

La perspectiva de Vygotski

en la investigación del juego infantil:

Juego

y desarrollo de las funciones psicológicas superiores

Vygotski subraya las importantes contribuciones del juego al desarrollo intelectual y social, enfatizando su papel en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. En síntesis: la creación de situaciones ficticias está en la base del juego; el juego es realización imaginaria de deseos, satisfacción de deseos generalizados; el placer del juego está en la superación de impulsos inmediatos, en la renuncia a estos impulsos y por consiguiente es una fuente de desarrollo moral; el juego es un desencadenante del desarrollo, abre zonas de desarrollo potencial; el juego desempeña un papel importante en el desarrollo social, en el desarrollo de la conciencia del Yo social; el juego estimula el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, y está en el origen de la imaginación y la creatividad.

Maite Garaigordobil

Vygotski: Una perspectiva dialéctica del juego y del desarrollo humano

Vygotski desarrolló una tesis sobre el origen cultural o histórico de las funciones mentales superiores del hombre. Esta teoría supone un intento de utilizar la filosofía marxista como base que sustenta el desarrollo humano, de tratar el desarrollo psíquico dialécticamente, de ofrecer una explicación histórica del desarrollo psíquico y de buscar el principio explicativo de los procesos psíquicos superiores incluidos el habla, la memoria lógica, el pensamiento conceptual, la atención activa y el recuerdo voluntario. Según esta teoría del desarrollo cultural o histórico, la actividad que comparten dos personas se interioriza y sirve para organizar la conducta del niño. Así la conducta volitiva es actividad mediada. Si para el psicoanálisis es el inconsciente el que determina la conducta, para Vygotski es su condicionamiento social.

Este investigador va más allá de mantener que la interacción social juega un papel muy importante en el desarrollo cognitivo del individuo considerando no sólo como motor del desarrollo, sino como prisma desde

“Para Vygotski, y bajo su influencia para toda la escuela rusa, la especificidad de la actividad lúdica hay que buscarla en el origen, el desarrollo y la evolución de la función simbólica, dentro del contexto socio-cultural e histórico en el que el niño crece.”

donde reconsiderar la evolución del individuo a lo largo de su vida, sobre todo en la infancia. El punto de orientación de los psicólogos rusos es la tesis marxista de que la consciencia del hombre es de naturaleza histórica y social, que está determinada por la existencia social y que cambia cualitativamente con los cambios de las condiciones sociales y económicas. De este modo son las condiciones objetivas de vida de los seres humanos en la sociedad las que explican los factores mentales peculiares. Las características de la personalidad son producidas por la vida y las actividades humanas desarrolladas en un estado de relaciones.

Vygotski rechaza las interpretaciones naturalistas e instintivistas del juego realizando una aportación sustancial a la elaboración de la teoría del juego. Su interés por la psicología del juego se debe, por un lado, a las investigaciones de la psicología del arte y, por otro lado, al estudio del problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Para Vygotski, y bajo su influencia para toda la escuela rusa, la especificidad de la actividad lúdica hay que buscarla en el origen, el desarrollo y la evolución de la función simbólica, dentro del contexto socio-cultural e histórico en el que el niño crece.

A comienzos de 1933 Vygotski dio algunas conferencias en el Instituto Pedagógico Estatal «Hertzen» de Leningrado sobre psicología de infantil, y algunas de ellas trataban específicamente del juego, presentándolo como

el problema central para comprender el desarrollo psíquico a la edad infantil. En una de estas conferencias titulada «El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño» expone la hipótesis del fondo psicológico de la forma desplegada del juego del rol. Sus aportaciones a la investigación del juego pueden resumirse en seis postulados.

