revista
tempos e espaços
em educação

Cuerpo y juego: a propósito del acontecimiento en el dispositivo pedagógico

Body and play: regarding the event in the pedagogical device

Corpo e jogo: a propósito do acontecimento no dispositivo pedagógico

Raumar Rodríguez[1]

[1] Universidad de la República, Montevideo, Capital Federal, Uruguay.

Autor correspondiente:
Raumar Rodríguez
Email: raumar.rodriguez@fhce.edu.uy

Cómo citar: Rodríguez, R. (2025). Cuerpo y juego: a propósito del acontecimiento en el dispositivo pedagógico. *Revista Tempos e Espaços em Educação, 18(*37), e22629. http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v17i36.22629

RESUMEN
La relación cuerpo-juego-educación es de alta complejidad conceptual e ideológica. Si bien las perspectivas psicológicas parecen haber dominado este campo discursivo, las discusiones están planteadas en el conjunto de las ciencias humanas y, en algún punto, también en las ciencias biológicas. La pregunta por el lugar del juego dentro de los límites del dispositivo pedagógico sigue siendo pertinente, a lo que podemos agregar la pregunta por su función en relación con la educación del cuerpo. En cualquier caso se trata del trabajo con conceptos y no de la pura realidad, se trata, por tanto, de posiciones teóricas. En este texto no se pretende agotar una discusión sino apenas recuperar algunos puntos clave de la misma.
Palabras clave: Escolarización. Infans. Función psi. Profanación. Pulsión.

ABSTRACT
The body-play-education relationship is highly conceptual and ideologically complex. Although psychological perspectives seem to have dominated this discursive field, the discussions are raised in the human sciences as a whole and, to some extent, also in the biological sciences. The question about the place of play within the limits of the pedagogical device remains relevant, to which we can add the question about its function in relation to the education of the body. In any case, it is about working with concepts and not about pure reality; therefore, it is about theoretical positions. This text does not intend to exhaust a discussion but only to recover some key points of it.
Keywords: Schooling. Infans. Psi function. Profanation. Instinct.

RESUMO
A relação corpo-jogo-educação é conceitual e ideologicamente complexa. Embora as perspectivas psicológicas pareçam ter dominado este campo discursivo, as discussões são levantadas nas ciências

humanas como um todo e, em certa medida, também nas ciências biológicas. Permanece relevante a questão sobre o lugar do brincar nos limites do dispositivo pedagógico, à qual podemos acrescentar a questão sobre a sua função em relação à educação do corpo. Em todo caso, trata-se de trabalhar com conceitos e não com a pura realidade, portanto, trata-se de posicionamentos teóricos. Este texto não pretende esgotar uma discussão, mas apenas recuperar alguns pontos-chave dela.
Palavras-chave: Escolarização. Infans. Função psi. Profanação. Pulsão.

INTRODUCCIÓN

Existe una extensa y sinuosa implicación discursiva de la relación cuerpo-juego-educación, en ocasiones de un modo denso y en otras de un modo en extremo débil, por lo cual siempre presenta una gran complejidad la tarea de revisar esa tríada. Algunos dispositivos pedagógicos han reducido, encorsetado la noción de juego infantil en los márgenes del instrumento motivacional, orientado a optimizar la relación enseñanza-aprendizaje entre sujetos psicológicos. Quizás esta sea la perspectiva más extendida en el campo de la educación. De ese modo, el juego ha encontrado un lugar confiable en la escena de lo que con Bourdieu y Passeron (1996, p. 56) podemos llamar pedagogías blandas, se trate de mitos socráticos, rousseaunianos o pseudofreudianos, en ocasiones como efecto de tendencias defensoras de los derechos de los niños. Sin embargo, esas prácticas siempre ponen en evidencia una tensión constitutiva del espacio escolar moderno: tiempo de trabajo y de no-trabajo, tiempo productivo y tiempo de ocio. La pedagogización del juego, el uso del juego como instrumento pedagógico, disuelve esa tensión, mas no la elimina.

