponen en el centro de su composición a procesos comunicacionales enraizados en las dimensiones ontogénicas y sociogénicas.<sup>3</sup>

## EL PSICOANÁLISIS Y EL MUNDO DE LOS JUGUETES

Si los juegos forman parte de configuraciones históricas y, en tanto tales, anteceden a las teorías que buscan estudiarlos, los juguetes (*toys*) y los objetos con los que se juega (*playthings*), terreno fértil para el desarrollo de la industria cultural, nunca están del todo ausentes en el contexto de producción de las investigaciones científicas. Por ello, si bien se puede decir que la infancia moderna es una infancia escolarizada, también se puede afirmar que es una infancia con juguetes. Sólo en la Modernidad se halla una producción de objetos de juego para niños cuya masividad incrementa gradualmente. Pero en estas conexiones progresivas en la producción de juguetes se comienza a evidenciar una contemplación hacia la dimensión afectiva. Como señala R. Sennett (2012: 107): “El incremento del número de juguetes introdujo los primeros análisis -en realidad el concepto

mismo- del hecho de ‘mimar’ a los hijos”. Paradójicamente, poco se contemplará en las investigaciones científicas ese acto moderno de “mimar” propio de las interacciones comunicacionales. Las producciones teóricas, como las provenientes del psicoanálisis pondrán su foco en una dimensión oscura -pero necesaria-, signada por la pérdida y la destrucción de la aparente unidad del sujeto con el mundo.

Más allá de los conocidos estudios de S. Freud, A. Freud o M. Klein, se destacan la potencialidad de propuestas de Donald Winnicott y Erik Erikson. Específicamente, el estudio de las hibridaciones entre cognición y afectividad halla un sitio de señalado resplandor en la corriente psicoanalítica inglesa representada por Winnicott. Sus exploraciones de los juegos como fenómenos transicionales y de los juguetes como objetos transicionales demuestran el rol constitutivo que ambos ocupan en la configuración del yo (*self*); desde ya, hay aquí una articulación de peso con las elaboraciones vygotskianas, en tanto señalan la relevancia de los mediadores socioculturales en la construcción del “yo mismo”. *Realidad y juego*, la obra más destacada de Winnicott, contiene una concepción de sujeto que se refiere, a causa de sus rasgos inmanentes, a una paradoja comunicacional: en el juego, el yo y la posesión del no-yo marchan juntos. En ese andar, el niño a la vez acepta el mundo dado y lo transforma. Sólo a partir de esta paradoja, que se insta al lector de Winnicott a asumir como válida -aceptar, tolerar y no resolver-, se hace legible su propuesta.

La construcción del yo implica, para decirlo con palabras que intensifican la paradoja, la desarticulación de la unidad primigenia con el entorno (que otorga a uno mismo elementos preestablecidos). Es por eso que, de acuerdo con Winnicott, con el juego y los juguetes se transita el umbral que designa “la zona intermedia de experiencia entre el pulgar y el osito, entre el erotismo oral y la verdadera relación de objeto, entre la actividad creadora primaria y la proyección de lo que ya se ha introyectado, entre el desconocimiento primario de la deuda y el reconocimiento de esta” (Winnicott, 2011: 18). La incursión del infante en estos fenómenos y objetos transicionales posibilita la destrucción de la indiferenciación del sujeto y el mundo. Para Winnicott, la noción de destrucción no es negativa, pues se trata de un logro inestimable para la configuración del yo (Green, 2012).

Una primera lectura de Winnicott podría llevar a suponer, entonces, que el juego y los juguetes se presentan, ante todo, como posibilidades para divisar la escisión entre lo interior y lo exterior, entre sujeto y objeto. Sin embargo, esta asunción es errónea en un doble sentido. Por un lado, no se produce, de acuerdo con el psicoanalista inglés, una interacción de unidades en las que meramente participen sujeto y objeto, sino que allí tiene lugar aquello que Winnicott denomina como una *tercera zona* (Winnicott, 2011: 137; o *viaje* para Green, 2012). Es decir, es la experiencia cultural y comunicacional en donde se superponen las zonas de juegos de los niños y de quienes los rodean. Ello demuestra que la mirada de Winnicott no sólo contempla los juegos en solitario, sino que da lugar también para divisar los juegos en conjunto. Por otro lado, el juego y el uso de los juguetes no son sólo momentos de la etapa infantil que han de abandonarse al “progresar” y transformarse en adulto, sino que son la posibilidad siempre creadora de enriquecimiento comunicacional entre niños y adultos (Winnicott, 2011: 75) a la vez que se conservan “*a lo largo de la vida en las intensas experiencias que corresponden a las artes, a la religión, a la vida imaginativa y a la labor científica creadora*” (ídem: 33). Es evidente la enorme relevancia que adquiere aquí la experiencia comunicacional y, por tanto, la ruptura con ciertas acepciones reduccionistas en las que el juego se estudia por fuera de la cultura.