La creación de situaciones ficticias está en la base del juego

Lo central y típico de la actividad lúdica es la creación de una situación ficticia consistente en la adopción del papel de adulto por parte del niño, en las circunstancias lúdicas creadas por el niño mismo. Lo típico de la situación ficticia es la trasferencia de las significaciones de un objeto a otro y las acciones reconstitutivas en forma sintética y abreviada de las acciones reales en el papel de adulto adoptado por el niño. Esto llega a ser posible cuando se basa en la disparidad, que aparece a la edad infantil, entre lo que se ve y el sentido que se le da (llora como paciente, contento como participante). Para Vygotski el juego como tal no existe antes de los tres años, cuando el niño es capaz de aprender a actuar en una situación cognoscible, es decir, mental y no en una situación sólo visible, basándose en motivaciones e impulsos interiores y no en impulsos o motivaciones provenientes de las cosas.

“Lo esencial del juego es la actuación de los deseos, pero no de deseos individualizados, sino de afectos generalizados, cuya existencia no significa que el niño comprenda las motivaciones por las que emprende el juego, ya que juega sin tener conciencia de las motivaciones de la actividad lúdica.”

El juego es realización imaginaria de deseos, satisfacción de deseos generalizados

A partir de los 3 años Vygotski ve aparecer en el niño especiales tendencias contradictorias, ya que, por un lado, surgen una serie de exigencias no inmediatamente realizables y, por otro, se conserva la tendencia a la realización inmediata de deseos. En su opinión de aquí se deriva el juego, ya que la razón por la que un niño juega ha de entenderse siempre como una «realización imaginaria, ilusoria, de deseos irrealizables». Si bien esta formulación pudiera confundirse con la planteada desde el psicoanálisis, la concepción de Vygotski se opone a ella, ya que en esta conferencia subraya que es difícil imaginar que el impulso que induce al niño a jugar sea efectivamente sólo un estímulo afectivo del mismo género que el que experimenta el lactante al succionar el chupete. De este modo postula que es difícil admitir que el placer provocado por el juego en la edad infantil venga determinado por el mismo mecanismo afectivo de la simple succión.

Este planteamiento del juego como realización imaginaria de deseos no implica que el juego surja como resultado de cualquier deseo insatisfecho (quiere ir en coche, no puede hacerlo, y se pone a jugar con el cochecito), ya que en su opinión en los niños no existen únicamente reacciones singulares afectivas y fenómenos singulares, sino tendencias

afectivas generalizadas, no materializadas. El juego surge cuando aparecen tendencias que no cristalizan en el acto, y a la vez se conserva la tendencia típica de la primera niñez a ver satisfechos inmediatamente los deseos. Lo esencial del juego es la actuación de los deseos, pero no de deseos individualizados, singulares, sino de afectos generalizados. La existencia de estos afectos generalizados en el juego no significa, sin embargo, que el niño comprenda las motivaciones por las que emprende el juego, que lo haga de modo consciente, ya que juega sin tener conciencia de las motivaciones de la actividad lúdica.

Su tesis sitúa precisamente en primer plano, como problema central, el juego protagonizado o de rol. No obstante, llama también la atención sobre un hecho enfatizado por otros autores, como es que la actividad lúdica en una situación ficticia libera al niño de la construcción de la situación real.

El placer del juego está en la superación de impulsos inmediatos: La renuncia como placer y fuente de desarrollo moral

Para Vygotski (1933/1982) definir el juego en base al placer que esta actividad procura no es correcto porque, por un lado, existen otras actividades que pueden proporcionar al niño emociones placenteras de mucha mayor

“Las reglas del juego son las que el niño se impone a sí mismo, las de la autoimitación y autodeterminación, por ello el juego es escuela de autodomínio, de voluntad y de moral.”

intensidad que las del juego, y porque además son numerosos los juegos con vencedor que muy frecuentemente van acompañados de descontento para quien no gana. Si bien el aspecto afectivo del juego no es el placer, éste no se puede olvidar. En su opinión, en el juego se crean continuamente situaciones que hacen recobrar al niño por la línea de mayor resistencia y no debidos a un impulso inmediato. El placer específico del juego está relacionado con la superación de los impulsos inmediatos, con la subordinación a la regla implícita del papel.