Sin embargo, si admitimos que hay juego allí donde un sujeto se constituye en y por un orden simbólico, si reconocemos que allí donde se establece una especie de "logro cultural", como dice Freud (1920/2007), se establece una discontinuidad con lo vivo en general, lo vivo a secas, lo viviente, entonces podemos ir tras la pista de la entrada de un cuerpo para el mundo, sin dejar de prestar atención a la escisión entre lengua y habla. De esta manera, si recurrimos a la perspectiva freudiana, se entra en las derivas de la pulsión. La discursividad de las ideas pedagógicas y didácticas modernas parece no encontrar un lugar para este registro.[1] ¿Puede la educación del cuerpo, la educación moderna del cuerpo, hacer algo con estos elementos? ¿O no tiene otra posibilidad que la de siempre traducir, negar, instrumentalizar lo lúdico para una eficiente escolarización del cuerpo?

JUGAR, ESE MOMENTO INEFABLE ENTRE LO *REAL* E *ILUSIÓN*

Paste Dice Agamben (2005, p. 94) que "la historia de los hombres no es quizá otra cosa que el incesante cuerpo a cuerpo con los dispositivos que ellos mismos han producido: antes que ninguno, el lenguaje." ¿De qué se trata ese "cuerpo a cuerpo"? ¿Qué se pone en juego allí? ¿De qué se trata, sobre todo si hablamos de la historia y de los hombres? Se trata de eso mismo: hablamos. Podríamos decir que, en primer lugar, hay una dimensión estructural en la que ese "cuerpo a cuerpo" tiene lugar y ese lugar estructural tiene su materialidad en el lenguaje. La historia se actualiza allí cada vez que "lo vivo" se enfrenta con el significante; se trata de la articulación del viviente en el campo del lenguaje, de la entrada de un organismo al orden simbólico y de sus relaciones con lo imaginario.[2]

El *infans* que juega, incluso con la lengua, con los significantes (¿acaso puede jugar con otra cosa?), en su balbuceo, juega a hacerse del mundo, juega a subirse a la escena del mundo, a ser parte de ella, incluso, tal vez, a traer el mundo a la escena y dejarlo disperso allí donde ya no podrá

[1] Dentro de una muy extensa bibliografía que se podría citar, remito a los análisis que propone Behares (2005) y (2016).
[2] Tomo ideas de Leite (2000, p. 43, n. 14).

reunirlo en una sola imagen[3]. El que juega pone en escena, quizás una escena dentro de otra, sin que eso signifique, necesariamente, valerse de lo imaginariamente establecido. Se trata de darle cuerpo a algo, a algo que finalmente "no deja de no inscribirse". Precisamente porque "la escena es la dimensión de la historia" (Lacan, 1962-1963, p. 43).

En esa puesta en escena habrá, indefectiblemente, interpretaciones, estará la cultura que da significado a los gestos del balbuceante. Aunque se insista imaginariamente en interpretar qué hace el *infans*, quedará siempre un lado de afuera de la interpretación, un resto no interpretable que sucede en ese "cuerpo a cuerpo" del que habla Agamben, sobre todo porque la interpretación es dirigida a ese balbuceo, es desplegada sobre él, es decir, finalmente, se trata de un dispositivo de recepción de un viviente en la cultura.

Si utilizo la expresión *infans* es para intentar desplazar el problema de la perspectiva evolutiva, sea biológica o psicológica, y colocarlo como problema lógico.[4] En su etimología, *infans* es el "incapaz de hablar", también "niño de mantillas, niño pequeño" (Corominas; Pascual, 1984, p. 449). Sin embargo, me inclino por acompañar de cerca la posición de Agamben y suponer que el *infans* es el umbral en el que se observa el cuerpo a cuerpo del viviente con la lengua. Dicho de otra manera: no es un problema cronológico o de la edad del individuo humano, sino el problema de una relación en la que tiene lugar un sujeto.

De esta manera, ¿a qué jugaría el *infans* que no se deparara con el lenguaje, con el significante, con la demanda del Otro?[5] Todavía más: ¿se juega con algo más que con significantes? En cualquier caso, al menos desde un punto vista (el del materialismo lingüístico), no hay juego sin esa materialidad llamada significantes a partir de la cual se despliegan la metáfora y la metonimia.

