



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ACATLÁN



JUGAR ES APRENDER
(una lectura desde el psicoanálisis)

FALLA DE ORIGEN

Tesis que para obtener el Título de
Licenciada en Pedagogía
presenta

MÓNICA RIZO MARÉCHAL



Acatlán, Estado de México, Octubre de 1995



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Vladimiro Patiño.

Él era un hombre bueno que
solía cantar:

*¡Y Dios, es una máquina de
humo...!*

Por Vlady,
salud.

Y por las resonancias que provocan en mí:

Con amor, a Francisco y Christiane, mis padres. Gracias por enseñarme a amar las cosas sin precio.

A Silvia y Leticia, mis hermanas, porque juntas seguimos aprendiendo que el silencio y la palabra forman parte de nuestro juego: ser amigas de entraña, cómplices de por vida.

Con especial cariño y mi agradecimiento profundo a Irma De Hoyos de Méndez: pocas personas conozco que sepan tanto de jugar y lo compartan cada día de su vida. Y a Don José Méndez Barraza, mi admiración y la promesa de ser siempre *amigos, amigos, amigos*.

A Marce, Gaby, Lety, Rosalba, Irma, Juan Manuel, Suzanne, Martha, a todos los cuates y colegas de nuestro Departamento de Francés: cuánto de este trabajo tiene que ver con ustedes, sobre todo con ustedes... Brindo por seguir aprendiendo juntos.

A Gabriela Muñoz. Gaviota: por el breve instante en que la sonrisa se nos vuelve carcajada, ¡salud, amiga!

A Ma. Teresa Betancourt. Gracias, Tere, por creer en este proyecto. Sin tu apoyo hubiera sido difícil empezar a escribir, más aún continuar y por fin terminarlo.

A Gerardo Trejo, que de tanto escuchar y escuchar hizo posible que este trabajo fuera para mí un verdadero jugar con las palabras, las ideas y los conceptos.

Para Adrián Gurza Lavalle, amigo de entraña, cómplice de irreverencias. Gracias por las discusiones, y por los fíos también.

A mis alumnos todos, que asistieron a mis clases para enseñarme a jugar. Con ustedes tengo una deuda de silencios míos para que juguemos más.

Con el Alfil Negro y Los Perros Muertos, en cambio, la deuda es de palabras. Palabras que, lo sabemos bien, son *puro cuento*: mi juego favorito. No lo olvido:

"Larga vida al Perro Muerto"

A la mirada y la sonrisa de Germán
cuando llegue a esta página.
Para fi la promesa vital de seguir jugando juntos.
Te debo silencios prolongados, palabras únicas, un
mundo de juegos insospechados.
¡Que siga la partida!
A mí también me gusta nuestra apuesta.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN, 1

I. EL JUGAR DEL JUEGO, 8

- 1.1. Del juego de palabras al juego de ideas, 9
- 1.2. La seriedad del juego, 15
- 1.3. Lo lúdico, el juego y el mundo lúdico, 18
- 1.4. Hacia un mundo pedagógico por ganar, 30

II. PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN, 32

- 2.1. El aparato psíquico y la educación, 36
- 2.2. Orden simbólico y composición significante: ¿Quién educa?, 52
- 2.3. Educar: el juego entre ilusión y verdad, 65

III. JUGAR A SER, 75

- 3.1. Los juegos del significante: del encadenamiento a la composición, 77
- 3.2. Hacia el lugar del juego, 83
- 3.3. Un espacio fundante: *el* jugar, 90
- 3.4. En busca de los significantes perdidos, 104
- 3.5. Jugar con lo perdurable de lo efímero, 117

IV. JUGAR ES APRENDER, 127

- 4.1. Sublimación y aprendizaje: ¿destinos cumplidos del jugar?, 130
- 4.2. El jugar y los territorios del aprendizaje, 138
- 4.3. Aprender y enseñar jugando: más allá del manual de juegos, 148
- 4.4. El jugar entre alumno y maestro, 159

V. JUGAR EN CLASE: LOS FLUJOS ENTRE ILUSIÓN Y VERDAD, 175

(A manera de conclusión)

BIBLIOGRAFÍA, 193

Sobre las ilustraciones:
Todas las viñetas son
obra de Basileo Cruz:
¡gracias!

INTRODUCCIÓN

*Jugamos a la seriedad, a la
autenticidad, a la realidad, al trabajo
y a la lucha, al amor y a la muerte.
Y aun jugamos a jugar.*

Eugen Fink

Jugar es una actividad que a todos, sin duda, a niños y a adultos, nos atrae. El juego nos seduce y nos atrapa en sus redes de diversión, alegría, libertad y placer, porque es sobre todo placer lo que experimentamos al jugar, es placer lo que anticipamos cuando proponemos o recibimos la invitación de jugar.

No es de extrañar entonces que pedagogos, psicólogos, terapeutas, animadores de grupo, maestros y alumnos nos interesemos cada vez más por el juego: intuímos en él ricas y muy diversas posibilidades para lograr nuestros objetivos de manera menos agobiante que con las prácticas cotidianas.

Prueba de ello es la extensa literatura publicada respecto al juego: basta con echar un vistazo a los catálogos de las editoriales, en las librerías y en las bibliotecas para comprobar que la publicación de manuales, repertorios y compendios de juegos ha aumentado sensiblemente en las últimas décadas. *Tips* y técnicas lúdicas para desarrollar habilidades específicas, para motivar actitudes y atmósferas de trabajo determinadas, guías para construir ludotecas y juguetes abundan y hasta se repiten unas a otras. Aunque por lo general, salvo muy honrosas excepciones, estos manuales tienden a ocuparse del juego infantil. Y no es gratuito: social y culturalmente el niño es quien juega, mientras que el adolescente debe renunciar a ello para empezar a tomar las decisiones "serias" de su vida y formarse para trabajar; por su parte, el adulto debe ser "productivo, maduro y serio" y queda prácticamente excluido del terreno del juego... como si jugar negara la seriedad, el trabajo, la disciplina, la madurez, el ser social y culturalmente productivo. Y más aún: otro vistazo a estas publicaciones bastará para comprobar que la reflexión teórica es casi inexistente, sólo en ocasiones breve, superficial y decepcionante para quienes intuímos un valor formativo en el juego y deseamos jugar en clase.

Nuestra pregunta es: ¿Por qué? ¿Por qué una explosión de publicaciones de este género? ¿Por qué maestros, animadores de grupo, pedagogos y psicólogos nos interesamos por ellas? ¿Por qué inventamos juegos? ¿Por qué la escasez de análisis? ¿Por qué nos interesa y preocupa el jugar en clase, aun cuando nos parezca sólo una actividad divertida, casi una travesura? ¿Por qué el juego nos resulta una actividad tan entrañable?

Los manuales apenas ofrecen respuestas. En ellos, el juego aparece como herramienta didáctica eventual para la adquisición y práctica de habilidades específicas, como actividad de clase divertida, sí, pero suplementaria, complementaria, hasta marginal. Y no deja de sorprendernos que, si bien hay una tendencia a revalorar el juego en pedagogía, no haya en cambio más que unos cuantos libros que nos abran caminos de reflexión sobre el jugar en clase, más allá de su uso posible como herramienta didáctica.

La escuela tradicional muestra una actitud de rechazo ante el juego: lo destina a la hora del recreo, por ejemplo, y lo excluye del trabajo en las aulas merced a una supuesta

oposición entre el juego y el estudio, el trabajo, el esfuerzo, el aprendizaje, la disciplina. Desde luego, estudios psicológicos y pedagógicos sobre el juego infantil han cobrado relevancia a lo largo de este siglo. Afortunadamente, las Escuelas Activas han reconocido la importancia del juego para el desarrollo de la inteligencia, como estructurante del pensamiento en el niño, y han abierto sus puertas -las de la escuela y las del salón de clase- para el juego infantil. En este tenor, la bibliografía es extensa y remitimos a quienes se interesen por estas vertientes a las obras de autores como Karl Groos, Jean Piaget, Maria Montessori, Decroly, Jean Chateau, Freinet, entre muchos otros que con fortuna analizaron el valor psicopedagógico del juego y trabajaron por incorporarlo a la escuela.

No obstante aquellos estudios sobre el juego infantil, consideramos que la pedagogía se ha limitado, por un lado, a describir la *funcionalidad* didáctica del juego en clase; en el mejor de los casos, a recuperarlo con vistas a practicar determinadas habilidades intelectuales o como ejercicio preparatorio *para algo*, a fin de lograr la adaptación exitosa del niño a la sociedad y la cultura. Por otro lado, la pedagogía se ha ocupado poco de las posibilidades de aprendizaje y juego para el adolescente y el adulto en el ámbito escolar.

Y sí, en efecto, el juego puede representar una técnica didáctica con características psicopedagógicas innegables para nuestras aulas. Enumeremos, sólo a título descriptivo, algunas cualidades que sin duda todo pedagogo y todo maestro intuye como regalos del juego al grupo de aprendizaje: desde luego, es motivante y favorece la creación de necesidades específicas de aprendizaje; durante el juego, todos los miembros del grupo están implicados en una misma actividad, sus manifestaciones individuales repercuten en el desarrollo de la actividad común y, por tanto, el juego garantiza la interacción, la comunicación grupal y la socialización del conocimiento; además, por muy gratuita que sea la finalidad del juego, los alumnos saben con claridad a dónde van, qué quieren alcanzar, con qué deben cumplir y toman los riesgos necesarios para lograrlo sin la angustia y la presión que suele existir fuera del ámbito del juego; debemos reconocer que esta claridad sobre los objetivos a lograr no siempre existe en nuestras clases; también *pone en juego* las capacidades y habilidades del estudiante -aun en los juegos de azar, para sacar el mejor provecho de la suerte-, quien asume el resultado del juego sin temor a la reprimenda por el error: éste es vivido como parte de la ficción misma del juego, de modo menos culpabilizante; asimismo, en el juego el alumno se muestra más activo y participativo que en la clase sin juego, porque éste lo involucra, lo absorbe por completo y le regala la sensación de saber y poder hacer las cosas; finalmente, pedagogos y maestros intuimos que, si

jugamos en clase, el proceso de enseñanza-aprendizaje será más placentero y enriquecedor.

La intuición del maestro y el uso de técnicas -en cualquier ámbito- son necesarios y hasta indispensables. Pero no darán todo de sí ni cumplirán con los propósitos que se les suponen si no se atiende a una reflexión profunda sobre sus fundamentos y su funcionamiento.

Si bien aceptamos que el juego ofrece todo aquello, esta investigación se originó en la intuición de que el juego ofrece *algo más* que eso a nuestras clases, algo que se nos ha ido escabullendo sin cesar. Creemos que en el intento de averiguar qué es ese *algo más* que el juego provoca, podríamos recuperarnos como educadores y como educandos *en y con* el jugar.

Salvo en la infancia, la pedagogía no ha considerado al juego como una actividad estructurante y constitutiva del Ser, ni como posibilidad de acceso al conocimiento ni de *re-creación* del mismo. Se ha ocupado de la operatividad didáctica en clase, sí, pero no ha analizado ni explicado por qué, si el hombre juega y esta actividad le es inherente, el juego podría ser una posibilidad de acceso al conocimiento; por qué el estudiante y el profesor encuentran placer en esta actividad; por qué podría ser una actividad integrada a la metodología cotidiana en clase, más que una simple herramienta didáctica a utilizar eventualmente.

El juego es con frecuencia abandonado al olvido de la reflexión pedagógica... Es más, con tristeza hemos observado que -quizá debido esa laguna en la reflexión- el maestro no acude al jugar más que como técnica para llenar vacíos didácticos en clase, para disfrazar con palabras y actividades esos silencios aterradores que se producen durante un curso, para relajar a los estudiantes que están a punto de una indigestión académica o para premiarlos luego de sus exámenes, para *hacer algo* cuando hay poca asistencia, o cuando no se ha preparado clase o cuando no se tiene ganas de trabajar... casi como una pérdida de tiempo necesaria, pero a condición de que sea ocasional porque hay que cubrir los programas. Vaya, que en nuestra consciencia el juego es una actividad complementaria, marginal, poco seria, sin trascendencia, de poca relevancia psicopedagógica.

Además de constituir una técnica *para algo* en pedagogía, lo cierto es que nuestra disciplina no ha otorgado, construido y profundizado en el lugar del juego.

Con esta investigación nos proponemos reflexionar acerca de las posibilidades de aprendizaje y de *re-creación* del conocimiento que el jugar ofrece.

Abordaremos esta reflexión desde la perspectiva del psicoanálisis por dos razones fundamentales: por un lado, porque consideramos que en pedagogía se ha trabajado poco aún sobre la dinámica psíquica inconsciente que se establece entre profesores y alumnos, sobre cómo se establece esta particular relación afectiva y cómo determina ésta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, porque estamos convencidos de que el psicoanálisis nos ofrecerá un vasto sistema conceptual para comprender cómo es que el hombre se juega en el juego, o para expresarlo mejor, cómo es que el jugar es estructurante de la subjetividad en el hombre; cómo la creatividad se constituye en el espacio del jugar - espacio atravesado por el deseo-; por qué en y con su jugar el hombre logra vincular su realidad psíquica con la realidad exterior y qué posibilidades de creación y aprendizaje encuentra el hombre en esta actividad.

Si acordamos un valor educativo y formativo al jugar, al juego y a la formación de actitudes lúdicas ante el saber en el salón de clase, es necesario sistematizar, pensar y *jugar con* la información que el psicoanálisis ha desarrollado en torno a la educación, el aprendizaje y el juego, a fin de buscar caminos posibles de reflexión para la pedagogía y para nuestra práctica docente cotidiana.

Este trabajo *no* pretende, pues, ser un manual de juegos. Lejos de ello, acaso intenta ser punto de partida para la reflexión y cuestionamiento de un maestro dispuesto a jugar. Si el que inicia la lectura de este trabajo espera encontrar las instrucciones precisas para aplicar en sus clases lo que iremos exponiendo y jugar con sus alumnos, será mejor que, una de dos: o abandone tal esperanza o abandone la lectura justo aquí.

Para transitar por el camino con destino al jugar, conviene no perder de vista que:

1. Todos hemos jugado y tenemos algo que decir sobre el juego. Sin embargo, esto no garantiza en modo alguno que tengamos una conciencia clara sobre el juego *en sí*, no sólo en el sentido de lo que el juego *es*, sino de lo que el hombre *escuando* juega.

2. Lo que cuenta es explorar la riqueza del juego dentro del aula, las posibilidades de *re-creación* del conocimiento y de aprendizaje para el alumno tanto como para el maestro.

3. En general, a los profesores les interesa e inquieta el juego. Reconocen el gusto y el placer de jugar con sus estudiantes en clase. No obstante este discurso, recurren al juego como una actividad "poco seria", en la que no hay "trabajo" propiamente dicho ya que no implica "esfuerzo" o "disciplina" por parte de sus estudiantes.

4. Esto nos conduce a pensar que el juego no está verdaderamente integrado a los programas de trabajo, a los planes de clase ni a la metodología por parte de los profesores; que el juego es considerado únicamente como una suerte de "premio" o como una manera de "aprovechar" el tiempo cuando hay poca asistencia. Es decir, como si se tuviera la sensación de "perder el tiempo" cuando se juega en clase, como si el juego no contribuyera

a cumplir con los objetivos del programa a cubrir durante el semestre. Como si fuera, pues, considerado una manera divertida -eso sí- de perder el tiempo, pero al fin y al cabo una actividad complementaria, suplementaria, marginal, poco seria e intrascendente. Es considerado una actividad positiva, pero que no deja de ser como una travesura: sólo se le asigna un valor de herramienta didáctica de apoyo, suplementaria, para llenar vacíos... Lo que acontece durante el jugar pasa a un segundo plano de importancia, sino es que es francamente ignorado.

5. El valor educativo y formativo del juego no es, pues, reconocido. El juego ocupa un lugar marginal en la pedagogía y se acude a él sólo como una actividad alternativa entre otras. El jugar no forma parte de los hábitos didácticos, de reflexión y cuestionamiento de los profesores.

En psicoanálisis, el jugar determina la estructuración psíquica del sujeto, desde la primera infancia hasta el desarrollo adulto: el juego es un fenómeno transicional que permite al sujeto comprender y aprehender la realidad compartida y objetiva para integrarla a su realidad interna y subjetiva. El jugar es un espacio real-potencial que el sujeto *usa* para resolver ciertas ansiedades y para vincular su mundo interno (su realidad psíquica) con el mundo externo (la realidad compartida). El jugar representa, para el sujeto, una práctica significativa en tanto le permite ir en busca de éstos, extraerlos y tramitar los que lo representen a él, le permitan construir sus diferencias y afirmar su personalidad. El jugar se constituye esencialmente como una zona inatacable, como una zona de confiabilidad en la que se realizan cualidades humanas que nos son muy caras: la creatividad, la libertad, el gusto por el trabajo, la curiosidad intelectual, el deseo de saber, la diversión, la satisfacción de vivir... en fin, como un espacio en donde se llevan a cabo las experiencias creativas y culturales del ser humano, desde la temprana infancia y como algo que se lleva a lo largo de la vida.

Partimos del supuesto fundamental de que el juego en educación se nos ofrecería como camino creativo de acceso a la realidad compartida -si entendemos por educación el dominio del Principio del placer por el Principio de realidad- y, por ende, como una posibilidad regia de aprendizaje, en tanto permite justamente vincular e integrar la realidad exterior y compartida con la realidad interior y subjetiva. En otras palabras, suponemos que si el jugar conduce a la estructuración subjetiva del hombre; que si el aprendizaje implica substancialmente integrar conocimientos nuevos a la propia subjetividad (y un consecuente cambio en la conducta), entonces el jugar habría de ofrecer posibilidades de establecer

relaciones vinculares, creativas y significantes entre el sujeto y lo que es exterior a él, es decir, posibilidades significativas para el estudiante de acceso al conocimiento, de *re-creación* y apropiación del mismo y, por lo tanto, de aprendizaje.

Este viaje con destino a jugar en clase pasa por cinco escalas: primero, por un análisis general sobre el uso común que damos a las palabras juego y jugar, un poco para empezar a quitar los velos que ocultan o desvirtúan el significado de estas actividades para el hombre, así como para empezar a alertar sobre los estereotipos que rondan al juego. En la segunda escala, el psicoanálisis se encarga de desmitificar y quitar los disfraces a un discurso educativo que se dice bienpensante, que promete el bienestar y la felicidad del educando; asimismo, dará cuenta de los procesos que determinan la relación maestro-alumno, aun a sus espaldas, verdaderos motores y obstáculos para el aprendizaje. Enseguida después, entramos propiamente al territorio del jugar: es aquí donde iremos descubriendo, poco a poco, por qué el jugar se ofrece como lugar para colocar nuestras experiencias culturales, por qué la curiosidad intelectual, la creatividad, la sed por conocer y saber son destinos cumplidos del jugar en el hombre, por qué gracias al juego vivimos nuestras primeras experiencias de aprendizaje con placer. Luego, en la articulación de variantes sobre un mismo tema (el juego) descubriremos si, en efecto, jugar también es aprender en las aulas escolares, qué implicaría esto para un maestro dispuesto a jugar y para un alumno poco habituado a ello.

Este trabajo, lo sabemos, es en mucho un recuento de dudas e incertidumbres más que de respuestas incuestionables... El juego, la educación, el hombre mismo merced al Inconsciente son en verdad, por excelencia y por suerte, paradójales: ésta es la única certeza que tenemos. Por ello -¿Elo?- la última etapa de nuestro viaje hacia el jugar en clase es, a manera de corolario, un juego con las paradojas: no para resolverlas, sino en un intento por teñir con los colores del jugar -de la creatividad, de la imaginación, del placer- la en ocasiones árida tarea de enseñar y de aprender.

Esperamos, pues, que aunque el juego se nos muestre inaprehensible, escurridizo y difícil de cernir; aunque la naturaleza del juego sea sumamente inquietante, este trabajo contribuya a luchar creativamente contra cualesquiera redes de significantes que tengan estatuto de impuestas; contra los efectos alienantes de sometimiento, de acatamiento y de adoctrinamiento que éstas suelen producir en el sujeto. Nuestra apuesta es por un alumno jugante y por un maestro jugante, por el placer de enseñar y aprender.

I. EL JUGAR DEL JUEGO

Porque -para decirlo de una vez- el hombre solamente juega cuando es hombre en el sentido pleno de la palabra, y solamente es hombre pleno cuando juega.

Schiller

1.1 DEL JUEGO DE PALABRAS AL JUEGO DE IDEAS.

Lo que sin duda enoja es que el sentido común no pueda sentir nunca la tristeza del desengaño, siempre tan seguro de sí mismo.

Juan Manuel Silva Camarena

El juego es una experiencia vital que todos conocemos y de la que todos tenemos algo que decir. El jugar es inherente al hombre. El hombre juega y en esta actividad encuentra placer, regocijo, diversión, libertad, distracción, descanso, entretenimiento, un pasatiempo agradable e incluso una fuga solaz, por no mencionar más que algunas de las palabras que sin duda asociamos con la actividad de jugar, sea cual fuere el juego que hayamos escogido de entre la amplia gama de juegos que existen o que podamos crear. El juego nos sugiere una atmósfera relajada, trivial, ajena a la dureza de la vida cotidiana, sin consecuencias posteriores a él, porque el juego representa para nosotros una manera siempre placentera de perder el tiempo. En efecto, placer, diversión, descanso, distracción, pasatiempo y otras palabras dentro de este campo semántico aparecen en cualquier diccionario como sinónimos del vocablo juego.¹

Pero si en este primer intento de aproximarnos a una definición del juego y del jugar buscamos los vocablos que se les oponen, una sorpresa salta a la vista: pocos los han mencionado, pocos han acotado los antónimos de esta actividad fundamental del hombre, tan escurridizo resulta ser el concepto de juego.² O acaso el no mencionarlos represente una toma de posición frente al juego, considerándolo como una actividad marginal del hombre, poco digna de mención. De cualquier modo, cabría preguntarse si es posible expresarlos en un sentido lo más riguroso posible, es decir, lograr ponerlos sobre la mesa, a la vista de todos, y discutirlos.

Sólo por hallar pistas -que quizá se vuelvan lugar común- podemos apelar a nuestro sentido común y a nuestra intuición. Enuncieemos pues la seriedad, el trabajo, el esfuerzo, la

¹ Cfr., CORRIPIO, F., *Gran diccionario de sinónimos. Voces afines e incorrecciones*, Ediciones B, S.A. y Grupo Editorial Z, S.A., México, 1989. Cfr., SAINZ DE ROBLES, F. C., *Diccionario español de sinónimos y antónimos*, Aguilar, Madrid, 1946. Cfr., CASARES, J., *Diccionario ideológico de la lengua española*, Gustavo Gill S.A., Barcelona, 1978. Cfr., ORTEGA, D., *Gran Sopena de sinónimos y asociación de ideas*, Ramón Sopena, Tomo 2, Barcelona, 1985.

² Cfr., SAINZ ROBLES, F. C., *op. cit.* Cfr., CASARES, J., *op. cit.* Véase también el *Diccionario temático de la lengua española*, Biograf S.A., España, 1975. Estos diccionarios no acotan ningún antónimo para juego, jugar ni para otros derivados de estas palabras. Asimismo, puede consultarse el *Petit Robert 1. Dictionnaire de la langue française*, Dictionnaires Le Robert, Paris, 1988, que si bien suele acotar antónimos al final de la definición y usos de cada palabra, para *jeu, jouer* y sus derivados tampoco lo hace, a pesar de ser uno de los diccionarios más recientes.

razón, la disciplina, como posibles antónimos del vocablo juego. Basta un ojo observador para darse cuenta de que, por sí mismas, estas palabras no sólo no contradicen al juego, sino que éste puede fácilmente contenerlas en sí: todo juego supone algo de serio, de trabajo, de esfuerzo, de raciocinio, de disciplina y, eso sí, nunca es pérdida de tiempo -en el sentido negativo que tendemos a dar a esta expresión. A desarrollar esta aseveración dedicaremos las páginas que siguen, pues a nuestro entender éstas son palabras que, ni modo, no dejan de ser producto del sentido común y -como lo dicta una voz popular- el sentido común es el menos común de los sentidos.

De no ser por el diccionario de David Ortega ya citado, relativamente reciente, casi tendríamos que afirmar que el juego no tiene su antónimo. En este diccionario, aburrimiento, tedio, unidad, opacidad y aburrirse, desanimarse, inhibirse, abstenerse, aparecen como antónimos de juego y jugar. Estamos de acuerdo con que aburrimiento y tedio se oponen a juego, pues por naturaleza el juego es divertido y entretenido. En cuanto a unidad, más adelante veremos que el juego implica una idea de totalidad: tiende a crear vínculos y sentimientos de unión entre los jugadores, que con frecuencia perduran más allá del juego mismo, además de aludir a una idea de unidad, en el sentido de que la falta o el exceso de un elemento (jugador, pieza) falsea el juego. Por opacidad, francamente no comprendemos a que se refiere el autor, a no ser que haya pensado en algo como "el juego de luces", que no sería ya un antónimo de juego, sino de una expresión metafórica construida con este vocablo. De hecho, muchas otras expresiones se valen del *juego* para elaborar metáforas: "el juego de la imaginación", "el juego de colores", "el juego de los astros" o "el juego de las olas", sugiriendo así una idea de movimiento libre, armónico, bello o con ritmo. Finalmente, con los verbos desanimarse, inhibirse o abstenerse, sucede algo similar: tienen que ver con nociones que rondan al concepto del jugar por su uso en expresiones como "a ese juego yo no le entro" o "a mí ese juego no me interesa, me intimida, me disgusta".

Y ya que empezamos a citar expresiones idiomáticas, el observar algunas más, de uso común en español, no puede resultar más que ilustrativo. Por ejemplo, si deseamos expresar que una situación o actividad nos resulta fácil de resolver, sin importancia, falta de seriedad, utilizamos frases calificativas como "es juego de niños o es cosa de juego / tomarlo a juego o hacerlo sólo por jugar." Para manifestar el agrado por hacer algo decimos que "es como un juego", pues nos resulta divertido, entretenido y placentero.

Cuando el azar y la suerte -el destino, digamos- nos han favorecido (o no), recurrimos al "tener buen (o mal) juego". Y si a pesar del "mal juego" ganamos la partida, decimos con orgullo que a eso se le llama "jugar fino" -es decir, ser hábil, audaz, inteligente e incluso cauto. Claro que podemos "jugar limpio (o sucio)", apelar a las reglas y convenciones que hayamos aceptado y entonces exclamar ante el juego sucio que "jese no se vale...!", con

enojo por el desorden que el *sucio* provocó en *nuestro* juego. Pero seguimos jugando, porque el tramposo, aunque viole las reglas del juego, sigue formando parte de él: es alguien con quien se puede discutir, negociar, reprender, *dentro* del terreno mismo del juego. Al aguafiestas, en cambio, lo rechazamos, nos enoja, nos desanima: nos recuerda que eso no es más que un juego y nos saca, con su expresión, fuera del espacio y el tiempo de juego; en ocasiones nos impide incluso entrar en él y a veces hasta nos deporta de ese mundo mágico que ya habíamos construido.

Respecto al inteligente, al hábil, al audaz, sabemos que él es quien "está en el juego (o en la jugaría)", expresiones que utilizamos no sólo cuando jugamos cartas o dominó, por ejemplo, sino para hablar de quien *juega* en la política: "pone en juego sus relaciones", "juega para senador" -pongamos por caso- y "muestra (o disimula) su juego", sus intenciones reales.

Solemos además decir que "el juego constante de la puerta molesta" porque "las bisagras tienen demasiado juego", aludiendo así a una idea de movimiento libre. Por otra parte, un "juego de dominó, de llaves inglesas" y, en un sentido más estereotipado, "un juego de té, de tocador", remiten a un todo, a algo que debe estar completo para funcionar adecuadamente, a una unidad.

En ocasiones incluso transformamos al juego en un sarcasmo y decimos que "la reputación de alguien está en juego" porque "se prestó al juego de otro" y ni siquiera supo "hacerle el juego"; vaya, que el otro nada más "jugó con alguien", que a decir verdad "su juego es muy engañoso" y... pues "le salió buena la jugarreta."³

Si observamos estas expresiones y frases con detenimiento, nos encontramos con la sorpresa de que cotidianamente usamos la palabra juego, pero que no tenemos un concepto claro de lo que el juego es. Tal parece que en nuestra conciencia el juego representa una actividad marginal, ajena a nuestras ocupaciones importantes y responsables como el trabajo, la lucha o el amor; que es una actividad a la que sólo acudimos ocasionalmente, casi como terapia, "Justo para no caer del todo en lo demoníaco, en el tonel de las Danaides del mundo moderno del trabajo, para no olvidar la risa en el rigorismo ético, para no convertirse en un prisionero de los hechos escuetos".⁴

Creo que no nos hemos alejado del impulso del sentido común ni del uso común de la palabra. Continuar en esta lógica nos conduciría a simplificar un concepto de juego que intuimos más complejo. No lo comprenderíamos como una actividad inherente al hombre, en el sentido de lo que el juego *es* y lo que el hombre *es* en el juego. Y esto es precisamente

³ Cfr. MOLINER, M., *Diccionario de uso del español*, Gredos, Madrid, 1990. Véase también SANTAMARÍA J. F., *Diccionario de Mexicanismos*, Porrúa, México, 1974.

⁴ RINK, E., *Oasis de la felicidad. Pensamientos para una ontología del juego*, Centro de Estudios Filosóficos, UNAM, Cuaderno 23, México, 1966, p. 9.

lo que nos ocupa.

De lo que se trata entonces es de buscar un concepto de juego que parece estar escondido, que parece *jugar a las escondidillas*. Es como si del concepto de juego no alcanzáramos a percibir sino una suerte de sombra que, según la intensidad, la lejanía o la cercanía de la luz, se agrandara o se redujera, definiera sus contornos o se difuminara; una sombra que se presenta inasible: éste parece ser el jugar del juego, pues si bien las ideas y expresiones arriba expuestas lo disfrazan, curiosamente también lo exhiben. Busquemos entonces una ruta que nos permita al menos observar cómo es que el juego *se deja comprender* por quienes a estudiarlo se han dedicado. De esta manera intentaremos acercarnos a un concepto de juego... bien dicen por ahí que "el juego es más importante que el juguete". En este momento, *jugaremos* con las ideas que rondan al juego -quizá sólo jugando se lo entienda- para más adelante internarnos en el problema de definirlo.

Podemos empezar por las nociones y representaciones que evidencian los sinónimos, antónimos, frases calificativas y expresiones idiomáticas de uso común que hemos citado. Observarlos con detenimiento nos permitirá deslindar una ruta de aproximaciones que nos conduzca al terreno del juego, para vislumbrar al menos lo que el juego representa en nuestra conciencia y cómo es que nosotros nos relacionamos con él.

En primer término, incluimos al juego dentro de un campo semántico que denota sensaciones de regocijo, alegría, diversión, ocio, descanso: una pausa ante el ritmo y las constantes exigencias de la vida real, "una posibilidad existencial que sólo resplandece ocasionalmente".⁵ En nuestra conciencia, jugar es una actividad complementaria, incluso marginal, poco seria e intrascendente, que tomamos a la ligera, porque en nuestra conciencia los actos importantes y serios son otros que el jugar: trabajar, luchar, amar. Es decir, son expresiones que -por no decir peyorativas- parecen restar importancia al hecho de jugar. Aunque nos parezca válido y positivo, el juego no deja de ser sólo como una travesura.

En segundo lugar, el juego incluye una *noción de regla* y representa un *saber hacer* las cosas. En cuanto a la noción de regla, todo juego supone -según Caillois⁶- un orden interior, es decir, un sistema de convenciones y restricciones arbitrarias e imperativas que determinan lo permitido y lo prohibido, pero que aceptamos libremente pues sólo la voluntad de aceptarlas los sostiene. Dentro de estos límites -parafraseamos a Caillois- las

⁵ *Ibid.*, p. 8.

⁶ Cf. CAILLOIS, R., *Les jeux et les hommes*, Gallimard, France, 1967, pp. 11-15.

aptitudes para la invención, la creatividad, el riesgo y la prudencia son propias del jugador, según el juego que haya elegido. Con frecuencia deberá tomar una decisión entre la prudencia y la audacia -en los juegos de azar, por ejemplo- más sobre aquello que ignora que sobre aquello que realmente controla. En el juego conviven, entonces, ideas complementarias de suerte y azar con las de habilidad e inteligencia y esto muestra al juego como un concepto complejo que asocia un estado de hecho, favorable o no, con la capacidad del jugador para obtener el mejor provecho de aquel. El jugador hace un cálculo sagaz, un esfuerzo extra, evalúa lo que el azar le dio y lo que con ello él puede lograr. Además, el jugador cuenta con la libertad de cuestionar las reglas y modificarlas, siempre que tenga el acuerdo del resto de los jugadores; claro que esa nueva versión de la regla se vuelve *la regla*, tan imperiosa como las anteriores. Pero sobre todo, el juego representa para el hombre *un saber hacer las cosas*, es una forma de inteligencia y de conocimiento. Saber jugar, jugar bien, tener un juego hábil, fino, inteligente, habla de un dominio no sólo de las reglas del juego, sino de las capacidades y habilidades (físicas o intelectuales) que el jugador posee, que le son necesarias y que gusta de exponer durante el juego.

Ahora bien, aun dentro de ese sistema de reglas, las más de las veces rígido y riguroso, la noción de *libertad* proporciona la movilidad indispensable a todo juego. Decíamos arriba que sólo la voluntad de los jugadores de aceptar las reglas es lo que puede sostenerlas, porque el juego representa una *libertad* que el hombre no pierde, que no se enajena, que no termina por volverse ajena. En el juego, el hombre experimenta la sensación de libertad plena no sólo para aceptar las reglas, cuestionarlas y modificarlas, sino también para actuar dentro del juego sin temor ni prejuicios, para terminar el juego en el momento deseado e incluso libertad para decir que no, que no desea jugar. El juego es, pues, una liberación de ataduras, un momento privilegiado de expresión, una magnífica posibilidad liberadora del hombre que por principio le pertenece y que es irreductible. De ahí que el juego represente para el hombre la oportunidad de vivir temporalmente una ilusión de libertad absoluta y una ilusión de completud. Por esto es que el juego provoca un intenso placer.

El juego implica también una noción de *totalidad* -dice Caillois- porque tanto la actividad de jugar en sí misma, como los instrumentos necesarios para ello, representan un conjunto cerrado, completo e inmutable: un elemento o un jugador de más o de menos rompería el equilibrio interior del juego y lo falsearía. Pero además representa *totalidad* (¿completud?) porque el juego nos devuelve el dominio voluntario de nuestro ser, nos regresa a nosotros mismos, nos regala la ilusión de que no existe escisión entre el mundo y nuestro ser.

Y, desde luego, el juego representa *identificación* con el otro y crea sentimientos de

unión. En el juego el hombre se siente identificado con el otro, experimenta una especie de complicidad con quien ha creado el mundo mágico del juego con él, de tal suerte y con tal intensidad, que vive la ilusión momentánea de ser un *nosotros* completo y distinto a los demás, porque juntos luchan contra algo, o porque aun siendo contendientes están juntos dentro de ese mundo mágico. Viven con especial entusiasmo esa permanencia en el mundo mágico del juego y la posibilidad única de vivir en él hasta que ellos lo decidan.

En suma, según lo explica Huizinga, en nuestra conciencia tendemos a debilitar la idea de juego reduciéndola a una actividad que del jugar sólo conserva cierta ligereza, tensión, inseguridad respecto de un resultado; una idea de cambio ordenado, de movilidad o de libertad. Ante esta ambigüedad -señala Huizinga- se da una suerte de *proceso de transferencias* concientes o inconscientes a otras ideas que no son el juego mismo.⁷ El juego se disuelve en una ironía inconsciente o, en el mejor de los casos, se transforma en modos poéticos de expresión a veces muy afortunados. Por ejemplo, en Tabasco y Chiapas existe esta expresión metafórica, sin duda poética, del jugar: "Al cumplir los tres años los cafetos... dan tan pocas flores que se dice que han comenzado a *jugar*. (...) En el sexto año se van formalizando sus producciones (del cacao); ya no sólo *juegan* sino que suelen dar al agricultor para sus gastos y aun para hacer algunos ahorros."⁸

En nuestra opinión, aun cuando la idea de juego en nuestra conciencia parezca debilitada, el hecho de que el juego represente en nosotros -de modo quizá simbólico- un saber hacer, una unión con el otro y ante todo una libertad irreductible, es lo que empieza a explicar por qué el hombre juega, por qué esta actividad nos es tan entrañable, por qué el juego es inherente al hombre. En ello seguiremos profundizando a lo largo de este trabajo.

⁷ Cf. HUIZINGA, J., *Homo Ludens*, Alianza Editorial, Madrid, 1984, p. 55.

⁸ RABASA, *El Estado de Chiapas*, p. 73. Citado por F. SANTAMARÍA, *op. cit.*, p. 647.

1.2. LA SERIEDAD DEL JUEGO.

Pero ¿qué quiere decir un simple juego cuando sabemos que, entre todos los estados del hombre, es precisamente el juego, y sólo el juego, lo que lo hace completo y despliega a la vez su doble naturaleza?

Schiller

Por el momento, nos preocupa el valor cotidiano que damos a la palabra juego, es decir, las nociones que con ella damos por hecho. Nos interesa, en particular, el problema de la seriedad.

En torno del juego hay siempre cierta vaguedad, una suerte de resistencia del juego a una definición. Si a las ideas de belleza, bondad y verdad, se oponen sin dificultad las de fealdad, maldad y falsedad, ¿cuáles realmente se oponen a la de juego? Ya hemos dicho que ni seriedad, ni esfuerzo, ni razón son antónimos precisos, porque el juego -de cualquier género- tiene exigencias que le son propias: nadie más serio que el jugador absorto en resolver una jugada, realizando el esfuerzo necesario (físico o intelectual), concentrado en desplegar diversos razonamientos dirigidos a ganar la partida, sin que por ello el juego mismo deje de ser divertido, alegre, placentero, relajante y entretenido.

¿O deberíamos mejor preguntarnos si es precisamente por esas exigencias de seriedad, esfuerzo y razón, que el juego mantiene estas cualidades de alegre, divertido, placentero, relajante y entretenido? Un juego que pierde esas exigencias, pierde también todo interés. Se trata de una seriedad, un esfuerzo y unos razonamientos que, a diferencia de la vida cotidiana en donde son impuestos, en el juego son asumidos voluntariamente y representan una decisión libremente elegida, siempre renunciabile, pues el juego representa un mundo que no aprisiona al hombre, mundo que ha sido creado por él y que no se le vuelve extraño, ajeno.

Cabe aquí hacer dos precisiones: quienes se dedican profesionalmente a alguna clase de juego (fútbol, ajedrez) no son jugadores en sentido estricto, sino que han hecho de ese juego su profesión: ésta no deja de ser juego, claro, ni ellos jugadores por el hecho de ser profesionales, sino porque, aunque siempre se siga jugando, el carácter de juego se pierde, conforme a los conceptos ya expuestos. Por jugador nos referiremos aquí a *quien decide abrir un paréntesis en su vida cotidiana para jugar*. Por otro lado, cada juego, cada clase de juego, demandará en mayor o menor medida alguna (o algunas) de aquellas

exigencias y cualidades.

En todo caso, si el "valor conceptual de una palabra, en cualquier idioma, se codetermina por aquella otra que expresa lo contrario",⁹ y frente a juego pensamos en la seriedad o acaso en el trabajo -que por sí mismos no representan lo contrario a juego- quiere decir que todavía no se ha logrado la abstracción del concepto para que el lenguaje lo designe: son expresiones que intentan designar, ante el concepto de juego, otro para el de *no juego*.

En efecto, en nuestra conciencia lo que *no es juego* implica empeño, esfuerzo, trabajo, pena o seriedad para realizar una tarea. A guisa de ejemplo, baste citar esta pequeña anécdota entre dos contendientes a la gubernatura de Tabasco: "¿Maestro, que usted también viene a JUGAR? A lo cual contesté en el acto: -'No hijo; yo no vengo a JUGAR; Yo vengo en serio.' Y tan en serio, que fui el Gobernador electo y goberné por seis años el Estado, de 1947 a 1952, inclusive."¹⁰

Sin embargo, la seriedad no se agota con la sola negación del juego: "Lo serio es lo que 'no es juego' y no otra cosa. El contenido significativo de juego, por el contrario, ni se define ni se agota por el de 'no serio', pues el juego es algo peculiar y el concepto 'juego', como tal, de un orden más alto que el de lo no serio. *Lo serio trata de excluir el juego, mientras que el juego puede muy bien incluir en sí lo serio.*"¹¹ En otras palabras, el juego también es cosa seria. Pero a diferencia de la *seriedad seria* de la vida cotidiana, el juego es de una *seriedad juguetona*,¹² es decir, de una seriedad no impuesta, libremente elegida, controlable, renunciante, divertida, absorbente y además intrascendente: cuando el sujeto juega, aunque no lo sepa de cierto, no pierde la noción de estas características del juego: de ahí que sea tan placentero jugar.

No tenemos pues reparo alguno en afirmar que entre más divertido es un juego, es porque más serio es. Insistimos en ello: por principio, el juego es cosa seria.

Sin embargo, no deja de inquietarnos el que el lenguaje designe al juego de manera tan ambigua. Es posible que esta ambigüedad ante el concepto provenga de la etimología

⁹ HUIZINGA, J., *op. cit.*, p. 61.

Vale la pena señalar que lo serio se opone mejor a la broma, que no a juego; y que los antónimos del trabajo remiten mejor a ideas de inacción, flojera, vacaciones, desempleo, descanso, recreo, ocio. Claramente, no se las puede considerar como antónimos del concepto de juego. Cf. CASARES, J., *op. cit.*

¹⁰ Citado por F. SANTAMARÍA, *op. cit.*, p. 642.

¹¹ HUIZINGA, J., *op. cit.*, p. 62. El subrayado es nuestro.

¹² Pedimos comprensión para esta manera de calificar a la seriedad del juego. Responde a la necesidad de distinguir la seriedad del juego, de decir que el juego es serio pero no aburrido. Se trata de una de las tantas paradojas del juego. Este trabajo no pretende resolver las paradojas del juego, simplemente exponerlas para tener conciencia de lo que el juego representa en nosotros y cómo convivimos con él. La paradoja de la seriedad tiene para nosotros un interés especial, pues es uno de los principales obstáculos a vencer para poder jugar en clase con adultos. Baste observar *lo aburrido* que se encuentran los jugadores durante cualquier partido: esto es signo de una seriedad *juguetona*, divertida, sin excluir los razonamientos, la toma de decisiones dirigidas a ganar el juego.

misma de la palabra. En el latín culto -de uso literario- las palabras que abarcan el campo del juego son *ludus-ludere*, que denotan ideas de juego infantil, recreo, competición, simulacro, juegos de azar, representación litúrgica o teatral. Pero a las lenguas romances modernas *ludus-ludere* no pasó como concepto general de juego, sino que fue desplazado por los vocablos *jocus-jocari* del latín vulgar, que tenían el significado especial de chiste y broma. ¿A qué se debió esta transferencia no poco curiosa? Según Agustín Mateos, "El latín vulgar amplió o, por el contrario, restringió el sentido de vocablos ya existentes en el lenguaje literario. Así *comparare* [comparar] pasó a significar: comprar; *muller* (mujer en general), esposa; *villa* (casa de campo), ciudad".¹³ Además de que, según este mismo autor, en los pueblos conquistados y colonizados por Roma la gente prefería utilizar palabras desusadas entre los escritores, esto es, optaba por el latín vulgar. Y del mismo modo sucedió con el vocablo juego: *ludus* del latín culto cayó en desuso, se adoptó *jocus* del latín vulgar, y sobre decir que las lenguas romances como el español y el francés¹⁴ proceden del latín vulgar.