El juego presenta aquí una paradoja, ya que por un lado el niño sigue en el juego la línea de la menor resistencia, es decir, hace aquello que más desea porque el juego está ligado al placer y a hacer lo que uno quiere y cómo quiere. Sin embargo, al mismo tiempo aprende a actuar según la línea de la mayor resistencia, es decir, sometiéndose a las reglas los niños renuncian a lo que quieren o desean en el momento, por ejemplo, quiere correr pero se queda quieto, con el movimiento congelado porque las reglas así lo ordenan. De este modo la sumisión a las reglas y la renuncia a actuar según un impulso inmediato en el juego es la vía hacia el máximo placer. El juego le ofrece una nueva forma de deseo. Así, el respeto por la regla es fuente de placer, y el juego proporciona al niño una nueva forma de deseo, es decir, le enseña a desear relacionando los deseos con su «Yo» ficticio, o sea relacionándolos con su papel en el juego y con una regla, por ello posibilita las mayores conquistas del niño que más tarde se convertirán en su nivel medio real, en su moral.

Desde su punto de vista, no hay una barrera que diferencie los juegos de ficción y los reglados, ya que observa que todo juego con la situación ficticia es a la vez, juego con reglas, y todo juego con reglas es un juego con la situación ficticia, por ejemplo, el ajedrez que implica reglas, reina y caballo dictan un comportamiento distinto que las fichas peones. Las reglas del juego son las que el niño se impone a sí mismo, las de la autolimitación y autodeterminación interiores, por ello el juego es escuela de autodomínio, de voluntad y de moral.

El juego es un desencadenante del desarrollo, creando zonas de desarrollo potencial

Desde esta formulación teórica el juego no es el elemento predominante sino el elemento desencadenador en el desarrollo del niño, ya que esta actividad crea una zona de desarrollo potencial del niño, es decir, en el juego el niño está siempre por encima de su edad, por encima de su comportamiento cotidiano. En su obra «El desarrollo de los procesos psicológicos superiores» (1932/1979) define esta zona: «Dicha zona no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver 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 con un compañero más capaz» (Vygotski, 1932/1979). Así, el juego contiene en sí mismo de forma condensada, como en el foco de

“En la base del juego está la libertad. Lo importante es la regla interna propia, personal. En el juego se toma conciencia del «Yo», conciencia del pensamiento, del «yo quiero».”

una lente de aumento, todas las tendencias más profundas del desarrollo, y las eleva, creando zonas evolutivas superiores. Tras el juego están los cambios de necesidades y los cambios de conciencia de carácter general, nuevas categorías de actitud ante la realidad. La relación de juego y desarrollo para Vygotski puede parangonarse a la relación de instrucción-desarrollo. El juego es fuente de desarrollo y crea áreas de desarrollo potencial.

Juego, desarrollo social y conciencia del Yo

En «Paidología del adolescente» Vygotski (1931) desarrolló algunas nociones sobre la trascendencia del juego en la socialización y sus relaciones con la preparación profesional y el trabajo: «Si apelamos al hombre primitivo, veremos que en los juegos de los niños sobreviene su preparación profesional para la actividad futura: la caza, el rastreo de fieras, la guerra. El juego de la criatura humana está así mismo orientado a la actividad futura, pero principalmente a la de carácter social. El niño ve la actividad de los adultos que lo rodean, la imita y la transforma en el juego, y en el juego adquiere las relaciones sociales fundamentales y pasa la escuela de su futuro desarrollo social» (Vygotski, 1931). Para Vygotski, el niño en el juego crea puntos ficticios de identificación, los centros del «Yo», es decir, la naturaleza social del Yo. El niño tiene ya su «Yo» pero no se da cuenta, tiene procesos internos pero no los advierte, toma conciencia de sí y de su conocimiento en el juego.

En la base del juego está la libertad. Lo importante para el juego es la regla interna propia, personal: la autolimitación y autodeterminación internas. En el juego se toma conciencia del «Yo», conciencia del pensamiento, del «yo quiero».