En la articulación de lo viviente con el significante, en el acontecer de un cuerpo que habla (Leite, 2000, p. 43) el juego del humano se distingue del puro animal. El "cuerpo a cuerpo" con el lenguaje es una apertura al mundo (aunque éste luego quede apenas en la filigrana de las identificaciones con el *petit a*) en la medida en que el sujeto se sostiene en la dialéctica del significante. Mientras que el cachorro animal activa aquello que genéticamente le ha sido dado, y con ello queda tomado en un continuo en el que no se vincula con las cosas, porque no hay significado, sino que reacciona a ellas, el *infans*, suponiendo que hay mundo porque hablamos, responde a una demanda: juega y a la vez es jugado (por nadie más que por la *historia* que lo pone a jugar allí donde aún no habitaba).[6] Si es cierto que el cachorro animal prepara su cuerpo para cazar, ¿para qué se prepara el cuerpo del *infans* que juega?

Es cierto que Huizinga (1938/ 2007), probablemente la principal referencia cuando se habla de juego, dice que "los animales juegan, lo mismo que los hombres… Basta con ver jugar unos perritos… Parecen invitarse mutuamente con una especie de actitudes y gestos ceremoniosos" (p. 11). Cumplen con reglas, dice Huizinga, "aparentan como si estuvieran terriblemente enfadados. Y, lo más importante, parecen gozar muchísimo con todo esto" (p. 11). También dice Huizinga que los animales desarrollan "auténticas competiciones y bellas demostraciones ante espectadores" (p. 11). Por interesante y atractivo que resulte, quizás no haya que tomar a Huizinga al pie de la letra y detenerse en el "parecen", en el "aparentan", para evitar atribuir una condición al animal, para evitar antropomorfizarlo, para que quede claro que quien mira a ese animal "jugando" es un

[3] Cf. Lacan (1962-1963, p. 43).

[4] En la relativización del paradigma biológico evolutivo fueron muy relevantes las consideraciones freudianas sobre la neurosis infantil y la atemporalidad de lo inconsciente (Freud, 1918/ 1992). Cf. también Ariés (1992).

[5] Imposible resumir aquí el Otro como concepto en el conjunto de la teoría lacaniana. Colocaré apenas algunas referencias: remite a la estructura de lo simbólico, por lo tanto a los significantes. "A partir del momento en el que el sujeto habla hay un Otro…" (Lacan, 1955-1956/2015, p. 63). La palabra, dice Lacan, "se sitúa en el Otro, por cuyo intermedio toda palabra plena se realiza, ese *tú eres* en que el sujeto se sitúa y se reconoce" (p. 230). "Si dije que el inconsciente es el discurso del Otro con una O mayúscula, es para indicar el más allá donde se anuda el reconocimiento del deseo con el deseo de reconocimiento" (Lacan, 1957/1979, p. 209).

[6] Sobre la diferencia entre el reaccionar del animal y el responder el humano, cf. Derrida (2011).

individuo humano, un hablante con todo un bagaje cultural del que no se puede desprender fácilmente. No obstante, es cierto que, tras el trabajo del adiestramiento, es posible organizar competencias entre animales, así como exhibiciones de habilidades y destrezas. Huizinga también dice que el juego "es una función llena de sentido", que es algo "que da un sentido a la ocupación vital", y que "todo juego significa algo" (p. 12). Esto parece todavía más problemático si suponemos que el sentido tiene que ver con las cosas del mundo, pero que no son sin la lengua, y el significado, como elemento identificable dentro de una lengua (Milner, 2012). De esta manera, aunque podamos suponer que los animales juegan, resulta al menos difícil imaginarse que allí hay significados y sentidos. Parece ser más bien del universo de las fábulas.