Ahora bien, más allá de considerar la filología de la palabra, de preguntarnos si esta evolución del lenguaje se debió a causas fonéticas, semánticas o históricas,¹⁵ a nuestro juicio lo interesante es constatar que la palabra juego, desde su origen mismo, ha sido asociada con el chiste, la broma, lo ligero, lo no serio, lo no importante, lo intrascendente. Y no es que pretendamos demostrar que el juego no es todo esto, sino que es *algo más*, que ese algo es *un algo que se nos escapa*, que por lo menos debemos hacer el intento de distinguirlo y pensarlo para recuperar al juego y recuperar-nos en el juego.

Hasta ahora, sólo hemos intentado "poner las cartas sobre la mesa", evidenciar que detrás del juego hay un problema difícil de cernir porque de algún modo conculme a la esencia del hombre. Por otra parte, el juego no es un objeto de investigación que haya tenido que ser descubierto para luego ser estudiado. El juego ha existido siempre, el hombre ha jugado siempre, en cualquier época y en cualquier lugar. Sólo que, siguiendo las ideas de Fink, eso no garantiza en absoluto el que tengamos una conciencia clara y precisa sobre la esencia del juego. Lo que sin duda sálta a la vista es que cuando de juego se habla *algo está en juego* y que es tarea ardua intentar aprehender un concepto.

Por eso, ahora la pregunta es ¿de qué manera el juego se ha dejado pensar por quienes a ello se han dedicado? ¿Han conseguido delimitarlo y definirlo? De ser así, ¿cuáles son sus esquemas de conceptualización acerca del jugar?

¹³ MATEOS MUÑOZ, A., *Compendio de etimologías grecolatinas del español*, Estíngue, México, 1980, p. 31. Para profundizar en la etimología y la filología de estos vocablos, véanse también J. COROMINAS, *Diccionario crítico etimológico*, Gredos, Volúmen II, Madrid, 1955-1957. Y también M. ALONSO, *Enciclopedia del idioma*, Aguilar, Tomo II, Madrid, 1947.

¹⁴ En francés, *jeu-jouer*; en italiano, *giuoco-giocare*; en portugués, *jogo-jogar*.

¹⁵ Para profundizar en estos temas véanse MATEOS MUÑOZ, A., *op. cit.*, p. 55. Y también COROMINAS, J., *op. cit.*

1.3. LO LÚDICO, EL JUEGO Y EL MUNDO LÚDICO.¹⁶

Del trabajo que se efectúa, fuera de toda conciencia particular y todo humanismo, a través del universo, el juego sería como la expresión inversa, de la que sólo conoceríamos el reflejo.

Jean Duvignaud

Juego.

Diversión, descanso, entretenimiento. Actividad fútil y gozosa, pero seria, razonada, que implica esfuerzo y disciplina. Actividad ordenada, con *reglas* y convenciones imperativas, pero que a la vez ofrece *libertad* y movimiento: un desorden ordenado y feliz. Actividad que para ser divertida, requiere de seriedad; que para ser relajante, requiere de esfuerzo; que para ser entretenida, demanda razonamientos. Una paradoja. Nos permite evadir la vida cotidiana, en un *tiempo* y un *espacio* que le son propios, aunque invariablemente nos regrese a ella con las manos vacías -pues *no produce ningún bien en sí*- pero con el espíritu lleno -ya que nos permite vivir una suerte de *ilusión* de totalidad y unidad- porque somos en él un nosotros que a veces lo trasciende, o porque somos en él *como si* fuéramos otros, más libres y más enteros... aunque el juego -siempre ineluctable e *incerto* en lo que pueda resultar de él- cierre su paréntesis y nos excluya, nos deporte a la vida real, fuera de sus fronteras.

Qué es pues el juego, ¿sólo una suerte de *intermezzo* en la vida? ¿Es sólo una pausa de recuperación en el transcurrir constante de la vida? ¿Es sólo una especie de fuga ante el trabajo, las responsabilidades y la opresión de la vida real que nos permite gastar el tiempo libremente? ¿Es sólo un reducto para nuestra frágil, pero al fin indomesticable libertad?

Prosigamos un poco más con la cautivante tarea de consultar diccionarios, pues no deja de ser interesante. Veámos por qué.

Juego.

"Acción y efecto de jugar"; "Hacer algo por espíritu de alegría y con el solo fin de entretenerse o divertirse"; "Entretenerse, divertirse tomando parte en uno de los juegos sometidos a reglas, ya medie o ya no medie en él interés"... y así continúan las definiciones de juego y jugar en el Diccionario de la Real Academia Española.¹⁷ Y acaso unas diez líneas

¹⁶ Cabe aquí señalar que el adjetivo correcto en español relativo al juego es "lúdico". "Lúdico" es un galicismo que, a pesar de ser obsoleto, hemos decidido adoptar en este trabajo sólo por su frecuencia de uso en México. Cf., MOLINER, M., *op cit* ¹⁷ *Diccionario de la Lengua Española*, Real Academia Española, Madrid, 1970.

en el *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, en el que Lalande distingue *play* -gasto de actividad física o mental sin objetivo útil ni definido- de *game* -organización de esa actividad bajo un sistema de reglas que determinan el éxito o el fracaso.¹⁸

¿Es esto el juego? O mejor, ¿el juego es sólo esto? Vaya, esa insistencia en que no es serio ni útil.

Johan Huizinga respondió categóricamente y brillantemente, en 1938, que no, que el juego no es sólo eso, que al parecer el lenguaje ha "estrechado" el concepto que estamos buscando, expresado por el vocablo juego común a todos.

En la obra citada, Huizinga concibe al hombre no sólo como *Homo Sapiens* u *Homo Faber*, sino también como *Homo Ludens* e incluso *Homo Rldens*. Además de pensar y fabricar, el hombre también juega y ríe: estas funciones le son tan propias como aquéllas, y como tales, son entonces factores de cultura. Pero la apuesta de Huizinga no es la de considerar al juego como una manifestación cultural más, articulado a la cultura, sino por el contrario, que la cultura en sí se constituye en un carácter de juego: si el juego es anterior a la sociedad humana -los animales también juegan-, quiere decir que "la cultura humana brota del juego -como juego- y en él se desarrolla."¹⁹ Tal es su apuesta: estudiar los vínculos entre el juego y la cultura, las formas del juego de *indole social*.

Ahora bien, puesto que el lenguaje por sí mismo no acota un concepto del complejo juego que vaya más allá del uso común que hacemos de la palabra misma, Huizinga se aproxima delimitando las características que le son propias y que, según él, abarcarían toda forma de juego. Propone entonces esta definición de juego: "en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada 'como si' y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual."²⁰ Y enseguida precisa que la función del juego se deriva directamente de dos aspectos esenciales: una lucha por algo o una representación de algo: "Ambas funciones pueden fundirse de suerte que el juego *represente* una lucha por algo o sea una *pugna* a ver quién reproduce mejor algo."²¹ La figura de la competición es, para

¹⁸ LALANDE, A., *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Presses Universitaires de France, Paris, 1962.

¹⁹ HUIZINGA, J., *op. cit.*, p. 8.

²⁰ *Ibid.*, p. 26. El subrayado es nuestro. Más adelante, el autor ofrece otra definición de juego, expresada como sigue: "El juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de 'ser de otro modo' que en la vida corriente." *Ibid.*, pp. 43-44.

²¹ *Ibid.*, p. 27. El subrayado es nuestro.

Huizinga, la función creadora de cultura: desde la infancia hasta la más elevada expresión cultural, la competición representa un "impulso poderoso para conseguir el perfeccionamiento" del hombre y del grupo, ya que el deseo de ser honrado, loado, alabado, reconocido por los demás como el mejor, el más hábil, el más inteligente, es natural en él: "Virtud, honor, nobleza y gloria se hallan, desde un principio, en el círculo de la competición, es decir, del juego."²²

Según Huizinga, el impulso competitivo aparece a todo lo ancho de la tierra y en cualquier época, independientemente de toda cultura o religión; no como meta, sino como patrón de medida, pues la naturaleza humana misma se esfuerza siempre por lo superior (entendido como realización de un acto humano): por el honor y la excelencia terrenales o por la victoria sobre lo terrenal, y "la función congénita por la que el hombre actualiza este impulso no es otra que el juego."²³ Si el juego es lo primario en los fenómenos culturales, el espíritu de juego competitivo se encontrará en todas las manifestaciones del hombre, desde el derecho, la jurisprudencia, la política, la guerra, hasta la filosofía, el saber, la estética, la poesía.

Estudiar el análisis de Huizinga sobre las formas con que el juego ha impregnado el desarrollo cultural de la humanidad escapa a los límites y a las posibilidades de este trabajo. Valga decir que, a lo largo de esta obra, el juego aparece siempre como *competición* y como regulado por *convenciones* que le son inherentes y que son asumidas por el hombre.

Y cabe preguntarnos: ¿la competición es la única figura de juego generadora de cultura? ¿No resulta restringido un análisis del juego llevado a cabo sólo en este sentido? Porque juegos y formas de jugar hay muchos y no necesariamente conllevan la figura competitiva ni implican las mismas actitudes psicológicas. ¿No será acaso que *lo lúdico* y por lo tanto el juego son generadores de cultura por su naturaleza misma, por ser parte esencial de la condición humana? ¿Debemos aceptar que todo juego, que toda actividad lúdica, implica de suyo una competencia contra alguien, por algo?

Porque existen otras *clases* de juego -no sólo el competitivo- y otras posibilidades de descripción de los juegos, que aunque en esencia compartan la misma naturaleza, no responden a las mismas necesidades ni representan las mismas actitudes psicológicas. Por ende, no determinan las manifestaciones humanas de la misma manera.

Es en este sentido que Roger Caillois, en 1958, cuestiona la obra de Huizinga. Por un lado, si bien es cierto que el juego se presta fácilmente al misterio, al secreto, a la representación o a la máscara, estas cualidades se descubren, se evidencian, *se desgastan* en el acto mismo de jugar; en cambio, cuando cumplen una función sacramental, de rito o

²² *Ibid.*, p. 83.

²³ *Ibid.*, p. 95.

de culto, dejan de ser juego y *se vuelven una forma de institución*. Por otra parte, al decir que el juego está desprovisto de todo interés material, excluye de entrada a cualquier juego de azar y apuestas. Cierito es que, a diferencia de los juegos puramente competitivos, es difícil hayar una fecundidad cultural en los juegos de azar; no porque no formen parte de la cultura -de hecho, ocupan un vasto lugar en las culturas occidentales- sino porque traducen una actitud psicológica diferente a la de los juegos de competición: mientras que en los juegos de azar la actitud psicológica tiende a la pasividad, a la espera de un resultado dictado por el destino, en los de competencia se da una actitud activa, de lucha y superación de sí mismo para demostrar que se es el mejor. Ahora bien, en aquellos sí media un interés material, económico, aunque, es cierto, en sentido estricto sean improductivos: no crean bienes materiales, sólo procuran el traslado de la apuesta hecha de manos del perdedor a manos del ganador, según las reglas que hayan previamente aceptado. De igual forma sucede con los juegos de vértigo: resulta difícil encontrar una fecundidad cultural en juegos en los que el único objetivo es el experimentar un pánico que rompa, por un instante, la estabilidad de la percepción; sin embargo, los parques de diversiones existen y son ampliamente concurridos. Los juegos de azar y de vértigo existen, hay que reconocerlos y estudiarlos, pues de no hacerlo el análisis del juego como concepto estaría falseado. En suma, toda forma de juego (de competencia, azar, representación o vértigo) es manifestación cultural, aunque es cierto que de mayor o menor riqueza.

Salvo estas precisiones, Caillois comparte con Huizinga esas otras características del juego. Como forma y sin juicio de valor sobre su contenido, define al juego esencialmente como "una actividad: 1º *libre*: a la que el jugador no puede ser obligado sin que el juego pierda enseguida su naturaleza de diversión atractiva y alegre; 2º *separada*: circunscrita a límites de espacio y tiempo precisos y predeterminados; 3º *incierto*: cuyo desarrollo no podría ser predeterminado ni el resultado conocido de antemano, en la que cierta libertad para inventar debe ser dejada a la iniciativa del jugador; 4º *improductiva*: que no crea bienes, ni riqueza, ni elemento nuevo alguno de ningún tipo; y, salvo por el desplazamiento de la propiedad al interior del círculo de jugadores, desemboca en una situación idéntica a la del inicio de la partida; 5º *reglamentada*: sometida a convenciones que suspenden las reglas ordinarias y que instauran momentáneamente una legislación nueva, que es la única que cuenta; 6º *ficción*: acompañada de una conciencia específica de segunda realidad o de franca irrealidad respecto de la vida cotidiana."²⁴

²⁴ CAILLOIS, R., *op. cit.*, pp. 42-43. La traducción es nuestra. Presentamos enseguida la versión original en francés: "une activité: 1º *libre*: à laquelle le joueur ne saurait être obligé sans que le jeu perde aussitôt sa nature de divertissement attirant et joyeux; 2º *séparée*: circonscrite dans des limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance; 3º *incertaine*: dont le déroulement ne saurait être déterminé ni le résultat acquis préalablement, une certaine latitude dans la nécessité d'inventer étant obligatoirement laissée à l'initiative du joueur; 4º *improductive*: ne créant ni biens, ni richesse, ni élément nouveau

Ahora bien, a diferencia de Huizinga, Caillois considera las cualidades de actividad reglamentada y ficticia como excluyentes una de la otra: la ficción, la sensación de ser *como si*, sustituye a la regla. Ésta, aunque arbitraria, es imperativa y absoluta: una vez aceptada, se vuelve irrefutable. En cambio, en los juegos de ficción, imitación o representación, que carecen en sí mismos de reglas precisas de antemano, es la ficción misma la que se convierte en *la regla* y cumple exactamente esa función: "cuando el juego consiste en imitar la vida, por un lado el jugador evidentemente no podría inventar y seguir reglas que la realidad no contiene, por otro lado, el juego va acompañado de la consciencia de que la conducta sostenida es un símil, una simple mímica."²⁵ Según Caillois, los juegos no son todos reglamentados y ficticios a la vez, como Huizinga lo sugeriría, sino reglamentados o ficticios.

¿Reglamentado o ficticio? ¿En verdad son cualidades excluyentes? Por ahora, analicemos la relación que existe entre estas características del juego. Siguiendo las reflexiones de Fink, consideramos que la característica de actividad ficticia resignifica a las otras y nos permite ir un poco más lejos en la comprensión de la esencia del juego.

Todo juego, sea éste de ficción o no, implica de suyo una forma de *representación*. Puesto en palabras de Fink, el juego supone una *duplicación del ser*, una suerte de "esquizofrenia" no enfermiza: "El jugador se 'oculta' a sí mismo por su papel, en cierta medida se hunde en él. Con una intensidad de tipo especial, vive *en* el papel -pero no como el loco que no es ya capaz de distinguir entre 'realidad' y 'apariciencia'. El jugador puede hacerse volver de su papel; en el curso del juego sigue habiendo un saber, aunque muchas veces muy reducido, acerca de su doble existencia. Está en dos esferas, pero no como olvido o falta de concentración".²⁶ Entonces, como en efecto lo señala Caillois, el jugador tiene una "conciencia específica de segunda realidad", aunque rara vez de "franca irrealidad". El juego no funciona como cortina, telón, pared o muro que separa las cosas reales del mundo cotidiano y real de las cosas imaginarias del mundo lúdico. El juego no esconde a la realidad. Muy por el contrario, necesita de ella. Dicho de otro modo, cuando yo juego no es

d'aucune sorte; et, sauf déplacement de propriété au sein du cercle des joueurs, aboutissant à une situation identique à celle du début de la partie; 5° *régulée*: soumise à des conventions qui suspendent les lois ordinaires et qui instaurent momentanément une législation nouvelle, qui seule compte. 6° *fictive*: accompagnée d'une conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante."

²⁵ *Ibid.*, p. 41. La traducción es nuestra. Presentamos enseguida la versión original en francés: "chaque fois que le jeu consiste à imiter la vie, d'une part le joueur ne saurait évidemment inventer et suivre des règles que la réalité ne comporte pas, d'autre part le jeu s'accompagne de la conscience que la conduite tenue est un semblant, une simple mimique."

²⁶ FINK, E., *op. cit.*, p. 21.

mi yo "real" el que realiza las acciones y dice las cosas, sino "otro yo" que no deja de ser "yo mismo": adopto *un papel* dentro de la lógica del juego, pero nunca olvido mi mundo cotidiano ni mi "yo" real. Más aun, el jugador no podría adoptar un papel en el *mundo lúdico* si perdiera de vista los vínculos con el *mundo real* y viviera una franca irrealidad.

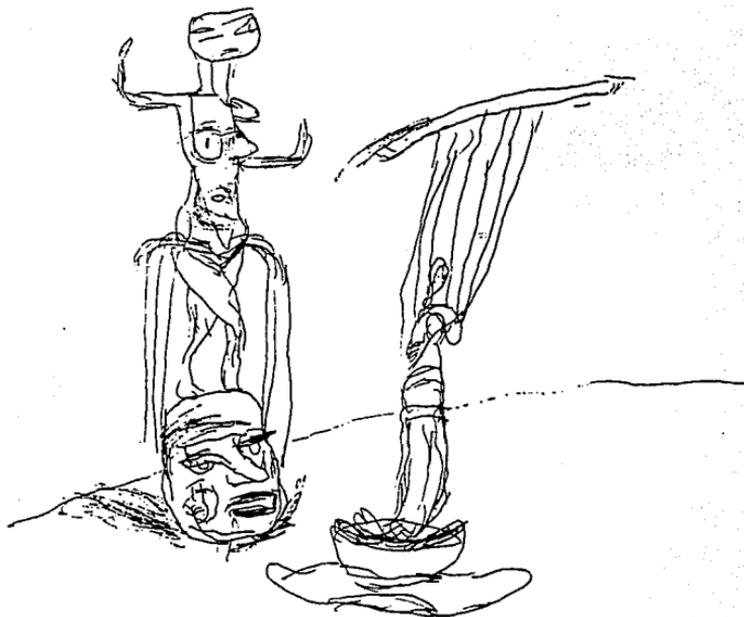
Esta duplicación del ser, ficción o representación, este sentimiento de ser *como si* que el hombre experimenta al jugar y que es propio a todo juego, nos permite vislumbrar un concepto de mundo lúdico que determina el análisis del complejo juego. Si aceptamos que todo juego -no sólo los clasificados bajo el rubro de representación- implica una duplicación del ser en un mundo lúdico, esto nos obliga a reconsiderar las características del juego como actividad libre, separada, incierta, improductiva, reglamentada y ficticia bajo una nueva luz. Si todo juego implica de suyo la creación de un mundo lúdico, lo lúdico debe entonces ser la esencia del juego. No podemos entonces aceptar la distinción entre juegos de ficción y juegos reglamentados, ya que todo juego es, por naturaleza, una forma de representación.

Vale la pena, pues, detenernos un momento en el concepto de mundo lúdico y en los pensamientos que Fink desarrolla en torno a él. El mundo lúdico es una dimensión imaginaria de nuestro ser y nuestro hacer en el mundo, que no por ser imaginaria se desliga de nuestro ser y nuestro hacer en la realidad. En esta dimensión imaginaria actuamos según el papel que hayamos adoptado y nos relacionamos con las figuras imaginarias (objetos, personas, situaciones) que en él existen siempre según ese papel que, no obstante, nunca se desvincula de lo real, ya que "jugamos en el llamado mundo real, pero creamos jugando un reino, un campo enigmático que es y a la vez no es real."²⁷ Esto sucede porque "en el proyecto de un mundo lúdico se esconde el jugador mismo como creador de este 'mundo', se pierde en su creación, 'juega' su papel y tiene dentro del mundo lúdico cosas circundantes y prójimos que pertenecen a ese mundo. Lo turbador de todo ello es que concebimos imaginativamente estas cosas del mundo lúdico como 'cosas reales', es más, en ellas puede repetirse una y otra vez la distinción entre realidad y apariencia."²⁸ Así, en su esencia, lejos de ser una forma de fantasía, el juego es un comportamiento real que no sucede sólo en la interioridad de un ser humano, sino que tiene apoyo en elementos reales y objetivos. Por ello, según Fink, "el juego es un momento de apariencia que es, porque al mundo lúdico pertenecen siempre las cosas reales, que en parte tienen carácter de apariencia óptica y en parte revisten de apariencia subjetiva. Jugar es una creación infinita en la dimensión mágica de la apariencia. El juego humano es (...) la acción simbólica de un hacer presente

²⁷ *Ibid.*

²⁸ *Ibid.*, pp. 21-22.

sensiblemente el mundo y la vida.²⁹ Así pues, en tanto todo juego es una forma de *aparición que es lejos de la fantasía*, en ocasiones más real y vivenciable que las cosas gastadas en su cotidianidad, no se lo puede considerar como antagonista de la realidad. El juego no se aparta de la realidad, sino que juego y realidad coexisten y se codeterminan.



²⁹ *Ibid.*, p. 28.

En este momento, nos parece importante hacer una distinción fundamental de niveles entre lo lúdico, el juego y el mundo lúdico.

Entendemos *lo lúdico* como constitutivo del ser humano: se encuentra en la esencia del hombre y determina múltiples manifestaciones culturales del hombre en el sentido en que Huizinga y Caillois lo exponen. El juego en sí no es el generador de las manifestaciones culturales, sino sólo una de las manifestaciones de lo lúdico, junto con el baile, la fiesta, el carnaval, el teatro, el chiste o la broma. En nuestra opinión, *el juego* es una de las expresiones de lo lúdico, es una de las formas en que lo lúdico se realiza en el hombre: el juego es una manifestación concreta, limitada, temporal, pasajera; pero al no alcanzar nunca una realización plena, completa, el hombre se encuentra eternamente condenado a jugar. El juego sólo permite vivir, de forma pasajera, la ilusión de esa realización. En pocas palabras, lo lúdico es lo constitutivo e inherente al ser, es ontológico; mientras que el juego es una de sus manifestaciones concretas, es el fenómeno. Por otra parte, *el mundo lúdico* es, por expresarlo de algún modo, la creación del juego; es el mundo del juego propiamente dicho, es un mundo proyectado y creado en el acto mismo de jugar y concierne a las relaciones especiales que dentro de él establecemos con las personas, las situaciones y las cosas del juego.

Decíamos arriba que la representación es -en términos de Fink- un momento estructural que resignifica todas las características propias del juego. En efecto, el juego es una actividad *separada*, con límites de espacio y tiempo predeterminados, pero que no existen sólo por el hecho de ser predeterminados por los jugadores, sino porque el mundo lúdico en sí tiene su espacio y su tiempo internos, con sus propias particularidades. Éstos nos conducen a actuar dentro de esa lógica interna: los juegos necesitan y gastan un tiempo y un espacio *reales*, pero nunca traspasan las fronteras de la realidad para invadir el espacio y el tiempo de la realidad.³⁰ En la propia dimensión imaginaria del juego hay una dimensión de realidad que nos presenta al juego no sólo como un reino mental y subjetivo, sino que cuenta siempre con un espacio y un tiempo reales. No es un hecho real entre los hechos y las cosas reales, aunque necesite de ellos para existir como dimensión imaginaria y con su realidad específica: "Esto quiere decir que el carácter imaginario del mundo lúdico no puede ser aclarado como un fenómeno de la mera apariencia subjetiva, no puede ser aclarado como una ilusión que sólo existe en la interioridad de un alma, pero que no se presenta de ninguna manera entre las cosas."³¹ Sin embargo, hay juegos y momentos de juego en los que la realidad del mismo es más cruel que la realidad misma y que tienen la apariencia de

³⁰ Desde luego, habría que reflexionar en qué manera se juegan la vida misma en el juego, porque en algunos se trata, precisamente, de traspasar la realidad, como en la "Ruleta Rusa", por ejemplo. Estos juegos existen como posibilidad, pero no son lo que en este trabajo interesan y merecen una reflexión que por ahora no estamos en posibilidad de ofrecer.

³¹ *Ibid.*, p. 22.

ser más reales que las cosas reales y objetivas, de ser entonces una cosa real entre las cosas reales. Pero no dejan de ser una apariencia que *es* en el juego, en esa realidad con su propia lógica.

El juego es también una actividad *libre*, a la que el hombre se somete con alegría y placer; pero el carácter multidimensional del juego puede transformar esa alegría en alegrías por el dolor, la pena, la tragedia, el duelo o el terror incluso, alegrías -subraya Fink- a las que el hombre también se somete libremente y ríe. Vaya una alegría extraña, y sin embargo comprensible, porque en el juego no sentimos ningún dolor *real* -aunque nos sacuda, nos estremezca y se vuelva catártico. No deja de ser juego y, a pesar de ello, es una fuerza que en el juego nos cimbra: en su tiempo y su escenario "esta alegría lúdica es un arrobamiento por una 'esfera', arrobamiento por una dimensión imaginaria, no es sólo alegría *por* el juego, sino *en* él."³²

Y ciertamente es una actividad *reglamentada*, sometida a una obligatoriedad indispensable y arbitraria para poder ser llevada a cabo. Sin reglas ni obstáculos por vencer, no hay juego interesante posible, del género que sea. Sin embargo, las reglas del juego no son inmutables -Caillois lo precisa también- sino que se las puede modificar si media la aceptación de todos los jugadores. Pero entonces las nuevas versiones de la regla se vuelven imperativas, obligan y todos los jugadores deben someterse a ellas por igual. Podría pensarse que en los "juegos de improvisación" hay mayor placer porque, a diferencia de los "juegos tradicionales", en aquéllos se escoge la regla, la *auto-obligación*. Lo cierto es que se vive con suma alegría el apremio y la sujeción a la regla existente, ya que "en los juegos tradicionales se trata, por lo común, con un producto de la fantasía colectiva, de auto-obligaciones basadas en lo arquetípico anímico."³³ Se trata pues de una obligatoriedad asumida, libremente elegida y siempre renunciabile. Es decir, se trata de una obligatoriedad propia, que no se vuelve, ni siquiera con el paso del tiempo, en ajena y extraña, como con triste frecuencia sucede en la vida cotidiana.

Desde luego, el juego es una actividad *incierta* respecto de su resultado: conocerlo de antemano restaría interés al juego y el mundo lúdico carecería de sentido. Nosotros creamos esa dimensión imaginaria que es el juego, pero estamos imposibilitados para conocer su devenir y sus resultados, pues precisamente creamos todos los elementos que forman parte de ese proyecto de mundo lúdico para aventurarnos y arriesgarnos en un mundo del que conocemos todo, sus reglas, sus límites, pero no su desarrollo ni sus resultados. ¿Qué interés podría tener un juego del que conocemos el devenir y el final?

Y también es una actividad *improductiva*, como lo indica Caillois, en la medida en que

³² *Ibid.*, p. 18.

³³ *Ibid.*, p. 19.

no crea bienes materiales de ningún tipo y sólo procura el intercambio de los mismos. Sin embargo, aun cuando este intercambio se haga dentro del mundo lúdico, observando las condiciones propias del juego en cuestión, el intercambio se hace sobre una apuesta real, de la que no dejamos de tener la conciencia de que afectará positiva o negativamente nuestra vida real: perdemos o ganamos una apuesta que, lo sabemos, en alguna medida afectará nuestra vida cotidiana.

Cabe aquí destacar algo que en un principio nos pareció curioso: Eugen Fink, en la obra ya citada, evita hablar de "características" del juego. Si bien el primer capítulo se intitula "Caracterización provisional del fenómeno lúdico", no deja pasar muchas líneas para intitular el segundo capítulo "Análisis estructural del juego" y referirse a ellas como "momentos estructurales" del juego. Es decir, Fink parece advertir que se trata de un conjunto de cualidades que, como un todo, se interrelacionan entre sí, que *estructuran* a la actividad que nombramos juego y que se encuentran todas determinadas por el concepto esencial de mundo lúdico, más allá de una simple lista de características.

Así, a los momentos estructurales ya mencionados, habría que añadir otros. El juego es una actividad cargada de *sentido*, que al igual que toda actividad social, experimentamos significativamente. Es decir, se puede hablar de juego en la medida en que haya un vínculo de sentido entre las cosas, las acciones y las situaciones jugadas y signifiquen algo al interior del juego; en la medida en que esa acción produzca un significado particular para los jugadores que a él se entregan y, aun, en la medida en que produzca un significado en los espectadores, que pueden o no formar parte de la situación lúdica en su totalidad. El juego es una actividad experimentada significativamente porque ofrece la posibilidad de vivir una suerte de regreso a uno mismo, de libertad plena y de autodeterminación que no se vuelve ajena, que permanece siempre propia.

Por otra parte, el juego nunca es una acción individual ni aislada. Incluso el jugador solitario juega con compañeros imaginarios o bien, deja la puerta abierta para otros posibles jugadores. El juego es una forma de socialidad: "El jugar es una posibilidad fundamental de la existencia social. Juego es compañía, jugar con otros, una forma entrañable de sociedad humana (...). La comunidad lúdica no necesita estar formada por una cantidad de personas reales. Pero cuando menos debe darse *un* jugador real, si ha de trabarse un juego real y no sólo pensado."³⁴ Por ello, es una actividad que crea fuertes lazos de *unión* que frecuentemente perduran más allá del juego mismo: los jugadores mantienen un sentimiento de pertenencia al grupo, al equipo propio, hacen constante alusión al tiempo de juego aun mucho tiempo después y recuerdan quiénes participaron en aquella ocasión. Es

³⁴ *Ibid.*

decir, el juego conforma un nosotros especial por haber jugado juntos, una identificación entre los habitantes de ese mundo lúdico particular.

Finalmente, según Fink, al juego corresponde siempre un *juguete*. El juguete entendido no sólo como las cosas artificialmente elaboradas con el fin de jugar, sino también como cualquier cosa (rama, piedra, corcholata) que cumpla con esa función. Estas cosas forman parte del mundo real si son vistas por el que no juega con ellas; pero vistas por el que juega, forman parte de ese mundo mágico, lúdico, son *otra cosa*. Sin embargo, el jugador no se engaña: sabe cuál es el significado de la cosa como juguete -espada, proyectil, tasita de té-, pero no olvida qué es la cosa en sí -rama, piedra, corcholata-; el jugador vive como en dos dimensiones, pues la esencia del juguete es mágica: "es una cosa de la escueta realidad y, a la vez, posee otra 'realidad' misteriosa. Es, pues, algo infinitamente más que un instrumento de ocupación, más que una cosa ocasional extraña que manipulamos. El juego humano necesita juguetes."³⁵



³⁵ *Ibid.*, p. 20.

Así, el juego humano es esencialmente la producción de un mundo lúdico imaginario en el que realidad y apariencia conviven de manera significativa; es también transfigurador: procura una aligeración de la vida y una liberación pasajera que vivimos con alegría y placer desde el papel que adoptamos en el mundo lúdico; en éste, experimentamos un poder creativo casi ilimitado, pues no es en la auténtica realidad -la que es "objetiva", la que todos podemos reconocer- en la que actuamos, aunque en el juego necesitemos de ella; por la naturaleza inquietante propia del juego, establecemos con él una relación ambigua: por una parte lo consideramos una actividad marginal, sólo ocasional, pero es la vez fundamental: "El hombre es por esencia mortal, por esencia trabajador, por esencia luchador, por esencia amante y por esencia jugador."³⁶ Porque "Sólo un ser vivo al que 'en su ser le va por su ser mismo' (Heidegger), puede morir, trabajar, luchar, amar, jugar."³⁷ La diferencia entre esas actividades fundamentales en el hombre y el juego, es que aquéllas tienen su fin dirigido hacia el fin último del Hombre. El juego, en cambio, sólo cumple su fin en sí mismo, posee un fin intrajuego: realizar lo lúdico en el hombre: "El juego tiene (...) el carácter de un 'presente' tranquilizador y un sentido autosuficiente, es semejante a un 'oasis' de la felicidad que nos sale al encuentro en el desierto de nuestra brega por la felicidad y nuestra búsqueda tantálica. El juego nos *raptar*."³⁸ Y es que, en estricto sentido, el fin del juego no está proyectado hacia el fin supremo del hombre; sólo tiene fines internos, no trascendentales (en el sentido de no trascender a otros campos -como el de la pedagogía, por ejemplo-, pero que sí es trascendente para el hombre: realiza la condición existencial de lo lúdico en él).

Para el adulto, el juego regala presente, libertad, poder creativo, placer, alegría e interrumpe la continuidad y el peso de los grandes fines, las grandes responsabilidades y las preocupaciones "serias" que la vida le impone. Por lo mismo, e insistimos en ello, el juego es una magnífica posibilidad existencial del hombre, es un espacio, con un tiempo, una lógica y un sentido internos y propios. Cómo pues no considerar el juego una actividad seria, y muy seria, si el jugar es el terreno de nuestra libertad y, por tanto, de nuestra posibilidad de crear.

³⁶ *Ibid.*, p. 12.

³⁷ *Ibid.*

³⁸ *Ibid.* p. 14.

1.4. HACIA UN MUNDO PEDAGÓGICO POR GANAR.

Si hemos evocado rápidamente la problemática del la función lúdica en su conjunto, es porque habitualmente los juegos no entran en el salón de clase más que por la puerta pequeña: la estrechez del ojo de la llave hace que no puedan pasar por ahí más que pequeños y pobres juegos apretados...

Francis Debysse

Cabe ahora preguntarnos: ¿es posible establecer relaciones entre el mundo lúdico del juego y un mundo pedagógico?

Si el juego cumple su fin en sí mismo, en el acto mismo de jugar, ¿cómo entender el juego en educación? Por lo general, en pedagogía asignamos al juego objetivos y fines que no corresponden al juego *en sí* convirtiéndolo en un ejercicio *para algo*. Un ejercicio pedagógico de carácter lúdico que adopta la forma del juego, sí, pero que a diferencia de éste, no contiene su fin en sí mismo. Franco Tadini propuso nombrarlo *actividad ludiforme*, esto es, "una actividad propuesta que tiene la forma de juego pero que no lo es; es una actividad que el niño vivirá como si fuera juego, con el mismo entusiasmo, buscándole idéntica justificación y extrayéndole la misma alegría".³⁹ Y es que rara vez, debemos aceptarlo desde ahora, jugamos en clase -no sólo con niños, también con adolescentes y adultos- por el sólo placer de jugar, sino que le atribuimos objetivos académicos.

Sin embargo, en este trabajo hemos decidido seguir nombrando "juego" a las actividades ludiformes por razones muy sencillas: a final de cuentas, estas actividades favorecen una clase que tiende a absorber al estudiante (incluso adulto), clase que es alegre y divertida sin dejar de representar trabajo y seriedad, pues la diferencia es que no se los experimenta con la consciencia un poco árida de ser tales. Muchas veces prevalece -¿por qué no decirlo?- el ánimo de jugar más que el de alcanzar objetivos pedagógicos y académicos específicos. Estos ejercicios de corte lúdico favorecen que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo en una atmósfera relajada, de libertad, donde se puede hablar, no estar de acuerdo, discutir y argumentar sin temor al absurdo o a la reprimenda... y esto no deja de ser parte del mundo lúdico. El aprendizaje en el aula ganaría así en placer, en motivación y quizá el contacto con conocimientos nuevos para el estudiante

³⁹ TADINI, F., "Congreso sobre Juego y Creatividad en la Infancia", Turín, 1977, en *Reforma de la escuela*, núm. 2, 1978. Citado por María de BORJA SOLÉ en *El juego infantil. Organización de las ludotecas*, Oikos-tau, Barcelona, 1980, p. 54.

sería más significativo. Por lo demás, estas actividades ludiformes mantendrán esa cualidad fundamental del juego *en sí* de regalar presente y autenticidad (espontaneidad) a la artificialidad de las relaciones en un salón de clase.

De hecho, en nuestra opinión, toda clase, con o sin juegos y juguetes como tales, debería contener idealmente estas cualidades propias del mundo lúdico... Sin duda, con o sin juegos y juguetes, ello aproximaría el quehacer docente a la formación de actitudes lúdicas ante el conocimiento -más que a la sola transmisión del saber- a fin de beneficiar a los estudiantes con posibilidades de *re-creación* y apropiación del mismo. Lo que cuenta, con nuestros alumnos adolescentes y adultos, es esta actitud lúdica ante la enseñanza y el aprendizaje, eso es lo que trataríamos de generar y de conservar en las aulas universitarias.

Es por esto que, a nuestro entender, entre el mundo lúdico y el mundo pedagógico no media un abismo. El intento de recuperar al juego y recuperar-*nos* como maestros y alumnos en y con el jugar implica, para nosotros, combatir tanto el miedo que algunos adultos presentan frente a la propuesta de jugar como los estereotipos que rondan al juego. Los estereotipos empobrecen cualquier actividad, cualquier relación, matan -por decirlo así- toda posibilidad de creación y de imaginación. Los estereotipos del juego se manifiestan en creer que el juego no es serio, que no implica trabajo, esfuerzo ni disciplina, que es una pérdida de tiempo a veces necesaria en clase, casi como un mal necesario para mantener el interés de los estudiantes. Y estos estereotipos son los que hacen que el juego en clase sea abandonado al olvido de nuestra reflexión, casi temido o, en el mejor de los casos, sólo retomado como auxiliar eventual para nuestra labor pedagógica "seria".

Suponemos que subterráneamente, consciente o inconscientemente, una clase disfrutable y enriquecedora para el alumno -quien sale de ella con la sensación placentera de haber aprendido algo significativo para él- y para el maestro, cuenta con cualidades similares a las del juego, en el sentido de que ahí acontecen experiencias lúdicas placenteras: de creación y de libertad de expresión y pensamiento, aun a pesar de las convenciones y las reglas que se establecen al iniciar un curso (como los horarios, la tolerancia en la puntualidad y la asistencia, la entrega de trabajos, las evaluaciones), reglas de clase que son susceptibles de ser negociadas y modificadas a lo largo del mismo... si y sólo si se da lugar para ello y se llegan a acuerdos grupales. Sería interesante presentar nuestras clases como un gran juego, como lugar para lo lúdico y de articulación de las creativities más que de los sometimientos y de los adoctrinamientos.

De lo que se trata es de abrir nuestra consciencia y las puertas de nuestro salón de clase al juego y al mundo lúdico a fin de crear actitudes lúdicas frente al saber... Negándonos a estereotipar, jugando en clase -apostamos- tendríamos por delante todo un mundo pedagógico por ganar.

II. PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN

*Es un buen maestro
Es un buen maestro
Y sabe todo lo que debe saber
Pero hay algo
Que nunca pudo aprender*

Charly García

El único progreso que el psicoanálisis autoriza a esperar es la transformación de nuestra impotencia en el reconocimiento de lo imposible.

Con esta crítica idea concluye Catherine Millot su libro *Freud Anti-Pedagogo*, aludiendo así a aquella descripción de la educación que hiciera Freud, según la cual ésta es una de esas "profesiones imposibles, donde puede tenerse la certeza de que los resultados serán insatisfactorios."¹

¿Para qué entonces hablar de la empresa educativa desde la perspectiva del psicoanálisis si éste la concibe como una empresa condenada al imposible? ¿De qué sirve, si los resultados serán siempre insatisfactorios? ¿Con qué objeto, pues, acudir a dicha teoría si los fines de la educación parecen, de entrada, invalidados? ¿Servirá de algo ocuparnos de reflexionar sobre el valor educativo de el jugar? ¿Qué sentido puede tener abordar una teoría cuyas conclusiones cuestionan nuestros esfuerzos como educadores y atentan contra las expectativas de nuestra labor?

Mas de continuar con este orden de interrogantes, nos veríamos muy pronto sumergidos en la impotencia. De lo que se trata, según ese aparentemente oscuro consejo de Millot, es de transformar la impotencia reconociendo lo imposible... Trataremos de elucidar un poco esta idea. Por otra parte, de seguir preguntado por la utilidad práctica, por los "para qué sirve", traicionaríamos de algún modo la esencia de nuestra labor: la utilidad, lo pragmático, no es el único fin de la educación ni de nuestra reflexión y nuestra práctica como pedagogos.

Empecemos entonces por transformar las preguntas: ¿qué es la educación para el psicoanálisis? ¿Qué quiere decir Freud al calificar de imposible la empresa educativa? ¿Por qué asevera que los resultados serán siempre insatisfactorios? ¿Cuáles son entonces las funciones y los objetivos de la educación? ¿Cómo explica el psicoanálisis el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿En qué consiste esa "transformación de la impotencia" y ese "reconocer lo imposible" que propone Millot? ¿Cuáles son entonces las aportaciones del psicoanálisis a la pedagogía? ¿Por qué jugar en clase?

A nuestro entender, la pedagogía ha sido fuertemente influenciada por la llamada psicología de la conciencia. Según los propios psicólogos, ésta se encarga de estudiar las representaciones de la conciencia y de la conducta, los modos en que la primera condiciona a la segunda. La conciencia es considerada equivalente, incluso sinónimo, de los fenómenos

¹ FREUD, S., citado por C. MILLOT en *Freud Anti-pedagogo*, Paidós, Buenos Aires, 1979, p. 189.

psíquicos: es, dicen, el motor de los actos a través de los cuales el yo trasciende al exterior, hacia lo que está fuera de sí mismo.²

En este orden de ideas, la educación supone dirigirse precisamente a este yo, a esta conciencia; presupone la existencia de un individuo homogéneo, que se enfrenta a un medio exterior a él con el que puede o no entrar en conflicto; presupone, además, que el hombre es una entidad autónoma, dueño único de sus pensamientos, de sus palabras y de sus acciones. En este contexto, el objetivo esencial de la educación es adaptar al educando para que responda a las expectativas que la sociedad tiene sobre él, ofreciéndole los conocimientos y las herramientas que dicha sociedad considera necesarios para el cumplimiento cabal de las tareas que le serán encomendadas: educar es transmitir el saber de una generación a otra. De este modo, apunta a favorecer la "realización personal" del sujeto, la felicidad y el bienestar, a lograr una pretendida armonía entre el sujeto y la civilización.

De aquí que la labor tradicional del pedagogo sea la de crear situaciones que favorezcan el aprendizaje implementando la planeación, los medios, las técnicas y las consignas pertinentes. Todo pedagogo y todo profesor reconocen que el deseo de aprender en el sujeto es un motor invaluable para el aprendizaje. Dedican gran parte de su ingenio y su capacidad para crear los métodos, las técnicas y los materiales susceptibles de motivar y estimular al estudiante. De hecho, el pedagogo tiende a otorgarles un lugar privilegiado para favorecer la transmisión del saber: esto es lo que en general considera prioritario y parece entonces relegar a un segundo plano de importancia las relaciones afectivas que se establecen entre el maestro y el alumno.

En el fondo, lo que preocupa es más atender al problema de un proyecto de enseñanza, que no necesariamente coincide con el proyecto de aprendizaje de un alumno. Con frecuencia nos ha parecido que, paradójicamente, se trata de dos proyectos diferentes y que sólo en ocasiones coinciden en un punto u otro: uno es el del estudiante -quien no siempre sabe a ciencia cierta cómo vincular lo que aprende, qué significa eso para él y cómo usarlo- y otro es el del profesor y de la institución a la que representa -quienes anticipan lo que el alumno "debe saber". De aquí también que, en cierto modo, el discurso de la pedagogía crea dirigirse a la conciencia del sujeto, promoviendo las relaciones entre una determinada realidad exterior y cultural y la apropiación, por parte del sujeto, de esa realidad... discurso que supone, por lo demás, que a través de la planeación, de las técnicas didácticas y de las consignas precisas en clase, evitará pérdidas de información.