Juego y desarrollo de las funciones psicológicas superiores

En opinión de Vygotski, en el juego el niño aprende a actuar en una situación cognoscible, es decir mental, y no en una situación visible, basándose en motivaciones e impulsos interiores y no en impulsos y motivaciones provenientes de las cosas: «El niño ve una cosa pero actúa de modo diferente al enfrentarse a lo que ve. Se obtiene así una situación en la que el niño empieza a actuar con independencia de lo que ve... La acción en una situación que no se ve, pero que se piensa, la acción en un contexto imaginario, en una situación ficticia, comporta que el niño aprenda a determinar su comportamiento no sólo a partir de la percepción directa de un objeto, o a partir de una situación que influye directamente sobre él, sino también a partir del significado de esa situación» (Vygotski, 1933/1982).

En el juego el niño opera con significados separados de las cosas, pero respaldadas con acciones reales. Antes el pensamiento y la cosa estaban unidos, en el juego se produce por primera vez una divergencia entre lo semántico (idea) y lo visual (la cosa, el objeto) y comienza la acción que se

“Si al año y medio el niño descubre que cada cosa tiene un nombre, en el juego descubre que cada cosa tiene un sentido, que cada palabra tiene un significado que puede sustituir a la cosa.”

deriva del pensamiento y no del objeto mismo. El niño opera con significados separados de las cosas, pero inseparables de la acción real con los objetos reales. Ahí está la contradicción, el alejamiento entre la significación del caballo y el caballo real, y la transferencia de aquella a un palo (apoyo objetivo necesario porque de lo contrario el significado se volatiliza) y la actuación real con el palo «como si» fuera un caballo (o sea el niño obra primero con significados como si fueran cosas y luego toma conciencia de ellos y comienza a pensar). El niño no separa consciente y arbitrariamente el significado de caballo, de caballo real, pero quiere ser jinete y disfruta involuntariamente de poder separar el significado de la cosa.

Si a la edad de año y medio el niño hace el descubrimiento de que cada cosa tiene un nombre, en el juego descubre que cada cosa tiene un sentido, que cada palabra tiene un significado que puede sustituir a la cosa. Desde este punto de vista la acción adquiere por primera vez sentido en el juego, o sea, se toma conciencia de ella. Dicho de otro modo los niños cuando ponen en práctica sus ideas en el plano de la ficción, entonces comprenden su significado. La idea de montar a caballo queda perfectamente clara cuando además de conocer los caballos reales el niño cabalga sobre un palo.

En la primera infancia se da una estrecha fusión entre la palabra y el objeto, entre el significado y lo visible, por lo que es imposible que exista divergencia entre el contexto semántico y el contexto visible. En la edad infantil, sin embargo, encontramos por primera vez en el juego cierta divergencia entre el campo semántico y el visual, es decir, en la acción lúdica el pensamiento se separa de las cosas y se inicia por primera vez la acción que proviene del pensamiento y

no de las cosas. El pensamiento se separa de las cosas porque un trozo de madera empieza a desempeñar el papel de muñeca o un palo se convierte en un caballo, porque la acción conforme a determinadas reglas empieza a estar determinada por el pensamiento y no por las cosas. Pero este cambio en la actitud del niño hacia la situación real no llega rápidamente. Separar el pensamiento (el significado de la palabra) de la cosa es una tarea difícil y el juego es una forma transitoria hacia esa meta. En el momento en que el palo, o sea una cosa, se convierte en un punto de apoyo para separar el significado del caballo del caballo real, en ese momento, cambia radicalmente una de las estructuras psicológicas fundamentales que determina la actitud del niño hacia la realidad: la estructura de la percepción.

Para este psicólogo, la estructura de la percepción humana podría expresarse de forma figurada en forma de fracción Objeto/Sentido, y dentro de esta fracción en el niño predomina el Objeto, y el Sentido está directamente ligado a él. Pero en el momento crítico en el que el palo se convierte en un caballo, cuando el objeto (palo) se transforma en un punto de apoyo para separar el significado del caballo del caballo real, esta fracción se invierte, y el momento semántico pasa a ser dominante Sentido/Objeto. Así pues, el niño crea en el juego una estructura Sentido/Cosa, en la que el aspecto semántico, el significado de la palabra, el significado del objeto es dominante y determina el comportamiento. Sin embargo, las propiedades del objeto siguen siendo importantes, ya que un palo puede servir de caballo, pero no una tarjeta postal. Las propiedades de las cosas se conservan pero su significado se invierte. Es decir, el pensamiento se convierte en el momento central.