Pensemos ahora en la dimensión pulsional, ese rasgo de compleja y variante definición freudiana (Freud, 1915/1992; 1920/2007). En 1920 Freud señalaba que el juego infantil es una de las prácticas habituales más tempranas en las que se puede observar el modo de trabajo del aparato anímico (Freud, 2007, p. 14). Sin entrar en una discusión sobre la significación de la noción de pulsión varias veces modificada por Freud y sus relecturas lacanianas, encontramos allí un elemento importante: sobre la pulsión, o a propósito de ella, tiene lugar el juego infantil. El juego contiene la dimensión pulsional del sujeto; la contiene en la medida en que implica algún trabajo con ella y sobre ella. En el juego lo pulsional se topa con el significante. Recordemos que la pulsión es siempre desplazamiento y que ello tiene que ver con la represión (del significante). Según Behares (2007, p. 11), "Freud se enfrenta constantemente a los equívocos (¿desplazamientos?) de lenguaje como intrínsecamente vinculados a la pulsión", aunque eso no haya implicado una teorización acerca de la relación entre pulsión y lenguaje[7]. Podemos pensar, a partir de estos supuestos, que en el juego infantil el sujeto está directamente vinculado a una forma de engaño: jugar es siempre estar implicado en alguna forma de ilusión, de hacer pasar una cosa por otra, de darle otros nombres a las cosas, de transformarlas, de conjugar de un modo diferente las presencias-ausencias, como ejemplificara Freud (1920/2007) en su narrativa sobre el *fort-da*. Esa ilusión es posible porque "lo vivo", lo puramente orgánico, ya está en la dimensión del simbólico, en palabras de Leite (2000, p. 45) sometido a su ley y, a la vez, establece significados allí donde hay una falta (eso engaña). En este punto es preciso recordar brevemente que ilusión y juego están etimológicamente unidos: ilusión procede de engaño, derivado de *illudĕre* (engañar), que a su vez procede de *ludĕre*, es decir, jugar.[8] La única manera de estar en el mundo, de estar en la historia (subir el mundo a la escena) es hacer pasar por el cuerpo ese engaño. Aunque supongamos que el animal juega, es difícil imaginarse que hace algo así como el *fort-da*.[9]

EL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO SE DESPLIEGA PARA EDUCAR A UN NIÑO

Varios elementos se ponen en juego allí. La pedagogía de la modernidad está íntimamente vinculada al establecimiento de sistemas nacionales de educación pública, cuyas características principales son las siguientes: la educación primaria comienza a ser obligatoria, se define un estatuto de la infancia (invención de la infancia), se crean instituciones para formar un cuerpo de especialistas destinados a la enseñanza (formados específicamente para la enseñanza primaria y media), se establece un dispositivo de inspecciones que atraviesa el sistema en todos sus niveles basado en la vigilancia jerárquica, se crean programas escolares unificados y uniformes para todo el territorio nacional, se tiende a la estandarización de las prácticas pedagógicas y didácticas, se

[7] Sobre la relación entre pulsión y lenguaje, cf. Behares (2007).

[8] "Ilusión, med. S. XVI. Tom. del lat. *illusio-onis*, 'engaño', deriv. de *illudĕre,* 'engañar', que a su vez lo es de *ludĕre*, 'jugar'." (Corominas, 1987, p. 331).

[9] Imposible no preguntarse por qué Huizinga, contemporáneo de Freud, ni siquiera lo menciona en el *Homo Ludens*, más que una sola vez y de manera absolutamente tangencial. *Homo Ludens* se publicó en 1938, es decir, cuando Freud ya había publicado la mayor parte de sus trabajos de investigación.

implementan reglamentos escolares rigurosos, se construyen edificios con características específicas (Varela y Álvarez-Uría, 1991).

En este marco, el concepto "niño" es una función pedagógica en torno del cual circulan un conjunto de saberes, especialmente y de forma dominante, los procedentes del campo biomédico y la psicología.

> A fines del Siglo XIX y principios del XX comienza a surgir la Psicología experimental con el objetivo de hacer de la psicología una ciencia según el modelo positivista. A partir de entonces las teorías pedagógicas se apoyaron en los estudios psicológicos que le prestaron una noción de sujeto y de conocimiento, y por lo tanto un "modo de aprendizaje" (Fernández Caraballo, 2006, p. 26).