Así las cosas, no es gratuito que el profesor conciba su responsabilidad como la

² Cfr. BRAUNSTEIN, N., et. al., *Psicología: ideología y ciencia*, Siglo XXI, México, 1982.

presentación y la transmisión de información de la manera "más adecuada posible", que al preparar su clase seleccione los materiales pertinentes para enseñar lo que supone como "la totalidad" de un conocimiento, que elija las mejores técnicas de trabajo para que ese grupo específico asimile exactamente lo que él expone. Y supone, además, que el alumno recibe la información, la asimila y la acomoda en los esquemas lógicos previos que ha construido...

Pero, ¿por qué frecuentemente nos parece que algo falta, o sobra, o no corresponde a lo que "enseñamos"? ¿Por qué las más de las veces el alumno no reproduce ese saber "tal cual" el maestro lo expuso (o justamente lo "reproduce" y eso es lo que nos preocupa)? ¿Por qué hasta la clase mejor preparada, con el "mejor material" y las "mejores técnicas didácticas", nos muestra a un alumno que no aprendió lo que el maestro enseñó? ¿Por qué -y cualquier maestro estará de acuerdo con esto- no hay información que haya expuesto... sin pérdida? ¿Por qué esto decepciona, enoja y hasta violenta al maestro? ¿Por qué el alumno se somete a ello, pero encuentra también los modos para cuestionarlo con vehemencia? Y todo esto, ¿es signo de qué?

¿Qué sucede, y cómo, entre el profesor y sus alumnos? ¿Qué es lo que permea las relaciones de entre quienes participan en el proceso educativo? ¿Podría el psicoanálisis aportar algo para hacer coincidir un proyecto de enseñanza con un proyecto de aprendizaje?

Esto tiene que ver con una concepción de la educación que imperceptiblemente impregna las relaciones que se establecen en el aula y el proceso educativo todo. Se trata de relaciones en donde hay un sujeto (el profesor) que, por ser el supuesto poseedor de un saber, es investido por otro (el alumno, carente de ese saber) de un poder que lo conduce a someterse a las exigencias y demandas del primero a fin de apropiarse, a su vez, de ese saber a fin de colmar la carencia que en sí mismo supone por la falta del mismo.

A ello dedicaremos las siguientes páginas. La exposición de las tesis del psicoanálisis acerca del proceso educativo nos permitirá aproximarnos a una reflexión sobre el posible papel formativo del jugar en clase.

2.1. EL APARATO PSÍQUICO Y LA EDUCACIÓN.

En alguna parte Freud compara al Yo con el payaso de circo que finge ser la causa de todos los incidentes que le suceden (estos misterios nos superan, decía Cocteau, simulemos ser sus autores). El Yo aspira al dominio, y, cuando éste se le escabulle (por obra del Inconsciente, que es el verdadero amo), aún intenta fingir haberlo conservado. Seguir siendo dueño de la situación, a cualquier precio, salvar el prestigio: así podría resumirse el objetivo 'yoico' por excelencia. En esto las doctrinas pedagógicas son decididamente yoicas...

Catherine Millot

A partir de 1893, Sigmund Freud crea una nueva disciplina científica: el psicoanálisis. En un principio, él también observó las representaciones e Ideas conscientes en todas las personas. Pero esta psicología de la conciencia le impedía explicar los trastornos que observaba en sus pacientes, a saber, las neurosis. Éstas, además de constituir una incapacidad para la felicidad, implican un derroche de energías, de inteligencias, de capacidad para pensar, de curiosidad intelectual, de creatividad... vaya, una incapacidad del gusto por vivir y por conocer.

El tratamiento clínico de los pacientes y la observación de sus discursos, permitieron a Freud postular la existencia de una estructura no aparente -sólo visible por sus efectos como el sueño, la palabra, el equívoco y el acto fallido- que determina la vida psíquica del ser humano aun cuando el sujeto no la conozca de cierto... ni su conciencia la quiera conocer. A esta estructura la llamó Inconsciente. En palabras de Freud: "el psicoanálisis no ve en la conciencia la esencia de lo psíquico, sino tan sólo una cualidad de lo psíquico".³ La conciencia, diría Freud, no es más que la superficie del aparato psíquico; en ella, y sólo eventualmente, podrían emerger contenidos Inconscientes que al sujeto mismo le parecerán extraños, inexplicables, angustiantes, perturbadores, pues los contenidos Inconscientes han sufrido un proceso de represión, y justamente "Lo reprimido es para nosotros el prototipo de lo inconsciente."⁴

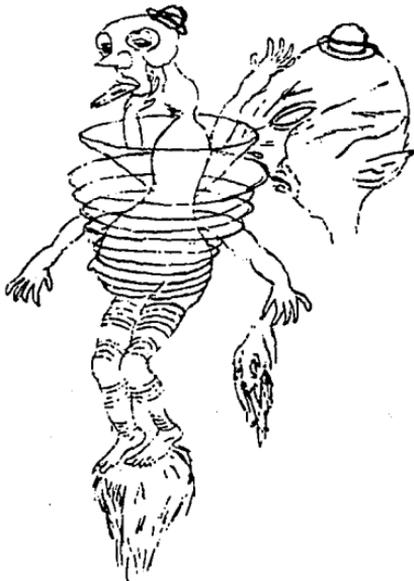
La introducción del concepto de inconsciente se volvería, a la postre, una verdadera revolución epistemológica, a la altura de las que Copérnico, Darwin o Marx, por ejemplo,

³ FREUD, S., "El Ello y el Yo", en *Obras Completas*, tomo III, Biblioteca Nueva, Madrid, 1973, p. 2701.

⁴ *Ibid.*, p. 2702.

generaron: "La potencia subversiva del psicoanálisis (...) se desencadenó al demostrar que la conciencia no es lo psíquico sino que ella es tan sólo el aspecto exterior de una realidad infinitamente más compleja e inabordable para la conciencia misma: el 'aparato psíquico'.⁵ Con esto, lo que en verdad se sigue generando aun a finales de nuestro siglo es un proceso de descentramiento del sujeto.⁶

Resulta por tanto indispensable exponer cómo está constituido el aparato psíquico. Conviene aquí apuntar que trataremos de evitar un discurso clínico -no somos psicoanalistas, sino pedagogos- y que nos limitaremos a plantear aquéllo que nos permita pensar y analizar el hecho educativo. Así, a partir de la conceptualización de cada una de las instancias del aparato psíquico y de sus contenidos, veremos qué puede decir el psicoanálisis respecto del proceso educativo.



⁵ BRAUNSTEIN, N., *op. cit.*, p. 31.

⁶ Son procesos de *descentramiento* del sujeto en el sentido de que, por ejemplo, Copérnico demostró que no somos el centro del universo; de que Darwin provocó que dejáramos de creerlos los reyes de la creación; de que Marx mostrara que el hombre no ocupa los lugares que socialmente cree ocupar; de que Freud destruyera la ilusión de que la conciencia es el centro de nosotros mismos. No ocupamos los lugares que creíamos ocupar ni somos lo que creemos ser... Difícil tarea para la humanidad aceptar esto; y comprensible, pues, que cada una de estas teorías se haya enfrentado a resistencias ideológicas y sociales tan exacerbadas... *ibid.*, pp. 9-18.

El aparato psíquico está conformado por tres instancias: el Ello, el Yo y el Superyó.⁷

El Ello se encuentra, por decirlo así, en lo más profundo de nuestro ser; es el poeta que todos llevamos dentro, el que sólo sabe de pasiones.

En él está depositado lo inconsciente, es decir, lo reprimido por insoportable para el sujeto y para su desarrollo cultural. Es incapaz de consciencia porque hay fuerzas represoras que se movilizan para tratar de impedir su emergencia. En el Ello se asientan los representantes psíquicos de las pulsiones que alguna vez fueron preconscientes, pero que fueron reprimidos, además de los contenidos hereditarios o innatos que nunca fueron preconscientes y por tanto nunca fueron reprimidos.⁸ El Ello es el contenedor de la libido, que es la energía psíquica relacionada con el deseo y las pulsiones sexuales.

La pulsión sexual se origina desde muy temprano en la vida gracias a las primeras experiencias placenteras del bebé. Pero a diferencia del instinto,⁹ "la pulsión sexual es lúbil, esto es, que no tiene un objeto preciso de satisfacción, sino múltiples objetos, ya que la pulsión sexual sólo tiene satisfacciones parciales. Los fines y los objetos de la pulsión sexual son, por lo demás, eminentemente variables."¹⁰ Y justamente por esto, las pulsiones representan el empuje interno, la energía profunda y el motor inconsciente de las más diversas actividades humanas.

La satisfacción de las pulsiones sexuales, habría que aclarar, no equivale a ninguna clase de satisfacción genital. Recordemos que en psicoanálisis sexualidad no significa genitalidad: la sexualidad es independiente de lo biológico e instintivo. Las pulsiones

⁷ Es pertinente precisar que esta composición del aparato psíquico corresponde a la *segunda tópica* elaborada por Freud en 1920. En la primera tópica (de 1900 a 1915) Freud conceptualizó el aparato psíquico también con tres instancias: la Conciencia, el Preconsciente y el Inconsciente. Pero esta descripción le resultaba insuficiente y optó, ya en la segunda tópica, por conservar esa nomenclatura sólo como *calidades* de los fenómenos psíquicos. Así, *lo consciente* es aquello de lo que tenemos conciencia en todo momento de nuestra vida y se limita a la conducta manifiesta del sujeto. *Lo preconsciente* será el contenido latente, aquéllo que en el momento no recordamos, pero que con un mínimo esfuerzo podemos hacer advenir a la conciencia si no hay fuerzas que se opongan a ello: el preconsciente es capaz de conciencia. *Lo inconsciente*, en cambio, será siempre incapaz de conciencia en tanto ahí se halla lo reprimido, lo incognoscible por doloroso o angustiante (los deseos infantiles, las pulsiones sexuales reprimidas), que sería además amenazante para el desarrollo de la civilización, la cultura y del sujeto en éstas. Cfr., FREUD, S., "El Yo y el Ello", *op. cit.* Véase también BRAUNSTEIN, N., *ibid.*

⁸ Cfr., FREUD, S., *ibid.* Véase también BRAUNSTEIN, N., *ibid.*, p. 56.

⁹ Es preciso hacer una distinción conceptual entre instinto y pulsión. En rigor, el *instinto* corresponde a un esquema de comportamiento que varía poco de un sujeto a otro y que responde a una finalidad de satisfacción específica: por ejemplo el instinto tiene un objeto (el alimento) y un fin (satisfacer el hambre). La pulsión, en cambio, es el *empuje* cuyo fin es suprimir un estado de tensión pulsional mediante un objeto no prefijado. Sin embargo, las primeras satisfacciones biológicas del bebé (instintuales), van acompañadas de experiencias placenteras. Por tanto, hay dos órdenes de realidad: el pequeño sujeto buscará la satisfacción del instinto, que es placer, y con ello abrirá el camino a esa otra realidad psíquica de la *pulsión*, estrechamente vinculada con el deseo y el placer. Desde el inconsciente, las pulsiones tenderán a la consecución del placer, serán el empuje, la carga energética y el factor de motilidad, la fuerza y la energía del *deseo* inconsciente. Para nosotros, la pulsión será la energía de la libido, lúbil, inconsciente y de satisfacción sólo parcial: el instinto será lo prefijado, común a todos, que logra su satisfacción completa. Muchas traducciones han empleado indistintamente los términos instinto y pulsión, lo cual es un error de graves consecuencias. Para lo referente a la traducción y para profundizar rigurosamente en la definición de los conceptos psicoanalíticos, véase el *Diccionario psicoanalítico* de J. LAPLANCHE y J.-B. PONTAUS, Labor, Barcelona, 1983.

¹⁰ MILLOT, C., *op. cit.*, p. 30.

sexuales son, más bien, transformaciones de la energía de la libido¹¹ y corresponden al orden del deseo inconsciente. Están, por tanto, alojadas en el Elio, quien pretende satisfacer esas necesidades libidinales de acuerdo con el principio del placer: por esto, el Elio es considerado amoral, irracional e ilógico. Al encontrarse en lo más profundo del aparato psíquico y estar conformado por lo inconsciente, el Elio no tiene contacto alguno con la realidad exterior.

Quien tiene a su cargo esta función es el Yo. De hecho, el Yo es una parte del Elio poco a poco modificada por la percepción, por el contacto con las exigencias del mundo exterior y su influencia: "La percepción es para el Yo lo que para el Elio es el instinto. El Yo representa lo que pudiéramos llamar la razón o la reflexión, opuestamente al Elio, que contiene las pasiones."¹² La consciencia, cualidad del Yo, aparece pues de modo secundario "como una función tardía de reconocimiento del mundo exterior. Su función primera es permitir la discriminación de lo real exterior al ser y de ciertos procesos corporales para alcanzar nuevas formas de satisfacción que la pulsión, por ser ciega, es incapaz de alcanzar."¹³ Por lo demás, en tanto el Yo es una parte derivada del Elio, existen en el Yo elementos inconscientes. No todo lo inconsciente es reprimido, hay componentes que pueden llegar a la luz si se hace el esfuerzo por recordarlo, es decir, forman parte de lo preconscious -que es donde están las palabras, digámoslo así, lugar que se constituye como lenguaje. Lo preconscious es pues la parte Inconsciente del Yo; gracias a esto es que el Yo puede disponer de información que no necesariamente debe -ni puede, sería desquiciante- tener siempre presente.

La existencia humana es primero tendencia al placer, dentro de la ilusión de omnipotencia del bebé; pero el paulatino contacto con la realidad exterior va enfrentando al pequeño sujeto con las exigencias que ésta impone -también necesarias para conservar la vida- y que lo conducirán no sólo a postergar la satisfacción y el placer, sino incluso a tolerar la insatisfacción: "Quedan así, de un lado, lo primario, inconsciente, ligado al principio del placer y, del otro lado, lo secundario, consciente, ligado al principio de realidad. *Entre estos*

¹¹ "Libido es un término perteneciente a la teoría de la afectividad. Designamos con él a la energía (...) de los instintos relacionados con todo aquello susceptible de ser comprendido bajo el concepto de amor." *Cfr.* FREUD, S., "Psicología de las masas y análisis del yo", en *Obras completas*, tomo III, Biblioteca Nueva, Madrid, 1973, pp. 2576-2577. La libido constituye la energía tanto del amor sexual (cuyo fin es la cópula), como del amor a sí mismo (el narcisismo) y del amor filial, paterno, amistoso, a la Humanidad, a las ideas abstractas, etc., amor que también implica energía libidinal, aunque desviada, inhibida en cuanto a su fin sexual o detenida en la consecución del mismo.

¹² FREUD, S., "El Yo y el Elio", *op. cit.*, p. 2708.

¹³ BRAUNSTEIN, N., *op. cit.*, p. 32.

dos órdenes de realidad psíquica el conflicto es vitalicio. Las pulsiones, ligadas a la sexualidad en función de su conexión primera con las experiencias placenteras, están condenadas a ser reprimidas, desplazadas, transformadas en lo contrario, negadas en su acceso a la satisfacción y a la descarga. La consciencia, secundaria a ellas, es desconocimiento de este permanente proceso de deformación pulsional que se desarrolla a sus espaldas.¹⁴ Es como si el pequeño sujeto, poco a poco y merced a la construcción de su Yo, fuera aprendiendo a negociar entre el placer y la tolerancia al displacer que la realidad exterior le exige.

Asimismo, el Yo puede postergar la satisfacción de las pulsiones sexuales dejándolas en suspenso. O bien, mediante la sublimación, las pulsiones pueden también dirigirse hacia un objeto o una finalidad de satisfacción no sexual, sino socialmente válidos y culturalmente apreciados: "Si la pulsión sexual no posee ninguna de las fijezas del instinto, si el objeto mediante el cual se satisface le es indiferente, si este objeto es intercambiable, si el fin de la pulsión sexual puede ser alcanzado por los caminos más diversos, si se trata de una pulsión desviadora por naturaleza y en cierto modo errante, entonces es susceptible de escoger rumbos socialmente útiles."¹⁵ Esto es, la energía de la pulsión puede modificar su rumbo e impulsar actividades apreciadas por la sociedad, mientras que el sujeto se beneficia psíquicamente de este proceso de sublimación. La pulsión sexual no es sólo reprimida, también puede ser sublimada y obtener satisfacciones parciales: ésta es una de las tareas encomendadas a la educación.

Conviene aquí hacer un breve paréntesis para aclarar lo que acabamos de enunciar: que si bien la educación no puede renunciar a la represión de las pulsiones, a la vez se le encarga la sublimación de las mismas. ¿Qué quiere decir esto?

La sublimación, diría escasamente Freud, elude la represión y traduce la energía pulsional en actividades cuyo objeto no apunta a un fin sexual, al menos manifiesto. Esa nueva energía está psíquicamente emparentada con la sexualidad, claro, pero no contiene ya los elementos perturbadores y perversos de la pulsión como tal. Por eso, la sublimación impulsa mucho del trabajo cultural -como las actividades artísticas y la investigación intelectual-, trabajo que es apreciado y admirado por la sociedad, sin perder en esencia la fuerza y la intensidad otorgada por la pulsión.

En *El Yo y el Ello*, Freud establece que la energía del Yo es una energía desexualizada y sublimada, susceptible de ser desplazada hacia actividades no sexuales y socialmente estimadas. Ésta es otra razón por la que la educación está fundamentalmente dirigida al Yo: "Si esta energía desplazada es la libido desexualizada, podremos calificarla también de

¹⁴ *Ibid.*, p. 32. El subrayado es nuestro.

¹⁵ MILLOT, C., *op. cit.*, p. 31.

sublimada, pues mantendrá siempre la intención principal de Eros. Si en un sentido más alto incluimos en estos desplazamientos los procesos mentales, quedará proveída la labor intelectual por sublimación de energía instintiva erótica.¹⁶ Así pues, el sujeto y la sociedad requieren que la educación (familiar y formal) favorezca la sublimación de las pulsiones, más que su represión: precisamente por ello es que la sublimación presenta un gran interés para los educadores.

Y es que la represión, en cambio, produce sentimientos de infelicidad, frustración e inutilidad. Por ello, aun cuando parte de su labor se apoye necesariamente en la represión, el maestro deberá esforzarse por no tratar de suprimir las pulsiones por la fuerza; la coherción no conduce a la desaparición de las mismas, ni a su dominio. La educación debe ocuparse de favorecer la sublimación de las pulsiones ofreciéndoles caminos y alternativas lo más diversos posible para la satisfacción parcial desviada de los fines sexuales, susceptibles entonces de ser social y culturalmente apreciados y de proporcionar placer al sujeto liberándolo de la tensión pulsional.

Así pues, más allá de la sola represión de las pulsiones sexuales, los logros culturales y los progresos de la civilización misma están asentados en estos destinos y transformaciones de la pulsión sexual. Y más aún, la pulsión sexual también puede ser transformada en su contrario (formación reactiva) y dar origen a lo que conocemos como "virtudes", de modo tal que "Las formaciones psíquicas más estimadas por la sociedad han salido, pues, de las mismas tendencias que la sociedad condena cuando se expresan directamente."¹⁷ Lo perturbador en esto es que, en tanto procesos inconscientes, regidos desde lo más profundo las subjetividades de quienes intervienen en el proceso educativo, aquella tarea adviene como imposible: sobre la sublimación, como sobre ningún proceso inconsciente, no se manda. A lo más que el maestro puede aspirar es a reconocer la existencia de estos procesos, a cuestionarse sobre su quehacer respecto de los mismos y, con ello, a favorecer mejores destinos que la represión para la energía de las pulsiones sexuales. El educador debe ensayar alternativas para que nada perjudicial resulte, ni para el individuo ni para la sociedad. Y el jugar, lo veremos más adelante, podría ofrecerse como camino posible de sublimación. Aunque el proceso educativo todo contribuye brindando posibles caminos y destinos socialmente favorables para las pulsiones sexuales, lo cierto es que sus fundamentos básicos lo conminan a la represión.

El Yo -destinatario del discurso educativo- trabaja, pues, como intermediario entre las

¹⁶ FREUD, S., "El Yo y el Ello", *op. cit.*, p. 2720.

No es gratuito que Freud haya escogido la palabra *sublimación* para describir este mecanismo de transformación de la energía de las pulsiones sexuales. La palabra *sublimar* contiene una idea de elevación y purificación; se aplica a actos o creaciones humanas de gran belleza, que provocan emociones nobles o con grandeza moral. *Cfr.*, MOLLIER, M., *op. cit.*

¹⁷ MILLOT, C., *op. cit.*, p. 53.

exigencias de la realidad exterior y las pasiones ciegas del Ello. El Yo se esforzará por transmitir al Ello -ese mundo antinómico y extraño, mundo de las pulsiones- la influencia de la realidad exterior y, por tanto, tenderá a sustituir el principio del placer (que sin restricción alguna reina en el Ello) por el principio de realidad. Esta sustitución es necesaria para la inserción y el desarrollo del sujeto en el mundo exterior, es decir, para su inscripción en el orden cultural, según el principio de realidad vigente en dicho orden cultural.

Y para que el principio de realidad -para que lo real, aunque sea desagradable- se instaure en el aparato psíquico, es necesario que el Yo reciba y brinde el máximo de información posible sobre el mundo exterior, de manera tal que haya un abandono, al menos parcial, del principio del placer. Según Millot, "el principio de realidad designaría, por una parte, el efecto de integración por el aparato psíquico de los datos del mundo exterior y la constitución de un criterio que permitiría distinguir lo real de lo que no lo es; por otra parte, significaría aquello en cuyo nombre ha tenido lugar este proceso, es decir, la exigencia de autoconservación: a saber, que para cierta parte del aparato psíquico, para el Yo, la inquietud por la conservación habría podido más que el apetito de goce."¹⁸ Goce que representa un estado de satisfacción plena, un estado de completa quietud donde ya nada es requerido, muy cercano a la quietud de la muerte; goce, pues, que se opondría a cualquier desarrollo social y cultural del sujeto y de la civilización.

En suma, al inicio de la vida es el principio del placer el que domina y rige la existencia; por contacto con las exigencias del mundo exterior, éste sufre una modificación que da lugar al principio de realidad, mismo que entonces aparece de modo secundario. El principio de realidad corresponde a una serie de adaptaciones que el aparato psíquico experimenta, tales como el desarrollo de las funciones conscientes, la atención, el juicio, la memoria, el pensamiento, tendientes a la sustitución de la descarga motriz por una acción encaminada a lograr una transformación apropiada de la realidad. Estas son, precisamente, las funciones del Yo: sintetizar, pensar, anticipar, aplazar, discernir, atender, memorizar y nos muestran ya por qué la educación sólo puede estar dirigida al Yo y a la consciencia. El principio de realidad asegurará satisfacciones en lo real, mientras que el deseo y el principio del placer seguirán reinando en el vasto territorio inconsciente y regirán, desde ahí, las actividades humanas más diversas.

Ahora bien, decíamos que para que el principio de realidad se instaure en el aparato

¹⁸ *ibid.*, p. 87.

psíquico, éste necesita de la mayor cantidad posible de información acerca del mundo exterior de manera que haya un paulatino abandono, al menos parcial, del principio del placer. Y son justamente los agentes educadores como la familia, la escuela, la iglesia los que, mediante las exigencias que encarnan, apuntan a la transformación del arcaico Yo-placer del bebé omnipotente en el Yo-realidad. Como lo expresaría Sara Pain,¹⁹ había que elegir entre las pulsiones y la civilización y ganó la civilización.

Justamente, es función de la educación dar cauce a las pulsiones en beneficio del desarrollo cultural. Esto significa formar la capacidad del Yo para soportar el displacer que la realidad y sus renunciamientos imponen, capacidad que, por lo demás, se vuelve a su vez necesaria para disfrutar de los beneficios que la propia sociedad y la civilización ofrecen al hombre: ésta es tarea de la educación y de los educadores.

En palabras de Freud, "puede describirse a la educación como una incitación a la dominación del principio del placer y a su reemplazo por el principio de realidad, o sea que ella busca aportar su ayuda al proceso de desarrollo que afecta al Yo. Con tal finalidad se sirve del amor como una recompensa por parte de los educadores".²⁰ Paradójicamente, el principio de realidad supone aceptar el displacer... pero con vistas al placer mismo, de otra índole, con otras satisfacciones, garantías y promesas, pero placer al fin. En este sentido, la educación se sirve también del narcisismo, otra componente libidinal, en tanto amor a sí mismo: por un lado demanda del sujeto la tolerancia al placer postergado, pero por el otro esto supone también placer para el propio sujeto en la expectativa y la promesa educativa de ser gratificado y reconocido a futuro.

Y aunque una parte del aparato psíquico permanezca ineducable e insomitado al principio de realidad, por ser inaccesible (las pulsiones sexuales, el deseo, vaya, lo inconsciente alojado en el Ello); y aunque estas fuerzas pugnen por emerger provocando malestar en el sujeto, la educación tiende a demandar del sujeto la tolerancia -bien dicen que donde hay tolerancia hay progreso- a ciertas dosis de displacer por la renuncia a los satisfacciones pulsionales inmediatas, pero que conducen a obtener un placer de diferente índole, bajo la promesa del amor y el reconocimiento a futuro, que constituyen, pues, la gran promesa educativa. La educación contribuye a que se introduzca así "un nuevo principio de la actividad psíquica: lo que se representa no es más lo agradable, sino lo real, incluso aunque sea desagradable."²¹ Esto es el principio de realidad. El amor como recompensa, que no es otra cosa que una satisfacción narcisista, de carácter sexual -aunque de carácter inhibido en cuanto al fin- representa ese placer en cuyo nombre el educando aceptará las

¹⁹ Cf. PAIN, S., *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1980.

²⁰ FREUD, S., citado por C. MILLOT, *op. cit.*, p. 77.

²¹ FREUD, S., citado por J. LAPLANCHE y PONTALIS, *op. cit.*, p. 299.

exigencias y el displacer impuestos.

De este modo, las pulsiones sexuales contribuyen, a su manera, con la educación. Son la energía y el motor de la civilización: "Así, pues, una parte de las pulsiones sexuales favorece el proceso educativo. Se renuncia a satisfacer ciertas componentes de la sexualidad para conservar el beneficio de otras satisfacciones igualmente libidinales."²² Y como bien lo señalara Freud: "No se tarda en comprobar que ser amado es una ventaja a la que se puede y se debe sacrificar muchas cosas."²³ El proceso educativo constituye una constante demanda de amor y de reconocimiento mutuos.

El discurso educativo no puede estar más que dirigido al Yo y a las funciones de la consciencia: "La aceptación de lo real frente al principio del placer se lleva a cabo mediante la función sintetizadora del Yo, ya que éste es capaz de pensar y, por tanto, de *aplazar el cumplimiento de un acto y de anticipar las condiciones en que ese acto es posible*."²⁴ El Yo opera, gracias a la percepción, organizando contenidos de manera coherente: sintetiza, interpreta la realidad, trata de adaptarse a ella. Cumple una función de mediación y de discriminación entre las exigencias del Ello (relacionadas con las pasiones y las pulsiones), las del mundo exterior (relacionadas con lo social y cultural) y las del Superyó (relacionadas con la consciencia moral). Y esto muestra la complejidad del aparato psíquico: si las pulsiones sexuales son inaceptables para el sujeto, porque el Yo prevee que la realización de tales deseos traería consigo sentimientos de angustia, vergüenza o culpabilidad (que se oponen a las normas sociales y culturales vigentes), procederá entonces mediante mecanismos de defensa inconscientes como la represión, la formación reactiva o la sublimación, entre otros.

Al Yo no le queda más que vivir en un perpetuo estado de servidumbre respecto de las otras instancias psíquicas y de la realidad exterior: respecto del Ello, toma contacto con la energía de las pulsiones que en él habitan y, si le son biológica o culturalmente amenazantes, las reprime conservándolas ahí o bien, intenta postergar su satisfacción. En cuanto a los estímulos que recibe del mundo exterior a través de la actividad consciente, el Yo procesa la información y cognitivamente elabora respuestas (considerando siempre los dictados de la conciencia moral, función del Superyó), para ponerlas en práctica. En resumidas cuentas, el Yo se rige por el principio de realidad y es tarea del proceso educativo instaurar este principio en la realidad psíquica.

Las funciones del Yo "en relación con el mundo exterior son, en resumen, la percepción, la cognición, y la motilidad que posibilita conductas de fuga o evitación frente a los estímulos considerados peligrosos, de adaptación a los estímulos inevitables y de

²² MILLOT, C., *op. cit.*, p. 79.

²³ FREUD, S., citado por C. MILLOT, *ibid.*

²⁴ PAIN, S., *op. cit.*, p. 19. El subrayado es nuestro.

modificación de ese mundo exterior, dentro de lo posible, para posibilitar en él la realización tanto de los deseos preconcientes como de los deseos inconscientes que son vehiculizados por los representantes de las pulsiones que tienden a emerger desde el Ello.²⁵ Si se nos permite la ironía, ahora resulta que el que creíamos el centro de nosotros mismos, el que creíamos que nos definía como seres humanos, nuestro Yo dueño y señor, no es más que el lacayo de otros señores y el siervo de un terrible amo de gran poderío del que apenas si conoce su nombre: el Inconsciente.

Pero pongámonos "serios" y volvamos a lo nuestro. Hasta aquí sólo hemos expuesto dos de las tres instancias del aparato psíquico. Y la tercera instancia, el Superyó, nos ofrecerá más herramientas para analizar el proceso educativo y las relaciones afectivas entre profesor y estudiante en el aula. Atendamos, pues, al Superyó.

El psicoanálisis lo define tradicionalmente como el heredero de las prohibiciones impuestas por los padres y otra figuras de autoridad a través del complejo de Edipo.²⁶ En el Superyó queda depositada la conciencia moral por la introyección, en el aparato psíquico, de dichas prohibiciones. "Su punto de partida es la incorporación por identificación con ellas, de las figuras de los padres con sus consiguientes funciones de restricción y vigilancia sobre los contenidos de las pulsiones que tienden a emerger del Ello y sobre los pensamientos conscientes y las actividades del Yo."²⁷ El Superyó se instaaura y estabiliza al término del complejo de Edipo.

Digamos que el Superyó es el juez interno que censura o autoriza lo que hacemos, decimos y hasta pensamos. Al estar separado del Yo y representar a la conciencia moral, el Superyó juega el papel de juez ante las acciones y pensamientos del Yo: de hecho, lo domina, se encarga de observarlo y de censurarlo. Por otra parte, regula las pulsiones sexuales y responde a las exigencias de perfección prefiguradas en el Ideal del Yo que al tiempo se ha ido constituyendo: cumple, por tanto, con las funciones de conciencia moral, de autoobservación y de ideal.

Pero además, al incorporar las prohibiciones impuestas por las figuras de autoridad, el Superyó encarna una Ley: la Ley del incesto inscrita en el Inconsciente y signada por el

²⁵ BRAUNSTEIN, N., *op. cit.*, pp.56-57.

²⁶ Con el término *complejo de Edipo*, Freud hace referencia al mito griego de Edipo Rey. Se trata de un conjunto organizado de sentimientos hostiles y amorosos del niño hacia sus padres. El pequeño sujeto experimenta, entre los tres y los cinco años, el deseo inconsciente de muerte del rival que es el padre del mismo sexo, y el deseo sexual hacia el padre del sexo opuesto. Cf. LAPLANCHE, J., et. al., *op. cit.*

²⁷ BRAUNSTEIN, N., *op. cit.*, p. 58.

complejo de Edipo, desde ese momento y en adelante válida para todos, Ley indispensable para el desarrollo de la civilización y, sobra escribirlo, social y culturalmente muy apreciada: asegurar el respeto irrestricto a esta Ley garantiza el desarrollo de la civilización. Por esto, el Superyó se encargará de prohibir, a cualquier costo, su transgresión: "El complejo de Edipo consiste en la superación de la relación dual entre el niño y su madre, y en el acceso al orden simbólico, acceso que requiere la existencia de un tercer término cuya función es introducir a ese orden y garantizarlo. Tal función de garante radica en la función paterna. El padre constituye para el niño la referencia de una Ley que vale para todos (...) Esta Ley se inscribe en el inconsciente como la forma de la prohibición del incesto".²⁸ La formación del Superyó y la consecuente introyección de la Ley en la propia personalidad representa entonces una de las labores culturales de mayor envergadura emprendidas por el sujeto.

De este modo, el Superyó conduce al niño a renunciar a la satisfacción de sus deseos edípicos y a transformar la energía de dichos deseos en identificación con los padres. Esta renuncia a la satisfacción, mediada por la identificación²⁹ con la autoridad y por el deseo de perfección impuesto por el Ideal, hacen del Superyó y del Ideal del Yo formaciones psíquicas que más tarde serán enriquecidas con las exigencias sociales y culturales que la familia, la educación o la religión impondrán al sujeto.

La resolución del complejo de Edipo es por tanto piedra de toque para la empresa educativa: el niño ha accedido -diría Millot- a un mundo específicamente humano, a un orden cultural. Por otra parte, la declinación del complejo de Edipo señala la entrada del niño en el período de latencia, que coincide con el inicio de la educación en la escuela. Durante este período -que va de los cinco años aproximadamente, hasta la adolescencia- las pulsiones sexuales se adormecen, se intensifican procesos de represión, pero también el desarrollo de las sublimaciones.

De aquí que las relaciones afectivas que el sujeto establezca con las figuras de autoridad, particularmente la identificación con el padre a partir del complejo de Edipo, es lo que condicionará la manera en que más tarde los maestros serán afectivamente investidos, colocados en el lugar del Ideal del Yo y, por lo tanto, las posibles influencias que éstos puedan tener sobre el educando: aquella identificación primitiva con la figura de autoridad será enriquecida por las identificaciones posteriores con los modelos ideales, y esto representa también posibilidad de progreso cultural. Por el Edipo, la identificación y la idealización, es que dice Freud que "Nuestra conducta frente a nuestros maestros no podría

²⁸ MILLOT, C., *op. cit.*, pp. 160-161.

²⁹ En términos generales, la *identificación* representa la primera manifestación de un enlace afectivo con el otro, esencial para la inmersión del sujeto en la cultura. Es un "proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste. La personalidad se constituye y diferencia mediante una serie de identificaciones." *Cfr.*, LAPLANCHE, J., et. al., *op. cit.*

ser comprendida, ni tampoco justificada, sin considerar los años de la infancia y el hogar paterno.³⁰ Veamos entonces cómo es que las relaciones que se establecen entre las diferentes instancias del aparato psíquico determinarán el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Superyó (la conciencia moral), el Ideal del Yo (modelo al que el Yo del sujeto intenta adecuarse) y la superación del complejo de Edipo tienen cualidades que a nosotros educadores nos resultan esenciales para comprender la relación afectiva que se establece entre el maestro y el alumno y, por ende, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En un pequeño pero ilustrativo artículo escrito en 1914 titulado *Sobre la psicología del colegial*, Freud relata cómo eran las relaciones con sus profesores de secundaria, cómo entre los estudiantes y los profesores se establecía una relación afectiva subterránea que abrió, y en algunos estudiantes anuló, el gusto por las ciencias. Y dice Freud, respecto de sus profesores: "Los cortejábamos o nos apartábamos de ellos; imaginábamos su probablemente inexistente simpatía o antipatía; estudiábamos sus caracteres y formábamos o deformábamos los nuestros, *tomándolos como modelos*. Despertaban nuestras más potentes rebeliones y nos obligaban a un sometimiento completo; atisbábamos sus más pequeñas debilidades y estábamos orgullosos de sus virtudes, de su sapiencia y su justicia. En el fondo, *los amábamos entrañablemente* cuando nos daban el menor motivo para ello".³¹

Dos ideas en este fragmento atraen nuestra atención: por un lado, el que los estudiantes tomaran a sus profesores como *modelo* a seguir; por el otro, el *amor* entrañable que profesaban hacia ellos. Creemos que cualquiera que haga un esfuerzo por recordar a sus profesores reconocerá en sí mismo ambos aspectos. ¿Cómo explicar esto?

En *Psicología de las masas y análisis del Yo*, Freud expone las claves para explicar la influencia que un sujeto puede tener sobre otro, claves que nos permiten reflexionar sobre la influencia del profesor en sus alumnos y el proceso de aprendizaje. La relación que se establece entre el maestro y el alumno es muy semejante a la existente entre el hipnotizador y el hipnotizado, entre el líder o caudillo y la masa que conduce, relaciones que se erigen mediante los mismos mecanismos.

En su constitución libidinal, una masa *"es una reunión de individuos que han reemplazado su ideal del 'yo' por un mismo objeto, a consecuencia de lo cual se ha*

³⁰ FREUD, S., "Sobre la psicología del colegial", en *Obras Completas*, Tomo II, Biblioteca Nueva, Madrid, 1973. p. 1894.

³¹ *Ibid.*, p. 1893. El subrayado es nuestro.

establecido entre ellos una general y recíproca identificación del 'yo'.³² Este proceso produce un efecto sugestivo, pues al ser colocado en el lugar del Ideal del Yo, el conductor está en posibilidades de imponerse ante ese grupo, aunque no por la fuerza, sino por una suerte de consenso que de manera inconsciente se ha generado. El conductor, en nuestro caso el profesor -en tanto supuesto poseedor de un saber del que los estudiantes carecen- es entonces investido por sus alumnos de un *poder de sugestión* sobre sí mismos.

Para que un sujeto pueda influir en otro, para que el maestro tenga un poder de sugestión sobre su alumno, es necesario que este último coloque en el lugar de su Ideal del Yo al primero: "El proceso educativo requiere así que el educador ocupe el lugar del Ideal-del-Yo, de suerte que el educado se someta a sus exigencias, y también con el fin de que, por haber tomado ciertos rasgos del educador, el propio Ideal-del-Yo del educado reciba su influencia. A partir de la integración de estas exigencias el educado se coloca bajo la dominación del *principio de realidad*."³³ De este modo -diría Gerber- enseñar significa influir en el Yo y el Ideal del Yo de otro sujeto, mientras que aprender implica un proceso de identificación a nivel del Yo y del Ideal del Yo con el modelo que el educador representa.³⁴ El éxito de la labor educativa dependerá en gran medida del poder de sugestión que el maestro tenga sobre sus estudiantes, en tanto tiene en sus manos la herramienta para influir sobre el Yo y modelar el Ideal del Yo de aquéllos.

Ahora bien, el mecanismo mediante el cual el maestro es colocado por el estudiante en su Ideal del Yo es *la transferencia*. Ésta se encuentra en el fundamento mismo de la relación educativa: la transferencia es una actualización de deseos inconscientes, una suerte de repetición de los prototipos infantiles que es experimentada con un fuerte sentimiento de actualidad. Es un desplazamiento de afectos, deseos, temores y fantasías correspondientes a una representación significativa vivida en la infancia, a otra representación actual que, al ser también significativa, se vuelve el soporte de esa actualización. Mas habría que señalar que lo que en la transferencia se revive no es la actualización de relaciones efectivamente vividas, sino los contenidos de aquella realidad psíquica. Contenidos vinculados con el deseo inconsciente y las fantasías relacionadas con éste, pues lo que se transfiere son los contenidos simbólicos hacia las figuras significativas de la actualidad. Asimismo, la transferencia también "consiste en la atribución de un saber al otro al que se coloca en el puesto del Ideal del yo y de quien se espera recibirlo para colmar la carencia en el ser"³⁵ Por ello, promover el aprendizaje dependerá en gran medida de las relaciones

³² FREUD, S., "Psicología de las masas...", *op. cit.*, p. 2592.

³³ MILLOT, C., *op. cit.*, p. 168.

³⁴ Cf., GERBER, D., "El vínculo maestro-alumno: amor, decepción y violencia", en *Enseñanza más aprendizaje*, Revista de la Escuela de Graduados de la Normal Superior del Estado de Nuevo León, No. 10, México, Septiembre de 1983.

³⁵ *Ibid.*, p. 165.

transferenciales que el profesor establezca con sus estudiantes.

En palabras de Freud: "Nosotros les transferíamos [a los maestros] el respeto y la veneración ante el omnisciente padre de nuestros años infantiles, de manera que caíamos en tratarlos como a nuestros padres. Les ofrecíamos la ambivalencia que adquiriéramos en la vida familiar, y con ayuda de esta actitud luchábamos con ellos como habíamos luchado con nuestros padres cañales."³⁶ La transferencia contiene, por tanto, fragmentos del complejo de Edipo que determinan la relación pedagógica mediante la identificación.

De este modo, el psicoanálisis permite explicar la función de modelo que juega el maestro: en tanto el estudiante asimila los rasgos y se apropia de las exigencias de sus padres en la infancia, y de modo similar durante su periodo de formación al colocar a sus maestros en el lugar del Ideal del Yo, es que el proceso educativo puede llevarse a cabo: "Durante el periodo de latencia, son los profesores y generalmente las personas encargadas de educar al niño quienes ocuparán para él el lugar de los padres, en particular del padre, y quienes heredarán los sentimientos que el niño experimentaba hacia éste a la salida del complejo de Edipo. Los educadores, investidos de la relación afectiva primitivamente dirigida al padre, se beneficiarán con la influencia que éste ejercía sobre el niño y así podrán contribuir a la formación de su Ideal del Yo."³⁷ La función de modelo del profesor es, por tanto, fundamental para promover el aprendizaje: el educador representa ante el educando un modelo con cuya realización puede dar cauce y satisfacer la tensión pulsional, aunque con un objeto desviado de su fin sexual, mediante satisfacciones parciales y dirigidas hacia fines no sexuales. Es así como el educador puede tener en sus manos la posibilidad de promover el desarrollo de las sublimaciones y de las formaciones reactivas.

La tarea primordial de la educación es, por tanto, la formación del Ideal del Yo del educando según el principio de realidad vigente en determinada sociedad, proponiendo e imponiendo institucionalmente como modelos de identificación a los educadores, aun cuando su influencia sea siempre precaria, en tanto predeterminada por la resolución particular del complejo de Edipo en cada sujeto y, desde luego, por los procesos inconscientes que escapan siempre a toda posibilidad de dominio. La formación del Ideal del Yo impulsará a los sujetos hacia las metas que dicha sociedad estima importantes.

Por otra parte, el amor sentido por el estudiante hacia el profesor es otro de los pivotes del proceso educativo. En efecto, el mecanismo de transferencia al que acabamos de aludir, mismo que el educador -aun sin saberlo- procura preservar cuidadosamente ya que de él depende toda posibilidad de influencia en el educando, implica necesariamente una *idealización* del objeto, del otro, esto es, del educador.

³⁶ FREUD, S., "Psicología del colegio", *op. cit.*, p. 1894.

³⁷ MILLOT, C., *op. cit.*, p. 114.

La idealización es un proceso psíquico que conduce a elevar las virtudes del objeto - del maestro- a la perfección: "Amamos el objeto a causa de las perfecciones a las que hemos aspirado para nuestro propio yo y que quisiéramos ahora procurarnos".³⁸ Por esto, la identificación con la figura idealizada contribuye, lo hemos mencionado ya, al enriquecimiento del Ideal del Yo.