Si bien, en términos generales, Winnicott da lugar para refutar cualquier acepción esencialista del juego y de los juguetes, pues subyace en toda su escritura el carácter histórico de la construcción del *self*, cabe cuestionar la indiferencia de Winnicott hacia la industria de la cultura y del entretenimiento. Si los niños se constituyen, en el capitalismo tardío, como potenciales consumidores y están rodeados de juguetes que la industria de la diversión les proporciona, ¿cómo participa la industria cultural en la tercera zona, en ese viaje de construcción del yo? A decir verdad, la sombra de estas preguntas ya se hace visible en *Realidad y Juego*, cuando figuras como *Winnie the Pooh* o las tiras cómicas de *Peanuts* adquieren importancia en las disquisiciones del psicoanalista inglés –aunque allí permanece un área inexplorada–. Así, las restricciones que la industria del juego

impone a los jugadores y en las que los juguetes definen los contornos de la infancia quedan aún por ser indagadas (Brougère, 2013).

También dentro de aproximaciones psicoanalíticas, las investigaciones de Erik Erikson en *Infancia y sociedad* nos ubican en un plano diferente al que fuera trazado por autores como Vygotski o Piaget, pero a su vez varían respecto de las apreciaciones de Winnicott, pues el desarrollo del “yo” se traza en su trabajo a partir de un camino divergente. Desde la postura de Erikson, a diferencia del juego del adulto, que se yergue como una salida del mundo del trabajo, los actos lúdicos de los niños son su actividad principal. El juego infantil es la vía para comprender los esfuerzos que el yo del niño realiza en pos de lograr una síntesis de las diferentes partes (corporales y sociales; por lo tanto comunicacionales) en conflicto durante el crecimiento.

De hecho, para estudiar el distanciamiento respecto de situaciones cotidianas, Erikson se remite al célebre trabajo de Freud en *Más allá del principio del placer*, que pone la mira en el juego de un niño que arroja un carretel con un hilo que desaparece momentáneamente (ante lo cual el niño se expresa con la palabra *fort*, “váyase”) y retorna con el hilo (lo que el niño acompaña con un *Da*, “allí”). Esta pequeña escena, que se reitera permanentemente en la observación de Freud, ofrece la “compulsión a repetición” propia del juego, y la creación de una dramatización en la que el niño se sitúa en el centro y puede gobernar (sin destruir) su mundo. Erikson estima que en tal concatenación de actos el niño ha logrado “irse” de sí mismo frente a la pérdida momentánea y se habilita a dominar la situación real. Es a partir de allí que establece Erikson un orden de los juegos de los niños, según el cual habría una etapa dominada por el “juego autocósmico”, consistente en ejercicios perceptuales y kinestésicos. Posteriormente, es en la creación de una “microesfera” en la que los objetos adquieren mayor peso y en donde aparece el mayor protagonismo de los juguetes. “La microesfera, es decir, el pequeño mundo de juguetes susceptibles de manipular, es un puerto que el niño establece, para volver a él cuando su yo necesita reparaciones. (...) es la contraparte, en la vida de vigilia, del sueño lleno de ansiedad” (Erikson, 1985: 199). La “microesfera” prepara a su vez

para una “macroesfera”, que involucra la participación de otros. El trasponer tales esferas habilita al niño a definir en qué instancias *el intercambio y la comunicación* con los demás se subordinan a sus relaciones con los objetos, así como en cuáles han de prevalecer sus propios vínculos con los materiales de juegos y juguetes. Así, los juguetes se configuran como actores fundamentales en el desarrollo del yo y en su constitución en sociedad.