Las relaciones entre pedagogía y psicología son bastantes conocidas. La influencia del campo de la psicología sobre lo pedagógico es notoria y no son pocas las ocasiones en que la pedagogía se concibe como ámbito de aplicación de las categorías "psi", es decir, como continuación de lo que Foucault denominó "función psi" (1973-1974/ 2007, p. 110). Si bien esta función nació en el ámbito de la psiquiatría, rápidamente pasó a formar parte de otros dispositivos disciplinarios, en particular el dispositivo pedagógico. Se trata, en lo fundamental, de un dispositivo adaptativo. Allí se articulan al menos tres elementos que están presentes en el nacimiento de los sistemas nacionales de educación pública: unas pedagogías, con sus definiciones de educación, sus fines y sus métodos; una definición de infancia, con la pregunta por la naturaleza infantil y su correspondiente psicología; unas instituciones específicas, con sus normas y reglas. Una vez que se establece el discurso psicopedagógico, el juego y el jugar serán filtrados por su entramado.[10]

Las distintas psicologías han producido conceptos diferentes sobre la infancia y el niño. Incluso para el psicoanálisis, el tratamiento teórico-práctico de "lo niño", como lo nombra Fernández Caraballo (2006), muestra un camino diverso y en ocasiones contradictorio. Pero en esa diversidad, algunos caminos psico-pedagógicos, haciendo eco del ideal positivista-progresista del siglo XIX, se han desplegado como dispositivos de control de la naturaleza de la infancia o del niño, para lo cual han proliferado un conjunto de técnicas destinadas a la aplicación por parte de educadores, especialmente los procedentes de la tradición *normalista*.

La noción de técnica y los usos de esta en relación con lo humano y la naturaleza en general ha sido ampliamente cuestionado. Benjamin decía:

> Dominar la naturaleza, enseñan los imperialistas, es el sentido de toda técnica. Pero ¿quién confiaría en un maestro que, recurriendo al palmetazo viera el sentido de la educación en el dominio de los niños por los adultos? ¿No es la educación, ante todo, la organización indispensable de la relación entre las generaciones y, por tanto, si se quiere hablar de dominio, el dominio de la relación entre las generaciones y no de los niños? Lo mismo ocurre con la técnica: no es dominio de la naturaleza, sino dominio de la relación entre naturaleza y humanidad (Benjamin, 1987, p. 97).

En ese escenario, el juego irrumpe como una de esas instancias en las que, libradas del brete pedagógico, algo de lo pulsional desborda lo domesticado. Justamente es allí donde parece buscar

[10] Para el caso de Uruguay, se puede consultar el excelente trabajo dirigido por Ana María Fernández Caraballo (2023a y 2023b). Allí se muestra claramente cómo se articula la función psi con el discurso pedagógico, cómo algunos autores destacados a nivel mundial (Dewey, Decroly, Binet, Montessori, Melanie Klein, entre otros) son recuperados por pedagogos locales (por ejemplo: C. Vaz Ferreira, Otto Niemann, Sabas Olaizola, Julio Castro, Emilio Verdesio), incluso por algún médico (Rafael Schiaffino) o neuropsiquiatra escolar (José María Estapé).

toda su eficacia el dispositivo pedagógico, en esa frontera difusa entre lo físico y lo simbólico[11], en esa frontera ¿imborrable? en la que descansa la posibilidad del sujeto, incluso la posibilidad de que haya un cuerpo para un niño y un niño para un cuerpo. Si lo pedagógico ha hecho del juego una técnica, tal vez es porque se ha tomado de manera literal la idea en la que se plantea que toda pulsión, para traducirse en un "logro cultural", tarde o temprano implica una renuncia. En este punto sigo los planteos de Freud y sus indagaciones sobre el juego infantil. Según Freud (1920/2007, p.15), su nieto resarcía la partida de la madre jugando con un carretel tirado por un hilo. El "*fort-da*" del niño observado (su nieto), ha representado para Freud un acto de elaboración de la ausencia de la madre: "La interpretación del juego resultó entonces obvia. Se entramaba con el *gran logro cultural* del niño: su *renuncia pulsional* (renuncia a la satisfacción pulsional) de admitir sin protestas la partida de la madre" (Freud, 1920/2007, p. 15)[12]. Sobre este aspecto, merece una atención especial el carácter pulsional de la "compulsión de repetición" que aparece en el juego infantil y sus relaciones con la "vida anímica" (Freud, 2007). Benjamin señala que la repetición es el alma del juego infantil: "La esencia del jugar no es un 'hacer de cuenta que...', sino un "hacer una y otra vez", la transformación de la vivencia más emocionante en un hábito" (Benjamin, 1989, p. 94).