La idealización es el mecanismo común a todo enamoramiento. El enamoramiento significa que "el objeto amado queda sustraído en cierto modo a la crítica, siendo estimadas todas sus cualidades en más alto valor que cuando aún no era amado o que las personas indiferentes."³⁹ Y en la relación educativa sucede algo muy similar: el enamorado (el estudiante) da pruebas de sumisión, humildad, docilidad y ausencia de crítica hacia el objeto (el profesor, los autores o las Ideas abstractas incluso). Dado que el profesor ha ocupado el lugar del Ideal del Yo del estudiante, éste se somete a todo lo que se le exige y acepta todo lo que aquel afirma.

En tanto los miembros de un grupo se identifican entre sí por haber colocado a un objeto (el profesor), uno y el mismo, en el lugar de su Ideal del Yo, experimentan entre ellos la ilusión de que los ama a todos por igual. De esta ilusión depende el éxito de la labor educativa, porque los individuos del grupo se sienten hermanados entre sí por un doble lazo libidinal: entre ellos por identificación y con el maestro por haberlo colocado en su Ideal del Yo. Por lo tanto, "el resorte principal de la educación es el amor, a saber, la demanda de amor que el niño dirige a sus padres y a sus educadores. Para conquistar o conservar este amor, propone al adulto una imagen engañosa de sí mismo mediante la cual intenta satisfacer las exigencias cuyo polo constituye el Ideal del Yo. El proceso educativo descansa fundamentalmente sobre esta relación imaginaria, ella misma profundamente narcisista y alienante."⁴⁰ La educación tiende pues a formar el Ideal del Yo sometiendo al educando a las exigencias que le son impuestas. Y éste, aunque de modo inconsciente, acepta esas exigencias y se somete, en virtud de la promesa de amor y de reconocimiento a futuro que el proceso educativo y sus representantes todos le han hecho.

En efecto, pues, el amor moviliza toda educación posible; la educación se propone contribuir a la formación y el desarrollo del Yo y al enriquecimiento del Ideal del Yo mediante la transferencia. En tanto cumple con una función normativizante, en el Superyó y en el Ideal del Yo están depositadas las ideologías de cierto orden simbólico y las exigencias de cierta sociedad: "El educador cumple la función de exigir la aceptación de las normas y modelos a la vez que la postergación de satisfacciones inmediatas que se oponen a aquéllas. Para

³⁸ FREUD, S., "Psicología de las masas...", *op. cit.*, p. 2590.

³⁹ FREUD, S., *Ibid.*, p. 2589

⁴⁰ MILLOT, C., *op. cit.*, pp. 203-204. El subrayado es nuestro.

lograrlo sólo puede apoyarse en el narcisismo del sujeto, quien se avendrá a la renuncia de la satisfacción pulsional en virtud de lo que viene a compensarla: la promesa de una gratificación mayor en el futuro, cuando logra el cumplimiento de las metas que se le imponen como ideal.⁴¹ Esencialmente, la educación implica amor del estudiante por la figura idealizada del maestro y amor que aquel espera recibir bajo la forma del reconocimiento y la gratificación.

⁴¹ GERBER, D., "El vínculo...", *op. cit.*, p. 166.

2.2. ORDEN SIMBÓLICO Y COMPOSICIÓN SIGNIFICANTE: ¿QUIÉN EDUCA?

Cada quien tiene el derecho y la posibilidad de inventarnos a su gusto y disgusto, por eso he adoptado una forma de definirme como: yo soy el que somos.

Alfredo Gutiérrez Gómez

La carencia hace al hombre un ser soñante, un creador y aun un destructor.

Daniel Gerber

Podría pensarse que las relaciones entre el Ello, el Yo y el Superyó y sus funciones en educación no conciernen más que a los procesos psíquicos de un individuo en particular. Lejos de eso, estos procesos psíquicos no se encuentran aislados, no ocurren con independencia de un entorno cultural ni de la convivencia particular de dicho individuo con sus semejantes. Freud lo dejó muy claro en 1920: "En la vida anímica individual aparece integrado siempre, efectivamente, 'el otro', como modelo, objeto, auxiliar o adversario, y de este modo, la psicología individual es al mismo tiempo y desde un principio psicología social, en un sentido amplio, pero plenamente justificado."⁴² Esta presencia de "el otro" ha sido ya explicitada desde el momento en que el proceso educativo requiere absolutamente de que el maestro sea colocado en el puesto del Ideal del Yo del alumno y de que éste profese amor por aquel. No obstante, aunque nuestro interés estriba en los vínculos afectivos que se establecen entre el profesor y el alumno, las relaciones entre un proyecto de enseñanza y un proyecto de aprendizaje y el papel del juego en ellas, no debemos evadir el problema de situar a la educación en su dimensión cultural desde la perspectiva psicoanalítica.

⁴² FREUD, S., "Psicología de las masas...", *op. cit.*, p.2563.

La educación es una manifestación concreta de un problema más vasto, que es el de la cultura. Según Sara Pain, la educación es, en un sentido amplio, un proceso de transmisión y de reproducción de cultura que básicamente cumple con cuatro funciones:⁴³ con una función *conservadora*, en tanto promueve la vigencia histórica de la civilización reproduciendo en cada individuo una serie de normas, códigos y valores que garantizan la continuidad de la especie humana, así como procurando la transmisión de las adquisiciones culturales de dicha civilización. Con una función *socializante*, pues si bien no enseña a comer, hablar o saludar, por ejemplo, si convierte al individuo en un sujeto social al conducirlo a internalizar en su propia personalidad las normas, los códigos y la legalidad de las modalidades de esas acciones en su grupo social. Cumple también con una función *represiva*, en tanto instrumento de control y reserva de lo cognoscible que garantiza la supervivencia y el poder que una sociedad asigna a cada clase y grupo social, a la vez que cumple con una función *transformadora*, pues la educación ofrece también -y paradójicamente por lo mismo, por la posibilidad de conocer- una vasta alternativa de concientización liberadora.

En el fondo, estas cuatro funciones de la educación nos remiten al problema de tratar de comprender el vínculo entre los hombres y la cultura; entre el hombre y esos códigos, normas y valores que forman parte de un orden simbólico. Pero vayamos por partes.

La cultura es todo aquello que ha permitido al hombre elevarse por encima de la vida animal, que lo distingue de los animales, y que, en palabras de Freud, muestra al observador dos aspectos diferentes: "Por un lado, comprende todo el saber y el poder conquistados por los hombres para llegar a dominar las fuerzas de la Naturaleza y extraer los bienes naturales con que satisfacer las necesidades humanas, y por otro, todas las organizaciones necesarias para regular las relaciones de los hombres entre sí y muy especialmente la distribución de los bienes naturales alcanzables."⁴⁴

¿Qué significa "todo aquello" que diferencia al hombre del animal? Se trata precisamente de las tradiciones, los valores, las normas, las representaciones y los códigos de una sociedad que sellan en lo más profundo de sí mismo al hombre que nace en ella. En otras palabras, según esta definición de cultura, se trata del *saber*, del *poder hacer* y de la *legalidad* que caracterizan a la cultura; saber, poder hacer y legalidad que en su conjunto presuponen la existencia del lenguaje.

Por ello, aunque de entrada parezca un perogrullo decirlo, lo que en verdad hace hombre al hombre, distinto del animal, es el lenguaje. El lenguaje es la estructura que permite justamente "regular las relaciones de los hombres entre sí", que permite establecer

⁴³ Cf., PAIN, S., *op. cit.*, pp. 9-11.

⁴⁴ FREUD, S., "El devenir de una ilusión", en *Obras completas*, tomo III, Biblioteca Nueva, Madrid, 1973, pp. 2961-2962

las relaciones de poder y la transmisión del saber necesarios para dominar a la Naturaleza y extraer de ella los bienes necesarios de supervivencia. La cultura, señala Benveniste, "¿qué es pues si no un universo de símbolos integrados en una estructura específica y que el lenguaje manifiesta y transmite?"⁴⁵ En tanto el lenguaje presenta a las tradiciones, los valores, las representaciones y los códigos como parte de un orden simbólico, en tanto la cultura representa un orden simbólico organizado por las reglas del lenguaje y en tanto el orden simbólico manifiesto en el lenguaje produce al hombre y su quehacer cultural, podemos entonces afirmar que la cultura es una actitud ante el símbolo.

Así las cosas, y a la luz de estas consideraciones, debemos preguntarnos si en verdad la educación puede presuponer la existencia de un *individuo* homogéneo y autónomo, dueño único de sus pensamientos, palabras y acciones tal como la psicología de la conciencia plantea. Si el lenguaje -que constituye el campo del inconsciente y el vehículo de relación entre los hombres-, si el símbolo es lo que hace hombre al hombre, entonces el discurso de la educación no está dirigido a un individuo -entendido éste como un ser indivisible, completo y autónomo-, sino a un *sujeto* que sufre un proceso de *sujetación* a un determinado orden simbólico merced al lenguaje y a los procesos inconscientes, procesos en los que el conflicto entre las diferentes instancias del aparato psíquico es vitalicio e insalvable. Antes de su nacimiento y aun después de su muerte, el ser humano es inscrito por el Otro en un orden preestablecido, simbólico, que estructura la realidad de las relaciones interhumanas:

"La subjetividad -afirma Gerber- no es sino el efecto de sujeción a dicho orden; (...) Los sujetos no poseen una existencia orgánica y psicológica anterior a su sujetamiento a las redes de la cultura y el lenguaje."⁴⁶ Es decir, el hombre existe como sujeto antes de su nacimiento porque es nombrado por el Otro (sus padres, su familia) y se le acordan modos de ser y actividades que responden al deseo de quienes lo nombran. De igual forma, aun después de su muerte, el sujeto existe también porque es nombrado, porque familiares y amigos lo recuerdan y le atribuyen acciones y dichos que puede que no correspondan del todo con lo que en verdad hizo o dijo, pero que quedan como parte del recuerdo de ese sujeto y se vuelven verdad: más que un individuo muerto, es un sujeto que vive en el deseo del Otro, siempre rodeado de un puñado de significantes que le son otorgados desde el lugar del Otro.

El Otro es lo que trasciende al individuo, la alteridad a la que estamos atados; él es portador del orden simbólico al que nos sujeta, con lo que se vuelve perpetuador de la cultura. En tanto el Otro nos otorga identidad y quien puede confirmarla o no, "dirigirse a él -

⁴⁵ BENVENISTE, citado por D. GERBER en "El vínculo...", *op. cit.*, pp. 159-160.

⁴⁶ GERBER, D., *ibid.*, p. 159.

esto es, usar el lenguaje- es, en cualquier caso, buscar su respuesta a una pregunta implícita: ¿quién soy yo?⁴⁷ Por tanto, el lenguaje representa una eterna búsqueda de reconocimiento e identidad propia. Existimos en la medida en que nos hacemos oír por el Otro, hablamos para encontrar en el Otro una respuesta que nos diga algo de nosotros mismos, un significante. Y hay que recordarlo con Lacan, porque mejor expresado no puede ser: "Lo que busco en la palabra es la respuesta del otro. Lo que me constituye como sujeto es mi pregunta."⁴⁸

De aquí que la palabra represente ante todo la manifestación de una carencia en el hombre, de una falta, de una perpetua y utópica búsqueda de completud en la demanda de reconocimiento del Otro. La inscripción del hombre en el orden simbólico abre en él la carencia constitutiva del ser humano en tanto habla y usa la palabra para buscar su lugar en el deseo del Otro. La carencia, esta falla-en-ser, hace del hombre un perpetuo ser deseante condenado a la búsqueda eterna, mediante la palabra, de reconocimiento y de una identidad propios, asignados desde el Otro.

Así las cosas, desde la perspectiva psicoanalítica, la educación no está dirigida a un individuo dueño único de sus palabras, poseedor de un saber sobre sí mismo. Lejos de ello, la educación misma requiere de un sujeto producido por un orden simbólico, lo que abre en él la carencia y que hace de él un ser siempre deseante. Ser de la carencia y del deseo es, pues, el sujeto de la educación: "La existencia de un sujeto deseante es también condición para todo proceso educativo, el cual cumple la función de preparar a ese ser ya dividido por efecto del lenguaje para su incorporación a las diversas Instancias (...) del mundo cultural que son indispensables para la reproducción y/o transformación de la sociedad."⁴⁹

La relación educativa se presenta como una demanda de mutuo reconocimiento: no sólo del estudiante hacia el profesor, sino también del profesor hacia el alumno. El proceso de aprendizaje implica entonces una particular dialéctica de reconocimiento. Y habría que añadir, a riesgo de ser repetitivos, que en el fondo toda demanda de reconocimiento es una petición de amor: por este amor siempre posible es que se acepta el sometimiento a las normas y a la legalidad del orden cultural que el Otro representa.

La relación entre profesor y alumno empieza por ser, de entrada, una relación de mutuo reconocimiento, tanto más cuanto que es un vínculo que se establece mediante el lenguaje, y por tanto de Inconsciente a Inconsciente. Para que el aprendizaje sea posible es necesario pues que haya un sujeto que suponga en otro un saber del que él mismo carece y que desea poseer para colmar la carencia que en sí siente aparentemente provocada por la

⁴⁷ *Ibid.*, p. 163.

⁴⁸ LACAN, J., citado por D. GERBER, *Ibid.*

⁴⁹ *Ibid.*, p. 161.

falta de ese saber... como si de ese modo pudiera tranquilizar el malestar sentido por la carencia de saber. En otras palabras, para que el maestro exista como tal, es menester que un alumno lo coloque precisamente en ese lugar. Si el estudiante no supone en el profesor un saber ni le adjudica la autoridad y el poder que de éste se desprenden, el proceso educativo no podría realizarse: "La autoridad del maestro dependería de ese presunto saber de que es portador. Pero una y otro no van a surgir por sí mismos sino que sólo existirán en tanto exista un sujeto que los reconozca y que esencialmente será el alumno. Los lugares de maestro y alumno son pues indisociables, uno define al otro *y nadie podrá ser maestro si no existe otro que se coloque en posición de ser su alumno y lo invista como su enseñante.*"⁵⁰ Sin embargo, y esto puede resultar delicado y perturbador, el poder y la autoridad asignados al maestro no son más que una creencia ilusoria.

Sólo ilusión porque el maestro podría suponer que su autoridad y su poder provienen de sí mismo. Nada más falso que eso. En realidad, es "la existencia de una estructura intersubjetiva que coloca a individuos distintos en posiciones diferentes asignando un sistema de representaciones y comportamientos específicos a cada uno de ellos, la que determina la existencia de ese fenómeno de poder."⁵¹ Con esto, el psicoanálisis ofrece dos advertencias:

Por un lado, si el maestro no es consciente del origen intersubjetivo de su poder, poder que no emana de sí mismo, puede violentar la relación con sus alumnos abusando de su autoridad, reclamándoles una constante confirmación narcisista de su figura y de su saber, en detrimento de la independencia de pensamiento y de la creatividad de los alumnos: "la satisfacción narcisista inherente al hecho de estar colocado en situación de 'tener poder' podrá llevarlo a intentar obtener del alumno un permanente reconocimiento que lo ratifique en su creencia."⁵² Quizá sólo se trate de que el maestro asuma cierta humildad y que reconozca al alumno como sujeto deseante: ¿qué razón de ser tiene un maestro sin sus alumnos? ¿Qué razón de ser, si aquéllos no se equivocaran o no tuvieran la oportunidad de dar interpretaciones del conocimiento distintas a las del maestro? ¿Qué razón de ser si no es por el problematizar, discutir... hablar en clase?

Por otro lado, en tanto el maestro es el objeto de amor y es colocado en el lugar del Ideal del Yo del alumno, puede ser que éste se embarque en un utópico proyecto de perfección y dominio de sí mismo, pues representa el modelo que la educación erige como meta a alcanzar: "Se corre el riesgo entonces de que la relación pedagógica sea el campo en el cual el maestro tiene que adecuarse a una imagen de perfección, con todo el

⁵⁰ GERBER, D., "El papel del Maestro. Un enfoque psicoanalítico", en *Cuadernos de Formación Docente*, No. 15, ENEP Acatlán, UNAM, México, Noviembre de 1981, p. 36. El subrayado es nuestro.

⁵¹ *Ibid.*

⁵² *Ibid.*, p.37.

sufrimiento que esto trae aparejado, y busque satisfacer tal ideal narcisista a través del alumno quien se sentirá rebajado a la condición de mero instrumento de la autoestima del maestro.⁵³ En otras palabras, sería deseable que el maestro fuera consciente del origen de su autoridad sobre sus alumnos, para no someterlos innecesariamente a abusos de poder cuyo ejercicio sea un fin en sí mismo, pretendiendo la satisfacción de su propio narcisismo reflejado especularmente en sus alumnos, modelándolos a su imagen y semejanza -y Freud diría que el orgullo pedagógico, en este sentido, es poco deseable y poco loable.

Asimismo, su labor deberá ir acompañada siempre de un constante cuestionamiento sobre la tentadora idea de ocupar ese lugar de poder en el que es colocado como modelo, como Ideal del Yo del alumno, para siempre "reflexionar en qué medida su propio ideal de ser un 'buen maestro' puede hallarse dominado por el espejismo de perfección."⁵⁴ Y aunque paradójicamente esta asignación de poder y autoridad, esta función de modelo del maestro sea indispensable, e incluso de ella dependa el éxito del proceso educativo, de ese cuestionamiento del maestro, de esa conciencia sobre los procesos que determinan su enseñanza, todo esto redundaría en lo que sí es verdaderamente importante en la relación pedagógica: promover la independencia de pensamiento del alumno, la creatividad, la curiosidad intelectual, la posibilidad de censura por el juicio, vaya, el despliegue de sus capacidades intelectuales... Y el juego, lo veremos más adelante, ofrece vastas posibilidades de reconocimiento del sujeto, de sus propios procesos, en favor de la liberación de su pensamiento.

Ahora bien, no perdamos de vista que el telón de fondo de todos estos procesos es el Inconsciente. Aunque saber de su existencia tampoco garantiza, en modo alguno, un mejor maestro ni un proceso educativo menos represivo. Lo que caracteriza al Inconsciente justamente es, y tratemos de no olvidarlo, la imposibilidad de dominar sus contenidos. Así, por más que intentemos promover la creatividad, la inventiva y la independencia del pensamiento humanos, existe una imposibilidad estructural para lograrlo. La relación educativa se establece de Inconsciente a Inconsciente y más allá de toda buena intención consciente.

Y quizá no nos quede más que aceptar esto, que es lo real, aceptación basada en una resignación. Resignación ante lo real en el sentido de *re-significar*, de *volver a significar*, de otorgar otro sentido a esta imposibilidad: "El interés de este punto de vista es la atención prestada al reverso del aprendizaje, o sea, a lo que se oculta cuando se enseña, a lo que se desprende cuando se aprende."⁵⁵ Y consideramos que esto, ciertamente, debe ser una de

⁵³ *Ibid.*, p.39.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 40.

⁵⁵ PAIN, S., *op. cit.*, p. 20.

las obligaciones éticas fundamentales de todo maestro y representa una aportación nada despreciable del psicoanálisis a la pedagogía.

El Inconsciente hace que el hombre, siempre sujeto, ya no sea "el centro productor de sentidos, y, por lo tanto, el poseedor del saber acerca de sus enunciados. Por el contrario, es el lenguaje como estructura quien lo produce como sujeto y habla a través del él. (...) El inconsciente no es sino ese decir siempre *más* de lo que se cree, es la imposibilidad de ser dueño del sentido que más bien rebasa al sujeto y se produce *más allá* de la conciencia, la voluntad, las Intenciones."⁵⁶ Por tanto, más que informar -subraya Gerber- la función del lenguaje es evocar la presencia sobre el fondo de la ausencia: el lenguaje sustituye el mundo real de manera siempre imperfecta, aunque pretendiendo producir sentido. Y el sentido de lo dicho se produce, más que en las palabras mismas, en el encadenamiento de significantes.



⁵⁶ GERBER, D., "Los cuatro discursos y la educación", en *Cuadernos de Formación Docente*, No. 26, ENEP Acatlán, UNAM México, Agosto de 1988, p. 148.

¿Qué quiere decir *significante* y *encadenamiento de significantes*? Para explicarnos la relación educativa y el juego, es pertinente detenernos aquí para exponer qué es el *significante*.

El concepto de *significante* al que aludimos no corresponde al de la lingüística. Si bien el término proviene de la teoría del signo de F. de Saussure,⁵⁷ no fue acotado en psicoanálisis con ese sentido lingüístico. En psicoanálisis, "el *significante* no remite a la cosa directamente, sino que remite a otro *significante*, diferencia decisiva respecto del signo."⁵⁸ En psicoanálisis, el *significante* no es unívoco ni inequívoco, no se reduce al terreno de las palabras, ni representa tampoco *significados* preexistentes ni *puntuales*.

El *significante* -según la multitudada frase de Lacan- es aquello que representa a un sujeto frente a otro *significante*. Es decir, el *significante* es lo que dice al sujeto algo de sí mismo, que lo define como tal dentro de una cadena de *significantes* porque sólo produce sentido como efecto de su conlancación con otros *significantes* y sólo en la medida en que se va articulando a otros *significantes*: en la composición que hacen los *significantes* del alumno articulado a los del maestro se establecen las relaciones de aprendizaje. Y el sentido como tal sólo se produce como efecto de ese despliegue de *significantes*. Es por tanto distinto del signo por la composición inconsciente de una cadena y su relación particular con los sujetos: en esa composición es donde se produce el sentido de lo dicho y de lo hecho.

¿Cómo leer esto, tan críptico a primera vista? Tratemos de exponerlo lo más claramente posible, pues es fundamental para que el psicoanálisis nos explique el proceso educativo y las posibles funciones del jugar en las aulas.

Si se nos permite la metáfora, el *significante* es como un tatuaje en la vida psíquica del sujeto. Puede ser una marca feliz en él, aunque también puede convertirse en una cicatriz difícil y molesta de portar. Según Rodulfo,⁵⁹ se trata de la palabra, la frase, el objeto o el acto (pues el *significante* no se reduce al terreno de las palabras) investidos por el sujeto, que definen al sujeto frente a otro *significante*, y éste frente a otro, y a otro, en un encadenamiento sucesivo. Por esta razón, el *significante* será siempre intersubjetivo, pues definirá algo del sujeto pero siempre en su relación con el Otro. El sujeto se constituye así en el campo del *significante*, pues su única existencia posible es como ser hablante, atravesado por la palabra, escindido por el lenguaje. Lejos del concepto saussuriano, el *significante* en psicoanálisis no establece una relación de absoluta simetría con el significado ni traduce un

⁵⁷ En lingüística, el *significante* es la serie de fonemas -sonidos- que componen la palabra. Según Saussure, entre el *significante* y el significado hay una absoluta simetría y son indisolubles para formar el signo. Cfr. SAUSSURE, Ferdinand de, *Curso de lingüística general*, Losada, Buenos Aires, 1945, pp. 127-145. Véase también, AVILA, R., *La lengua y los hablantes*, Trilce, México, 1984, pp. 19-22.

⁵⁸ RODULFO, R., *El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*, Paidós, Buenos Aires, 1989, p. 40.

⁵⁹ Rodulfo expone y analiza numerosos ejemplos sobre las cualidades del *significante* en la obra ya citada, pp. 22-34.

significado inequívocamente, sino que sólo produce sentido en la medida en que va formando cadena con otros significantes. El significante es, pues, una forma específica y particular de organización de lo real. Por tanto, la personalidad y la identidad de un sujeto se constituyen en los itinerarios significantes.⁶⁰

Para distinguir y comprender qué es un significante, conviene exponer los tres criterios que Rodulfo propone (criterios que a su vez nos permitirán pensar la relación educativa y el lugar):

En primer lugar, una palabra, una frase, un objeto o una acción serán significante sólo en la medida en que *se repitan*. Esa repetición se conforma como una suerte de ley - que en el presente se da activamente- en el registro inconsciente familiar y, por ello, muestra una pista de un mundo intersubjetivo por descifrar. Lo que importa de esta repetición es la relación que el sujeto establece con tal legalidad del significante: puede ser ciega, aniquilante, mortífera para el deseo del sujeto; pero puede también cobrar la forma de una lucha del sujeto contra esa ley buscando cambiar la dirección y el destino de lo que se repite. Esto es, la acción del sujeto puede representar una repetición de lo mismo pero en la búsqueda de sus diferencias respecto del deseo del Otro. El jugar, lo veremos, hace aportaciones invaluable para el sujeto en esta lucha por el descubrimiento de su diferencia y de la afirmación de su persona.

Esta repetición como diferencia se encadena con el segundo criterio para reconocer un significante: "Una vez que algo es introducido con la función de significante se produce un poco al menos de *lo nueva*, es decir, algo con cierto valor distintivo. *Y he aquí un segundo criterio*: cuando un elemento adquiere gravitación significativa, en el momento de su introducción algo nuevo se traza."⁶¹ Esto significa que cuando el significante hace su entrada en escena, *algo en el sujeto cambia*, no queda igual. Porque, a diferencia y lejos del concepto saussuriano, el significante en psicoanálisis no establece una relación de absoluta simetría con el significado: el significante "no viene con un significado abrochado indisolublemente, sino que arrastra efectos de significación que son imponderables; es decir, no vale porque designe inequívocamente cierto significado, sino por las significaciones que se van generando; de manera análoga a la fisión nuclear en tanto encadenamiento de desencadenamientos tan inevitables como imprevisibles."⁶² Así pues, si bien el significante define al sujeto, tampoco representa un poder omnímodo, fatal y hasta mortífero, que despoja de alternativas al sujeto: eso supondría igualar a éste con una marioneta cuyos movimientos se limitan a los de los hilos significantes, que no daría lugar para el

⁶¹ Para profundizar a este respecto, particularmente en cuanto a la relación con el proceso educativo, véase GERBER, D.,

"Los cuatro discursos...", *op. cit.*

⁶¹ RODULFO, R., *op. cit.*, p. 24.

⁶² *Ibid.*, p. 25.

acontecimiento ni para un registro dinámico que posibilitara pensar lo nuevo. Entonces -subraya Rodulfo- debemos preguntarnos *qué hace* el sujeto con el peso del significante, qué transformaciones y qué movilidad del mismo hay en ese hacer. De concebir la determinación del significante como absoluta, pronto estaríamos enclavados en una inmovilidad paralizante ante lo imposible. El jugar es una práctica significativa, lo veremos en el siguiente capítulo, un hacer que auxilia al sujeto en la ardua tarea de encontrar y construir esas diferencias significantes suyas, propias y distintivas, aun dentro de la intersubjetividad y la legalidad significantes que se originan desde el lugar que el Otro otorga.

Y si algo nuevo cobra existencia cuando un significante es introducido, si posibilita un cambio, eso nuevo debe dirigir al sujeto hacia algún lugar, tener algún itinerario, cumplir con algún destino. En efecto, "*el significante conduce siempre hacia alguna parte. Puede ser hacia un abismo o hacia una cumbre, pero cuando algo se gana ese nombre en la historia del sujeto, es que lo inclina hacia determinados caminos preferenciales. Y éste es el tercer criterio: el significante tiene dirección.*"⁶³ Podemos pensar en el significante como el itinerario de un viaje: partimos de un modo y regresamos diferentes. Esto no quiere decir que necesariamente sea placentero, bonito, descansado; es decir, no hay juicio de valor, simplemente es un significante que dirige al sujeto hacia alguna parte y lo transforma.

Así las cosas, el sujeto se constituye en el campo del significante, pues su única existencia posible es como ser hablante, atravesado por la palabra, escindido por el lenguaje.⁶⁴ En palabras de Rodulfo, "Para poder ser, en el sentido que cabe hablar en psicoanálisis, para encontrar cierta posibilidad de implantación en la vida humana, la única oportunidad que tiene un sujeto es asirse a un significante. Para poder vivir no basta con las proteínas en el orden simbólico, es necesario adscribirse aunque más no sea a un poco de significante."⁶⁵ El significante es -no está de más repetirlo- una forma específica y particular de organización de lo real e implica cierto orden de las cosas para un sujeto: por ende, la personalidad y la identidad de un sujeto se constituyen merced a su itinerario de significantes y las relaciones que establece con el Otro, desde el deseo del Otro.

Si bien debemos reconocer, por un lado, que "El mito de un sujeto poseedor de tendencias, facultades o 'personalidad' se derrumba porque el sujeto es sólo eso que el significante representa de una manera insuficiente pues sólo puede representarlo para otro significante, éste para otro, y así en sucesión infinita. El sujeto está dividido por lo tanto entre un significante que lo representa en el enunciado y un ser que condiciona toda enunciación posible y es a la vez irrepresentable. El constante deslizamiento entre significantes, de

⁶³ *Ibid.*, p. 30.

⁶⁴ *Cf.*, GERBER, D., "Los cuatro discursos...", *op. cit.*

⁶⁵ RODULFO, R., *op. cit.*, p. 41.

ninguna manera centro productor de ellos sino siempre ex-céntrico, el sujeto se encuentra *en entredicho*, cuestionado como supuesto dueño de sí en el discurso y sólo situable en el espacio inasible que se abre *entre* lo dicho por los significantes, sin consistir en ninguno de éstos.⁶⁶ Por el otro lado, en la relación que establece el sujeto con sus significantes, se halla la posibilidad, quizá breve, de construir diferencias, de hallar lo nuevo, y de dirigirse a un lugar que no se vuelva paralizante y enmudecedor: en ese lugar que *se abre entre lo dicho* precisamente por el deslizamiento de significantes, puede que respire el deseo del sujeto de modo menos paralizante, menos sometido, con mayor movilidad.

En estas alternativas de conceptualización del significante y el sujeto, abiertas por la reflexión acerca de las funciones estructurantes del lugar, profundizaremos en nuestro siguiente capítulo. Por lo pronto, concentrémonos específicamente en el hecho educativo.

La red de significantes del saber encarnada en la figura del maestro, éste como modelo ideal colocado aun sin saberlo en el lugar del Ideal del Yo del alumno, las demandas mutuas de reconocimiento y amor, en fin, todo ello hace que la relación maestro-alumno se vuelva eminentemente paradójica: "Cuando el pedagogo cree dirigirse al Yo del niño, sin que él lo sepa, lo que ha sido alcanzado es el Inconsciente de éste, y ello ni siquiera por lo que cree comunicarle, sino por lo que de su propio Inconsciente pasa a través de sus palabras. Sólo hay dominio del Yo, pero este dominio es ilusorio. Lo propiamente eficaz en la influencia de una persona sobre otra pertenece al registro de sus Inconscientes respectivos. En la relación pedagógica, el Inconsciente del educador demuestra pesar mucho más que todas sus intenciones conscientes."⁶⁷ Esto provoca pues que el maestro no diga lo que cree decir, que sus estudiantes no reciban lo que él cree ofrecer, que lo que el maestro supone como la totalidad de un conocimiento no sea asimilado como tal por el alumno, que las palabras no sean suficientes para expresar el todo de un saber. Por su parte, el alumno -a pesar de la red de significantes del saber que suele presentarse como totalmente construida, paralizante y enmudecedora, bastante impenetrable- se agarra de esos significantes y se somete sin más ni más para asirse a un significante que lo represente ante el Otro y en el orden simbólico (aunque implique sacrificios de su deseo, de su creatividad, de su palabra, una mera adaptación socialmente redituable); o bien, extrae y tramita los significantes en favor de sus diferenciaciones y afirmaciones y *hace algo distinto* de lo esperable por el maestro y la institución: como si de este modo lograra encontrar *algo propio* en el espacio que se abre

⁶⁶ GERBER, D., "Los cuatro discursos...", *op. cit.*, p. 152.

⁶⁷ MILLOT, C., *op. cit.*, pp. 198-199.

entre lo dicho por los significantes.

En suma, la programación de un curso, los métodos y las técnicas didácticas no pueden entonces garantizar el todo del aprendizaje, hacerlo previsible, controlable y medible. En tanto determinado por el Inconsciente y el lenguaje, siempre podremos constatar que *hay algo* que se nos escapa "porque lo que se interpone entre la medida pedagógica y los resultados obtenidos es el Inconsciente del pedagogo y el del educado."⁶⁸ En otras palabras, pesa más la personalidad del maestro, su capacidad de establecer relaciones afectivas con sus estudiantes, de promover la transferencia hacia su persona, que todo el saber y todas las técnicas didácticas que pueda implementar en clase para promover el aprendizaje y el saber en sus estudiantes.



⁶⁸ *ibid.*, p. 198.

La cultura y por ende la educación -manifestación y promotora de ese orden simbólico- ¿no representarían entonces una tentativa perpetua y innovadora para llenar lo que no se ha llenado, creyendo en la ilusión de que se puede colmar la carencia, la falta-en-ser, con el saber? En otras palabras, la sensación de incompletud, de sujeto dividido por quedar siempre *en entre-dicho*, de carencia en el ser humano, provoca los sentimientos de insatisfacción y de descontento del hombre frente al orden simbólico que lo predetermina y con el que, por efecto del lenguaje, ha adquirido una deuda perenne... aun cuando poco quiera *saber* de ella y se niegue a someterse.

El hombre es un ser paradójal, movilizado por dos fuerzas opuestas entre sí, pero que impulsan el progreso de la humanidad. El hombre no es marioneta, el alumno tampoco. Gracias a las relaciones entre las pulsiones de vida y las pulsiones de muerte, no se somete a lo impuesto así, sin más ni más: el hombre vive en permanente oposición a ello, en el malestar respecto de la cultura, en la permanente búsqueda de la felicidad, por efímera que ésta sea.

Intentará entonces luchar contra ello, y aunque es producto de ese orden simbólico, eternamente buscará oponerse a él: el hombre es un ser paradójico, un ser dividido entre el malestar que el orden simbólico le impone, el rechazo a la adaptación que éste le exige y la aceptación del mismo en nombre de una promesa de reconocimiento. Escindido entre Eros (que significa vincular, mantener unido y cohesionando, creando) y Tanatos (figura de muerte, siniestra y aberrante en el hombre, en tanto tendencia a la destrucción y a la separación).

El hombre está dividido entre estas dos clases de pulsiones. El concepto de pulsión de muerte surge ante la necesidad de "dar cuenta de algo paradójal, extraño y aberrante en la existencia del hombre; de algo que gobierna el comportamiento de los seres humanos impulsándolos a situaciones absolutamente opuestas a toda meta adaptativa o de equilibrio."⁶⁹ La pulsión de muerte representa la fuerza que tiende a la disgregación, a la ruptura entre los seres humanos y las instituciones e implica la impugnación de lo existente para crear algo nuevo. La pulsión de muerte implica "un *más allá* de toda búsqueda de placer que -más radicalmente que este principio- rige en el Inconsciente. La metáfora biológica con la que Freud presenta esta noción es engañosa: la pulsión de muerte escapa a toda lógica de lo viviente orgánico y sólo encuentra su razón de ser en un *más allá* de este último que es el orden simbólico, orden que subsume a lo viviente bajo sus preceptos."⁷⁰ El hombre tenderá a oponerse al orden mismo que lo ha producido, pero es justamente ese malestar lo que moviliza la vida y lo que permite crear las más variadas formas de cultura.

Eros lucha por mantener unido aquello que Tanatos, por rechazo a toda sumisión y

⁶⁹ GERBER, D., "El vínculo...", *op. cit.*, p. 175.

⁷⁰ *Ibid.*

adaptación, tiende a disgregar. Eros, pulsión de vida, fuerza libidinal, es el empuje que contrarresta la tendencia a la agresividad y a la destrucción del orden simbólico. Eros tenderá siempre a enlazar a los sujetos en unidades cada vez más amplias. La pulsión de vida comprende los esfuerzos de síntesis creadora, tiende a la unión y cohesión de los individuos y a la permanencia de las instituciones. Es la insatisfacción permanente la que conduce al hombre a crear cultura. Y mientras Eros tiende al mantenimiento de las formas culturales existentes, Tanatos impugnará lo que prevalece para llegar a la creación de algo nuevo... movimiento entre ambos bajo la esperanza ilusoria de que en eso nuevo el sujeto hallará satisfacción.

La cultura no es más que el resultado de una dialéctica entre estas dos pulsiones. Gracias a esta lucha vitalicia e inconsciente en el hombre, la cultura y la educación son fenómenos inestables, en permanente recreación y transformación.

2.3. EDUCAR: UN JUEGO ENTRE ILUSIÓN Y VERDAD.

...porque para Freud el antagonismo que desgarra la vida del hombre no enfrenta optimismo a pesimismo, sino ilusión a verdad. La ilusión será el principal obstáculo para el reconocimiento de la verdad, en tanto que ésta última conmueve al sujeto con su poder anonadante.

Daniel Gerber

Al inicio de este capítulo, decíamos que el discurso de la pedagogía tiende a prometer la armonía, un pretendido equilibrio psíquico en cada hombre y una relación armónica entre éste y la civilización.

Pero a la luz de las consideraciones expuestas en los apartados anteriores, sí que resulta inquietante la idea de que la educación se embarca, verdaderamente, en una utopía condenada al imposible. ¿Por qué? Porque si la conciencia no es sinónimo del aparato psíquico, si el hombre no es esa supuesta entidad autónoma, homogénea y central a la que

el discurso de la educación está dirigido, si lejos de ello es un ser dividido por efecto del lenguaje y de los procesos inconscientes; si lo que determina las acciones y pensamientos del hombre, y por tanto la empresa educativa, es el Inconsciente y las relaciones conflictivas que se establecen entre las diferentes instancias del aparato psíquico, debemos admitir que la pedagogía se halla seriamente cuestionada: esa pretendida armonía y el tan deseado equilibrio resultan difíciles de concebir a la luz del verdadero amo: el Inconsciente.

Si el Inconsciente es inaccesible para la conciencia misma, ¿qué quiere decir entonces educar, transmitir el saber, favorecer el aprendizaje, crear conocimientos nuevos desde el aula, promover el desarrollo cultural del hombre?

Dadas las características propias de cada instancia del aparato psíquico, el discurso de la educación no puede estar, en efecto, más que dirigido al Yo, a la conciencia y al estímulo de las funciones yóicas de memorización, cognición, razonamiento, discernimiento y motilidad.

En este sentido, una lectura psicoanalítica del discurso educativo no aporta nada nuevo: ni por los objetivos -adaptar al sujeto mediante su preparación pertinente para el cumplimiento de las tareas y demandas que social y culturalmente se le encomendarán-; ni por los medios -vinculados con la represión, la prohibición, la restricción, la inhibición y acaso la sublimación de las pulsiones alojadas en el Ello y amenazantes para el desarrollo cultural del sujeto y de la propia civilización.⁷¹ Ambos, objetivos y medios, vehiculizados por el lenguaje y por las funciones del Yo, únicas a las que la educación tiene, digámoslo así, un acceso directo.

Nada nuevo propone, es cierto, pero contribuye a quitar un disfraz al discurso de la educación. Una lectura cuidadosa de esas propuestas nos obliga a reconocer al menos un matiz para nosotros muy caro: se trata de promover, en lo posible, un cambio en la *ética* del educador. Veamos por qué.

Aunque es cierto que Freud no escribió un tratado específico sobre educación, sí fue un problema al que hizo constante referencia. En las primeras etapas de construcción de la teoría psicoanalítica, Freud albergaría grandes esperanzas respecto de una reforma educativa como posible camino para la transformación de la moral sexual causante de las neurosis. Si la educación formal comienza justo en la etapa de latencia, en manos del educador se encontraría la posibilidad de que la educación fuera una especie de profilaxis

⁷¹ Cf., MILLOT, C., *op. cit.*

de la neurosis, pues el educador podría ofrecer caminos y destinos más favorables para las pulsiones sexuales que la represión; podría favorecer el desarrollo de mecanismos tales como la sublimación o la formación reactiva mediante la influencia que ejerce sobre el educando. De ser así, una educación de corte analítico se propondría conciliar el desarrollo del sujeto hacia la civilización, tratando de conservar en él cierta aptitud para la felicidad.

La educación y sus representantes todos (los padres, los educadores, las figuras de autoridad) se proponen adaptar al sujeto a la realidad exterior y prepararlo para responder a lo que social y culturalmente le será demandado. Supone así que el sujeto logrará vivir en armonía con su entorno y consigo mismo, que desarrollará una mejor capacidad para la felicidad, el tan prometido "bienestar", el aplauso social y el reconocimiento, casi como forma de "realización personal".

Pero... ¿y la realidad psíquica, compuesta de instancias tan opuestas entre sí? ¿No será aquella una educación fundada en una *ilusión* de armonía, de felicidad, de completud, pero al fin sólo una ilusión asentada en la realidad exterior, que fácilmente podemos igualar aquí a una realidad social?

¿Qué es lo que debemos callar -*acallar*, "*¡A callar!*"- en aras de tal armonía?

En el fondo, esta ética de la ilusión es la que alcanzamos a leer en un discurso de la educación que sólo considera a la conciencia y parece querer ignorar un conflicto que -ahora lo sabemos, gracias a la experiencia psicoanalítica- es vitalicio, inherente al hombre y al progreso cultural: "La división de la personalidad en un Ello, un Yo y un Superyó nos muestra, en efecto, una organización del aparato psíquico en cuyo seno cada elemento posee su origen específico, sus puntos de vista y sus restricciones propios, su modo de actividad particular. Por definición, las diferentes instancias psíquicas poseen designios opuestos."⁷² En virtud de esta división, la realidad psíquica dista mucho de ser armónica. Y ni siquiera de lograr serlo, a no ser que sea parcial y temporalmente.

Tal parece, más bien, que el sujeto se encuentra imposibilitado para ello, justamente merced al Ello y a las relaciones que el Yo se ve obligado a establecer. En tanto el Yo es un lacayo que debe responder simultáneamente ante tres amos, a veces obedecer a una instancia puede significar la desobediencia a otra. Frente a esto, el Yo siente angustia: angustia real ante el mundo exterior, angustia moral ante el Superyó y angustia neurótica ante el Ello. Y la angustia no es más que una señal de alarma: el Yo ha desobedecido a alguno de sus amos, es menester encontrar una solución política, hablar, negociar haciendo gala de las habilidades de todo un diplomático para que la alarma deje de sonar... y sentirse mejor, evitar el malestar tratando siempre de mantener a todos contentos, porque la verdad

⁷² FREUD, A., citada por C. MILLOT, *ibid.*, p. 192.

sea dicha, el Yo se siente la monedita de oro de lo psíquico.

Sin embargo, la educación -de cualquier corriente pedagógica- se sirve precisamente de esta angustia como herramienta para hacer callar, para acallar a las pulsiones y lograr así la inscripción y la adaptación del sujeto al orden cultural establecido y vigente. Ésta es la verdad educativa: y "La verdad se vincula al imposible dominio yoico, a la condición de pérdida de deseo y para siempre y por lo tanto inhallable del objeto de deseo, al carácter insoluble del conflicto psíquico; es, en síntesis, la presencia de la muerte como telón de fondo de la vida, amenazándola en todo momento y siendo por lo mismo lo que le da su sentido a ésta última."⁷³ Las exigencias educativas se dirigen, pues, a este Yo preocupado por su prestigio, por su imagen de poderío, este político-diplomático un tanto *snob* que todos tenemos, condenado a la tolerancia y a la espera, aunque él no lo sepa, es el Yo de tal discurso educativo.