En síntesis, el juego, como tipo de actividad y desarrollo de funciones psicológicas superiores (que también es sociogénesis) es una unidad de contrarios. La contradicción del juego es la actividad libre, es decir, arbitraria, lo interior en lo exterior, es decir, una contradicción de sus funciones psicológicas (elementales y directas) con su sistema y tipo de actividad (libre y arbitraria) se resuelve en la transición al habla interior y las funciones psicológicas superiores: la causa del desarrollo de estas formaciones de la edad escolar es el juego.

Para Vygotski la situación sustituitiva en el juego es el prototipo de todo proceso cognoscitivo, y esta creación de una situación ficticia desde el punto de vista del desarrollo puede considerarse como el camino hacia el desarrollo del pensamiento abstracto. Es un nuevo grado de abstracción, arbitrariedad y libertad. La regla a la que está vinculado lleva al desarrollo de las acciones del niño, gracias a las cuales se hace posible esta división entre juego y trabajo que en la edad escolar se encuentra como hecho fundamental. En la edad infantil el juego no muere sino que penetra en la actitud hacia la realidad. Tiene su íntima continuación en el estudio escolar y en el trabajo (actividad obligatoria con una regla).

Además, en relación a la imaginación Vygotski plantea que ésta nace en el juego, y que antes del juego no hay imaginación, ya que la imaginación constituye esa nueva formación que falta en la consciencia del niño de la primera infancia y como todas las funciones de la consciencia, aparece inicialmente en la acción. Es la fórmula según la cual «El juego es la imaginación en acción», que desde su punto de vista puede invertirse observando que la imaginación en el adolescente o escolar, es el juego sin acción (Vygotski, 1933/1982). En varios de sus escritos (Vygotski, 1986/1931, 1987/1932, 1990/1930) refinó el desarrollo de la imaginación creativa como una función mental superior. Sus formulaciones del juego y del desarrollo de la imaginación creativa puede ser interpretadas en el contexto de su teoría del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Más específicamente, las interacciones lúdicas externas gradualmente se convierten en internalizados procesos imaginativos, del mismo modo que el lenguaje externalizado se convierte en lenguaje interno interiorizado.

En síntesis, Vygotski subraya las importantes contribuciones del juego al desarrollo intelectual y social, enfatizando su papel en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

De sus observaciones concluye que:

- La creación de situaciones ficticias está en la base del juego.
- El juego es realización imaginaria de deseos, satisfacción de deseos generalizados.
- El placer del juego está en la superación de impulsos inmediatos, en la renuncia a estos impulsos y por consiguiente es una fuente de desarrollo moral.
- El juego es un desencadenante del desarrollo, abre zonas de desarrollo potencial.
- El juego desempeña un papel importante en el desarrollo social, en el desarrollo de la conciencia del Yo social.
- El juego estimula el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, y está en el origen de la imaginación y la creatividad. ■

Bibliografía

- GARAIGORDOBI, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- VYGOTSKI, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica Grijalbo. Traducción castellana (conferencia original presentada en 1932).
- VYGOTSKI, L. S. (1982). «El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño», versión castellana de la conferencia dada por Vygotski en el Instituto Pedagógico Estatal de Hertszn en 1933, Leningrado, en R. Grasa: *Cuadernos de Pedagogía*, 85, 39-49.
- VYGOTSKI, L. S. (1987). «The development of imagination in childhood», en R. W. Rieber & A.S. Carton (eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky* (Vol. 2), Nueva York: Plenum, (trabajo original publicado en 1932).

“Vygotski subraya las importantes contribuciones del juego al desarrollo intelectual y social, enfatizando su papel en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.”