El gobierno de la infancia se organiza institucionalmente en un aparato escolar justamente para dar cauce social y cultural a lo pulsional. Es un dispositivo que no desconoce, más bien todo lo contrario, la idea de "logro cultural" y lo que ello implica. Pero su funcionamiento supone el tratamiento sincrónico y homogéneo, por lo tanto deshistorizado, del juego de las pulsiones, como si todo pudiera pensarse en términos de estímulos y respuestas. A pesar del dispositivo pedagógico, el niño siempre jugará, tal vez para traducir esa necesaria renuncia en algo "placentero" o para ponerse en otra posición respecto de lo que lo afecta, como puede verse en los juegos en lo que los niños imitan la escena escolar ("¿jugamos a los maestros?"). El educador extraerá un *plus* de allí donde un supuesto juego infantil tuvo lugar, un *plus* que rendirá tributo a la economía pedagógica, aunque tal vez sería necesario poner en duda que el niño juega porque alguien le ha indicado jugar. El *plus* procede del juego, pero este tiene lugar a condición de subvertir o resignificar lo que el deber ser pedagógico ha sugerido. Benjamin nos dice que

> así como el mundo de la percepción del niño muestra por todas partes las huellas de la generación anterior y se enfrenta con ellas, lo mismo ocurre con sus juegos. Es imposible confinarlos a una esfera de fantasía, al país feérico de una infancia o un arte puros. El juguete no es imitación de los útiles del adulto, es enfrentamiento, no tanto del niño con el adulto, sino más bien al revés. ¿Quién da al niño los juguetes si no los adultos? Y si bien el niño tendrá la libertad de rechazar las cosas, no pocos de los 90 juguetes más antiguos (pelotas, aros, molinetes de plumas, barriletes) le habrán sido impuestos, por decirlo así, como enseres de culto que sólo más tarde se transformaron en juguetes; gracias a la fuerza con que afectaban la imaginación, se prestaban por cierto para ello. La suposición de que la necesidad misma de los niños determina, sin más, el carácter de los juguetes contiene, pues, un gran error (Benjamin, 1928/1989, pp. 90-91).

Llegado a este punto, quisiera plantear, como hipótesis, lo siguiente: tal vez el juego sea ese espacio que le permite al niño reelaborar el denso proceso del disciplinamiento pedagógicamente orientado. Es evidente que el juego no puede estar del lado de lo institucionalmente organizado, ni del lado de lo imaginariamente establecido; ocupa allí, y en relación con esas instancias, la posibilidad del acontecimiento, la posibilidad de poner en jaque la estructura del dispositivo al que se enfrenta.[13]

---

[11] Me remito aquí al comentario de Strachey sobre la ambigüedad de la noción de pulsión, "en su carácter de concepto fronterizo entre lo físico y lo anímico" (Strachey, en Freud, 1915/1992, p. 109).
[12] Las cursivas me corresponden.
[13] Sobre la idea de acontecimiento, cf. Žižek (2018) y Pêcheux (2006).

EL JUEGO COMO PROFANACIÓN DEL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

En el juego hay algún tipo de profanación, dice Agamben (2005). Esta profanación no solo evoca la esfera religiosa, sino, además, la esfera económica. Agamben realiza una precisión sobre la noción de profanación, para distinguirla de la secularización: "Ambas son operaciones políticas: pero la primera [secularización] tiene que ver con el ejercicio del poder, garantizándolo mediante la referencia a un modelo sagrado; la segunda [profanación], desactiva los dispositivos del poder y restituye al uso común los espacios que el poder había confiscado." (Agamben, 2005, p. 102).