En palabras de Freud, con esa ética de la ilusión, "la educación se comporta como si dotara a los miembros de expedición al polo de ropas de verano y mapas de los lagos de Italia septentrional. Es evidente aquí que no se hace buen uso de los reclamos éticos. La severidad de éstos no sufriría gran daño si la educación dijera: 'Así deberían ser los seres humanos para devenir dichosos y hacer dichosos a los demás; pero hay que tener en cuenta que no son así. En lugar de ello, se hace creer a los jóvenes que todos los demás cumplen los preceptos éticos; vale decir, son virtuosos. En esto se funda la exigencia de que ellos lo sean también.'⁷⁴ Esta educación que se dice *bienpensante*, que se propone el *bienestar* del educando, quizá sea justamente la que prohíbe el pensar -dada la yugulación de la sexualidad- y no se diga ya el decir o el crear, porque lo que sin más ni más defiende es ese discurso del bienestar dirigido al Yo aunque se limite a ser una ilusión y una apariencia de saber.

Y para nosotros, esto no puede más que causar sospechas, porque "Una educación preocupada por el 'bienestar' del sujeto, por su éxito, por su adaptación no puede menos que hacerse cómplice del silencio o de la mentira en torno a lo que cuestiona tales metas, logrando así justamente lo opuesto a lo buscado; dispuesta a 'darle la palabra' a la verdad, podría en cambio generar las condiciones para acceder a un *cierto bienestar*."⁷⁵ Esto, prometer sólo cierto bienestar, parcial y temporal, responde a una postura ética de la realidad, según la cual, una educación nueva tendría que "hacer frente a la realidad rechazando la ilusión, asegurar la supremacía de la razón sobre las fuerzas instintivas en

⁷³ GERBER, D., prólog. a C. MILLOT, "Es posible una Pedagogía Psicoanalítica?", en *Cuadernos de Formación Docente*, No 16, ENEP Acahualtán, UNAM, México, Junio de 1982, pp. 51-52.

⁷⁴ FREUD, S., citado por D. GERBER en "El vínculo...", *op. cit.*, pp. 177-178.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 178.

detrimento de la represión".⁷⁶

Y claro que cualquier pedagogo se sentiría profundamente indignado ante estas aseveraciones: ¿la prohibición de pensar? ¿Acaso no es justo lo que la educación se propone, enseñar a pensar, a discernir, a razonar?

Mas veamos los fundamentos. Porque aun cuando en nombre de la razón y de la realidad todos los maestros educamos, *una nueva ética deberá entonces reconocer la realidad psíquica*. Esto es tanto como decir una ética de reconocimiento de la naturaleza conflictiva del aparato psíquico, del sujeto, del proceso de sujetación a un orden simbólico, de respeto hacia sus propios procesos y de tolerancia. Se trataría de reconocer pues esos dos órdenes de realidad a los que hemos ya hecho mención: la realidad psíquica y la realidad exterior.

Esta reforma educativa sugerida por Freud implicaría una ética de la educación de distinto género: una educación para la realidad exterior, sí, porque es necesaria. Pero sobre todo en una ética de reconocimiento de la realidad psíquica. Es en este sentido que Freud hablaría de una nueva ética del educador. Transformar una ética de la ilusión en una ética de la verdad, de reconocimiento de la realidad psíquica hasta ahora prácticamente ignorada por la pedagogía. La transformación de nuestra impotencia en el reconocimiento de lo imposible que Millot propone, quizá signifique, entonces, la posibilidad de ser un poquito más felices... si reconocemos que existe una realidad inaccesible, con sus propias exigencias y determinante de nuestras actitudes y acciones. Y para el maestro, una ética de amor a la verdad, de cuestionamiento constante de su poder y de su lugar como enseñante, para -al menos- tratar así de evitar posibles abusos de poder sobre sus alumnos y renunciar a satisfacciones narcisistas proyectadas en sus alumnos.

En 1913, Freud pensaría en la necesidad imperiosa de que el educador estuviera familiarizado con el psicoanálisis para evitar una educación excesivamente severa respecto de las pulsiones, a fin de favorecer el desarrollo de las capacidades intelectuales y de felicidad del sujeto, ya que el psicoanálisis "puede enseñar cuán valiosas aportaciones proporcionan estos instintos (*sic.*) perversos y asociales del niño a la formación del carácter cuando no sucumben a la represión, sino que son desviados por medio del proceso llamado *sublimación*, de sus fines primitivos dirigidos hacia otros más valiosos. Nuestras mejores virtudes han nacido, en calidad de reacciones y sublimaciones, sobre el terreno de las peores disposiciones."⁷⁷ El educador se ocuparía entonces de no cegar estas *preciosas fuentes de energía*, restringiendo su labor a impulsar los procesos que condujeran la energía

⁷⁶ MILLOT, C., *op. cit.*, p. 133.

⁷⁷ FREUD, S., "Múltiple interés del psicoanálisis", en *Obras Completas*, tomo II, Biblioteca Nueva, Madrid, 1973, pp. 1866-1867. Consideramos que la palabra *instintos* que aparece en esta cita es un evidente error de traducción. A nuestro entender, debería decir *pulsiones*. Véase a este respecto la cita número 9 de este capítulo.

pulsional por rumbos estimados y al educando por rumbos de creatividad y pensamiento, asociados, por supuesto, con la salud y una mejor disposición a la felicidad.



No obstante, luego de haber elaborado la segunda tópica del psicoanálisis, Freud mismo se mostraría pesimista respecto de una reforma educativa aun en este sentido, como educación para la realidad psíquica tanto como para la exterior.

En coherencia con sus propios postulados, Freud vio derrumbarse esas esperanzas en la educación: el carácter conflictivo del aparato psíquico es y será siempre irresoluble; el

Inconsciente y sus contenidos pulsionales indomeñables; la división, la carencia constitutivas del sujeto no sólo insalvables, sino paradójicamente necesarias para el desarrollo de la civilización, del sujeto en ésta y para la educación: "No hay humanidad sin neurósis, no hay civilización -tomada en el sentido de aculturación- sin malestar. Ninguna reforma pedagógica, ninguna transformación social permitirán eximirse de esa consecuencia del lenguaje: el Inconsciente."⁷⁸

Sin embargo, sus críticas a la educación no dejan de ser imperiosas, como fuertes llamados de atención a una educación que promete la armonía, que en estricto sentido no promueve el pensar ni el razonar, que no da lugar a la palabra del sujeto ni, por tanto, a la condena por el juicio: "La educación para la ilusión se afana en conformar a cada cual con ella mediante el recurso de la prohibición de pensar, donde Freud ve al mismo tiempo el fundamento y el fin de las prácticas educativas."⁷⁹

Así las cosas, la crítica más importante que hiciera Freud respecto de la educación es que las prácticas educativas tradicionales actúan en detrimento de las facultades intelectuales: "La yugulación de la sexualidad por la educación resulta excesiva cuando afecta a la curiosidad sexual infantil, amenazando llevar a su represión y a la ulterior extinción de la curiosidad intelectual normalmente resultante."⁸⁰ Y es que el ejercicio de la facultad de pensar está íntimamente ligado al destino de las pulsiones sexuales parciales, porque "lo que se encuentra en el origen de la represión no es tanto la prohibición impuesta al actuar como la impuesta al decir. *Lo que no puede ser dicho, tampoco puede ser conscientemente pensado* (...) lo inconsciente sería aquello que el otro no tiene que saber, y el modo más seguro de lograrlo es además disimularse a uno mismo."⁸¹ Esto es, precisamente, lo que hace el Yo: disimular y tratar de evitar, a toda costa, la emergencia de las pulsiones contrarias al desarrollo cultural. Proceso necesario, cierto, pero que si es excesivamente represivo, los costos en capacidad para la felicidad, sed por conocer, curiosidad intelectual, gusto por saber, creación, imaginación, en fin, gusto por vivir, pueden ser muy gravosos para el sujeto.

En cambio, dando curso a las pulsiones y a los deseos mediante la palabra, quizá haya *algo* de los contenidos del Ello que no necesariamente pase por la represión, sino por otros caminos, como la sublimación o la condena por el juicio, es decir, por la razón; y quizá sea posible cumplir con destinos donde el sujeto sea un poquito más feliz, donde pudiera conservar -diría Freud- cierta aptitud para la felicidad.

En este sentido, quizá se trate de que nosotros como educadores favorezcamos la

⁷⁸ *Ibid.*, p. 164.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 138.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 55.

⁸¹ *Ibid.*, p. 57. El subrayado es nuestro.

palabra del estudiante, más que de hablar nosotros mismos durante horas ante ellos, por ejemplo. Hablar y ser escuchado implica, de algún modo, reconocer los deseos. Hablarlos, hacerlos emerger, incluso para decirles que no, tiene siempre una virtud pacificante -éste es el principio de la cura analítica- ya que es reconocerlos como dichos y existentes, de modo tal que la represión pueda ser reemplazada por la condena por el juicio: "Sobre este mismo principio quisiera basar Freud una educación nueva: dejar abierto el camino al reconocimiento de los deseos. [...] porque...] el deseo se 'realiza' en el decir. Tal podría ser el programa de una educación de orientación analítica. *El poder de la razón consiste, y el psicoanálisis lo demuestra, en la virtudes de la palabra.*"⁸²

Hacer consciente lo inconsciente, objetivo psicoanalítico por excelencia, traer a la consciencia mediante la palabra, porque el lenguaje es el vehículo del Inconsciente. En este sentido, una educación para la realidad, que reconoce la verdad psíquica, deberá partir de una ética que dé lugar a la palabra del estudiante, pues "La censura ejercida sobre la palabra -es decir, la ocultación de la verdad, la mentira por omisión- constituye así el error educativo de más gravosas consecuencias, ya que (...) *compromete la independencia del pensamiento, es decir, el ejercicio mismo de la función intelectual*"⁸³

Ensayando esta postura ética en educación apuntaríamos menos hacia un fin meramente adaptativo, más cercano al adoctrinamiento que a la formación. Trataríamos así de evitar prometer ninguna armonía soñada entre el hombre y su conflictiva interna, ni entre el hombre y la civilización: "La realidad y la inteligencia cuyos derechos [Freud] quisiera ver reconocidos, no son asociados por él a ninguna promesa de dicha, y lo que nos invita a enfrentar es más bien un más allá del principio del placer: ese más allá del placer al que dio el nombre de principio de realidad".⁸⁴ Es decir, el psicoanálisis abre puertas para -al menos- tratar de comprender que el hombre es un ser paradójico, dividido entre la perpetua búsqueda de satisfacción y la imposibilidad estructural de lograrla. Reconocer esta imposibilidad representa ya un gran avance, un logro y una aportación mayor del psicoanálisis a la educación.

En resumidas cuentas, la consciencia no es más que como los fuegos de artificio: sólo un movimiento aparente de los fenómenos psíquicos. Lejos de constituir lo psíquico en sí, lo consciente es sólo una cualidad del Yo en contacto con la realidad exterior, se reduce a lo

⁸² *Ibid.*, p. 139. El subrayado es nuestro.

⁸³ *Ibid.*, p. 57. El subrayado es nuestro.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 135.

que alcanzamos a percibir cotidianamente, aunque en lo subterráneo el Yo se consagre a reprimir los representantes psíquicos de las pulsiones, confinándolos en el Ello. El Inconsciente, estructura invisible y sólo reconocible por sus efectos, es quien determina los pensamientos, la palabra y los comportamientos humanos.

El discurso pedagógico queda así *en entre-dicho*, porque el proceso educativo no está determinado por los fenómenos de la conciencia, sino que estará vinculado a los procesos inconscientes de quienes participan en la empresa educativa. La pedagogía que describíamos al inicio de este capítulo, que supone la transmisión de conocimientos y de cultura de consciente a consciente, considera sólo una de las componentes del aparato psíquico, a saber, el Yo. Parte entonces del desconocimiento de la existencia del Inconsciente, verdadero amo, verdadero determinante de las acciones del hombre: la pedagogía -y más aún las modernas corrientes de la tecnologización educativa- desconoce al sujeto como quien sufre un proceso de sujeción a un orden simbólico mediante la palabra; ignora la inevitable carencia del ser que la palabra abre en él; resta importancia a la relación afectiva -condición para el aprendizaje- que se establece entre profesor y alumno y, por lo mismo, otorga mayor relevancia al papel que juegan entonces las técnicas y los métodos educativos para garantizar el aprendizaje.

La relación educativa se establece, pues, y merced a la palabra misma que es su vehículo, como una comunicación de Inconscientes. Y esto habrá que subrayarlo cuantas veces sea necesario para comprender las posibilidades y las modalidades de influencia de los educadores sobre el sujeto educado: "El Inconsciente de los educadores puede considerarse más determinante para el desarrollo del niño que la acción educativa concertada. Lo esencial del proceso educativo escapa, así, al dominio de los educadores, en la misma medida en que éstos son gobernados por motivaciones Inconscientes. No es sólo que la salida del complejo de Edipo, a causa de su relativa independencia respecto a las circunstancias reales, no puede ser eficazmente controlada por el educador; además éste último, por lo que respecta a su influencia en la evolución del niño, no es dueño (ni lo será, agregamos) de elementos más determinantes."⁸⁵

El psicoanálisis se ha limitado a hacer una lectura coherente con sus propios postulados -hacer advenir algo de lo inconsciente a la conciencia- para al menos poder hablar de lo que subterráneamente sucede en el proceso educativo merced al Inconsciente y a la sujeción del hombre a un orden cultural; para evitar aquella mentira por omisión y procurar así la independencia de pensamiento, la autonomía del alumno y su creatividad, para alertar sobre la ilusión de que la educación es un proceso que se lleva a cabo sólo en la

⁸⁵ *Ibid.*, p. 97.

conciencia y para alertar sobre la ilusión de dominar a las pulsiones, a los deseos, a los contenidos inconscientes.

En la vida del hombre, la carencia y el deseo sellan la condición de su existencia posible. Deseamos porque nuestra inscripción en el orden simbólico, mediante el lenguaje y el Otro, nos ha introducido en la dimensión de una irrealizable satisfacción plena. Y es desde esta imposibilidad que se pueden pensar las actividades creadoras del ser humano. Desde el deseo y la perpetua búsqueda de un objeto de satisfacción antaño extraviado, búsqueda a la que estamos condenados, pero que nos posibilita la vida misma y un modo personal de ser creativos frente a ella: el juego humano, en educación inclusive, parece perfilárfenos ahora como un modo de existencia sin el cual apenas lograríamos sobrevivir.

Para nosotros, ésta es una aportación invaluable: el psicoanálisis se ha ocupado de quitar los disfraces a una educación que se dice "bienpensante", pero que justamente censura el pensar, el disentir, el decir, el crear... Educación para la que, dicho sea de paso, el juego no representa nada serio, nada más que un divertimento o un premio, acaso un ejercicio preparatorio para algo, actividad didáctica para la práctica de habilidades que se presuponen adquiridas o para llenar vacíos y colmar silencios en clase. Vaya, educación para la que el juego es una técnica suplementaria, lo que nos provoca la desconfianza que el uso de toda técnica produce si con ella se pretende una estandarización de actitudes y de producciones humanas, o una coagulación de recetas y procedimientos prefabricados y como preanunciados en el discurso educativo. Educación para la que el respeto irrestricto a la autoridad (representada por el maestro, las instituciones, los libros, los autores, las ideas, los conceptos) se aproxima peligrosamente al acatamiento, al sometimiento, al adoctrinamiento -que van presentándose ahora como verdaderos antónimos del juego- en aras de un bienestar, una armonía y una felicidad que no dejan de ser como estereotipos culturales de un "deber ser", de un éxito social sólo ilusorios y a costa de un fracaso desiderativo del sujeto.

III. JUGAR A SER

*Allí donde calla el deseo,
donde se acaba el jugar,
el sujeto está perdido.*

Ricardo Rodulfo

Si bien en nuestra consciencia el juego aparece sólo como una actividad marginal y suplementaria, como paréntesis de descanso o pausa ante las exigencias y vicisitudes de la vida cotidiana, sabemos ahora que nos resulta también una actividad entrañable porque nos regala la sensación especial de saber hacer las cosas con una libertad irreductible y creadora; porque nos ofrece la ilusión de que no hay escisión entre nosotros y el mundo; porque nos devuelve, además, un dominio voluntario y pleno de nuestro ser; porque sus demandas específicas de esfuerzo, razón y seriedad nos involucran y absorben por completo, cualidades que hacen del juego una actividad interesante y divertida como la que más.

Pero sobre todo, porque nuestros juegos representan acciones simbólicas que nos ayudan a comprender el mundo y la vida en un mundo creativo, alegre y placentero. Mundo del juego que, sin embargo, no oculta de manera alguna nuestro mundo real, porque juego y realidad no se excluyen, sino que conviven y se necesitan mutuamente: sin el apoyo constante en los objetos y circunstancias reales el juego no sería posible; del mismo modo que la realidad, sin el jugar, nos resultaría difícilmente comprensible y aprehensible, pues no hay nada de la experiencia humana que no sea literalmente amparado por el jugar ni tenga una representación en el mundo de lo lúdico.

La afortunada metáfora del juego que ofrece Fink resulta muy sugerente: el juego es como un "oasis de la felicidad" en el desierto de nuestra lucha cotidiana. Es decir, el juego es un espacio confiable en el que nos sentimos de alguna suerte protegidos, un espacio que no es atacable -sino sólo en función de sus propias convenciones-, espacio en el que de manera simbólica podemos resolver ansiedades y relaciones con el mundo exterior y ajeno. Y más aún, si aceptamos la idea de que es una actividad que nos produce alegría no sólo por el juego, sino *en* el juego, podemos entonces pensar que el jugar es en verdad un espacio. En efecto, insistimos en subrayar esta preposición no por marcar un matiz en apariencia insignificante; no es gratuito ni representa sólo una forma estilística. Esto parece más bien sugerir que en el juego, como en un espacio, es un lugar *en* el que se vive, *en* el que se hace y *en* el que se es.

Este matiz es lo que ahora nos ocupa. Para desarrollarlo, nos permitiremos seguir *jugando* con las ideas que rondan al juego, pero esta vez desde la perspectiva del psicoanálisis. De este modo, pretendemos vislumbrar las posibilidades de aprendizaje que el hombre encuentra en esta actividad, tratando de aproximarnos a una reflexión sobre el jugar y la educación para averiguar si jugando el hombre aprende, si el aprendizaje en la escuela es destino del jugar.

El uso del gerundio *jugando* es también intencional, pues cuando del jugar se habla, hay algo que está siendo, que ahora mismo está sucediendo y que, a juicio nuestro, siempre

está aconteciendo. De ninguna otra manera podríamos internarnos en el terreno del juego, si no fuera con la intención de no perder de vista que al juego se lo entiende jugando, sin ánimo alguno de resolver las paradojas que irán saliendo en el camino: las paradojas, bien se dice, no son para resolverlas sino para jugar con ellas, pues de lo contrario corremos el riesgo de ganar un concepto pero perder un mundo.

3.1. LOS JUEGOS DEL SIGNIFICANTE: DEL ENCADENAMIENTO A LA COMPOSICIÓN.

*...jugar es agujerear...
El agujero es un puente.*

Ricardo Rodulfo

Para el psicoanálisis, el jugar es cosa seria, y muy seria, por cierto: tiene que ver, lo veremos, con la estructuración subjetiva misma del hombre. Esto es, con la inscripción del sujeto a un orden simbólico y con la necesidad de adscribirse significantes para ser. Suponemos, por tanto, que para la empresa educativa el jugar tendrá un papel protagónico.

Sin embargo, no deja de sorprender la relativamente escasa literatura sobre este tema. Durante nuestro recorrido de lecturas, observamos que la atención ha estado dirigida al juego como medio para elaborar situaciones traumáticas y que se ha escrito poco sobre el juego en tanto posibilidad de creación y de aprendizaje del yo. Así, por ejemplo, Anna Freud y Melanie Klein recurrieron ampliamente al juego como técnica, como medio para acceder al inconsciente del niño, saber de sus conflictos y ayudarlo a elaborarlos. Pero no se ocuparon del niño que juega, de sus juegos, de lo que sucede en el juego, del juego en sí. Incluso Sigmund Freud escribió sólo un par de textos sobre esta actividad fundamental, aunque tampoco para estudiar el juego en sí, sino para elaborar otros conceptos. En general, "Pareciera que se hubiese olvidado ese territorio del desarrollo y la experiencia individuales, a la vez que se concentraba la atención en la realidad psíquica, que es personal e interior, y en su relación con la realidad exterior y compartida."¹ En otras palabras, el juego y el jugar no

¹ WINNICOTT, D. W., *Realidad y juego*, Gedisa, Barcelona, 1993, p. 13.

formaron parte, hasta hace poco tiempo, de un paradigma conceptual para comprender al ser humano.

Pero esas exposiciones, aunque breves, arrojaron luz sobre el terreno del juego. Autores como Donald Winnicott, Ricardo Rodulfo y Gill y O'Donnell percibieron esa suerte de guiño freudiano para elaborar sus tesis sobre *el jugar*. Son estos autores los que nos guiarán en este trabajo de estudiar las posibles implicaciones del jugar, desde el psicoanálisis, para la pedagogía.

Por la naturaleza de nuestro trabajo, nos parece valioso empezar por algo en verdad sencillo de observar: *lo absorto* que se muestra el sujeto cuando juega. Debemos diferenciar el estar absorto en algo "del estado conocido como de *concentración de la atención*, que implica una distancia, una diferencia entre sujeto y objeto de aquélla. En cambio, el niño absorto es en lo que está sumido."² Nos interesa rescatar esta pequeña cualidad del jugar porque nos parece un signo esencial de lo lúdico y *del jugar*. Más que observar el contenido mismo del juego, creemos relevante observar este *estar absorto* que implica *ser* en lo que se hace. Suponemos que nos mostrará algo de lo que le sucede al hombre en y durante su juego y que nos permitirá preguntarnos si eso contiene cualidades para pensar el juego en educación y como promotor de aprendizaje.

Decir *el jugar* es también otro pequeño gran matiz que ofrece el psicoanálisis. Sustantivar el verbo jugar anteponiéndole un artículo implica subrayar el carácter de *acción* del juego en dos sentidos: por un lado, para distinguirlo de la idea común que nos presenta al juego como limitado a ser el producto de una actividad hacia afuera, sin resonancias en la interioridad de un sujeto; y por el otro, para afirmar, de entrada, que *el jugar es ante todo un hacer, una búsqueda de significantes y una práctica significativa del sujeto*. Con estas propuestas acerca del jugar, originales Winnicott y Rodulfo respectivamente, intentaremos nosotros cruzar las fronteras del mundo lúdico, con el objeto de buscar ahí elementos significativos para la pedagogía y el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

Conviene iniciar nuestro camino hacia el territorio del jugar recordando, muy a *grasso modo*, que un significante es una organización específica de lo real que representa al sujeto frente a otro, significante, y que únicamente en este encadenamiento de significantes se generan efectos de sentido sobre el sujeto. El significante configura una dimensión de la subjetividad humana. Esto implica que la personalidad y la identidad del sujeto se constituyen solamente

² RODULFO, R., *op. cit.*, p. 240.

por un itinerario de significantes que, merced al lenguaje, siempre se producen en el Otro, es decir, en la dimensión de alteridad y de orden simbólico que el Otro representa: para que el sujeto pueda ser necesita tanto de su inscripción en un orden simbólico como de los significantes que en él lo representan.

En otras palabras, el significante otorga y garantiza un lugar en la vida para el sujeto. Pero el material significante (palabras, frases, actos, objetos) no es algo que esté simplemente ahí, ya elaborado y listo para que el pequeño sujeto lo reciba. El psicoanálisis ha contribuido a desmitificar la idea del bebé pasivo y expectante; lejos de ello, el psicoanálisis muestra al niño como ser activo, que emprende tareas de gran envergadura cultural desde su más temprana existencia. Y una tarea de entre las más serias es la de encontrar los significantes que lo representan *a él*. Buscar, encontrar, extraer y procesar los significantes que lo representan a él y que le otorgan un lugar en el orden simbólico, en el deseo de los padres, en el mito familiar, es una tarea activa que todo ser humano realiza para cobrar existencia, para ser. Y para que esto sea posible -lo hemos ya expuesto en el capítulo anterior-, para hallar significantes, es indispensable que ese Otro a quien hablamos nos brinde lugar, que es tanto como decir que nos escuche y nos ofrezca existencia. Tarea, por cierto, que se inicia incluso antes del nacimiento y que se perpetúa durante toda la vida.

Ahora bien, resulta que hay significantes que sirven para vivir; pero hay otros que no, y que ni siquiera ayudan.

¿Cómo entender esto, si justo acabamos de afirmar que el significante representa al sujeto y le garantiza un lugar en la vida? Pues sí, pero puede ser también que a lo largo de su vida "el sujeto no encuentre condiciones propiciatorias para la producción de *significantes que lo representen*", y que en su lugar comparezcan, de manera aplastante, *significantes del superyó*, en una verdadera sustitución de lo esperable en términos libidinales.³ Creemos que esta conceptualización representa otro matiz significativo y enriquecedor para el psicoanálisis. Rodolfo propone dos tipos de funcionamiento de significante: el significante del sujeto y, en una polaridad funcional, el significante del superyó.

Esperando que por la brevedad no incurramos en traicionar las ideas de nuestro autor -con suerte, y según el propio Rodolfo, quizá hasta algo nuevo surja de esto, o al menos una manera de pensar lo que nos ocupa: el juego y la educación- veámos en qué consiste esta distinción entre funcionamientos de significante.

El significante del sujeto es la posibilidad de introducir una distancia respecto del Otro:

³ *Ibid.*, p. 44. El subrayado es nuestro. Consideramos que esta novedosa propuesta de Rodolfo enriquece sensiblemente al psicoanálisis y a la teoría del significante, además de abrir caminos de reflexión posible acerca del lugar en educación. Sus estudios sobre el lugar se vuelven, para nosotros, columna vertebral de nuestro trabajo. Por otra parte, para profundizar en esta conceptualización acerca de los significantes del sujeto y los significantes del superyó, y tener numerosos ejemplos de ambos funcionamientos, consúltense los primeros tres capítulos de esta obra.

funciona como generador de su diferenciación subjetiva y opera como separación, corte, individualización de su deseo. Se constituye en la frase, el acto o el objeto que al ser hallado por el sujeto como significante -pues *algo* dice de él- es investido libidinalmente, cargado de deseo. Con este significante, el sujeto puede potencialmente encontrar y construir sus diferencias respecto de los otros. Si el significante del sujeto posibilita una dimensión simbólica nueva, inédita, en la que circula el deseo del sujeto; si constituye una simbolización de sí mismo a la que el sujeto se puede agarrar (sujetar) para vivir, entonces el significante del sujeto representa un eje de su identidad y de la (re)organización de su vida. El significante del sujeto es lo que agarra a la vida, a la propia, que puede ayudar a vivir.

Por el contrario, el significante del superyó se opone al derecho del sujeto a ser diferente: constituye un significante aniquilante, de "desubjetivización", subraya Rodulfo, como un mandato simbólico de aplastamiento y de despojo de la vida del sujeto, como significante mortífero. El padre de Schreber, por ejemplo, es también el "padre" del significante del superyó: es sabido que, como pedagogo, Schreber postuló la urgencia de abolir toda muestra de espontaneidad y de iniciativa en el niño, de mutilar cualquier palabra propia desde la más temprana infancia, de evitar por cualquier medio la autonomía del sujeto. El significante del superyó es como un hablar las palabras del Otro: plagia, digámoslo así, la obra del sujeto al tiempo que falsifica su firma, su huella distintiva. El significante del superyó constituye lo que no representa al sujeto, ni a su deseo, lo que lo aplasta. Y por si fuera poco -Rodulfo insiste- una vez que el significante del superyó hince el diente en el sujeto, cual vampiro, simplemente lo va aniquilando y lo reduce a cero: el sujeto no vive su vida, sino algo más parecido a la muerte. En esa vida, el sujeto se limita a cargar con el peso de una muerte simbólica, expresada en el significante del superyó, la suya... Y es de todos bien sabido que el peso muerto pesa más.

Pero atendamos, antes de regresar al jugar, a esta advertencia de Rodulfo, a fin de estar alertas a lo largo de las páginas que siguen: "Produzco un significante, o mejor, *me* produzco (en) un significante; pero hay que estar atento a no caer en las aporías del pensamiento clasificatorio, inventando una línea divisoria ad-hoc que reparta de un lado significantes del sujeto, del otro significantes del superyó, postulando dos especies o naturalezas. Cualquier significante puede ser utilizado de una u otra forma. (...) Más aún: cuando un significante del sujeto tiende a una *impasse* y deja de hacer cadena se transforma fácilmente en un significante del superyó."⁴ En resumen, el sujeto sí se produce en el significante y por él es... lo que haya de ser, lo que vaya siendo en el transcurrir de su vida y en la con-vivencia con sus significantes.

⁴ *Ibid.*, p. 61.

Con estos flujos de significantes se van conformando destinos del sujeto. Y la pregunta ahora es, entonces, ¿qué *hace* el sujeto con esos significantes dispuestos a su alrededor? ¿Cómo los extrae, tramita y procesa a lo largo de su vida?

Aunque la primera pregunta quizá deba ser: ¿*De dónde* extrae los significantes? Éstos se hallan en el entorno del sujeto, dispuestos originalmente en el mito familiar y en el discurso del Otro como representante del orden simbólico en el que el sujeto ha sido inscrito. De ahí obtiene los significantes para constituirse y para ser. Ahora, cómo hacerlo y cómo tramitarlos del modo más sano posible para *él*, está estrechamente vinculado con el lugar.

Nada ni nadie puede reemplazar al niño en la acción de jugar, lo sabemos al punto de que cuando observamos a un niño que no juega -o que lo hace apenas, como sin atreverse a ensuciar sus juguetes, casi como sin querer tocarlos ni trastocarles su función, sin romperlos, por ejemplo- intuimos que algo en ese niño no anda del todo bien. Y podríamos preguntarnos a qué régimen de significantes se está sometiendo, o mejor, qué clase de red de significantes lo está aplastando e inmovilizando tanto ¡como para que no juegue! Este niño puede ser un sujeto enfrentado a un discurso del Otro excesivamente encerrante, impenetrable, hecho de palabras irrompibles, inmerso en el orden de la represión y en un discurso de la perfección: "el lugar de los juguetes es en el juguetero, déjalos ahí", "esto es un coche, no un proyectil", "si lo rompes ya no sirve para nada y no te voy a comprar otro"... como si los juegos y los juguetes de ese niño sólo pudieran ser lo que el Otro dice que son y servir para lo que el Otro dice que sirven, y no para lo que el niño puede inventar con ellos, lo que en verdad representaría un inventarse con ellos y un procurar salidas a la energía pulsional. Es un niño bombardeado de discursos, palabras y acciones que no son suyos, claro, pero con los que tiene pocas alternativas de convivir desde su deseo para metabolizarlos, digámoslo así, él mismo. Los significantes que andan rondando a este sujeto parecen no ser aptos para representarlo *a él* ni a su deseo: son significantes superyóicos, mortíferos. Más bien es como si el niño reconociera ese mundo como un lugar al que tiene que adaptarse a como dé lugar, y nada más que adaptarse, sin la oportunidad de horadar esa superficie encerrante e impenetrable para ser. Cualquier discurso de la perfección adviene como impenetrable, y si no hay circulación de aire, la asfixia es obvia: lo imperforable conduce a la muerte. Es fácil imaginar los efectos inhibitorios que se producen en este sujeto por el *encadenamiento* de significantes para producir sentido... Y cabría preguntarse, en verdad, ¿el sentido de qué para quién? ¿Cómo logra vivir ese sujeto?

En este tenor, es entonces de suponer que el niño que juega es un niño sano que, jugando, trabaja por la tramitación de significantes que lo representen *a él* frente a los significantes del Otro. Un jugando que es un perforando esa superficie del orden ya

establecido que el Otro simboliza, orden al que debe integrarse, sí, pero desde la afirmación de su persona. Un descubrimiento importante del psicoanálisis es la necesidad de producir agujeros para ser,⁵ porque es menester que el Otro (primordial, sobre todo) se done como lugar para ser agujereado. Es decir, con la acción de horadar las superficies ideales que el Otro va representando, en el discurso que éste le dirige puede hallar la posibilidad de abrir la brecha por donde pasar *él* con su deseo; vaya, como para no limitarse a ser un *objeto pasivo de los significantes de su prehistoria*. Por ello, en y con su jugar -que es fundamentalmente *acción propia* en la realidad, interna y externa- el sujeto construye y fabrica los caminos y las herramientas que lo auxilian para atravesar esos discursos y salir al mundo, digámoslo así, aunque más no sea con unas pocas diferencias respecto del Otro y una afirmación de su persona, con algo de su propio deseo y sus propias palabras. Jugar como camino posible de desahogo de tensiones pulsionales, pues la sublimación es evitación y metamorfosis de la represión.

Por lo demás, sin ánimo de hacer metáforas, si por un agujero cualesquiera (puerta, ventana, boquete en la pared) pasa aire y luz, en el modo de lo simbólico jugar es un abrir boquetes en los discursos del Otro y en el orden simbólico preestablecido para que el sujeto mismo los atraviese, *pase* y su deseo pueda respirar y recibir luz: es entonces factible que así, jugando, el sujeto vaya extrayendo y tramitando significantes aptos para representarlo a él, en una *composición* con los significantes del Otro -con las resonancias musicales que la palabra composición pueda producir, dice Rodulfo y acordamos con él, más que en el encadenamiento de significantes, imagen de linealidad- a fin de producir sentido: el sentido de jugar, el sentido de crear, el sentido de conocer, vaya, el sentido placentero y sano de vivir.

Sabemos que esto parece un tanto críptico y difícil de cernir, cuanto más si lo que nos ocupa es jugar en clase como posibilidad de promover el aprendizaje. Lo que trataremos de desarrollar en las páginas que siguen es, precisamente, que el jugar en tanto práctica significativa del sujeto se vuelve un eje constitutivo e irrenunciable de la estructuración subjetiva del ser, una experiencia vivencial y placentera de aprendizaje y de transformación de sí mismo cargada libidinalmente, actividad en la que el sujeto *es* gracias a la posibilidad de abrir brecha en el deseo del Otro para poder pasar por ahí con su deseo propio.

⁵ En la perspectiva de Rodulfo, cuando dice "jugar es agujerear", no retoma la idea del agujero en un sentido deficitario ni referido a la carencia. Más bien como posibilidad de respirar *en lo real*, como una demanda de espacio expresado en el jugar. En algún lugar Rodulfo cita al poeta Michaux: *El amor es la ocupación del espacio*. Verso que condensa esta idea de jugar: el Otro otorga lugar para ser porque es necesario ocupar un lugar en el deseo del Otro, y mejor si además se ofrece como superficie perforable, mediante el jugar y el respeto al juego del sujeto, para que el deseo de éste pueda circular... aun a costa del propio narcisismo: eso es amor a la verdad y amor por el pequeño Otro.

3.2. HACIA EL LUGAR DEL JUEGO.

¿Qué hacemos, por ejemplo, cuando escuchamos una sinfonía de Beethoven o realizamos una peregrinación a una galería de arte o leemos Troilo y Cressida en la cama o jugamos al tenis? ¿Qué hace un niño cuando está sentado en el suelo, jugando con sus juguetes, bajo la vigilancia de la madre? ¿Qué hace un grupo de jóvenes cuando participa en una sesión de música pop?

No se trata sólo de lo que hacemos... ¿Dónde estamos cuando hacemos lo que en verdad hacemos durante buena parte de nuestro tiempo, es decir, divertimos?.

Donald D. Winnicott

El jugar, decíamos arriba, es una búsqueda de significantes y una práctica significativa porque, gracias a él y en él, el sujeto encuentra algo de sí mismo, algo que lo representa a él en lo que está haciendo. Y es que toda acción realizada por el bebé, el niño y el adulto al jugar (bien dice Winnicott que todo lo que se diga sobre el jugar infantil vale para el jugar adulto), no se reduce a la mera acción sobre un objeto externo perteneciente a la realidad compartida -como un conductista gustaría de interpretar-, sino que el jugar involucra su ser más íntimo, toda su subjetividad y produce, en tanto hacer en el que el sujeto está absorto, significaciones precisas para ese sujeto preciso.

Dicho de otro modo, el jugar no es sólo una actividad producida en la realidad compartida, con apoyo en los objetos externos y reales que se hallan en el afuera, sino también y sobre todo un hacer en la subjetividad propia, íntima e interna, una acción en la realidad psíquica. Estas son las ideas fundamentales que desarrollaremos en las siguientes páginas. En este momento parece necesario hacer un breve paréntesis (para que en este orden de ideas podamos seguir avanzando sobre el terreno del jugar) y profundizar en lo que acabamos de referir: que el hombre posee un *adentro* y un *afuera*. Y es que la famosa oposición interno/externo en el sujeto no es sino un supuesto que proyectamos sobre el hombre y su jugar, precipitándonos sobre la idea de que el jugar es una acción *hacia afuera*.

Según Winnicott, tendemos a pensar la naturaleza humana sólo en dos sentidos: distinguimos un adentro, un mundo íntimo y subjetivo, separado por alguna suerte de membrana limitante del mundo exterior, objetivo y ajeno al yo. El propio psicoanálisis se ha ocupado de estudiar las relaciones que establece la realidad psíquica interna con la realidad exterior y compartida, objetiva. Ambas realidades tienen una especie de ubicación: mientras que la realidad psíquica se halla, por decirlo así, dentro de los límites de la personalidad de un individuo, la realidad exterior está fuera de esos límites y corresponde a lo que todos compartimos y nos parece objetivo.

Sin embargo, esta descripción del ser humano no basta. A estos dos espacios, interno y externo, es válido añadir un tercero bajo el concepto de espacio potencial. "Yo afirmo -dice Winnicott- que existe un estado intermedio entre la incapacidad del bebé para reconocer y aceptar la realidad, y su creciente capacidad para ello."⁶ Teóricamente elaborado, dicho estado intermedio, sustancia de la ilusión, se realiza en un espacio potencial que media como zona entre lo subjetivo y lo objetivo. Esta zona intermedia es un espacio potencial, teórico, virtual, que existe por nuestra voluntad y capacidad de observarla y aceptar su existencia. Si es así y aceptamos el concepto de espacio potencial, podemos entonces afirmar que en cada sujeto hay un *adentro*, un *afuera* y una *zona intermedia*. El espacio potencial es una zona "de *experiencia* a la cual contribuyen la realidad interior y la vida exterior. Se trata de una zona que no es objeto de desafío alguno, porque no se le presentan exigencias, salvo la de que exista como lugar de descanso para un individuo dedicado a la perpetua tarea humana de mantener separadas y a la vez interrelacionadas la realidad interna y la exterior."⁷ Podemos imaginar este espacio potencial como un *punte móvil* y dinámico que une, superpone y vincula de modo dialéctico lo interno y externo, lo propio y lo ajeno, lo subjetivo y lo objetivo, que permite establecer las relaciones entre el adentro y el afuera, el Yo y el Otro.

Esta es precisamente la zona que nos interesa: se trata del espacio del jugar. Pero para comprender qué es y cómo se forma este espacio potencial en donde el jugar se realiza, es preciso examinar la relación primaria madre-bebé.

Muy al comienzo de su vida, el bebé vive en la ilusión de tener un poder mágico sobre las cosas que lo rodean, es decir, vive en la ilusión de la omnipotencia. En tanto la madre se adapta totalmente a sus necesidades, el niño la experimenta como un objeto no diferenciado de su yo originario, como parte de sí mismo, como si el bebé se dijera "yo soy madre, madre es yo". El niño crea la ilusión de que el pecho materno, por ejemplo, forma parte de él mismo; de alguna suerte -dice Winnicott- *crea* el pecho mismo, pues le es

⁶ WINNICOTT, *op. cit.*, p. 19.

⁷ *Ibid.*

ofrecido siempre en el momento que lo necesita y, en él, esto produce "la *ilusión* de que existe una realidad exterior que corresponde a su propia capacidad de crear",⁸ al punto de que no sólo "madre es yo", sino que "todo es yo": para el bebé, no hay diferencia entre él mismo y el mundo exterior. Se observará, por ejemplo, que los bebés de apenas unos meses no muestran disgusto al pasar de unos brazos a otros, pues "todos son madre y madre es yo." Será más tarde cuando el niño proteste, sensiblemente angustiado, por la desaparición de la madre de su campo visual y se halle en brazos de un Otro a quien empezará a reconocer como verdaderamente ajeno y exterior. Simultáneamente, empezará a reconocer que la madre es también Otro ajeno a su yo, que no es parte de sí mismo y que, por lo tanto, hay un mundo exterior de objetos no-yo. Para decirlo en pocas palabras, empieza a distinguir un afuera de su adentro.

La madre -la "buena madre", califica Winnicott- es la que ofrece al bebé esa zona intachable y confiable, zona de la *ilusión* donde todo es yo, donde no hay angustia ni temor a la dispersión. Pero la "buena madre" es también la que a buen tiempo desilusiona a su bebé dejando, poco a poco, de adaptarse tan absolutamente a sus necesidades; y añadimos, la que va ofreciéndose como superficie perforable para dar lugar a la circulación del deseo de su bebé.

Este proceso de paulatina desilusión es indispensable para que el niño se vaya constituyendo como un ser autónomo y creativo. Se trata del momento en que, ante la ausencia materna y la insatisfacción de sus necesidades (alimento, limpieza, mimos), el bebé llora desesperadamente y siente angustia; pero también es el momento en que empieza ya a ser capaz de relacionarse con otros objetos que, aunque no son aún percibidos por él como exteriores, tampoco son completamente interiores. Es cuando observamos al bebé que adopta un objeto (un muñeco de felpa, la punta de una frazada, un cojincito), empieza a usarlo como juguete y no se desprende de él -para ser más precisos- no acepta desprenderse de él.

De esta forma, "la madre, con su total adaptación a las necesidades del bebé en su primera fase, es la determinante exterior de la posibilidad posterior del mismo de relacionarse con otro tipo de objetos, que le dan la posibilidad de ir incorporando porciones cada vez más ricas y extensas del mundo real. Dicho planteo configura la idea de la posibilidad del bebé de ir sustituyendo objetos."⁹ Desde luego, para que haya desilusión y el bebé esté en posibilidad de adoptar otro objeto distinto a la madre, debe haber un largo período de *ilusión* -de confiabilidad en el objeto, matiza Winnicott- en el que la frustración por la ausencia del objeto *sólo vaya apareciendo paulatinamente*, hasta que el bebé se sienta

⁸ *Ibid.*, p. 30.

⁹ GIU, E., y O'DONNELL, P., *El Juego. Técnicas Lúdicas en Psicoterapia Grupal de Adultos*, Gedisa, Barcelona, 1989, pp. 68-69

seguro de que pueden existir cosas que no forman parte de él, que no se vuelven persecutorias y que no amenazan con la dispersión -tan semejante a una muerte simbólica del sujeto- de un mundo que tan trabajosamente va integrando.

La ausencia materna es, pues, la que posibilita la creación paulatina de esa tercera zona (de la ilusión, de la confianza, del jugar) que permite al sujeto ir integrando el mundo real a su mundo interno. Ahí donde la madre desaparece, justo en esa pausada ausencia, es donde se construye el espacio potencial como hecho humano y como posibilidad de crear y aprender del mundo externo. Es ahí donde se desarrolla el jugar y... ¿cómo tener la oportunidad de crear ese espacio sino es justamente jugando?