La recepción de la investigación de Freud en torno al *Fort-Da* es central en la textura de Erikson a propósito del juego infantil. Sin embargo, no posee un sitio ineludible para iluminar las reflexiones de Erikson sobre el lugar de los juguetes en los juegos (y las conexiones entre cognición y afectividad que en ellos se producen), sino que apenas las sugiere. A diferencia del frankfurtiano, desde la Estética, G. Didi-Huberman destaca en la escena freudiana la imagen que se configura como resto del objeto ausente (el carretel o bobina con hilo). Más allá de su desaparición, el juguete sigue presente en su ausencia, nos mira y de ese modo participa del juego; lo que vemos es sostenido por una obra de pérdida y de esto resta la imagen. Es aquí, incluso, donde la dimensión afectiva cobra pleno protagonismo en relación con el juguete. Didi-Huberman (2014) apunta, casi marginalmente, que el texto de Freud se escribe sobre el trasfondo de la Primera Guerra Mundial, donde las pérdidas eran definitivas y dominaba el pavor. Precisamente, el juego está en permanente relación con el pavor -ante la pérdida-, que incluso llega a participar como motor de la simbolización primordial para representar lo ausente y es constitutivo de la construcción de identidad subjetiva. De más está decir que el juguete contiene la alteridad necesaria para la identificación imaginaria y para la autoalteración (se daría aquí un paso más respecto de estudios como el de Winnicott). Así, para Didi-Huberman, el juguete, ese objeto otro que forma parte del acto lúdico, juega porque puede desaparecer, romperse, resistir o ser totalmente destruido. El juguete, que fue y será ruina, tiene en el juego su eficacia pulsional; es su mortalidad la razón interna de procesos energéticos. El juguete vive y actúa por su ausencia y juega al eternizar el deseo de su regreso -deseo que va más allá del juego-.

## PALABRAS FINALES

Los interrogantes que nos planteamos a propósito de los aportes de Winnicott en el apartado anterior pueden ser proyectados sobre las propuestas de Erikson o de Didi-Huberman. Igualmente, es probable que una crítica global a las posturas arriba formuladas se exprese en la atención por los juguetes y los objetos de juego como materiales que necesariamente involucrarían una interpretación del juego en clave individual. En complementariedad con esa tendencia, el componente social y comunicacional del juego desde los enfoques socio-históricos y culturales quiebra la propensión a observar las actividades lúdicas como prácticas solitarias. Aún más, en ese manejo de relaciones sociales supuesto en los sistemas de actividad que los autores de las primeras corrientes destacan, destella la comunicación como centro del juego mismo y como motor de las funciones psicológicas superiores (como la imaginación) que reúnen en tensión cognición y afectividad.

De todos modos, si bien, como vimos, la centralidad de la comunicación es indudable en las teorías trabajadas, entre la psicología sociohistórica soviética y la psicología cultural norteamericana existe un hiato singular que está ligado a la progresiva incorporación de juegos provenientes de la industria cultural. De hecho, aunque la psicología cultural nos ayuda a advertir que el mismo vínculo de cognición y afectividad en los fenómenos lúdicos está directamente atravesado, en el escenario actual, por el mercado y los designios del *amusement*, no suelen primar análisis críticos de lo que significa esta profunda transformación en las actividades lúdicas.

Al mismo tiempo, las líneas teóricas estudiadas se caracterizan por algunos rasgos en común: retóricas del progreso y de la ambigüedad del juego (Sutton-Smith, 2001); ausencia de consideración de la historicidad de los actos lúdicos; omisión de ciertos juegos como los de azar así como un escaso énfasis en los materiales con los que se juega (empresa que, paradójicamente fue iniciada y abandonada por la *etnotecnología*). Concomitantemente, aunque no podamos abordarlo aquí, podríamos señalar que las diferentes corrientes psicológicas que hemos recorrido nos ofrecen lugares vacíos en lo atinente a los vínculos del juego con la estética en tanto dimensión

esencial de todo proceso comunicacional. Más allá de los estudios que involucran al psicodrama, como los de Elkonin y Garvey, no hay investigaciones sistemáticas a este respecto. Asimismo, si bien se hallan en los aportes de Vygotski numerosas pistas para vincular juego y creación artística, no hay alusión alguna, específica y concreta, a un nexo entre uno y otra. Sin embargo, como vimos con Cohen y luego con Didi-Huberman, ese enfoque ha comenzado a variar y hará necesario reintroducir como problema para futuros trabajos (que seguramente incluirán excursos hermenéuticos) la pregunta por la creación estética en las actividades lúdicas en la encrucijada ante las fuerzas de la industria cultural.