Casi cualquier objeto puede transformarse en juguete. Los más fascinantes son aquellos que representan algo del mundo adulto y tienen o han tenido una función en él, objetos ya en desuso que se transforman en juguete o que momentáneamente son resignificados en el juego. El niño juega con lo que las estructuras discursivas le ofrecen, pero "el juego transforma las estructuras en acontecimientos", dice Agamben (2004, p. 106) recurriendo a Lévi-Strauss. Algo nuevo puede tener lugar en ese instante, algo suspende o desestabiliza la estructura. Aunque desde el punto de vista pedagógico se insista en reducir al juego a la categoría de instrumento o técnica motivacional, aunque se esperen unos productos pedagógicos y didácticos más o menos predecibles que permitan colocar al niño en el espacio administrativo de la escolarización con sus distribuciones y jerarquías, hay una singularidad que escapa al intento de gobierno de la infancia. Con todo, es justo reconocer que muchos educadores quedan gratamente sorprendidos, sobre todo sorprendidos, ante los acontecimientos que se producen en el juego.

Lo pedagógico dedica poco espacio (o ninguno) para lo que no está encauzado, normalizado. El juego convertido en instrumento pedagógico es una simulación de profanación que mantiene en los límites de lo gobernable el potencial subversivo. Por esta razón, también, ciertos juegos son posibles delante del maestro y otros se realizan a escondidas. Desde muy temprano el niño sabe que hay cosas a las que solo puede jugar a escondidas, aunque a veces, como comúnmente se dice, la "cara de zorro" lo delata. El juego regido por el tiempo pedagógico torna más atroz el corte tras el cual el mundo lúdico de lo imposible posible se esfuma tan mágicamente como llegó. Los objetos vuelven a su economía habitual, en su más pura y abrupta realidad utilitaria, y el jugador se encamina de cara al examen del alumno bien sucedido, vuelve rápidamente, aunque no siempre, al cauce del dispositivo pedagógico[14].

Tal vez podemos asumir con Agamben que "restituir el juego a su vocación puramente profana es una tarea política" (2005, p. 101).

CONSIDERACIONES FINALES

Pensar en la cuestión del cuerpo y el juego, si se lo quiere hacer en términos conceptuales, no es diferente a pensar un objeto cualquiera. El primer resguardo a considerar es epistemológico: ¿de qué objeto estamos hablando? Siempre se trata del ejercicio de la construcción de un objeto, con sus conceptos y categorías, que funcionan y tienen sentido en un campo teórico específico y determinado. Si es posible decir que el juego es anterior al hombre o anterior a la cultura, es porque suponemos lo simbólico y lo imaginario. Explicitar este resguardo puede parecer una trivialidad, pero cuando se trata de objetos tan cargados de sentido común como el cuerpo y el juego, no parece un resguardo despreciable. Dos interlocutores pueden hablar horas sobre el cuerpo y el juego sin que haya la más mínima posibilidad de diálogo conceptual, porque eventualmente pueden estar en posiciones teórico-discursivas inconmensurables. Puede haber incluso mucho de comunicación, pero poco o nada de teoría.

El segundo resguardo que parece imprescindible es la advertencia sobre los dispositivos pedagógicos: no son inocuos, pero tampoco son estructuras cerradas; como cualquier cosa en el

[14] Sigo ideas de Agamben (2005).

campo de lo humano, están sometidos al acontecimiento. Por más que resulten de enjundiosas declaraciones de principios y cargados de buenas intenciones educativas, lo cierto es que cuando se está en el juego de la historia, cuando no se puede prescindir de la dinámica de la metáfora y la metonimia por el simple hecho de ser hablantes, siempre hay un hiato entre lo que se pretendió hacer y lo que resulta, especialmente si está involucrada la multiplicidad hablante de los cuerpos.

Contribuciones de los autores:
Rodríguez, R.: concepción y diseño, adquisición de datos, análisis e interpretación de datos, redacción del artículo, revisión crítica de contenido intelectual importante.
El autor há leído y aprobado la versión final del manuscrito.

Aprobación de ética: "No aplica".