Esto establece una paradoja, porque "para poder separarse hay que estar muy unido, muy en *fusión*, es la *fusión* lo que permite (la condición de) la *separación* y no al contrario."¹⁰ Fusión, por otra parte, que alimentada con la mirada de la madre y sus mimos, también se va constituyendo en la primera relación especular: en la mirada de la madre -y en sus caricias, que son otra forma de mirar- el bebé empieza a verse a sí mismo, se encuentra en esa mirada que lo ayuda a luchar contra la angustia de la dispersión. Se trata del estadio del espejo, que produce en el bebé un efecto de fascinación: esa imagen aparece ante el pequeño como la promesa de una unificación de su persona por lograr. Pero es una "Unidad *imaginaria*, en los dos sentidos que este término permite interpretar: porque se produce por identificación con una imagen que proviene del exterior y no por una progresiva armonización de funciones internas por una parte, y porque en la medida en que no es aún experimentada en lo real del cuerpo sino fuera de él aquella es ilusoria, engañosa."¹¹ No obstante, gracias a esta ilusión y a la relación progresiva de encuentro y desencuentro con la madre, el niño va aprendiendo a integrar a su mágico mundo omnipotente los objetos no-yo del mundo objetivo, cada vez con menos temor a la dispersión y a lo ajeno. Esta posibilidad de relacionarse con objetos no-yo, de empezar a habitar esa zona intermedia de experiencia entre el erotismo oral y la verdadera relación de objeto, es creada a través de lo que Winnicott conceptualizó como fenómenos transicionales y objetos transicionales.

Los *fenómenos transicionales* son pautas de conducta que ayudan al bebé a pasar de un estado a otro (de la unión a la separación) y son fundamentales como defensa contra la ansiedad. Los fenómenos transicionales "representan las primeras etapas del uso de la ilusión, sin las cuales no tienen sentido para el ser humano la idea de una relación con un objeto que otros perciben como exterior a ese ser."¹² Los *objetos transicionales*, en cambio,

¹⁰ RODULFO, R., *op. cit.*, p. 142.

¹¹ GERBER, D., "El vínculo...", *op. cit.*, pp. 167-168.

¹² WINNICOTT, *op. cit.*, p. 29.

son cualquier objeto (osito, frazada, trapito) que el niño adopta, a manera de juguete, precisamente con el fin de luchar contra la ansiedad. Pero hay que precisar que no se trata del osito o de la frazada en sí, sino del *uso* que hace el niño de ese objeto. *Lo transicional no es el objeto*. El objeto sólo *representa* la transición del bebé de un estado donde está fusionado con la madre, a un estado de separación donde ella ha comenzado a ser algo exterior y separado de su Yo. El objeto transicional es el uso de la primera posesión no-yo, es cualquier objeto que para nosotros parece exterior, pero que para el bebé forma parte de él mismo. Y aunque no proviene del adentro -no es su *misma*id, digámoslo así, como una especie de apéndice exterior-, tampoco es una alucinación: no es una ilusión asentada en el vacío de objeto real, antes bien es la ilusión del pecho materno -por ejemplo- fundada en el objeto real osito. Osito es, pues, un objeto subjetivo donde lo transicional está depositado, es un objeto afectivamente investido por el pequeño.

De esta manera, el objeto transicional no sólo permite desarrollar el proceso de adquisición de la capacidad para aceptar diferencias y semejanzas -dice Winnicott. Teóricamente, podemos emplear el término como "expresión que designe la raíz del simbolismo en el tiempo, que describa el viaje del niño, desde lo subjetivo puro hasta la objetividad; y me parece que el objeto transicional (trozo de frazada, etcétera) *es lo que vemos de ese viaje de progreso hacia la experiencia*."¹³ Ambos, fenómenos y objetos transicionales, *dibujan el contorno de la zona de ilusión* como espacio que el niño va construyendo, si se le ofrece la oportunidad y la confiabilidad, para que medie entre su creatividad primaria, lo subjetivo, y la aceptación de la realidad compartida, que es lo objetivo. En suma, gracias al objeto transicional, ahí donde había ilusión entre la madre y el bebé, justo en ese lugar, poco a poco se va instaurando algo de lo real: la separación.

Por eso, cuando observamos a un niño adoptar un objeto cualquiera -que aunque huelga mal, esté sucio y maltrecho, y aunque en nuestra conciencia adulta nos parezca deleznable- debemos tener cuidado de no agredir ese objeto, porque es tanto como atacar al niño mismo, a su propio cuerpo en proceso de construcción; y además debemos cuidar de no desprenderlo de su objeto, porque estamos presenciando su primera utilización de un símbolo, su primera experiencia de juego y su primera experiencia de aprendizaje.

De hecho, sólo a nosotros nos parece que adopta un objeto. Lo real es que para el niño representa una verdadera creación propia. Es un símbolo que lo ayuda a comprender que la madre es otro ajeno a él, que ésta se puede ausentar y de cualquier manera existir, regresar y compensar con mimos la ansiedad que esa ausencia le causó: "El objeto es un símbolo de la unión del bebé y la madre (o parte de ésta). Ese símbolo puede ser localizado.

¹³ *Ibid.*, p. 23. El subrayado es nuestro.

Se encuentra en el lugar del espacio y el tiempo en que la madre se halla en la transición de estar (en la mente del bebé) fusionada al niño y ser experimentada como un objeto que debe ser percibido antes que concebido. El uso de un objeto simboliza la unión de dos cosas ahora separadas, bebé y madre, *en el punto del tiempo y el espacio de la iniciación de su estado de separación*.¹⁴

A guisa de ejemplo, me viene a la memoria la anécdota de una niña con quien he convivido. Ella había adoptado un pequeño hipopótamo de peluche que, de tan sucio, apenas se adivinaba su color anaranjado. Por cierto, olía muy mal. Cargaba siempre con su muñeco: jugaba con él, dormía con él, lo sentaba junto a sí a la mesa, viajaba con él, le hablaba. Meses más tarde, el día que ingresó al Jardín de Niños, la chiquilla no dejó de llorar y, según refiere su maestra, tampoco se separó de ella. Al saber esto, al día siguiente la madre le permitió ir a la escuela con su hipopótamo. Esa mañana, tranquilamente acomodó a su muñeco en la banca y no lloró. Días después, durante una comida, la niña se sentó en el regazo de su madre y de pronto exclamó: "¡Má, tú eres mi hipopotamito!", lo que causó la risa general, pues justo la madre comentaba que se sentía pasada de peso. La madre, hay que añadir, tuvo la sabia intuición de no preguntar a la niña por qué decía eso, de no cuestionarla sobre la realidad objetiva de su muñeco. Es decir, dejó que la paradoja -en tanto objeto real, fotografiable, pero a la vez subjetivo- existiera y que el hipopótamo -como objeto confiable, investido por la niña- siguiera siendo el símbolo que le ayudaba a ser, aun ante la ausencia prolongada de la madre.

El muñeco siguió siendo un objeto transicional necesario para la niña, que seguramente estaba en proceso de construir una imago de la madre y sus seres conocidos y que le ayudaba a comprender que cuando ellos no estaban, no desaparecían del todo para ella. El objeto transicional conduce, pues, a establecer en la realidad psíquica del pequeño una imagen del objeto. Esa imago viva -en tanto re-afirmada por la madre presente- esa representación mental significativa, es creada por el reforzamiento de la madre real y separada con los mímos que ofrece al niño luego de su ausencia: "Esta enmienda reestablece la capacidad del bebé para usar un símbolo de unión, entonces el niño vuelve a permitir la separación, y aún a beneficiarse con ella."¹⁵ Se trata pues de una separación que el niño deja poco a poco de vivir con angustia, porque ha aprendido a concebir los objetos - la madre- aun cuando no se encuentren dentro de su campo visual; porque ha aprendido a substituir y simbolizar con objetos una separación que, de esta manera, se ha vuelto una forma de unión. Se beneficia de esta separación pues ha empezado, por un lado, a relacionarse con objetos no-yo, pertenecientes a la realidad exterior, y por el otro, a

¹⁴ *Ibid.*, p. 131.

¹⁵ *Ibid.*, p. 132.

enriquecerse de este modo con el uso de esos objetos no-yo incorporándolos a su realidad psíquica.

Esta primera relación con lo ajeno y exterior constituye, pues, una de las primeras formas del aprendizaje, de la apropiación y de la adquisición de la realidad objetiva; de la internalización y del uso de esos datos del mundo exterior en beneficio del propio mundo interno y subjetivo.

En pocas palabras, la función de los fenómenos y de los objetos transicionales es la de iniciar "al ser humano en lo que siempre será importante para él, a saber, una zona neutral de experiencia que no será atacada."¹⁶ Esta zona de ilusión tiene que ver con la posibilidad creadora del hombre. Es ahí donde el bebé descubre el jugar, jugando actúa sobre la realidad exterior de tal suerte que se transforma a sí mismo, integrando a su ser más íntimo aquello que le resultaba amenazador por ajeno, aprendiendo de ello y aprehendiéndose).

Por lo demás, se trata también del lugar en donde más tarde el adulto realizará su jugar como juego y como manifestaciones creativas de su trabajo, de su quehacer y de su sed por conocer: el arte, la ciencia, la religión, todo su desarrollo cultural. Sin aquella primera experiencia de aprendizaje que se experimenta en el lugar del juego, las posibilidades de vivencias culturales adultas se reducirían sensiblemente.

Así pues, si bien se dice que infancia es destino, es porque el juego es destino, porque en la infancia el destino sí que se juega jugando.



¹⁶ *Ibid.*, p. 30.

3.3. UN ESPACIO FUNDANTE: EL JUGAR.

A veces, se vive en el juego, se lo produce, se lo realiza, se lo conoce como una posibilidad de nuestro propio hacer. Y en ello, el individuo no se encuentra encerrado y enclaustrado en su individualidad, sino que en el juego tenemos conciencia del contacto colectivo con el prójimo con una intensidad especial. Todo juego, aun el juego obstinado del niño solitario, tiene un horizonte comunitario.

Eugen Fink

En el inciso anterior, citamos a Winnicott diciendo que el psicoanálisis se ha ocupado de estudiar la realidad psíquica y las relaciones que establece con la realidad exterior, olvidándose del terreno del juego como actividad estructurante, de desarrollo y de experiencia del ser humano. De aquí se desprende la siguiente pregunta: luego entonces, ¿el jugar no está ni adentro ni afuera del individuo? Curiosa pregunta, por lo demás, ésta de interrogarse sobre el lugar del juego (que por cierto no es ni la cancha de fútbol ni el tablero de ajedrez...). No se le negará la calidad de pregunta lúdica y creativa.

La respuesta ha sido ya anticipada: en efecto, el jugar no se encuentra ni adentro ni afuera; el jugar es el espacio potencial, la tercera zona, intermedia y vincular, que se desarrolla entre lo subjetivo y lo objetivo y que da forma a la zona de la ilusión. El jugar es un fenómeno transicional que media entre la realidad íntima y la realidad compartida, estructurante del ser. Justamente hacia ese lugar dirigimos nuestra atención. Proseguir en este sentido nos permitirá desentrañar lo que en verdad nos interesa, a saber, que en tanto el jugar es un hacer, una práctica significativa y una búsqueda de significantes del sujeto, puede también representar una posibilidad de aprendizaje incluso en el ámbito escolar.

Ante la dispersión de un escritorio repleto de fichas, que a su vez están llenas de datos y citas y éstas, por su parte, de significado, nos disponemos a organizar nuestra información siguiendo la idea de un esquema secuencial propuesto por Rodolfo en la obra ya citada. Este esquema nos ha permitido comprender la complejidad del juego y abordar los trabajos de nuestros otros autores haciendo una lectura integrativa.

Lo expuesto en el inciso anterior podría hacernos pensar que la función *originaria* y *primordial* del jugar es la de construir imagos para poder simbolizar la desaparición de la madre, esto es, la de dar representación a la ausencia o a la pérdida del Otro. De hecho, durante largo tiempo así fue entendido el juego en psicoanálisis: era una noción del jugar que correspondía al "juego del carrito" observado por Freud en 1920 (lo detallaremos más adelante) y al que, a decir verdad, no se le prestó mucha atención. En 1971, Winnicott desarrolló ampliamente esta noción y la conceptualizó bajo los términos de fenómenos y objetos transicionales. Sin embargo, siguiendo las ideas de Rodulfo, el jugar cumple funciones anteriores, más primitivas que la de relacionar el adentro y el afuera y que la de dar representación a la ausencia. Son funciones relativas a los diferentes momentos que recorre la estructuración subjetiva del niño y la constitución libidinal de su cuerpo.

De acuerdo con este autor, es posible presentar las funciones del jugar en un orden teórico que vaya de lo más sencillo a lo más complejo, y que para fines de exposición, el único objetivo será mostrar una secuencia en el tiempo del jugar como estructuración subjetiva. Cada función aparece de modo diverso -según se trate de un sujeto preciso en su medio particular- que se muestra, se despliega, se repite, se detiene, da saltos hacia adelante y cumple destinos, conforme esa función se consolida o no en ese sujeto preciso. El proceso del jugar se irá resignificando -a la manera del encadenamiento de significantes- según los secretos de cada subjetividad, y conviene recordar esto "para no interpretar mecánicamente situaciones lúdicas sobre la base de lo que 'vemos', es decir, sobre la base de un reduccionismo conductista del significado que aísla secuencias del contexto que las esclarecería."¹⁷ Así pues, resulta innecesario precisar la edad en que cada función va apareciendo en el niño; más bien, hay que alejarse del impulso a leer lo que sigue como si fuera una especie de manual para observar el jugar infantil.

Esta secuencia teórica de las funciones del jugar comprende, esencialmente, tres momentos: a) los juegos de crear superficies continuas; b) los juegos de relación continente/contenido y, c) los juegos de aparición/desaparición.

Para comprender estas funciones del jugar no está de más reiterar que el psicoanálisis ha dejado de concebir al niño como ser pasivo: además de su actividad sexual, descubrimiento mayor de Freud, el niño es activo precisamente por su jugar (que por lo demás no es otra cosa que actividad libidinal, que un agujerear para tramitar los significantes y procurar aire para el propio deseo). No pensarlo así equivaldría a concebir al niño -subraya Rodulfo- como marioneta de una estructura como destinación *a priori*. Nada ni nadie puede reemplazar al niño, ni a nadie, en la labor de jugar... desde y por principio, el

¹⁷ RODULFO, R., *op. cit.*, p. 151.

jugar es un hacer propio y personal: "Puede decirse que, a partir del jugar, el chico se obsequia un cuerpo a sí mismo, apuntalado en el medio. Todo lo que hace el entorno posibilita u obstruye, acelera o bloquea, ayuda a la construcción o ayuda a la destrucción de ciertos procesos del sujeto, pero éste no es un eco o un reflejo pasivo de ese medio (...) sino que, apoyado en las modalidades de aquel (fundamentalmente del mito familiar, la estructuración de la pareja paterna, la circulación del deseo), el niño va produciendo sus diferencias."¹⁸ Y esto para nosotros es la piedra de toque: el jugar se presenta desde y para siempre en la vida como un abrir brechas en lo preestablecido a fin de extraer y tramitar los significantes del sujeto, como la interminable búsqueda de lo que lo representa a él, de aquéllo que le dice algo de sí mismo.

Y un último apunte antes de presentar la secuencia de las funciones del jugar: para comprenderlas es necesario hacer el esfuerzo de colocarnos en la perspectiva del niño y dejar de lado el punto de vista adulto, vale decir, hay que tratar de evitar una proyección adulta sobre el jugar infantil.

La primera actividad lúdica en la que podemos ver a un bebé *absorto* es la de embarrar, embadurnar, untar, crear pegotes con sus papillas, su sopa, su leche, su saliva, sus mocos, actividades todas que realiza con singular alegría. Es fácil suponer que todos tenemos en mente el recuerdo de bebés que están "chamagosos", que se han embarrado a sí mismos, su cara, su cabello, su ropa y el lugar donde comen, con sus alimentos y sus propias secreciones. Recordemos también el enfado y hasta rabiosa resistencia de los bebés a ser limpiados y privados de sus pegotes: "El enojo es universal, pero la repulsa no es a la limpieza, sino a que lo despojemos de una parte sustancial de su cuerpo, la que lo cohesiona."¹⁹ Y ciertamente, "¿cómo no entender el llanto airado y la repulsa del pequeño a la mano que le saca los mocos o le enjabona la cabeza? Para su nivel de simbolización no se trata de ningún pegote externo, forma intrínsecamente su unificación en trámite."²⁰ Es como si el bebé buscara, con esa pegajosa -y para nosotros adultos, repulsiva- mezcla de babas, papilla, leche y mocos preparar la argamasa necesaria para construir la superficie de su cuerpo uniendo, cohesionando, embarrándolo todo: su cuerpo y el afuera están indiferenciados, son un todo. No olvidemos que en esta primera etapa el bebé vive en la ilusión de la omnipotencia mágica donde "todo es yo" y no existe aún diferencia entre

¹⁸ *Ibid.*, p.122.

¹⁹ *Ibid.*, p.132.

²⁰ *Ibid.*, p. 133.

adentro y afuera ni oposición yo/no-yo. Son oposiciones, por lo demás, todavía imposibles en un cuerpo que apenas se está constituyendo -edificando, construyendo, vale decir incluso en el sentido arquitectónico de estas palabras- como superficie y no como volumen:

"Este singular régimen de espacialidad lo conocemos como la forma de espacialidad inconsciente narcisista originaria por excelencia, conceptualmente enriquecida bajo el nombre de espacio de inclusiones recíprocas (Sami-Alli), espacialidad donde ninguna de las polaridades que luego van organizando la vida del psiquismo están vigentes (yo/no-yo, sujeto/objeto, externo/interno); ninguna está constituida. Espacialidad también bidimensional, pues está claro que para la constitución de polaridades se necesita un espesor, la dimensión tridimensional. Aplastado el espacio en una bidimensión, los dos puntos de cualquier polaridad coinciden."²¹

Por ello, toda acción que el bebé realiza sobre -lo que para nosotros sería- el espacio exterior, es en verdad un hacer sobre su propio cuerpo, vale decir, un edificar su cuerpo. Cuerpo que no es todavía una unidad anatómica; cuerpo que para el bebé empieza apenas a ser como un *collage* -dice Rodulfo- aún lejos de estar constituido como unidad con volumen. Nada, pues, más engañoso que pensar la unidad del cuerpo sólo anatómicamente. Lo que nos ocupa es la unidad subjetiva, que en este momento el bebé apenas va construyendo con los materiales que escasamente encuentra a la mano y que sufre la amenaza constante de un desmoronamiento, de la dispersión.

Esto, *crear superficies continuas unificantes*, es la primera función del jugar. Antes de cimentar un cuerpo con volumen donde haya adentro y afuera, un interior distinto de un exterior, el niño se autoinscribe en el mundo como superficie. Y no es que con su jugar el niño construya primero el interior de su cuerpo -eso implica una noción de volumen- sino sólo una superficie continua sobre la que, posteriormente, podrá edificar algo con volumen, con adentro y afuera. Vaya, es como si preparara el terreno, lo *limpiara* manchándose, lo aplanara, lo deslindara. El bebé trabaja como verdadero albañil su propio cuerpo -dice Rodulfo- pues cada vez que puede crea una mezcla pegajosa y actúa pegoteándose y pegoteándolo todo para construir-se. Y repite esta acción incansablemente, como si en esa repetición encontrara un inmenso placer. El bebé es un verdadero escultor y con su jugar busca los materiales que necesita y toma de su entorno particular lo que éste le da para ir creando su cuerpo. El espacio y los materiales del artista son él mismo: el espacio está siendo su cuerpo y cuerpo y espacio están superpuestos, encabalgados, coinciden sin desdoblamiento ni escisión en una serie de relaciones de inclusión recíproca, ya que "espacio es yo, yo soy espacio" y "pegoteando -vale decir, moldeando- estoy siendo".

²¹ *Ibid.*, p. 139.

Más tarde, observamos a los bebés desarrollar un juego repetido incansablemente: se trata del bebé que ha descubierto la bolsa de su mamá, una caja, una cajetilla de cigarrillos, un cajón, su pañalera, de donde saca los objetos que encuentra para luego tratar de devolverlos a ese lugar. Con expresión interesada, absorta, el bebé extrae e introduce los objetos de manera que nos parece un poco torpe, pero innumerablemente repetida. Esta es la segunda función del jugar: el niño establece *relaciones del tipo continente/contenido*. Es torpe, calificamos, porque la relación pequeño/grande aún no está establecida y la espacialidad sigue siendo bidimensional. En este momento, la relación entre el continente y el contenido todavía es más de ambigüedad que de oposición, relación que es totalmente reversible porque "Del mismo modo que [el bebé] coloca un objeto dentro de otro, puede recolocar esos elementos a la inversa; la afirmación preconsciente de que el continente debe ser más grande que el contenido no tiene validez en este nivel arcaico. Dentro del esquema de Inclusiones recíprocas cabe perfectamente concebir que el contenido que es más pequeño que el continente pueda, sin embargo, albergarlo a su vez."²² Son, pues, como operaciones de apertura en las cosas que el bebé realiza viviendo todavía en la ilusión de la omnipotencia, como si se dijera "Yo contiene mundo, mundo contiene yo".

Parece contradictorio que hablemos de una relación continente/contenido cuando la espacialidad sigue siendo bidimensional, pues esa relación parece sugerir ya cierta noción de volumen. Esto se debe -dice Rodulfo- al orden paradójico del inconsciente mismo y no hay más remedio que aceptarlo: desde el concepto de las inclusiones recíprocas, se trata de "un modo extraño del volumen, volumen reversible, que tan pronto surge como se desvanece, donde sin transición se pasa del continente con contenidos a la desaparición del continente tragado, engullido por ellos."²³ Se trata todavía de un espacio en el que las distancias están abolidas, espacio en el que el yo y el todo forman uno, donde no hay nada que no sea yo. Sin embargo, anticipa ya la transición a una espacialidad tridimensional, con volumen, que se irá conformando con la tercera función del jugar.

La tercera función del jugar representa un verdadero giro en la vida del niño. Es la función que hasta ahora había sido considerada como la primera y originaria: el juego winnicottiano de la desaparición simbolizada, *el juego de la aparición/desaparición*, el "juego del carrito"

²² *Ibid.*, p. 141.

²³ *Ibid.*, p. 144.

o el *Fort/Da* freudiano ahora tan conocido y citado. Este jugar es fundamental para la constitución subjetiva del niño: con éste aprende sobre el Otro y sobre la ausencia del Otro. Su mundo mágico empieza a desaparecer y empieza a comprender que "no todo es yo". Adquiere la capacidad de desaparecer de la mirada del Otro y de independizar su yo -por decirlo de algún modo- de su madre, quien ahora empieza ya a ser un Otro. Inicia pues la construcción de un nuevo espacio, el afuera, que conformará una espacialidad tridimensional en la que las polaridades empezarán a cobrar vigencia.

Nos parece que, para comprender esta tercera función con todas sus resonancias, será significativo regresar en el tiempo y volver a aquello que Freud escribió.

Volvamos, pues, a 1907, cuando en *El poeta y los sueños diurnos* Freud apuntaba la tesis de que el juego infantil proviene de la *imitación* del adulto: "El juego de los niños es regido por sus deseos o, más rigurosamente, por aquel deseo que tanto coadyuva a su educación: el deseo de ser adulto. El niño juega siempre a 'ser mayor'; imita en el juego lo que de la vida de los mayores ha llegado a conocer."²⁴ Y señalaba que así, jugando, el niño crea un mundo propio en el que coloca las cosas de su mundo en un orden nuevo y grato para él.

En efecto, el niño crea un mundo propio y placentero para él, pero que no se origina en la imitación del adulto. Años después, en 1920, Freud consideró, en *Más allá del principio del placer*, innecesaria la hipótesis del juego como imitación. Su función es muy otra que la de imitar -apuntaba- aun cuando el niño se sienta bajo la influencia de un deseo dominante, el de poder hacer lo que los mayores. Según Freud, lo que en el juego se lleva a cabo tiene que ver con la posibilidad de "convertir en objeto del recuerdo y de la elaboración psíquica lo desagradable en sí."²⁵ Pero, sobre todo, tiene que ver con la consecución del placer. Veamos cómo llegó a estas afirmaciones.

Freud observó, en un niño de año y medio de edad que no lloraba cuando su madre desaparecía por varias horas, un juego que el propio niño había inventado con un carrete de madera atado a un cordel. Ante la sorpresa de Freud, no lo usaba como carrito (lo que sería una proyección adulta sobre ese jugar infantil), sino que, al igual que con otros pequeños objetos que el niño lanzaba lejos de sí haciéndolos desaparecer bajo los muebles y en los rincones, el niño adoptó ese carrete para lanzarlo, una y otra vez, incansablemente, detrás del barandal de su cuna, forrado de tela, haciéndolo desaparecer de su campo visual.

Cuando realizaba esta acción, emitía con expresión interesada y satisfecha un largo sonido (*o-o-o-o*) que, según la madre y Freud, no correspondía a una simple interjección, sino que significaba *Fort* (en alemán, fuera). Este sonido era repetido cada vez que el objeto

²⁴ FREUD, S., "El Poeta y los sueños diurnos", en *Obras Completas*, tomo II, Biblioteca Nueva, Madrid, 1973, p. 1344.

²⁵ FREUD, S., "Más allá del Principio del Placer", en *Obras Completas*, tomo II, Biblioteca Nueva, Madrid, 1973, p. 2513.

salía de su percepción. Luego, el niño tiraba del cordel y hacía reaparecer el carrete, festejándolo con otro sonido (*a-a-a*) interpretado como *Da* (en alemán, aquí). Palabras, acción y objeto que, creemos poder sostener, fueron descubiertos por el niño como un significante del sujeto, en tanto lo representaba *a él*/ante la ausencia de la madre:

Este es el célebre juego del *Fort/Da* o "juego del carrete". Se trata del juego de la desaparición/reaparición con el que el niño aprendía a "estar fuera" y a "estar aquí". En palabras de Freud, el juego se hallaba "en conexión con la más importante función de cultura del niño, esto es, con la renuncia al instinto (renuncia a la satisfacción del instinto) por él llevada a cabo al permitir sin resistencia alguna la marcha de la madre. El niño se resarcía en el acto poniendo en escena la misma desaparición y retorno con los objetos que a su alcance encontraba."²⁶ Sin embargo, Freud se preguntaría: ¿por qué sólo la primera parte del juego, la desaparición, era repetida con mayor frecuencia y con múltiples objetos? ¿Por qué tanto repetir? ¿Por qué la desaparición era traducida en juego con pertinaz insistencia?... Recordemos que *la repetición* es signo de algo que está aconteciendo, algo que se constituye como significante.

La desaparición de la madre no puede ser de forma alguna placentera, antes bien, es dolorosa. Podría suponerse, decía Freud, que como la desaparición es la condición de la alegre reaparición, fuera entonces incansablemente repetida. Pero no es así, esto hubiera implicado angustia cada vez que el objeto no volvía a aparecer en su campo visual. La desaparición era en sí misma representada como juego con muchos pequeños objetos y juguetes que luego el niño no atraía de nuevo hacia su campo visual -como con el carrete. Esto se explica porque el niño convertía así un suceso angustiante en el cual él era el objeto pasivo, en una actividad alegre y creada por él. Es decir, al representar la desaparición, el niño mismo se coloca en posición de desempeñar un papel activo, actividad de la cual él es creador, en la que algo nuevo acerca de sí mismo descubrió (que puede ser sin que la madre esté), y que precisamente por ello, le produce un intenso placer. "Ulégase así a sospechar que el impulso a elaborar psíquicamente algo impresionante, consiguiendo de este modo su total dominio, puede llegar a manifestarse primariamente y con independencia del principio del placer. En el caso aquí discutido, la única razón de que el niño repitiera como juego una impresión desagradable era la de que dicha repetición se enlazaba con una consecución de placer de distinto género, pero más directa."²⁷ Placer del jugar vinculado con una posibilidad de autoafirmación, consecución del placer, pues, que es una de las razones esenciales del jugar infantil, con independencia de la imitación. Es placer lo que el niño experimenta al pasar de la pasividad del suceso -donde la dispersión de su mundo

²⁶ *Ibid.*, p. 2512.

²⁷ *Ibid.*, p. 2513.

amenaza-, a la actividad Integradora del juego: adoptando objetos transicionales (juguetitos), creando juegos que le dan la posibilidad de comprender, en este momento de su desarrollo, que mamá desaparece, vuelve y él sigue *siendo*. En el jugar, pues, hay algo del orden del deseo del sujeto que se pone en marcha, es una carga libidinal la que promueve el jugar.

Vale la pena insistir en que esta tercera función del jugar es un verdadero vuelco en la vida del niño. En términos de Rodulfo, el que el niño insistiera en arrojar, hacer desaparecer, lanzar fuera sus pequeños objetos al principio y, más tarde, lanzándose fuera él mismo, evidencia que se ha formado ya una espacialidad con volumen, tridimensional.

El espacio primordial de las inclusiones recíprocas se ha transformado sustancialmente, porque "al tirar el carretel el niño crea un espacio que antes no existía. No es que el objeto se ve arrojado afuera, sino que al arrojar el objeto *se produce un afuera*; después sí se podrán arrojar cosas a ese afuera, pero hay un acto inaugural a localizar teóricamente y que es la *fabricación* de ese afuera. Este aparato que el pequeño se inventa tiene antes que otra cosa esa función, y le permite simbolizar lo que antes era para él impensable: la partida de la madre. No tenía modo de concebirlo salvo como desaparición peligrosa e insoportable; a partir de la producción de este espacio inaugura una manera de pensarlo, se vuelve imaginizable, representable y, por lo tanto, da curso a una regulación diferente de la angustia, lo que es otro fruto absolutamente capital."²⁸ No es gratuito que el niño valore el *Fort* e insista en repetirlo; *para él*, esto es precisamente lo nuevo: poder realizar algo sin que la mirada del Otro lo soporte, poder comprender la dialéctica ausencia/presencia, simbolizar la ausencia y poder independizarse del Otro primordial. Digamos, pues, que "el *yo* se desliga del mundo exterior, aunque más correcto sería decir: originalmente el *yo* lo incluye todo; luego, desprende de sí el mundo exterior."²⁹ Para nosotros adultos, esto muestra el esfuerzo enorme de simbolización que el niño ha empezado a realizar, el trabajo de tramitar sus significantes de sujeto fabricando, con su juego, un hueco enorme que ahora es el afuera.

Es como si el niño se enfrentara a un problema lógico que su jugar le permite resolver -sugiere Rodulfo- preguntándose "¿Cómo puede existir algo en calidad de ausente? ¿Cómo puede tener estatuto de existencia algo que no se otorga como visible? ¿Cómo se puede ir a buscar lo que no está?"³⁰ Gracias al juego, el niño puede concebir que algo tiene existencia propia aun fuera de su campo visual, fuera de la mirada, y sobre todo que él puede existir sin que la mirada del Otro lo soporte. Lo que para nosotros salta a la vista de este proceso de simbolización -y que a nuestro juicio ha sido equivocadamente interpretado sólo como un

²⁸ RODULFO, R., *op. cit.*, p. 172

²⁹ FREUD, S., "El malestar en la cultura", en *Obras Completas*, tomo III, Biblioteca Nueva, Madrid, 1973, p. 3019.

³⁰ RODULFO, R., *op. cit.*, p. 161.

acting-out o un *hacer en el afuera*- es la traducción en pequeños jugares que el niño elabora y que están vinculados con su estructuración subjetiva, con ese encontrar-se ahí representado.

Son jugares, por lo demás, que poco a poco progresarán hasta convertirse en juegos incluso reglados: en un principio, la insistencia en lanzar lejos y dejar caer los objetos; más tarde, los juegos de "taparse" o de "tapar al otro", desaparición de la mirada especialmente valorada y ahora intensamente placentera y alegre: se tapa la carita con sus manos, o cubre los ojos de la madre con sus manitas, o se echa una cobija encima y luego vuelve a descubrir su rostro sonriente. O bien, parece que de pronto descubre las puertas (de la casa, de su habitación, de un mueble, del coche) e insiste en cerrarlas, sobre todo en cerrarlas, haciéndose desaparecer él mismo o haciendo desaparecer al Otro tras ellas.

Se habrá advertido, por ejemplo, que antes de convertir en juego la desaparición de la madre, un llanto angustioso sacude a los pequeños. Pero más tarde, ese llanto se vuelve risa alegre y evidente placer, cuando el niño ha aprendido el juego de esconderse de la mirada del otro, o cuando el otro se esconde detrás de una puerta, un poste o una pared, por ejemplo; el niño busca afanosamente reencontrar la mirada, el objeto desaparecido, y estalla en risas cuando lo vuelve a ver... y se vuelve a esconder. Es un juego de ir y venir detrás de esa pared o de esa puerta, lo que el niño repite incansablemente -antes bien, somos los adultos que, fatigados de repetirlo, nos avalanzamos abrazándolo y riendo con él. Aquello que era *displacer*, dolor y angustia se ha transformado en un acontecimiento libidinal.

Años más tarde, este "taparse" de la mirada del otro se traduce en juegos por todos conocidos, ya reglados y que forman parte de toda sociedad infantil: el Escondite, las Escondidillas, el Bote Pateado. Estos juegos pueden ser la prolongación del primitivo *Fort/Da* y creemos que no dejan de ser sino diferentes formas de la ausencia.

Todos esos jugares van preparando el terreno para que, alrededor del segundo año de vida y con la aparición del lenguaje, aparezca el juego espléndido del *No*. El niño insiste en decir que No con el gesto y con la palabra: "se hace sentir la irrupción de jugar con el no. del jugar al no, diría incluso del jugar a ser no, respondiendo el niño con él a toda sollicitación del Otro, aunque luego toma lo que se le ofrece."³¹ Es decir que el niño va dejando de vivir en fusión con la madre, empieza ya a ser un resuelto y diferenciado del no-yo y a colocar todos los no-yo en el lugar que les corresponde: en ese nuevo espacio que es afuera, espacio en el que jugando va aprendiendo a convivir y a ser. El No de este momento, y más tarde las primeras mentiras, son verdaderas conquistas simbólicas: como formas de perforar algo en

³¹ *Ibid.*, p. 163.

las figuras de autoridad, este juego es la afirmación contundente de haber construido y conquistado un ser diferente, un yo autónomo no fusionado a la madre ni a sus seres queridos, un no ser transparente ante la mirada del Otro. Y qué conquista más maravillosa que la de decirse "puedo ser aunque no vea al otro", que la de saberse diferente, único e independiente.

Todos estos progresos constantes en el jugar han ido favoreciendo la estructuración subjetiva de un Ser y nos permiten valorar la constitución de un sujeto cuyo deseo se traduce en formas del jugar, que jugante y autónomo aprende a enfrentar la vida como ser jugante, que es lo mismo que decir como sujeto deseante, creativo y libre desde los significantes del sujeto, pues hay algo que lo representa a él en el logro de esa diferenciación, y no desde los significantes del superyó que lo definirían verdaderamente como sujeto que vive como amarrado al deseo del Otro, como hablando las palabras del Otro, actuando y usando los objetos de ese Otro.

En este juego del carrete o *Fort/Da* de Freud, o de la desaparición simbolizada de Rodolfo, observamos aquello que Winnicott conceptualizó en su teoría sobre el jugar bajo el concepto de espacio potencial. En términos de Winnicott, el niño simboliza la separación llenando el espacio potencial con juegos creadores y usando objetos que se vuelven símbolos de unión; es decir, *haciendo* en ese espacio y, añadimos, *haciéndose* en ese espacio.

El espacio potencial donde el jugar se lleva a cabo es lo que une al bebé y la madre porque "el jugar tiene un lugar y un tiempo. No se encuentra *adentro* según acepción alguna de esta palabra (...) Tampoco está *afuera*, es decir, no forma parte del mundo repudiado, el no-yo, lo que el individuo ha debido reconocer (con gran dificultad, y aun con dolor) como verdaderamente exterior, fuera del alcance del dominio mágico. Para dominar lo que está *afuera* es preciso *hacer cosas*, no sólo pensar y desear, y *hacer cosas lleva tiempo*. Jugar es *hacer*:"³² Y si jugar es hacer, jugar es, por tanto, crear.

Así las cosas, cabe afirmar que pensar y desear no son suficientes, en el sentido de que bajo ninguna forma de fantasía que no se traduzca en acción se logra modificar la relación con la realidad: el jugar invita a dejar de endiosar el pensar y es, ante todo, una invitación a actuar. Por otra parte, tampoco se accede al espacio potencial del jugar ni se juega en él como resultado de la fantasía o de la imaginación. Jugar es hacer porque "el dominio de lo externo no se logra a partir de *fantasear*, sino -fundamentalmente- a través del *hacer*, como etapa básica de lo sentido, reflexionado, imaginado, recordado, etc."³³ En otras palabras, cuando pensar y desear se traducen en formas de actuar en la realidad

³² WINNICOTT, *op. cit.*, p. 64.

³³ GIU, E., y O'DONNELL, P., *op. cit.*, p. 71.

exterior y compartida y transforman la relación con ésta para regresar haciendo en la realidad psíquica, si son entonces formas lúdicas del ser y del estar en el mundo, formas necesariamente vinculadas con los significantes del sujeto.



Aquí es importante detenernos un momento para hacer una distinción teórica entre el jugar y fantasear. Distinción necesaria si queremos seguir profundizando en esta tesis del jugar como práctica significativa y forma de aprendizaje. Que valga, pues, un breve rodeo.

Si bien es cierto que el objeto transicional representa lo que nosotros vemos del viaje de progreso del niño hacia la experiencia, que es un objeto subjetivo, investido, afectivamente cargado, que no es el hipopotamito, la manta, o el cojincito *en sí*, hay que añadir que también es un objeto de la realidad compartida. Objeto que forma parte del espacio potencial: "Esta zona intermedia, este espacio real-potencial entre lo interno y lo externo, entre lo subjetivo y lo objetivo, entre lo aparente y lo fantaseado, es la zona de juego, el fluido intercambio y pasaje entre el adentro y el afuera; pero con una característica fundamental: el objeto transicional es, además y realmente, *un objeto*. Es decir que tiene características de realidad física concreta."³⁴ Si se quiere, es en verdad un objeto fotografiable, con peso, forma y hasta precio en el mercado, que el niño escoge y adopta de entre los otros objetos que se hallan a su alcance.

³⁴ *Ibid.*, pp. 71-72.

Esto es lo que de entrada hace del jugar algo muy diferente del fantasear: "El niño distingue muy bien la realidad del mundo y su juego, a pesar de la carga de afecto con que lo satura, y gusta de apoyar los objetos y circunstancias que imagina en objetos tangibles y visibles del mundo real. Este apoyo es lo que aún diferencia el 'jugar' infantil del fantasear."³⁵ Mientras el jugar se apoya en objetos palpables del mundo real y promueve un verdadero hacer en lo real, el fantasear, en cambio, no requiere de ellos y no favorece la acción. Al jugar, el niño acoge objetos de la realidad exterior que al ser investidos representan verdaderas muestras puestas al servicio de su realidad interna y personal.

El jugar es, pues, un hacer sobre la realidad interna y personal, pero también sobre la externa y compartida. A nuestro entender, la antítesis del jugar no es entonces realidad -ni psíquica ni externa- como lo afirmara Freud en *El poeta y los sueños diurnos*, puesto que el jugar requiere de ambas realidades y promueve además una acción, con enorme carga libidinal, sobre la realidad externa para aprender de ella, aprehenderla y tratar de hacerla propia, integrándola a la realidad interna.

Con el fantaseo, en cambio, no sucede así. El fantaseo -dice Winnicott- es un fenómeno que absorbe energía que no contribuye ni al soñar ni al vivir creador: "En el fantaseo lo que ocurre se produce inmediatamente, aparte de que no ocurre en modo alguno."³⁶ Es decir, paraliza y "obstaculiza la acción y la vida en el mundo real o exterior, pero mucho más obstaculiza el soñar y la realidad psíquica personal, o interna, el núcleo viviente de la personalidad individual."³⁷ Exige y absorbe energía y tiempo que están más vinculados con la alucinación -por la ausencia de objeto tangible- que con la acción en la realidad exterior. Por ello, y esto es lo esencial, en modo alguno el jugar, el verdadero juego creador, tiene que ver con el fantaseo, que es inacción: antes bien el jugar es una verdadera ansia de acción, una necesidad de hacer. Este hacer es lo que va constituyendo un Ser, un sujeto, extrayendo del entorno los significantes del sujeto; en y con su jugar ese sujeto los va encontrando, los va tramitando pues en el orden simbólico.

"¿Por qué el jugar -que es un hacer- resulta transformador? Porque, efectivamente, insistimos, se trata de un hacer en el que lo imaginario adquiere categoría de acción, por contraste con el no-hacer que se da, como sabemos, en el fantaseo. En la fantasía todo transcurre en la cárcel de lo estrictamente intrapsíquico, fuera del tiempo y el espacio, en una pura evocación o sucesión de imágenes estáticas que producen la *ilusión* de un dinamismo en el sujeto fantaseante. En el puro fantasear no hay tercera zona posible ni compromiso corporal."³⁸ El jugar es un hacer sobre la realidad compartida, pero debemos insistir y

³⁵ FREUD, S., "El poeta y...", *op. cit.*, p. 1343.

³⁶ WINNICOTT, *op. cit.*, p. 48.

³⁷ *Ibid.*, p. 53.

³⁸ GILJ, E., y O'DONNELL P., *op. cit.*, p. 93.

subrayar que es también un hacer sobre todo en lo que concierne a su mundo propio y personal. Es un *hacerse* por varias razones: porque con su jugar el niño está integrando a su realidad íntima y subjetiva un cúmulo de datos que lo circundan y que provienen de la realidad objetiva y compartida, representada por el Otro; cúmulo de datos, por lo demás, que corresponden al orden simbólico y al particular mundo real (el mito familiar, la pareja paterna, la circulación del deseo) en el que el niño se desarrolla. También porque el jugar así entendido implica no sólo modificar esa realidad, sino una tarea de *modificarse*. "es esa dosis de realidad, de acción concreta, de cuerpo, de tacto y de desplazamientos que configura el jugar como un *hacer*."³⁹ Vale entonces afirmar que esta cualidad del jugar -el hacer- es también lo que nos permite pensarlo como búsqueda de significantes, como práctica significativa y como proceso de aprendizaje. El niño, su subjetividad, *se va hallando, se va estructurando y está siendo* a cada momento en y con su jugar, desde los significantes del sujeto.

Así pues, para el jugar como actividad, "*el hacer* es una condición fundamental. El hacer en cuanto también significa un hacer con cosas, con objetos, con personas, con elementos concretos; un hacer que parte de la realidad interna (*como vivencia*) en conexión con lo externo, y un regresar haciendo, desde lo externo hacia lo interno, en un vaivén interminable, creador, no repetitivo ni en condiciones de acatamiento."⁴⁰ Quizá el sujeto dedicado por largos momentos al fantaseo, sin lograr traducirlo en acción, sea un sujeto que vive como atado a los significantes del superyó, como estrellándose contra una muralla que no lo deja *pasar*, como acatando el deseo del Otro sin lograr diferenciarse, sumido en un adoctrinamiento, como pagando su estancia en la vida cargando con un peso muerto. Y eso, ciertamente, no es jugar.