Como fuera dicho, los estudios de proveniencia psicológica sobre el juego nos demuestran permanentemente que la comunicación está en su centro. Por ello, tanto su interrelación como sus áreas de vacancia y zonas enigmáticas constituyen un objeto novedoso y fundamental para el estudio de los fenómenos lúdicos desde la Comunicación Social en articulación con otras disciplinas.

## REFERENCIAS

- Baquero, R.  
2013 Vygotski y el aprendizaje escolar. AIQUE. Buenos Aires.
- Bodrova, E. y D. Leong  
2015 "Vygotskian and Post-Vygotskian Views on Children's Play." *American Journal of Play*, 7 (3).
- Brougère, G.  
2013 "El niño en la cultura lúdica", *Ludicamente*, 4. Buenos Aires.
- Bruner, J.  
1995 *El habla del niño*. Paidós. Barcelona.
- Cohen, D.  
2006 *The Development of Play*. Routledge. Londres.
- Cohen, D. y S. MacKeith  
1993 *El desarrollo de la imaginación*. Paidós. Barcelona.

- Didi-Huberman, G.  
2014 Lo que vemos, lo que nos mira. Manantial. Buenos Aires.
- Elkonin, D. B.  
1980 Psicología del juego. Visor. Madrid.
- Erikson, E.  
1985 Infancia y sociedad. Paidós. Buenos Aires.
- Gajdamaschko, N.  
2005 "Vygotsky on imagination". *Teaching Education*, 16, 13-22.
- Garvey, C.  
1985 *El juego infantil*. Morata. Madrid.
- Green, A.  
2012 Jugar con Winnicott. Amorrortu. Buenos Aires.
- Kozulin, A.  
1994 La psicología de Vygotski. Alianza. Madrid.
- Leontiev, A.  
1981. Actividad. Conciencia. Personalidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Leontiev, A.  
2009 The Development of mind. Marxists Internet Archive. California.
- Sennett, R.  
2012 El artesano. Anagrama. Barcelona.
- Sutton Smith, B  
2001 The ambiguity of play. Harvard University Press. Cambridge.
- Vygotski, L.  
2006 Obras Escogidas. Tomo IV. Machado. Madrid.  
2007 Pensamiento y Habla. Colihue. Buenos Aires.  
2009 El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Crítica. Barcelona.  
2012. Imaginación y creación en la edad infantil. Nuestra América. Buenos Aires.
- Winnicott, D.  
2007 Realidad y juego. Gedisa. Barcelona.

## NOTAS

1. Cabe señalar que no todo juego crea una zona de desarrollo próximo (cfr. Baquero, 2013).
2. El clásico ejemplo referido encierra una dinámica de la imaginación particular en niñas y niños. Por una parte, la situación contextual así como las características funcionales objetivas (cfr. K. Lewin), como subrayará luego Leontiev, deberán ser respetadas para que la actividad lúdica tenga lugar. Evidentemente, aquí se podría subrayar cierto sesgo reproductivo de la imaginación. No obstante, por otra parte, la dinámica imaginativa misma permitirá crear situaciones ficcionales que vehiculizan el desarrollo del significado. Esta característica imaginativa se acelera en la adolescencia abriendo una riqueza de situaciones ficcionales que vinculan el juego con fuerzas estéticas y creativas (relación que podrá ser problematizada desde futuras investigaciones).
3. Esta confluencia designa la búsqueda de unidades de análisis mucho más complejas que dan cuenta de la mixtura primordial entre lo material y lo simbólico en los procesos de afectividad y cognición. De hecho, las investigaciones que aceptan la denominación de psicología sociohistórico-cultural tienden a señalar que el juego puede ser pensado como un artefacto cultural o mediación que subraya el origen social de las funciones psicológicas superiores (como queda supuesto en los estudios de Cole y Engeström sobre *La quinta dimensión*).