Agradecimientos: "No aplica".

REFERENCIAS

Agamben, G. (2005). Profanaciones. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Agamben, G. (2004). Infancia e historia. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Ariès, P. (1992). El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Madrid: Taurus.

Behares, L. (2016). La caracterización de la enseñanza como conjunto de técnicas para intervenir en los aprendizajes: un análisis crítico. *educação*, Santa Maria, v. 41, n. 3, p. 617-630. http://dx.doi.org/10.5902/1984644423820

Behares, L. (2007). Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. *Educação Temática Digital,* Campinas, v.8, n. esp., p. 1-21, jun. https://www.researchgate.net/publication/315907202_Ensenar_en_cuerpo_y_alma_la_teoria_de_la_ensenanza_y_el_saber_en_la_pulsion

Behares, L. (2005). Didáctica moderna: ¿Más o menos preguntas, más o menos respuestas? In: BEHARES, L.; COLOMBO, S. (comp.). Enseñanza del saber – saber de la enseñanza. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la FHCE, Udelar, pp. 9-15.

Benjamin, W. (1987). Dirección única. Madrid: Alfaguara.

Benjamin, W. (1928). Juguetes y juego. Comentario sobre una obra monumental. En Benjamin, W. (1928/1989) Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, pp. 89-94.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1996). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Laia.

Corominas, J. (1987). Breve diccionario etimológico de la Lengua Castellana. Madrid: Gredos.

Corominas, J. & Pascual, J. (1984). Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico. G-MA. Madrid: Gredos.

Derrida, J. (2011). O animal que logo sou (A seguir). São Paulo: Ed. Unesp.

Fernández Caraballo, A. M. (2023a). Infancias, pedagogías y saberes *psi* en el Uruguay de la primera mitad del siglo XX. Primera parte. Montevideo: Ediciones Universitarias, Udelar.

Fernández Caraballo, A. M. (2023b). Infancias, pedagogías y saberes *psi* en el Uruguay de la primera mitad del siglo XX. Segunda parte. Montevideo: Ediciones Universitarias, Udelar.

Fernández Caraballo, A. M. (2006). Lo "niño" y el psicoanálisis: ¿posibilidad o imposibilidad? *Educação Temática Digital,* Campinas, v.8, n. esp., p.20-48. https://doi.org/10.20396/etd.v8i0.711

Foucault, M. (1973-1974/2007). El poder psiquiátrico. Curso en el Collège de France, 1973-1974. Buenos Aires: FCE.

Freud, S. (1920/2007). Obras Completas. Más allá del principio del placer, Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras: 1920-1922. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1918/1992). De la historia de una neurosis infantil. In: Obras completas. Volumen XVII (1917-19). Buenos Aires: Amorrortu, p. 1-112.

Freud, S. (1915/1992). Pulsión y destinos de pulsión. En: Obras completas. Volumen 14 (1914-1916). Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Trabajos sobre metapsicología y otras obras. Buenos Aires: Amorrortu.

Huizinga, J. (2007). Homo ludens. Madrid: Alianza Editorial.

Lacan, J. (1972-73/1995). El Seminario. Libro 20. Aun. 3ª reimpresión. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1962-63/2006). El Seminario. Libro 10. La angustia. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1957/1979). La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud. In: Lacan, J. Escritos I. México: Siglo XX, pp. 179-213.

Lacan, J. (1955-1956/2015). El seminario 3*:* las psicosis. Buenos Aires: Paidós.

Leite, N. (2000). Sobre a singularidade. Cadernos de Estudos Lingüísticos*,* 38 (jan./jun,), pp. 39-49. https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636957

Milner, J.-C. (2012). O amor da língua. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

Pêcheux, M. (1988/2006). O discurso*:* estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes Editores.

Varela, J. & Álvarez-Uría, F. (1991). Arqueología de la escuela. Madrid: La Piqueta.

Žižek, S. (2018). Acontecimiento. Madrid: Editorial Sexto Piso.

Recibido: 5 de noviembre de 2024 | **Aceptado:** 12 de febrero de 2025 | **Publicado:** 17 de marzo de 2025

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.