En síntesis, el jugar es la acción de buscar y poner en práctica los significantes del sujeto. El jugar se desarrolla siempre en el límite teórico entre lo subjetivo y lo que se percibe de manera objetiva. Se origina desde los primeros meses de vida, en una etapa en la que el bebé y el objeto están fusionados, donde la visión del objeto es subjetiva y corresponde al campo de la ilusión, porque el bebé siente tener un poder mágico sobre lo que lo rodea... que para él, en estricto sentido, no lo rodea, sino que forma parte de él mismo. Es aquí donde se desarrollan las primeras dos funciones del jugar: crear superficies continuas unificantes y establecer relaciones de continente/contenido. En un segundo momento, el

³⁹ *Ibid.*, p. 78.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 79.

objeto empieza a ser percibido como no-yo, como la alteridad, es repudiado y produce angustia. Pero el niño empieza entonces a ser capaz de traducir el displacer de la ausencia en placer por la actividad, simbolizándola con juegos creadores gracias a sus objetos transicionales. Se trata de una acción dialéctica entre la realidad psíquica y la experiencia de aprendizaje y dominio acerca de los objetos exteriores y reales. Reciprocidad efímera del jugar, pero continúa, que circula relacionando siempre el yo con el no-yo. Más tarde, el niño juega sabiendo ya que la persona ausente existe, aunque no la vea y sólo la recuerde. Ha creado, pues, una imago viva de la persona ausente y puede estar solo, porque la presencia es imago y está simbolizada en los objetos de juego que ha adoptado. "Fabricar imagos quiere decir que cuando el Otro se va, no se va todo para él, en especial no se le va su cuerpo, es capaz de armar imagos que le ayuden a esperar. Es irremediable: cuando no dispone aún de este recurso, la ausencia del Otro equivale a su destrucción".⁴¹ El jugar, pues, le ha permitido crear una imago y encontrar significantes del sujeto. Ese jugar le ha permitido construir sus primeras diferencias y dar cauce a algo de su deseo: lo que le dice algo de él, lo representa y lo agarra a la vida. Por otra parte, los objetos que ha adoptado durante estas etapas se vuelven juguetes, y "de estos juguetes -con los cuales juega- depende totalmente, en determinados momentos, su posibilidad de mantener el mundo integrado; de modo que en ciertas oportunidades estos objetos reales actúan *como si* fueran la madre imaginada."⁴² Ha conseguido, pues, simbolizar la ausencia. Finalmente, la zona de juego del niño y la zona de juego del Otro conviven plenamente: al principio era la adaptación de la madre a las necesidades de juego de su bebé, pero ahora introduce su propia manera de jugar en la medida en que el niño lo acepta o lo rechaza. El niño ya ha construido un afuera y ha conquistado, a través de su jugar, un yo autónomo y diferenciado del Otro y de todos los no-yo que lo circundan; ha creado un adentro propio y diferenciado, ha encontrado algo que lo representa a él y puede ya convivir con aquellos no-yo y con el afuera sin el sentimiento amenazante de la dispersión.

El jugar es, al y por principio, un *gran adentro* que, en progresión continua, se va proyectando hacia afuera precisamente porque permite construir el afuera. (Recordemos que para que el Yo se desprenda del Ello necesita de la mayor cantidad posible de información acerca del mundo exterior, y se desprende pero nunca es totalmente consciencia, sino que conserva algo de inconsciente: el juego es lo que le proporciona esa información, lo que le permite vincular lo interno con lo externo). Del mismo modo, sin embargo, el jugar nunca es plena y totalmente una actividad hacia afuera -un *acting-out* realizada en el afuera. Es, más bien y para siempre en la vida, la actividad que por excelencia permite relacionar esos dos

⁴¹ RODULFO, R., *op. cit.*, p. 173.

⁴² GIU, E., y O'DONNELL, P., *op. cit.*, p. 69.

mundos y hacerlos convivir: construyendo, al tiempo que jugando, constituyéndose como ser jugante conminado a realizar la perpetua tarea de vincular esas dos realidades. Porque la función del jugar, a lo largo de la vida, será esencialmente la de existir como zona inatacable y confiable, como espacio real-potencial donde se realizan cualidades humanas que nos son muy caras: la creatividad, la libertad, el gusto por el trabajo, la curiosidad intelectual, el deseo de saber, la diversión... en fin, la satisfacción de vivir. El jugar es una experiencia fundante que nos llevamos para más adelante, para siempre en la vida.

De este modo, el terreno del jugar ha sido demarcado. Espacio fundante que se nos ofrece como el lugar donde podemos jugar, valga decir, vivir juntos y con nuestras diferencias. Es entonces cuando el jugar empieza a convertirse en una forma de socialidad.

3.4. EN BUSCA DE LOS SIGNIFICANTES PERDIDOS.

Se alaba como educación "adecuada" aquella que logra esta metamorfosis del ser humano del juego al trabajo sin cortes duros y bruscos, aquella que presenta el trabajo al niño casi como un juego -como una especie de juego metódica y disciplinada-, aquella que sólo deja pasar lentamente al primer plano las cargas pesadas y opresivas.

Eugen Fink

En los incisos anteriores hemos ido apuntando el papel primordial del jugar como búsqueda de significantes y como práctica significativa, ligada a la vida, en tanto hacer que literalmente atraviesa la estructuración subjetiva, desde el bebé de brazos hasta el niño que empieza a hablar. Incluso en su desarrollo posterior, durante el periodo de latencia -que va desde la resolución del complejo de Edipo hasta el inicio de la pubertad-, el jugar como práctica significativa sigue aconteciendo: el dibujo, las cancioncillas, el modelado con plastilina, los soldaditos, las muñecas, la amplia gama de juegos reglados en los que los niños *se pierden* cuando ya forman parte de una sociedad infantil, son jugadores en los que, habría que añadir, los niños también *se encuentran*: aquel concepto del jugar como espacio real-potencial en el que, a través de los objetos transicionales, el bebé establece relaciones con la madre

ausente y vuelta Imago, conserva más tarde toda su vigencia, pues se traduce en el espacio potencial que permite al niño mayor vincular su entorno y sus experiencias sociales y culturales (el afuera) con su propia realidad subjetiva e íntima. Las formas del jugar siguen siendo el lugar en el que el niño, ser jugante por excelencia, se va construyendo a sí mismo, una práctica que le permite ir encontrando los significantes que lo definen como sujeto.

Durante este largo periodo de desarrollo el juego ha sido ampliamente estudiado por psicólogos, pedagogos y uno que otro psicoanalista. Pero los estudios sobre el jugar se detienen ahí... como si sólo fuera propio de la infancia, una actividad pueril. La pregunta que sigue, debemos confesarlo, nos resulta inquietante: ¿el jugar como práctica significativa no trasciende la infancia? Durante la adolescencia y para el adulto, ¿el jugar no es más que un feliz regreso ocasional a la infancia? Nos resistimos a pensarlo de este modo. Por ello, de lo que ahora se tratará es de averiguar si, finalmente, el jugar como práctica significativa conserva sus resonancias durante la adolescencia y para el adulto.

Por dos razones quizá los estudios sobre el juego se detienen al llegar a la adolescencia. La primera y más evidente es que la observación simplista del juego nos conduce a vincularlo con los juguetes, como si toda forma del jugar tuviera esa representación concreta que comúnmente llamamos juguetes. En efecto, desde la perspectiva de Winnicott, éstos pueden representar a los objetos transicionales, observables sobre todo durante la infancia, cuya función primordial es la de ayudar al niño a mantener su mundo integrado. Pero más tarde, durante la adolescencia y en el adulto, resulta difícil encontrar esa representación concreta en el objeto juguete: esto nos precipita sobre la idea de que el juego es para el niño y que el adolescente empieza a formarse para desarrollar actividades "realmente serias", propias del futuro adulto. Esto nos anuncia ya la segunda razón por la que los estudios del jugar se detienen en la adolescencia: tal parece que el adolescente deja de jugar porque empieza a vivir bajo presiones sociales que demandan de él una actitud de gravedad ante la vida: tomar decisiones sobre la vocación, sobre la pareja, mostrar un rendimiento social -estudiando y/o trabajando- con lo que, *aparentemente*, va abandonando el terreno del juego, va dejando de ser niño y se va convirtiendo en un adulto "serio y productivo".

Nos parece válido y enriquecedor preguntarnos cuánto de ese quehacer fundamental y estructurante del niño que es socialmente reconocido y promovido como juego, realmente se pierde o si acaso sólo se transforma; cuánto de lo lúdico hay en las nuevas actividades que el adolescente emprende; cuánto de significativo del sujeto hay en esas actividades o si se van transformando en significantes superyóicos; cuánto de la energía libidinal del jugar mantiene más tarde esta cualidad; cuánto, en fin, de itinerario lúdico hay en el itinerario del adolescente hacia la adultez.

De acuerdo con Rodulfo, "podemos muchas veces definir a la adolescencia como el tiempo en que se pone de relieve por primera vez en la vida un efecto represor, paralizante o destructivo, propio de un significativo del superyó proveniente, originario, de la arcaica formación del yo ideal."⁴⁴ Para nosotros esto implica, además, rebazar la descripción cronológica de la adolescencia como la edad de la punzada provocada por cambios hormonales, o como la etapa de rebeldía a ultranza contra lo socialmente establecido. Si bien esto ocurre, estudiar el jugar sólo desde esa perspectiva nos llevaría, otra vez, a pensarlo como actividad *hacia afuera* y perderíamos de vista cuánto de ese hacer es significativo del sujeto y tiene verdadero estatuto lúdico, libidinal y fundante. Intentaremos, pues, rastrear las funciones estructurantes del jugar durante la adolescencia.

Al inicio de la pubertad, el adolescente vive una profunda crisis de la especularidad. A diferencia de la infancia, en donde la mirada de la madre, y más tarde el espejo, constituían una promesa de unificación, una promesa de fusión con el Otro ideal y, por lo tanto, de estabilización contra la dispersión, en la pubertad el espejo resulta conflictivo: "esta función del espejo se desarticula y se subvierte; lo que de él retorna no sirve ya como realización adelantada de unificación individualmente, más bien, por el contrario, acentúa e intensifica el desfasaje, la desarmonía, la falta inclusiva."⁴⁵ Aquella vieja promesa que ayudaba a luchar contra la angustia se ha perdido. En el espejo, el adolescente se encuentra a sí mismo como un ser escindido, desarticulado: no es un niño ya, ha cambiado sensiblemente, deja de reconocerse como niño en esa imagen que ahora le resulta ajena; imagen que lo intriga, lo enoja, lo angustia. Pero tampoco es un adulto, ser que a él le parece estar definido, tener las ideas claras, saber qué decir, cómo vestirse, peinarse, presentarse. Y entonces pasa horas ante el espejo -que es tanto como decir ante la mirada del Otro- buscando un peinado, una vestimenta, un gesto, algún resto del ser que era o algún signo del que empieza a aparecer. Esto no puede ser menos que angustiante. El adolescente pasa horas buscándose, porque el ser que ante sí aparece en el espejo está perdido entre dos imágenes de sí mismo: ha perdido unificación, realmente ha perdido su cuerpo.

Se replantea entonces el arcaico *cómo crear superficies* para volver a darse un cuerpo propio. Pero no lo establece ya a través de la adherencia al cuerpo materno, como en la primitiva infancia, sino por el contrario, bien lejos de ella y de las formas de identificación al núcleo familiar. No es raro observar que el adolescente busque a toda costa alejarse de éste y conforme grupos y relaciones con nuevas encarnaciones del yo ideal e identificaciones junto con su grupo de pares. Lejos de la mera observación conductista o sociológica como un *acting-out* más, este alejarse de la familia expresa también la "honda penetración en la

⁴⁴ *Ibid.*, p. 227.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 163.

reimplantación corporal, en lo más íntimo de su subjetividad.⁴⁶ Aunque todavía no se trata de re-establecer las relaciones entre lo interno y lo externo, pues, de alguna suerte, el cuerpo ha perdido volumen; más bien, se replantea el problema de re-establecer la superficie de una continuidad perdida: vuelve a ser el espacio de las inclusiones recíprocas.

Así, la primitiva función del jugar de crear superficies continuas para darse un cuerpo unificado, se manifiesta aquí de modos que seguramente nos resultarán familiares: los periodos prolongados de suciedad -por ejemplo- fácilmente observables en los adolescentes. Lejos de ser una nueva repulsa a la limpieza, sólo un rechazo a lo establecido y una rebeldía contra el mundo adulto de la pulcritud, del bien vestir, del saber y del decir, es una verdadera lucha por recuperar la unificación de su cuerpo, de mantenerlo cohesionado. Se trata del empeño en no cortarse el pelo, o de cortárselo todo, o de pintarle un mechón verde llamativo; se trata de la necedad de no lavar su pantalón de mezclilla, o su chamarra, o lo que sea, de portarlos indefinidamente -se vuelven casi como uniformes dentro de su grupo de pares- aunque el olor empiece a ser molesto, o esté roto e incluso ajado; se trata del terco no bañarse, aun después de haber hecho ejercicio y de despedir un aroma que sólo parece molestar a los demás, porque cuando se le pregunta por qué no se baña, el adolescente contestará que no quiere, que no tiene tiempo, que no se le da la gana, que ya no lo estén molestando. Es como si el adolescente sintiera que con esos cabellos, esas ropas, esos olores, algo de su propio cuerpo se fuera restituyendo. O podría ser, por el contrario, que el adolescente empezara a cuidar con exceso, casi obsesivamente, su limpieza y su presentación, exigiendo ciertas lociones, determinada marca de champú o de jeans, porque considera que de este modo él es diferente de su familia.

Mucho más allá de ser sólo formas de rebeldía -que sí lo son- representan acciones que remiten al bebé abortivo en embarrar, embadurnar, pegotear: simbólicamente hablan de prácticas restitutivas de una superficie que se ha desgarrado. Se trata de una lucha auténtica contra la dispersión de la imagen que el espejo le devuelve, de volver a ser el escultor de su cuerpo a través de una intensa búsqueda de materiales que lo cohesionen, que es como decir que emprende una búsqueda en pos de su identidad: busca los significantes del sujeto y se opone con vehemencia a lo impuesto, a lo que llamamos significativo superyóico.

De alguna manera lo va logrando, el re-crear superficie y darse cuerpo. Y además, también, un día, o una noche, de pronto, el adolescente se deja caer en el afuera... se va a una fiesta, a un concierto (o al *reventón* o a la *tocada*), a una *brunch*, a la secundaria, a la calle, al entrenamiento... y no sólo desaparece de los adultos (padres, educadores), sino que

⁴⁶ *Ibid.*

a éstos los hace desaparecer. Es más, hay un rechazo contundente, categórico y hasta violento a ser acompañado por adultos, a ser llevado o traído por ellos. Al arrojararse en ese afuera, el adolescente *crea el espacio afuera* que trasciende los muros de su casa y las personas que la habitan. En teoría, a través de ese acto inaugural de irse del círculo familiar, de escapar de la vigilancia adulta y de integrarse a nuevos grupos que nada tienen que ver con aquello, simbólicamente crea una espacialidad con volumen, un adentro y un afuera. En otras palabras, la primitiva función esencial del jugar como la desaparición simbolizada, el *For/Da*, retoma una versión propia, también estructurante y constitutiva del sujeto en la adolescencia. Se replantea nuevamente -señala Rodulfo- pero con un material distinto: especialmente sobre la oposición familiar/extra familiar. El adolescente busca formar parte de grupos (políticos, musicales, bandas de cuates, equipos deportivos) que lo conducen a cambiar de tipo de vestimenta, de corte de pelo, de hábitos y hasta de léxico. Y cambia todo esto conforme cambia de grupos porque vale decir que, cada vez, busca algo algo de sí mismo, distinto e independiente de lo que experimenta como impuesto desde el mito familiar. Su actividad en ellos son nuevas formas de desaparición, es como volver a jugar a las escondidillas, bien lejos de los modelos de identificación familiar. Es la forma adolescente del *For/Da* infantil y simbólicamente cumple con la misma función: representarlo a él, bien distinto, de los modelos familiares a los que es impelido a someterse.

Este desaparecer cobra también vigencia en el adolescente que rechaza todo lo que le es ofrecido por las figuras adultas (padres, educadores); es el muchacho que sistemáticamente y con virulencia grita, reclama y hasta agrede con una serie de No: es No a las reuniones familiares, es No a portar ciertas ropas, es No a la música que se escucha en casa, es No a las reglas establecidas, es No a las lecturas impuestas y a todo lo que tengo estatuto de impuesto, como los horarios, las labores domésticas y hasta los valores familiares y socioculturales. En suma, otra vez, además de cuestionar y poner en tela de juicio todos los estatutos familiares, el adolescente desaparece literalmente tras el No. Más aún, juega a ser No y a buscar una determinación propia, personal y más íntima de lo que solemos creer: simbólicamente construye su yo. Más allá de que este nuevo No constituya una negación formal y lógica, representa una afirmación personal de identidad en busca de una nueva unificación. Y quizá más que nunca, se replantea la necesidad de agujerear los modelos familiares, las figuras de autoridad (como los maestros, o los sacerdotes) y los modelos ideales, para poder hallarse un lugar frente a ellos, lugar donde su deseo -aunque no sepa bien a bien cual es- pueda circular, hacerse distinto y afirmativo de su ser.

Dice otra vez No a todo, se integra a grupos donde el yo ideal dista mucho de las formas de identificación familiar, porta ropas, escucha música, en fin, crea el terreno para independizar su yo del Otro ideal. Ante la demanda social y cultural impuesta por el mundo

adulto, y que él vive con algún grado de violencia y agresión simbólica, la farnosa "edad de la punzada" es una reacción también violenta para definir -¿defender?- su yo, su libertad, su creatividad, su autonomía, su Ser: "Para el adolescente se trata de desaparecer, pero no sólo en relación con la familia como entidad concreta o literalmente concebida, sino respecto de todas las categorías familiares que organizaban su vida en lo simbólico, sus núcleos de identidad, de reconocimiento habitual."⁴⁷ Nuevamente, se observará que lejos de ser sólo un hacer *hacia y en el afuera*, todas estas acciones replantean y mantienen esencialmente aquel estatuto lúdico, libidinalmente cargado, que se había establecido ya en la infancia y que, huelga escribirlo, nos presentan al jugar como práctica signifiante, como estructurante del sujeto durante la adolescencia misma.

Por otra parte, si el bebé sufría la fantasía de la propia muerte ante la dispersión y la ausencia, para el adolescente se trata de la fantasía de un asesinato: "Si se quiere que el niño llegue a adulto, ese paso se logrará por sobre el cadáver de un adulto. (Doy por sentado que el lector sabe que me refiero a la fantasía inconsciente, al material que subyace en los juegos.) (...) En algunos casos se podría decir: 'Sembraste un bebé y recogiste una bomba.' En rigor esto siempre es así, pero no siempre lo parece."⁴⁸ Pero aparece en el reto a los padres y los maestros, retos y desacatos bajo las formas del hablar o no, del escuchar o no, del estudiar o no, en fin, del aparecer gritando o del desaparecer también gritando. O en silencio, o del modo que justamente sea *distinto* de lo que en su familia y para las figuras de autoridad sea lo usual.

Ahora bien, al tiempo que el adolescente va desplegando de nueva cuenta estas primitivas funciones del jugar, es también bombardeado, por primera vez quizá, por un discurso adulto (vale decir social) dicotomizante que pone en extremos opuestos el jugar y el trabajar. A pesar de que ya en la infancia empezaba a escuchar un discurso en este sentido -"la clase es para trabajar, el recreo para jugar"; "saldrás a jugar después de hacer tu tarea, de comer, de estudiar"- el juego era valorado, comprendido y estimulado.

Pero es durante la adolescencia cuando el sujeto se enfrenta crudamente a esta nueva demanda social. Es cuando el discurso que opone el grato jugar infantil al arduo y fastidioso trabajar adulto se potencia y cobra una fuerza inusitada, al punto de traducirse en "la semana de trabajo y el fin de semana para divertirse", "hoy tengo que estudiar, qué fastidio, mañana me reviento". Y tanto más cuanto que el adolescente, "apurado por

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ WINNICOTT, *op. cit.*, p.187.

reunificarse bajo una bandera significativa socialmente viable, reprime sin quererlo el potencial de juego para normalizarse sin estorbos.⁴⁹ El adolescente se encuentra bajo nuevas presiones socioculturales que le demandan una gravedad ante la vida (la responsabilidad, el trabajo, el estudio, la toma de decisiones) y que parecen además determinar el tan deseado mundo del adulto. Angustiado por vencer la dispersión y avanzar sobre su propia determinación como adulto, el adolescente las adopta, se apropia de ellas, de modo tal que el jugar se vuelve una práctica por sí misma incomprendida, valga decir, colocada al margen del deber ser. Y peor aún cuando los adultos les imponen responsabilidades, en aras de su "buena educación". Esto es tanto como traicionar a los hijos o alumnos, porque el juego y el jugar se vuelven prácticas que van siendo sutilmente despojadas de su carga libidinal.

El peligro de precipitarse de este modo en el mundo adulto (tomar decisiones y asumir responsabilidades excesivas) parece evidente: implica renunciar a la libertad del mundo lúdico, a la creatividad, al vivir satisfactorio y sano. La consecuencia fatal es adoptar un significativo superyóico en detrimento de los significantes del sujeto, de vivir como anclado en el deseo del Otro y atrapado en sus palabras. Es como si al adolescente, rebelde tanto como angustiado, le saliera el tiro por la culata... Y esto es para poner triste a cualquiera.

Lo más triste es escuchar cotidianamente discursos adultos que evidencian la queja por la carga o el tipo de trabajo, los horarios, la insatisfacción, el sentimiento de fracaso, la amargura. Discursos que han sido como pre-dispuestos por una demanda de "madurez" que el sujeto empieza a cargar durante la adolescencia, sometido a esos significantes superyóicos. Y lo característico de este periodo es, justamente, la inmadurez y la irresponsabilidad: "La inmadurez es una parte preciosa de la escena adolescente. Contiene los rasgos más estimulantes de pensamiento creador, sentimientos nuevos y frescos, ideas para una nueva vida. La sociedad necesita ser sacudida por las aspiraciones de quienes no son responsables. Si los adultos abdican, el adolescente se convierte en un adulto en forma prematura, y por un proceso falso. Se podría aconsejar a la sociedad: por el bien de los adolescentes y de su inmadurez, no les permitan adelantarse y llegar a una falsa madurez, no les entreguen una responsabilidad que no les corresponde, aunque luchen por ella."⁵⁰ Deberíamos reconocer la inmadurez y la irresponsabilidad como propiedades casi sagradas: porque existen durante un lapso de tiempo corto en verdad y porque sólo el paso del tiempo hará que se transformen al llegar la madurez.

Por ello, el adolescente debe experimentar -bajo la forma de la vivencia- la oportunidad de alzar banderas para luego tirarlas, de construir y destruir, de defender a

⁴⁹ RODULFO, R., *op. cit.*, p. 191.

⁵⁰ WINNICOTT, *op. cit.*, p. 169.

capa y espada lo que luego atacará sin miramientos. Rupturas y destrucciones de lo establecido que, para nosotros, están cargadas de un valor positivo, porque en ellas radica la posibilidad tal vez única de aprender a vivir según su deseo, lúdicamente, y no articulado al deseo del Otro, acatando y obedeciendo... o al menos, de aprender a tratar de conciliarlos. El jugar en la adolescencia representa esta oportunidad.

Todo ello tiene que ver con la capacidad lúdica de afrontar la vida, el trabajo, las responsabilidades placenteramente. Es decir, la oportunidad de jugar con estos nuevos materiales que el adolescente va extrayendo, está vinculada sobre todo con su deseo: "Si el sujeto no consigue metabolizar estas demandas y transformarlas en algo propio a través del jugar, queda atrapado en lo funciona como mandamiento superyoico de adaptación al ideal, conminado a gozar, como dice Lacan, entregado en suma a una existencia en la que ya no tal o cual deseo, sino su desear mismo es rechazado y desconocido."⁵¹ Abandonar el jugar en la remota infancia es tanto como privar al trabajo adulto de sus raíces libidinales y someterlo únicamente al régimen del superyó, del "deber ser" que frecuentemente obstaculiza la espontaneidad y la creatividad, toda intención de *abrir brecha* en el orden establecido, sin más alternativa que la de acatarlo.



Se plantea entonces una función nueva del jugar, distintiva de la adolescencia en psicoanálisis (aunque poco estudiada, acota Rodulfo): se trata de ir transformando, paulatino

⁵¹ RODULFO, R., *op. cit.*, p. 188.

y vivencialmente, habría que añadir, el placer del jugar en gusto por el estudio, por el trabajo; en una actividad que, como el jugar, esté afectivamente investida, atravesada por el deseo, por una carga libidinal. Es vital que el adolescente logre convertir el campo investido del jugar en el campo investido del trabajar: es la única alternativa para lograr que aquella dicotomía esterilizante y aniquilante "jugar vs. trabajar" deje de serlo y se vuelva enriquecedor para el sujeto, estableciendo relaciones dialécticas entre el jugar y el trabajar. Así pues, "una tarea de incomparable envergadura en la adolescencia, regada de consecuencias del más diverso signo según sus resultados, es lograr que aquello que se convierta en su trabajo para él se mantenga en su inconsciente radicalmente ligado al jugar en toda su fuerza desiderativa, pues si se ve separado de ella el trabajo acarreará, en más o menos, alienación y empobrecimiento al sujeto."⁵² Se trata de lograr que el trabajo, como el jugar, sea también una práctica significativa del sujeto, no alienante, y que las formas del jugar -desde lo familiar, lo social y lo cultural- sean reconocidas y valoradas como cargadas de sentido para la identidad del sujeto. Vaya, se trata de que el estudiar y el trabajar no impliquen esa conciencia del esforzarse, de la pena, que se vive fuera del ámbito de lo lúdico: se trata de *estar absorto*, de ser eso que está haciendo, que eso lo represente a él, lleve su firma y sus palabras... y no las del Otro bajo un alienante deber ser.

Así las cosas, podemos pensar que, tal como el jugar infantil, el jugar adolescente es un espacio transicional que media entre lo interno y lo externo, de suerte que se convierte en el lugar en donde el muchacho puede aprender a trabajar con gusto; en donde el estudiar o el trabajar son un *jugando* bajo las formas de la curiosidad, la investigación, la sed por conocer y por saber con entusiasmo y sorpresa ante sus hallazgos -que pueden no ser del todo novedosos para los demás, pero sí para el muchacho, y eso es lo importante.

Por ello es esencial ofrecerle la oportunidad del jugar, donde el adolescente, como ser jugante, juegue, trabaje y estudie tratando "de realizar un itinerario que no significa otra cosa que *la apertura de un espacio donde la deseancia puede respirar*."⁵³ Cuando esta transicionalidad no tiene lugar, se da una alienación en la demanda social o en el deseo del Otro y el joven se precipita sobre decisiones que deforman, y hasta hundén el jugar reemplazándolo por trabajo puramente adaptativo y alienante: es como si el adolescente, rebazado por las demandas del Otro, emprendiera una no muy graciosa huida hacia la adultez. Y esto no habla sino de un fracaso en la esfera del jugar, que es tanto como decir un fracaso del sujeto.

Sin embargo, a diferencia del jugar infantil, "Lo que engaña es que el adolescente no lo lleva a cabo en un espacio aparte, fácilmente visualizable en su condición de 'como si': lo

⁵² *Ibid.*, p. 189.

⁵³ *Ibid.*, p. 193. El subrayado es nuestro.

hace en el espacio mismo de la realidad social cotidiana, subterráneamente transformado en el espacio transicional primitivo.⁵⁴ Estos nuevos espacios potenciales son la fiesta, el concierto, la *locada*, el entrenamiento, el ensayo, el taller, la reunión política o para "editar una nueva revista diferente a todas"... Nuevamente, aunque de modo distinto, el jugar del adolescente se plantea también como espacio potencial y fenómeno transicional íntimamente necesario para que le ayude a establecer relaciones vinculares y creativas entre su adentro y el afuera, lo familiar y lo extra-familiar, y a diferenciar entre lo que lo representa a él y lo que lo aplasta.

Verdadero vuelco en la vida del adolescente si logra "transformar eso que viene desde el Otro como significativo del superyó en *material de juego*, material para construir su *diferencia* -que es tanto como decir su subjetividad, su deseancia- agujereando, extrayendo, aceptando, dejando caer, aquello que venía en el modo de la violencia de la imposición deviene, transfigurado, significativo del sujeto, o sea que lo representa a él y no meramente a lo que lo ordena, en todos los sentidos de la palabra."⁵⁵

Así las cosas, la formulación teórica básica señala que "un *quantum* significativo del orden del deseo que se manifiesta o despliega en la actividad del jugar debe pasar a la actividad que a grandes rasgos llamamos trabajar si es que ese quehacer ha de tornarse realmente propio del sujeto. No hay excepción posible a esta ley."⁵⁶ Verdadero trastocamiento, decimos, porque esto es lo que nos abre ya la maravillosa puerta para pensar en el adulto como un ser esencialmente jugante.

Con lo hasta aquí expuesto, pareciera dibujarse una trampa en doble sentido:

Estos planteamientos parecen sugerir, por un lado, que un buen desarrollo del jugar infantil y adolescente traerá necesariamente consigo un buen trabajar adulto. Esta es la postura básica de la teoría de Karl Groos sobre el juego -a finales del siglo pasado- que sirviera de punto de partida para las psicologías de tipo evolutivo y los principios de la escuela activa. Groos define al juego como un ejercicio preparatorio para el adulto: el niño que juega -dice- "desarrolla sus percepciones, su inteligencia, sus tendencias a la experimentación, sus instintos sociales, etc. Por eso el juego es una palanca del aprendizaje tan potente en los niños, hasta el punto de que siempre que se ha conseguido transformar en juego la iniciación a la lectura, el cálculo o la ortografía, se ha visto a los niños

⁵⁴ *Ibid.*, p. 187.

⁵⁵ *Ibid.*, pp. 188-189.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 215.

apasionarse por estas ocupaciones que ordinariamente se presentan como desagradables.⁵⁷ Y no es que no sea así, sino que hay algo más que eso. Habría que preguntarse qué es lo que ese "etcétera" incluye (¿o excluye?). Porque, a grandes rasgos, esta postura nos conduciría a pensar el juego como una actividad ante todo adaptativa a las demandas sociales y culturales y, por ende, excluyente de la problemática desiderativa del sujeto.

En estricto sentido, puede ser así, que el jugar se convierta en gusto por estudiar y trabajar. Pero es un proceso delicado y frágil, bombardeado de demandas superyóicas, sobre todo durante la adolescencia. Este proceso cumplirá ese destino si y sólo si la carga libidinal del jugar cede su fuerza desiderativa al trabajo, convirtiéndolo en una práctica libidinal, atravesada por el deseo del sujeto. Y debemos insistir en que no es una transformación que se logre mecánicamente, sino que es bombardeada de demandas sociales que, por el conflicto intrínseco al adolescente, son difíciles, y muy difíciles de afrontar, si el entorno familiar y social mismos no ofrecen la oportunidad de experimentar el jugar con toda su fuerza desiderativa, libidinal: "Sin esta base el trabajar o no puede constituirse o se pseudoconstituye como una fachada acaso socialmente muy redituable pero subjetivamente vacía de significación."⁵⁸

Por otra parte, una lectura lineal de estas proposiciones podrían conducirnos a pensar, por el contrario, que si el trabajo no es investido como un espacio donde el deseo respira, se produce un sujeto que no trabaja. Pero debemos atender al matiz que Rodulfo ofrece: sí, puede que trabaje: "Si poco o nada del orden del deseo inviste el trabajar, el resultado no será alguien que no trabaje (o no necesariamente); *muy bien puede ser que trabaje en demasía, pero este éxito adaptativo es un fracaso del sujeto*. Allí donde calla el deseo, donde se acaba el jugar, el sujeto está perdido (...) [porque] algo debe *pasar* en el sentido de desplazamiento libidinal o de sublimación, *pasar* de un campo a otro, y el momento, el tiempo en que algo debe pasar, es justamente una de las cosas más cruciales que especifican a la adolescencia más allá de consideraciones puramente biológicas y cronológicas."⁵⁹ El adolescente que logra, junto con su entorno familiar, social y cultural, conservar la fuerza desiderativa de su jugar, muy probablemente se convertirá en un adulto que disfruta de su trabajo y que se muestra creativo y propositivo en él, porque ahí sucede algo que lo representa a él, porque en ese trabajo *es* y así se explica su vida. Bien dice Freud que nada es más difícil -ni más delicado durante esta etapa, agregamos- que renunciar al placer saboreado alguna vez.

⁵⁷ GROOS, Karl, citado por Jean Piaget en *Psicología y pedagogía*, Ariel, España, 1969, p. 179.

⁵⁸ RODULFO, R., *op. cit.*, p. 213.

⁵⁹ *Ibid.*, pp. 215-216.

En suma, para el adolescente se trata de encontrar el nuevo espacio de su jugar y, de alguna suerte, de establecer desde ahí una lucha con gran carga lúdica (es decir, libidinal y desiderativa), para abrirse una brecha propia frente a las figuras de autoridad y los modelos ideales, definirse como ser jugante -que es lo mismo que decir como sujeto sano. Ciertamente, el mundo adulto tiene una enorme responsabilidad lúdica para con sus jóvenes.



3.5. JUGAR CON LO PERDURABLE DE LO EFIMERO.

En mi casa he reunido juguetes pequeños y grandes sin los cuales no podría vivir. El niño que no juega no es niño., pero el hombre que no juega perdió para siempre al niño que vivía en él y que le hará mucha falta. He edificado mi casa también como un juguete y juego en ella de la mañana a la noche.

Pablo Neruda

Nada más difícil que renunciar al placer de jugar, cierto, pero también pocas actividades son tan vulnerables a la demanda sociocultural. ¿En qué deviene entonces el jugar? ¿Qué formas cobra el jugar adulto?

En *El poeta y los sueños diurnos*, Freud afirma que cuando el adulto deja de ser niño en apariencia renuncia al placer que extraía del juego, aunque precisa que "En realidad, no podemos renunciar a nada, no hacemos más que cambiar unas cosas por otras; lo que parece ser una renuncia es, es realidad, una sustitución o una subrogación. Así también, cuando el hombre deja de ser niño cesa de jugar, no hace más que prescindir de todo apoyo en objetos reales, y en lugar de jugar, fantasea. Hace castillos en el aire; crea aquello que denominamos ensueños o sueños diurnos."⁶⁰ Pero como considera sus fantasías íntimas, personalísimas y hasta pueriles, se avergüenza de ellas y las oculta: el adulto "sabe que de él se espera ya que no juegue ni fantasee, sino que *obre en el mundo real*".⁶¹

Varios aspectos en este texto de Freud llaman nuestra atención: en primer lugar, que el adulto se siente bajo presiones -sociales y culturales- que demandan de él ya no jugar ni fantasear, sino *obrar en el mundo real*: como si el jugar *en sí* dejara de ser una actividad constitutiva en el adulto y éste una suerte de obra terminada que ahora debe *producir*. En segundo lugar, que el devenir del jugar infantil en el adulto sólo cobra las formas de *la fantasía y el ensueño diurno*; en el mejor de los casos, el poeta logra concretarlos en poemas -por ejemplo- que nos permiten disfrutar de la fantasía y el ensueño sin avergonzarnos de ello y sin reproche social alguno. O bien, se vuelve conquista del sentido del humor bajo la forma del chiste, el albur, la broma y la ironía, es decir, de la palabra como juego.

⁶⁰ FREUD, S. "El poeta...", *op. cit.*, p. 1344.

⁶¹ *Ibid.* El subrayado es nuestro.

Y aunque esto, a decir de Freud, nos sugiere ya la idea de que las manifestaciones culturales son la continuación directa del jugar infantil, también nos hacen falta varios matices para no estrechar las metamorfosis del jugar adulto en algo que -ya sea como fantasía, ensueño, broma o ironía- tan peligrosamente se acerque a un empobrecimiento del sujeto, sometido al régimen de los significantes del superyó. Desde luego, observar el jugar adulto se presenta como una tarea compleja ("El niño muestra su juguete, el hombre lo esconde."⁶²). Pero podemos partir de una idea en verdad muy sencilla: el jugar adulto existe y está en nuestra voluntad y capacidad de aceptar que existe para poder comprender sus expresiones, no sólo como un mero paréntesis de divertimento o como retorno feliz a la infancia, sino también y sobre todo como una búsqueda de significantes del sujeto; una actividad en la que el adulto, como el niño y el adolescente, también es, en el proceso interminable de un sujeto que busca ser. Se trata, pues, de preguntarnos cuánto del hacer adulto tiene estatuto lúdico, cuánto de su quehacer cotidiano -tan calificado de serio, responsable e importante- mantiene la energía desiderativa del jugar, cuánto de significativo del sujeto hay en lo que hace.

En este orden de ideas, nuestro acuerdo con Gill y O'Donnell es total: la dificultad radica en que el adulto carga con un prejuicio social según el cual ha concluido ya su proceso de crecimiento y es considerado como una especie de obra terminada. Sin más ni más, debe entonces integrarse a una estructura productiva en la que se ve obligado a actuar según roles "que codifican y cosifican sus acciones y pensamientos, esperándose que se ajuste a lo *creado* por el deseo social, que casi nunca coincide con su propio deseo."⁶³ Vive, pues, bajo una demanda social alienante que deja poco lugar para lo espontáneo, lo creativo, lo imaginario, lo ocurrente -que es lo mismo que hablar de sus posibilidades lúdicas y liberadoras. Demandas sociales y culturales que hacen del jugar adulto una triste mutación en meras fantasías y ensueños, que como hemos expuesto antes, difícilmente se traducen en los modos del hacer y el actuar lúdicos sobre la realidad exterior y compartida ni sobre la realidad psíquica, en tanto modificación dialéctica permanente.

Y pareciera, además, que esto es "normal" y "natural" en el proceso de maduración adulta. Pero equivale a cercenar la capacidad de crear, imaginar y actuar desde la deseancia propia del sujeto: son "cercenamientos que no se producen *naturalmente* *¿es natural crear que normalmente un adulto trabaja* (produce) pero no juega (goza, crea?), *sino en función de una demanda social productiva, represora, que no deja lugar a lo imaginario, a lo creativo.*"⁶⁴ Si el adulto es considerado como un ser acabado en sus posibilidades de

⁶² PORCHIA, Antonio, citado por E. Gill y P. O'Donnell, *op. cit.*, p. 66.

⁶³ *Ibid.*, p. 66

⁶⁴ *Ibid.*

búsqueda, sí sería "natural" y "normal" que se midiera en su entorno con la misma vara: con un exceso de ideal y con imágenes que, desde lo social represor, son formas del deber ser, significantes superyóicos, formas del acatamiento y del sometimiento.

El problema radica en que el jugar adulto se inserta en un circuito de reglas sumamente vasto donde rara vez circula el deseo del sujeto. No podemos hablar de un hombre sano que vive, hace, reproduce desde lo que se presenta como el deseo y la palabra del Otro, es decir, desde los significantes del superyó. Por esto, el jugar tiene que ver con la salud y no con la normalidad.

En la estructuración subjetiva del ser, lo social influye constitutivamente dando imágenes del deber ser que el adulto suele tener fuertemente asumidas "poniéndoles o intentándoles poner en una actitud de acatamiento, que es todo lo contrario de la creación y del juego."⁶⁵ Acatamiento y sometimiento que se presentan de dos maneras simultáneas: desde la imposición externa sociocultural que mencionamos arriba, traducida en maneras de actuar según el rol social de sujeto, su estatus económico o intelectual; y también desde los mecanismos internos del sujeto que operan bajo el régimen del superyó.

Así puestas las cosas, lo más fácil es pensar que el adulto no juega, que no cuenta con el espacio real-potencial que al niño y al adolescente les permiten realizar sus jugares para aprehender la realidad exterior y vincularla con su realidad psíquica, salvo como el ya muy mencionado retorno feliz a la infancia bajo la forma de los juegos con los niños mismos, o bien, con los que el mercado ofrece como "juegos para adultos".

Por lo que hemos expuesto arriba, es también fácil comprender por qué a muchos adultos les resulta amenazadora la propuesta de jugar: es el temor a mostrarse inhábil, incapaz, ridículo, pueril, absurdo, en un entorno que le demanda precisamente lo contrario. Son ansiedades que desde lo social y lo cultural presentan al juego, ante el adulto, como riesgoso y como una forma de violentamiento para su tan encajado ser adulto maduro, serio y responsable. Para nosotros esto no representa más que miseria y empobrecimiento del sujeto, encadenado al deber ser social y a los significantes del superyó: ser un adulto maduro, serio y responsable no tendría por qué invalidar el juego ni el jugar adulto.

Hablemos pues de su juego y de su jugar: de lo lúdico como posibilidad existencial única e intransferible del ser humano. Y aquí, lo primero es decir que -junto con Gili y O'Donnell- no consideramos al adulto como producto acabado que ha logrado establecer nitidamente las relaciones entre lo interno y lo externo: *"Aquí se da por supuesto que la tarea de aceptación de la realidad nunca queda terminada, que ser humano alguno se encuentra libre de la tensión de vincular la realidad interna con la exterior, y que el alivio de esta tensión*

⁶⁵ *Ibid.*, p. 67.

*lo proporciona una zona intermedia de experiencia que no es objeto de ataques (las artes, la religión, etc.) Dicha zona es una continuación directa de la zona de juego del niño pequeño que se pierde en sus juegos.*⁶⁶ Así como en algún momento dijimos que el niño que se pierde en sus juegos, también se encuentra, asimismo el adulto cuenta con la posibilidad de perderse -en el sentido de estar absorto- en su jugar, de lograr mayores niveles de integración de su personalidad y de encontrarse como sujeto deseante gracias a una actitud lúdica que colorea sus acciones. Por ende, su jugar se vuelve también una posibilidad de aprendizaje de lo externo y de lo íntimo y subjetivo a la vez, como perpetua tarea humana de construcción y destrucción de lo adquirido. Y vaya, quien se cree terminado, quien cree que ha resuelto las paradojas y ha dejado de preguntarse, responderse, sorprenderse y entusiasmarse, ha perdido color. Qué creatividad puede haber en alguien que tiene ya todas las respuestas y ha resuelto las paradojas, qué coloración de la vida podría haber ahí, qué circulación de deseo hay ahí.

Sin embargo, no debemos ignorar las dificultades que sufren muchos adultos para ingresar en la zona del juego, porque el jugar es, por definición, una actividad transgresora: en él se encuentra siempre latente la posibilidad de transformar conductas y de transgredir aquello que creíamos tan bien establecido. Según Gili y O'Donnell, nadie logra jugar por el solo hecho de proponérselo ni a nadie se le puede obligar. Lo hemos expuesto ya: el jugar es, por principio, libertad. De aquí que, ante una propuesta de jugar con adultos, podamos encontrar reacciones como estas:⁶⁷ Un "negativismo lúdico" -que en el lenguaje común es el aguafiestas-, es decir, un claro rechazo a toda participación; o bien, una simulación de juego triste y aburrida, en la que no se aprecia ese "estar absorto" tan característico. Puede presentarse un "ingreso en el juego" a través de conductas estereotipadas y repetitivas (neuróticas). En ambos casos es posible observar un despliegue de gestos y ademanes del jugar, pero no implica que ahí haya jugar *en sí*: lo que hay son movimientos o símiles del jugar, pero no un sujeto jugante que pone en marcha cargas libidinales, que se transforma por lo que ahí encuentra, por estar absorto. Y, por último, un "juego auténticamente creador" que es el jugar propiamente dicho como acción creativa y transfiguradora, que se vuelve una vivencia íntima positiva, liberadora y satisfactoria. Y lejos de calificar si el juego salió *bien* o *mal* -esto nunca podrá decirse, subrayan los autores- se trata de comprender que estas reacciones están vinculadas con los significantes del sujeto y qué del orden del deseo de ese sujeto se ha puesto en marcha.

Ingresar en la zona del jugar como fenómeno transicional es como pensar en los viajes, de los que uno siempre regresa diferente de como partió, como una verdadera

⁶⁶ *Ibid.*, p. 74.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 76.

vivencia significativa. Esto nos presenta al jugar adulto como un lugar donde el sujeto va produciéndose, encontrándose y rescatándose. Una experiencia sana que, sí, hay que decirlo, tal vez los adultos tengamos que volver a aprender a disfrutar sin prejuicios y como lucha contra nuestro empobrecimiento como sujetos: "Por eso cuando proponemos en un grupo lo *antinatural* de que hombres y mujeres adultos jueguen como si fueran niños, sabemos que estamos ejerciendo una violencia que, desde el nivel psicológico, es la única capaz de revertir este proceso deteriorante. Como idea es muy simple: a la ideología que dice que el adulto es serio y no juega, le contraponemos otra ideología de signo diferente; ante el lamento por la infancia perdida respondemos que no hay nada por lamentar, porque no es la pérdida del pasado lo más penoso, sino la pérdida del presente; la reconexión con el jugar creadoramente es el punto de partida y el objetivo de la psicoterapia; el medio es, en gran medida, la utilización de técnicas lúdicas, y, sobre todo, de una *actitud lúdica* en la misma."⁶⁸ En el fondo, quizá de lo único de que se trata -parafraseando a Rodulfo- es de reivindicar el derecho a jugar y de reivindicar *nos* en el jugar. La sabiduría popular expresa el modo de lograrlo y nunca está de más atender a lo que ella dice: en el modo del gerundio, es decir, jugando, jugando.

Un jugar que, jugando, se convierte en la continuación directa del jugar infantil como experiencias culturales adultas; que es también un fenómeno transicional, una pauta de conducta básica como defensa contra la ansiedad -en mayor o menor medida, claro, según los destinos que el espacio real-potencial vaya cumpliendo en cada sujeto, destinos determinados por su entorno familiar, social y cultural. Winnicott afirma que la primera manifestación cultural del vivir creador es el jugar y que el lugar en donde ésta se desarrolla es en el espacio potencial que existe entre el individuo y el ambiente.⁶⁹ Los autores que hemos ido citando coinciden en afirmar que aquello que en la infancia y en la adolescencia se estableció como fenómenos transicionales, acompaña al sujeto a todo lo largo de la vida, sólo que apoyándose en objetos transicionales de distinto género que a primera vista no concebimos como los juguetes del niño. Las manifestaciones que cobran éstos para el adulto no sólo, ni necesariamente, son juego o juguetes, en el sentido común que damos a estos vocablos. Lo lúdico en el adulto tiene que ver con el gusto por el trabajo, por ejemplo, con tener una afición o con el placer de investigar y de saber; sus juguetes son los libros, los discos, su computadora o su auto, sólo por poner ejemplos. Son espacios y objetos de alguna manera investidos que coadyuvan a su diferenciación, esto es, a hacer algo con esos

⁶⁸ *Ibid.*, pp. 91-92. Cabe aquí precisar que, aunque nuestro interés no es el de comparar los procesos de la psicoterapia y el de aprendizaje, sí nos resulta útil reflexionar sobre nuestro quehacer docente desde una actitud lúdica apoyada en técnicas lúdicas, juegos y juguetes. Nuestra intención no es la de crear un parangón entre el analista y el profesor, sus objetivos son esencialmente distintos.

⁶⁹ Cf. WINNICOTT, *op. cit.*, pp. 135-136.

significantes del sujeto, a su afirmación personal.

De manera muy general hemos afirmado que el jugar infantil conduce, de forma natural, a las experiencias creativas y culturales del ser humano sano. Attendamos pues a los conceptos de creatividad y cultura (pues también hay muchos supuestos que damos por hecho en torno de estas palabras).

Parafraseando a Winnicott, el motivo de que el jugar sea tan esencial es que en él, y quizá sólo en él, el niño, el adolescente y el adulto se muestran creadores, re-encontrarse consigo mismos, "crear y usar toda la personalidad, y el individuo descubre su persona sólo cuando se muestra creador."⁷⁰ En otros términos, cuando encuentra significantes del sujeto que lo representan a él, a su deseo, con sus palabras y sus actos. En este sentido, entendemos por creatividad no sólo la producción de una obra artística o el hacer existir algo nuevo y original, sino "unida al significado correspondiente a una coloración de toda la actitud hacia la realidad exterior."⁷¹ La creatividad no es, pues, exclusiva del artista que busca la mejor manera para expresarse a través de los colores, los movimientos, las palabras, los sonidos, las texturas. Esa es una suerte de prejuicio sobre la creatividad. Ésta es, más bien, una cualidad que corresponde a toda persona que hace algo de manera deliberada, libre, por propia decisión, y que por ende se relaciona saludablemente con la realidad exterior y compartida: la creatividad corresponde a la condición de estar vivo, de vincular el vivir creador con el vivir mismo, y en esto acordamos plenamente con Winnicott: de lo creativo se encarga, precisamente, el jugar, que tal como el significante de sujeto, agarra a la vida.

De aquí pues que el vivir creador no tenga coincidencias con ninguna forma de acatamiento, adoctrinamiento, sometimiento o alienación. Eso es vivir como atrapados en la creatividad de un Otro, en el deber ser, en el deseo y la palabra del Otro y con los significantes del superyó, reconociendo "el mundo y sus detalles pero sólo como *algo en que es preciso encajar o que exige adaptación*."⁷² Todo ello no acarrea sino empobrecimiento y miseria para el sujeto. Y nada más contrario al juego y al jugar, que intrínsecamente son posibilidades de libertad para el ser humano. En el jugar, tanto del niño como del adulto, decimos y hacemos cosas que nos regalan la sensación de ser originales, nuevos, creativos, propositivos; y aunque para el que observa ese jugar le parezca que todo eso ha sido antes dicho, hecho y sentido -y es muy probable que así sea- lo fundamental aquí es que para el ser jugante, y en el modo del jugar, es algo que le genera asombro. Todo eso tiene las cualidades de creativo, placentero y, por lo tanto, propio: es algo del deseo del sujeto, único y irreductible... aunque frágil, sí, por la amenaza superyóica del deber ser.

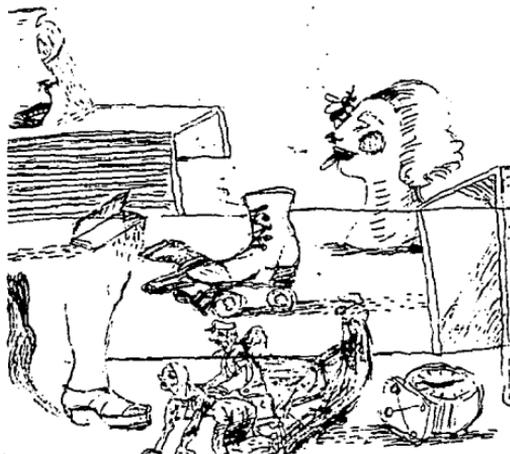
⁷⁰ *Ibid.*, p. 80.

⁷¹ *Ibid.*, p. 93.

⁷² *Ibid.* El subrayado es nuestro.

Por otra parte, decíamos arriba que las experiencias culturales del hombre son la extensión de los fenómenos transicionales asentados en objetos transicionales de otra índole que los infantiles. Recordando nuestro capítulo anterior, por cultura entendemos "la suma de las producciones e instituciones que distancian nuestra vida de la de nuestros antecesores animales y que sirven a dos fines: proteger al hombre contra la Naturaleza y regular las relaciones de los hombres entre sí."⁷³ Son culturales todas las actividades y bienes que el hombre crea y son útiles para él, que forman parte del acervo de la humanidad y que "todos podemos usar *si tenemos algún lugar en qué poner lo que encontramos*."⁷⁴ Ese lugar, en el que podemos colocar nuestras experiencias culturales, es, precisamente, el espacio potencial que nos ayuda a vincular la realidad subjetiva con la realidad objetiva y compartida, es la zona del jugar creador que se transforma en posibilidad de disfrutar de la herencia cultural, que no es otra cosa que el orden simbólico en el que el Otro nos inscribe.

Desde luego, como lo advierte Winnicott, el espacio potencial es sumamente distinto de un sujeto a otro. El matiz recae sobre la experiencia propia del sujeto en su entorno: sobre lo que hemos nombrado las *oportunidades* de experimentar -como vivencia personal, íntima, desiderativa- el entorno familiar, social y cultural y en cómo se traducen en formas del jugar. En esa tercera zona, entre el adentro y el afuera de cada sujeto, tendrán lugar sus experiencias culturales y podrá colocarlas, significativamente, bajo los significantes auténticos del sujeto.



⁷³ FREUD, S., "El molestar en...", *op. cit.*, p. 3033.

⁷⁴ WINNICOTT, *op. cit.*, p. 133.

Ahora bien, ¿qué quiere decir todo esto para el jugar adulto? ¿Qué formas cobra el espacio potencial del jugar creador? ¿Cómo se establecen los fenómenos y objetos transicionales adultos? Muchas actividades del adulto, aun las más "serias" e incluso áridas, son destinos cumplidos del jugar, con la sola condición de observar al adulto *absorto* en lo que está haciendo, si él *es* en eso que realiza, si se le va su ser mismo en eso que hace, si -vale la pena repetirlo- esa actividad se encuentra fundada en las raíces libidinales del jugar y que constituye un significante del sujeto.

Manifestaciones del jugar adulto las hay muchas y de diversa índole. Una de ellas la hemos expuesto ya: cuando el placer del jugar se ha convertido en gusto por el trabajo, es válido afirmar que ahí hay actitud lúdica y energía libidinal. Es el adulto que se entusiasma y está *absorto* en lo que hace, desde un profesor hasta un músico, que verdaderamente disfruta de su salón de clase o de su estudio y que no se queja o se autocompadece por la carga de trabajo, sus horarios o que encuentra alternativas para hacer placentero aquello que le disgusta.

Si en algún momento dijimos que entre más serio es un juego, más divertido es, lo mismo podríamos decir del trabajo: las cualidades de seriedad, responsabilidad y esfuerzo del trabajar son las que hacen de él una actividad satisfactoria, placentera e interesante para el adulto. Algo de su deseo, de los significantes del sujeto se halla ahí circulando. Actividad en la que *es* como profesor -digamos- y así se explica su Ser y su Hacer en el mundo. Ahí hay un ser jugante.

Ser jugante hay en quien gusta de leer, escuchar música, ir a museos, conciertos, exposiciones, etc.; el estudio, el quehacer científico, la investigación, la docencia, la mecánica, la carpintería, en fin, la "epistemofilia, la curiosidad intelectual, el deseo de saber, el espíritu de investigación, nada de esto tiene sentido si no es transformación del jugar."⁷⁵ Y se traduce en la excitación por comprar libros y discos; en el entusiasmo por ir al cine y luego a tomar café para comentar la película; en la animación para ir a los lugares de esparcimiento para comer alguna delicia y conversar, o para ir a las fiestas, bailar y bromear. Sin ánimo de hacer metáforas, se trata de fenómenos transicionales que se asientan en un espacio potencial a través de objetos como los libros o los discos, una especial pluma, máquina o computadora para poder escribir a gusto, un arreglo particular del escritorio para empezar a estudiar, un particular aprecio por algún objeto cualquiera (un anillo, una camiseta, incluso algún fetiche). Y aun más, la palabra misma se vuelve juguete con el chiste, la broma, el albur; se vuelve también una suerte de objeto transicional adulto en ciertas conversaciones, en tanto conquista del sentido del humor.

⁷⁵ RODULFO, R., *op. cit.*, p. 196.

Las diversas actividades de las artes, la religión, la ciencia, e incluso las de los coleccionistas o las de los círculos de discusión sobre temas particulares (literarios, científicos, políticos), pueden ser entendidas desde el concepto de espacio real-potencial, como fenómenos transicionales. Claro que "el único criterio válido para decir que algo pertenece al registro lúdico es descubrir allí circulación libidinal, despliegue, y no sólo deseo familiar que toma al sujeto en blanco. Este es un punto muy importante, porque la división disociativa e irreductible juego/trabajo se encuentra en muchos casos preparada y como preanunciada en ciertos empobrecimientos que suelen perfilarse y constituirse durante la latencia, cada vez que el aprendizaje todo (...) queda capturado bajo el régimen de una actividad sólo adaptativa comandada por el superyó al servicio del deseo del Otro."⁷⁶ Todo ello está estrechamente vinculado con la perpetua labor de vincular el adentro y el afuera y nos ayuda a aliviar la tensión que esta tarea nos impone a niños, adolescentes y adultos.

Por ello, "el jugar y la experiencia cultural son cosas que valoramos de modo especial; vinculan el presente, el pasado y el futuro; *ocupan tiempo y espacio*. Exigen y obtienen nuestra atención concentrada y deliberada, pero sin un exceso del carácter deliberado del esforzarse."⁷⁷ En repetidas ocasiones quizá sea sólo una sensación momentánea, pero bien dice Winnicott que se trata de buscar lo perdurable del jugar en lo efímero del juego. Será la sensación de haber encontrado algo que, más tarde, parece extraviárenos en la brega por la vida, la lucha, el trabajo, el amor. Es entonces cuando nos sentimos como deportados de su territorio y sentimos de nuevo la escisión entre el mundo y el yo.

Quizá el jugar adulto sea la perpetua búsqueda de un objeto perdido.

Y, precisamente por ello, lo que nos condena eternamente a jugar. Única condena, por cierto, que aceptamos con inmenso placer. Ser un condenado a jugar implica vivir plenamente desde el propio deseo: se entiende, pues, que "la condena" es aquí otra expresión a la que acordamos aquí un valor positivo.

Ardua tarea, y habría que añadir, maravillosa responsabilidad la que tenemos los adultos -padres y educadores- ante nuestros hijos y estudiantes adolescentes y jóvenes adultos en la universidad: ofrecerles la oportunidad de vivir experiencias significativas que sólo bajo la forma de la vivencia y de lo lúdico podrían realizarse plenamente; ofrecerles la posibilidad y la oportunidad de experimentar el salón de clase -por ejemplo, y sin ánimo alguno de hacer metáforas- como un verdadero espacio potencial donde el jugar, como búsqueda de

⁷⁶ *Ibid.*, pp. 195-196.

⁷⁷ WINNICOTT, *op. cit.*, p. 145.

significantes del sujeto, devenga en un jugar con las ideas, con los autores, con las teorías, apropiándose los, contradiciéndolos y destruyéndolos también. Esta es la única forma de crear conocimiento, de promover en los estudiantes más que una concentración de la atención, un *estar absorto* en lo que leen, lo que escriben y lo que estudian, es decir, en lo que juegan: en ello se estarán construyendo, en ello estarán siendo.

Esta debería ser la apuesta de todo educador: desconfiar de la transmisión del conocimiento a través todo lo que tenga estatuto de significativo superyóico, de impuesto, de adoctrinamiento y de acatamiento (estos parecen ser ahora los verdaderos antónimos del jugar). Se trata, más bien, de promover la creación y recreación del conocimiento. Una apuesta por el jugar -no sólo en el juego, que es la herramienta didáctica, sino en *el jugar* es, finalmente, una apuesta por el sujeto deseante, libre, creativo, una apuesta por el placer que investirá el trabajar.

Ante las normas socioculturales y su versión introyectada en cada sujeto -que erigen al niño como quien juega y al adulto como quien fantasea y se somete al trabajo- nosotros pensamos que, como adultos, en verdad vivimos jugando mucho más tiempo del que solemos aceptar en el espacio potencial del jugar. Por eso, nuestra apuesta es con lo que Gill y O'Donnell proponen:

*"Debemos rescatar lo lúdico como una propuesta adulta de crecimiento y crecidos; del proceso de crecimiento interminable de alguien crecido."*⁷⁸

⁷⁸ GILL, E., O'DONNELL, P. *op. cit.*, pp. 65-66.

IV. JUGAR ES APRENDER

El juego no se reduce a una actividad particular. Como tampoco se representa en una idea, mediante una esencia. Abre una brecha en la continuidad real de un mundo establecido y esa brecha desemboca en el campo vasto de las combinaciones posibles o en todo caso distintas de la configuración sugerida por el orden común...

Jean Duvignaud

Si para el psicoanálisis el jugar constituye un espacio en el que se vive, se hace y se es, en tanto práctica significativa del sujeto; si por tanto es estructurante de la subjetividad en el hombre y apunta a la búsqueda de significantes que lo representen a él y lo diferencien frente al deseo del Otro; si con y en ese espacio potencial del jugar se origina la creatividad, la imaginación y el pensamiento del sujeto, dado que posibilita establecer relaciones vinculares, dinámicas y dialécticas entre el mundo exterior y objetivo y el mundo interior y subjetivo; si con su jugar el sujeto va cumpliendo con logros y destinos culturales; si se constituye como lugar para colocar y luego disponer de las experiencias culturales; en suma, si el jugar es la actividad que, más que un *acting-out* volcado hacia el exterior, permite incorporar los datos de esa realidad exterior a la realidad psíquica, justamente porque representa un *hacer* en el afuera y, sobre todo, un regresar *haciendo* en el adentro, estamos entonces autorizados para suponer que el jugar muestra una regia posibilidad de aprendizaje, fundamental a promover en pedagogía y por el profesor en las aulas.

Si embargo, merced a la exposición hasta aquí presentada, nos alejamos cada vez más de la conocida concepción del juego en clase según la cual, consciente o inconscientemente, éste es utilizado como mera herramienta didáctica de apoyo, como instrumento para llenar vacíos didácticos en clase, apenas como ejercicio para desarrollar habilidades específicas o como una suerte de premio para el grupo. Jugar en clase, apostamos por esto, representa un verdadero acontecimiento libidinal que favorece la apropiación, la adquisición, la *re-creación* y, más aun, la posibilidad misma de creación conocimientos.

Más que considerar al juego como simple técnica o herramienta didáctica, pretendemos extender nuestra reflexión hacia el *uso* del jugar como parte esencial de los hábitos metodológicos y didácticos del profesor, como parte de un compromiso pedagógico, entendido éste como la formación de actitudes lúdicas ante el saber en los estudiantes.

Por la sola cualidad del jugar como acontecimiento libidinal y como práctica significativa del sujeto, es necesario reflexionar sobre las posibles implicaciones de esta teorización en pedagogía y en los términos de la relación entre maestro y alumno. Ahora pondremos el jugar sobre la mesa de discusión acerca del proceso enseñanza-aprendizaje porque consideramos que ofrecer la oportunidad de jugar en clase podría representar una oportunidad de aprendizaje vinculada más con el deseo y la creatividad propias del sujeto, que con formas del acatamiento de un saber, del sometimiento a un poder, del adoctrinamiento. Trataremos enseguida de observar las posibilidades de brindar experiencias de aprendizaje no adaptativo, sino vincular, creativo e integrativo mediante el jugar.

En este capítulo, reflexionaremos acerca de los alcances de esta hipótesis, según la

cual, el jugar en clase constituye una regia posibilidad de aprendizaje, de acceso al conocimiento y de *re-creación* del mismo, particularmente en el ámbito de la educación superior. Analizaremos el valor educativo y formativo del jugar y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje desde las tesis del psicoanálisis expuestas en los capítulos anteriores y trataremos así de cobrar una consciencia, lo más clara posible, de lo que jugando acontece en nuestras clases. Ensayaremos también algunos ejemplos, a veces inspirados en las propuestas de nuestros autores, otras en nuestra propia experiencia en las aulas universitarias enseñando el francés lengua extranjera.

Dada la naturaleza de nuestro trabajo, sobra precisar que no nos colocamos en una posición de corte verificacionista. Nuestra intención se limita a retomar e introducir reflexiones teóricas y conceptuales que -y estamos conscientes de ello- corren el riesgo de parecerse más a la literatura que a la ciencia. Suele suceder esto en el ámbito de las ciencias sociales y humanísticas. Mas nuestros esfuerzos están dirigidos a ser lo más rigurosos posible dentro del marco teórico psicoanalítico y en la medida en que el jugar del juego nos lo permita. Sabemos que estamos inmersos en mundos paradójicos, pero en coherencia con las propuestas del propio psicoanálisis trataremos de tolerarlos, de convivir con ellos, incluso de hacernos cómplices de las paradojas para no matarlas a fuerza de intentar resolverlas. Con un poco de suerte, quizá logremos una suerte de reconstrucción teórica, al menos el inicio para ello, en este cruzamiento de reflexiones sobre el psicoanálisis, el jugar y la educación.



4.1. SUBLIMACIÓN Y APRENDIZAJE: ¿DESTINOS CUMPLIDOS DEL JUGAR?

Así se quiere retener lo más posible de la espontaneidad, de la fantasía y de la iniciativa del jugar; se quiere crear un paso ininterrumpido desde el juego infantil hasta una especie de alegría creadora del trabajo. Como trasfondo de este conocido experimento pedagógico encontramos la opinión de que el juego pertenece ante todo a la infancia...

Eugen Fink

Es pertinente iniciar este camino recordando qué significa la educación para el psicoanálisis.

Esencialmente, educar es promover la instauración del principio de realidad en el aparato psíquico a fin de conseguir la dominación del principio del placer. Para que esto sea posible, es necesario que el aparato psíquico reciba la mayor cantidad posible de información acerca de la realidad exterior de modo que, poco a poco, haya un abandono -al menos parcial- del principio del placer, apuntando así al desarrollo cultural del sujeto y a su incorporación al orden simbólico mediante el Otro. Los agentes educadores, como los padres y los maestros, encarnan los modelos y las exigencias con los que el educando se identifica para transformar el Yo-placer en el Yo-realidad. Esta transformación es sólo posible gracias a las funciones del Yo: percibir los datos de la realidad exterior, pensar, interpretar, discernir y sintetizar dicha información, anticipar, aplazar y tratar de adaptarse a las exigencias de la realidad exterior, atender y memorizar. De esta manera, el Yo procura transmitir al Ello las exigencias que le son planteadas y mediar entre las que el Ello le impone, las que el Superyó le dicta y la demanda de integración a la realidad exterior. Y el motor que tras bambalinas impulsa este proceso está representado por las pulsiones sexuales que, desviadas de su fin sexual, se traducen en la energía para realizar las más diversas actividades humanas. En educación esto significa que el amor -componente libidinal- es el motor mismo del aprendizaje: la demanda de reconocimiento mutuo entre los distintos actores en la escena educativa, así como la promesa a futuro de aplauso y gratificación por los renunciamentos libidinales a los que el educando fue sometido en nombre de su buena formación. Procesos éstos que se llevan a cabo de modo inconsciente y a espaldas de los propios actores de la educación.

Por ello, la educación está fundamentalmente dirigida a las funciones del Yo y de la conciencia. Sabemos ahora que, de hecho, no podría ser de otro modo: el Inconsciente -

verdadero amo del sujeto- es inabordable e indomeñable. Pero a la vez es quien determina el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto el educador influye sobre sus educandos más allá y con independencia de sus buenas intenciones: la comunicación educativa -como cualquier otra, dicho sea de paso- se establece de inconsciente a inconsciente y la posibilidad de influencia del maestro sobre sus alumnos depende de mecanismos que escapan de sus manos (como la identificación o la transferencia).

Ahora bien, la energía del Yo es una energía desexualizada y sublimada. Esto es precisamente lo que le permite realizar las funciones de pensar, razonar, discernir, memorizar, etc., los datos de la realidad exterior. Y aunque el proceso educativo supone la represión de las pulsiones como condición para que el sujeto disfrute de los beneficios culturales, los costos psíquicos para él pueden ser muy altos.

Por ello, una de las tareas encomendadas a la educación es promover la transformación de la energía proveniente de las pulsiones en energía susceptible de ser utilizada para realizar actividades social y culturalmente estimadas y admiradas. Es decir, mediante procesos inconscientes como la sublimación y la formación reactiva, la energía pulsional es desviada de sus fines meramente sexuales y encauzada por caminos de satisfacción pulsional que no impliquen un sacrificio psíquico tan gravoso para el sujeto.

La educación se enfrenta, pues, a la paradoja de favorecer la sublimación para eludir, en lo posible, la represión. Y podría pensarse que entre educación y sexualidad media un abismo, dado que las pulsiones sexuales, componentes de lo inconsciente, son inaccesibles y por tanto ineducables. En efecto, esto hace de la educación una tarea estructuralmente imposible. No obstante, las pulsiones sexuales -a su manera, y conviene no olvidarlo- también contribuyen a la educación: son el empuje mismo que anima las actividades humanas más diversas.

Vale entonces la pena pensar en *el jugar* como oportunidad para ofrecer mejores cauces que la represión de las pulsiones, como vía para la sublimación y la formación reactiva. Y no lo proponemos como vía para salvar esa imposibilidad: si decimos oportunidad, alternativa, ocasión, posibilidad, es en el estricto sentido de algo que está condicionado y que puede constituirse sólo parcialmente o no constituirse para nada.

Pero resulta que el jugar es en esencia placentero y un cauce de salud. En educación, podría ofrecerse como puente (virtual, potencial, efímero) para cruzar, aunque sólo sea parcial y temporalmente, ese abismo, a fin de brindar al sujeto las ocasiones para encauzar la energía pulsional y para vivir aprendizajes significativos. Porque el juego, dadas sus

cualidades de ficción, de ser 'como sí', de apariencia que *es*, permite la satisfacción momentánea -dentro de sus límites de espacio y tiempo- de deseos irrealizables fuera de la ficción del juego, fuera del mundo lúdico.

Desde el inicio en la vida, el pequeño sujeto se enfrenta a la realidad exterior jugando y dando muestras de gran creatividad. Jugamos desde el principio en la vida porque es la manera de poder vivir en el mundo. Jugando, aprendemos a tolerar las exigencias del orden simbólico, a ocupar un lugar activo en él y a beneficiarnos, también, de las ventajas que ofrece sin tener que pagar costos libidinales tan excesivos. Y en adelante en la vida, el jugar favorece satisfacciones a la pulsión desviándola de su fin sexual, dando a la libido oportunidades de expresarse y expandirse. Si a través del jugar el sujeto va realizando tareas psíquicas importantes y con ello va consiguiendo logros culturales relevantes, es precisamente porque el jugar está vinculado con el deseo y con la sublimación de las pulsiones.

Podemos suponer que, en tanto el jugar es una actividad cargada libidinalmente, que permite la circulación del deseo del sujeto transformado en actividades bien vistas por la sociedad, es porque el jugar -digámoslo así- disciplina a las pulsiones, sublimándolas y ofreciéndoles una existencia institucional dentro de un orden simbólico específico. Es como si el jugar vacunara al sujeto contra la virulencia de las pulsiones sexuales y le permitiera realizar actividades culturalmente aceptadas. De este modo, el jugar posibilita que la energía proveniente de las pulsiones sexuales contribuya a enriquecer el progreso cultural de la humanidad.

Vale la pena traer a colación una de las críticas más importantes que hiciera Freud a la educación: las prácticas educativas muchas veces actúan en detrimento de las facultades intelectuales de los educandos. Según nuestra exposición precedente, la opresión excesiva de la sexualidad por la educación indudablemente afecta la curiosidad sexual infantil y trae como corolario el oscurecimiento posterior de la curiosidad intelectual, de la imaginación y de la iniciativa creativa, porque -la experiencia psicoanalítica lo ha demostrado- *las facultades de pensar, imaginar y crear están íntimamente vinculadas con los destinos de satisfacción de las pulsiones.*

Esto nos ha parecido sumamente enigmático. No hemos dejado de preguntarnos qué pasaría si el maestro tomara entre sus manos la tarea y el compromiso de jugar en clase con sus alumnos. ¿Alentaría de este modo procesos para encauzar la energía pulsional por rumbos más sanos que la represión? ¿Esto significa que el jugar en clase representaría una oportunidad de ofrecer destinos de sublimación -de creatividad y de salud para los muchachos y para nosotros maestros- a las pulsiones? De ser así, ¿en nuestras manos dispuestos a jugar con los alumnos, se encuentra el modo de evitar esos procesos de

represión que coartan la curiosidad intelectual? ¿Promover el juego en clase podría significar que las facultades de pensar, imaginar y crear fueran destinos cumplidos del jugar? Confesamos que más de alguna esperanza pedagógica, de trabajo con los estudiantes adolescentes y adultos en la universidad, hemos colocado en estas interrogantes. Evidentemente, no compartimos nosotros la opinión a la que Fink alude en el epígrafe de este inciso: a nuestro entender, es vital que esos "experimentos pedagógicos" empiezen a comprender el jugar adulto y la educación superior.

Como medio de sublimación el jugar permitiría que en ese ir y venir entre la realidad exterior y la realidad psíquica -a la que el hombre está condenado de por vida- el sujeto encontrara objetos de satisfacción (gracias también a las funciones del Yo) de manera que las acciones apropiadas en la realidad exterior permitan *reencuentros simbólicos posibles con los objetos de satisfacción originalmente perdidos*.

Porque, en efecto -y en ello acordamos con Escobar-, lo que se presenta como medular en el juego es "el enfrentamiento del sujeto con lo que llamamos su falta fundamental, origen de todo deseo, de toda creación posible."¹ De este modo, siguiendo las ideas de Escobar, si asociamos el jugar con el concepto de sublimación, el juego se vuelve como una suerte de paradigma de todas las sublimaciones posteriores en la vida del hombre, vaya, de los logros culturales que han conseguido evadir la represión. O en palabras winnicottianas, como el lugar en donde es posible colocar todas las experiencias culturales y creativas del hombre, como el arte, la religión, las ciencias y toda actividad resultante de la epistemofilia, gracias a la constitución de esa zona de confiabilidad donde el sujeto puede *ser y hacer* sin la amenaza paralizante de la dispersión: el jugar es eminentemente integrativo.

Los vínculos entre el jugar y la sublimación se establecen -según afirma Escobar- en un cruzamiento de imposibles: de la posesión absoluta del objeto, de la satisfacción total de las pulsiones, de la renuncia al narcisismo, de la represión inherente al proceso educativo. Es decir, desde la falta (origen de todo deseo y, por ende, origen de toda creación posible). Por ello, si no fuera por nuestros jugares y por nuestras actitudes lúdicas ante el mundo, difícilmente podríamos afrontar la vida y sus exigencias: jugar es un modo de vida... y luchar por rescatar (lo) (nos) representa un intento de salud, de ser aunque más no sea un poquito más felices, incluso en la escuela tan frecuentemente vivida como encerrante y poco placentera.

Así las cosas, abrir las puertas de la escuela para que el jugar entre por la puerta grande, nos podría regalar oportunidades -a maestros y a alumnos- de extraer y tramitar los

¹ ESCOBAR ARGAÑA, Ma. E., "Juego y sublimación", en *Pedagogía* (ed. especial: psicoanálisis y pedagogía), Coordinación de Pedagogía, Departamento de Educación y Seminarios, No. 3, s.f., enero de 1985, p. 112.

significantes que nos sujeten a una vida intelectual creadora y fecunda. Transitar por los caminos del jugar simbolizaría, entonces, posibles sublimaciones con destino al progreso cultural de la humanidad y sin costos tan gravosos para el sujeto. Si atendemos al encuentro de las cualidades del jugar con las particularidades de la sublimación, reconocer y otorgar lugar para el jugar en educación se vuelve, pues, prioritario: es cauce posible para la satisfacción pulsional parcial, constituye una vía de acceso al conocimiento, al progreso cultural y, de este modo, un camino a transitar con destino a un aprendizaje menos adaptativo que creativo y vincular.

Y en este tenor, ¿qué es el aprendizaje? Hemos estado aludiendo al proceso de aprendizaje sin internarnos todavía en el problema de definirlo. Aunque en lo hasta aquí expuesto, el aprendizaje aparece como incorporación de la información que proviene de la realidad exterior a la realidad psíquica mediante las funciones del Yo -y del jugar-, incorporación que produce un cambio en la conducta, en las aptitudes y aun en las actitudes del sujeto. Si bien como aproximación a un concepto de aprendizaje este enunciado nos parece válido, creemos necesario profundizar en eso que llamamos aprendizaje y que es nodal en la hipótesis de trabajo de esta investigación.

En ocasiones, entre profesores y pedagogos decimos con sorpresa que "los alumnos aprenden a pesar de su maestro" cuando observamos que el alumno da muestras de haber adquirido y de haberse apropiado de algo que ya forma parte de sus conocimientos... algo que a veces ni siquiera habíamos tenido conciencia de haber preparado y expuesto en clase. Con sorpresa lo decimos, y también con cierto orgullo, pues resulta que a veces uno es ese maestro... Orgullo del que, recordémoslo, quizá haya que desconfiar...

¿Qué sucedió ahí? ¿Por qué en ocasiones esa evidencia de aprendizaje nos asombra y no logramos bien a bien decir cómo se dió, qué lo determinó, cómo se integró al bagaje cultural de nuestros alumnos? El aprendizaje suele mostrarse enigmático, difícil de cernir, a veces más cercano a la magia que a un hecho científico, susceptible de ser determinado objetivamente.

Más quienes intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje son justamente sujetos con sus subjetividades. De ahí la dificultad de definir al aprendizaje objetivamente, de conducirlo sin margen de error, de falta, de imprevisible y, por supuesto, de asombro. La comprensión del aprendizaje se da, más que en abstracciones teóricas, en el fenómeno mismo: así como el sujeto *jugando* es quien muestra algo del jugar, así el sujeto *aprendiendo* es quien acaso muestra algo del aprender. En este sentido, acordamos con

Sara Pain en presentar al aprendizaje como efecto de un abanico de variables, como lugar de articulación de diversas condiciones, más que como estructura definible como tal.

Según Pain,² a título meramente descriptivo, hay condiciones externas y condiciones internas del aprendizaje. Las primeras conciernen a la cantidad y a la calidad de los estímulos y reforzamientos que rodean al estudiante, que van desde las características del aula (la temperatura, la luz, la disposición del mobiliario, el ruido); a la calidad y la cantidad de materiales y reforzamientos, hasta la voz, el volumen y el ritmo de exposición del maestro, por ejemplo. Éstas son condiciones que definen al estímulo del aprendizaje.

Por su parte, las condiciones internas, que conciernen al sujeto, se presentan en tres planos estrechamente vinculados: es necesario un organismo cuyos procesos neurofisiológicos y biológicos funcionen adecuadamente; también depende de las condiciones cognitivas, esto es, del desarrollo de la inteligencia y de los esquemas lógicos de pensamiento; y, por último, el plano de la dinámica del comportamiento, referido a las necesidades del sujeto por aprender a fin de resolver problemas específicos y recuperar el equilibrio interno que éstos suponen. Dichas necesidades están vinculadas con la satisfacción y el placer, ya sea primario o secundario, según se trate respectivamente de la equilibración interna o de la gratificación por el aplauso social, de la evitación de un castigo o del amor y reconocimiento por parte de las figuras de autoridad (como el maestro o los padres).

En la dinámica del comportamiento, "el aprendizaje es un proceso dinámico que determina un cambio, con la particularidad de que el proceso supone un procesamiento de la realidad y de que el cambio en el sujeto es un cambio cualitativo en su posibilidad de actuar sobre ella."³

Dada la naturaleza de nuestro trabajo, es evidente que cuando nos preguntamos por el jugar como posibilidad de aprendizaje estamos ubicados dentro de las condiciones internas del mismo, específicamente en el plano de la dinámica del comportamiento y en la dimensión del aprendizaje como función del Yo. Nos ocupa el análisis del aprendizaje cuyo telón de fondo es el Inconsciente y que está, por tanto, vinculado con las funciones de estructuración subjetiva del jugar. Nos interesa reflexionar sobre el jugar y el aprender de un sujeto inscrito en un orden simbólico particular, con todas las resonancias que ahora las palabras *sujeto* y *orden simbólico* tienen para nosotros.

De acuerdo con Pain, el psicoanálisis plantea dos posibilidades de aprendizaje para el sujeto. Y no está de más reiterarlas, aun a riesgo de parecer repetitivos.

Por un lado, hay posibilidad de aprendizaje gracias a las funciones del Yo: en tanto

² *Cfr.*, PAIN, S., *op. cit.*

³ *Ibid.*, p. 27.

éste puede inhibir, aplazar o neutralizar la satisfacción de las pulsiones sexuales por lo representado y no en lo real (procurando satisfacciones parciales), puede posibilitar el discernimiento, el razonamiento y el uso de la información de modo que el pensamiento sancione -la condena por el juicio- y haya una descarga de la tensión pulsional: "Freud considera por lo tanto que los errores lógicos -señala Pain- son capaces de provocar una sensación de placer y, por consiguiente, habría satisfacción en la organización de un razonamiento bien equilibrado, incluido el nivel estético."⁴ Tensión pulsional, pues, que empujaría el deseo de aprender para re-equilibrar: en este sentido, el proceso de aprendizaje apunta a la consecución del placer.

Por otra parte, si los contenidos preconcientes -que son susceptibles de ser traídos a la consciencia- son pensamientos investidos en el lenguaje, disponibles y latentes, "no se enseña solamente verificando la incorporación de la experiencia sino, de adentro hacia afuera, rescatando de lo inconsciente (del yo) lo que puede devenir preconciente y, como tal, utilizable para el pensamiento."⁵ De este modo, el proceso de aprendizaje implica tanto la incorporación de los datos de la realidad exterior a la propia personalidad y su consecuente modificación, como la aplicación de dicha información en la realidad exterior, en un camino constante de ida y vuelta entre ambas realidades.

Y recordémoslo también junto con Gerber:⁶ al interior de un salón de clases, *aprender* supone procesos inconscientes de identificación con el modelo ideal que el maestro encarna colocándolo en el Ideal del Yo; y *enseñar* implica entonces poder influir en el Yo y el Ideal del Yo del alumno. Este es el telón de fondo inconsciente y determinante del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta descripción del proceso de aprendizaje implica relaciones dialécticas y vinculares entre el exterior y el interior, mediante las funciones del Yo. Y de acuerdo con nuestra teorización sobre el jugar, en tanto éste posibilita la construcción de una tercera zona que -a manera de puente virtual- justamente vincula la realidad exterior y la realidad psíquica, el jugar sí es entonces una actividad *en y con* la cual las experiencias de aprendizaje del sujeto son realizables como vivencias personales y colectivas.

Recordemos que, originariamente, el sujeto y el objeto no están separados, sino que para el bebé "todo es yo". Por el contacto con la realidad exterior y con sus exigencias, el Yo se desprende del Ello y se vuelve capaz de reconocer objetos no-yo, distintos a él e idénticos a sí mismos. Esta discriminación yo/no-yo implica un proceso de aprendizaje que el jugar del bebé favorece: para el psicoanálisis, las primeras experiencias de aprendizaje, en tanto

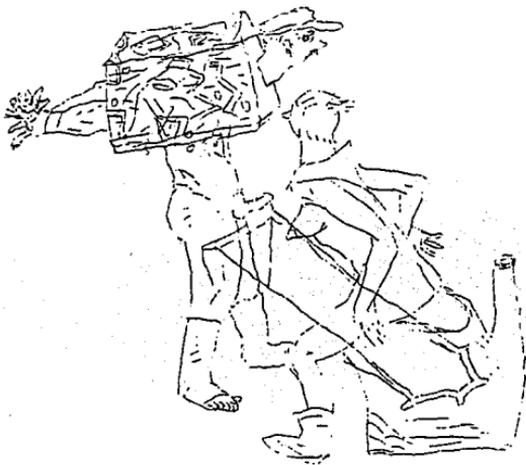
⁴ *Ibid.*, p. 28.

⁵ *Ibid.*, pp. 28-29.

⁶ *Cfr.*, GERBER, D., "El Vínculo...", *op. cit.*

incorporación de la realidad exterior a la realidad interna, y la consecuente modificación de ambas, también son resultado del jugar.

Así las cosas, e insistimos en ello, el jugar va convirtiendo al bebé en un sujeto con capacidad de acción y de pensamiento, mismo que a su vez regresa a la acción. Jugar es hacer: jugando, el Yo puede transformar los datos que percibe en elementos para ser pensados, recordados, discriminados, soñados, imaginados, utilizables por la inteligencia, el pensamiento y la creatividad de manera satisfactoria y placentera. El jugar, pues, contribuye al cumplimiento del principio de realidad -objetivo esencial de la educación según el psicoanálisis- y representa posibilidades de aprendizaje. A pesar de los sometimientos libidinales a que el sujeto está supeditado, el jugar apunta a la consecución del placer mediante la sublimación, consecución no inmediata, sino de algún modo anticipada a la vez que aplazada (por el Yo), placer de otra índole.



Así pues, consideramos que la educación formal representa el intento perpetuo de encontrar los puntos de coincidencia entre lo que hemos llamado un proyecto de enseñanza y un proyecto de aprendizaje, a fin de que se produzca, justamente, el aprendizaje. Mas la pareja enseñanza-aprendizaje sugiere una relación de causa-efecto que, lo sabemos ahora, dista mucho de ser tal. Con cierta frecuencia los hemos percibido incluso como proyectos distintos y ahora sabemos por qué: los flujos del Inconsciente, al modo de los flujos del jugar, se

muestran siempre paradójicos.

Por su parte, sabemos que el jugar no es la realidad psíquica interna; está fuera del sujeto, pero tampoco es el mundo exterior: constituye esa tercera zona en la que, jugando, el sujeto reúne objetos y fenómenos de la realidad exterior, los pone al servicio de su realidad interior invistiéndolos de significado, en beneficio de nuevas y mayores experiencias culturales. Además, en tanto hacer, involucra al cuerpo y lo conduce a actuar, a poner en marcha sus capacidades lúdicas... aun dentro del salón de clases y con independencia del uso de juegos y juguetes como técnicas didácticas, como lo veremos más adelante.

Resumiendo, el sujeto *jugando* es lo que podemos ver, es lo visible de un proceso invisible de incorporación de conocimientos; es también lo visible de un proceso de aprendizaje que se presenta invisible. Lo que podemos ver como signo de este proceso es lo *absorto* que se muestra el sujeto cuando juega, sumido en la actividad que realiza, incluso en el aula. Y lo importante de esto, dirían Winnicott y Rodolfo, no es tanto el contenido del juego (o el contenido del aprendizaje), como el jugar *en sí*. Lo importante es lo que el sujeto encuentra ahí, lo que lo representa a él y lo que él hace con eso.

Creemos pues poder sostener que no jugamos *para* aprender, sino que aprendemos *porque* jugamos.

4.2. EL JUGAR Y LOS TERRITORIOS DEL APRENDIZAJE.

... que no se tema demasiado ese regreso a la infancia, es también el regreso a la creatividad.

Francis Debyser

Si aprendemos *porque* jugamos, porque ahí hay circulación de deseo, porque jugando encontramos algo de nosotros mismos que nos ayuda a enriquecer, diferenciar y afirmar nuestra personalidad, ¿cómo pensar el jugar en el ámbito concreto de un salón de clase? ¿Qué representaría el jugar para la relación maestro-alumno? ¿Y para la transmisión y *re-creación* del saber?

El juego abre brecha en lo establecido -apunta Duvignaud en el epígrafe de este capítulo- y nuestra intención es asomarnos a través de esa brecha para vislumbrar qué combinaciones posibles de juego, educación, psicoanálisis, institución y aprendizaje hay ahí para el maestro y el alumno.

Enseguida pretendemos aventurar algunas propuestas sobre los alcances del jugar en clase -aunque, claro, sólo en la medida en que el flujo del juego y sus paradojas nos lo permitan. Y decimos bien "aventurar" porque, lo confesamos, las siguientes páginas son más un recuento de suposiciones que de certezas, más un itinerario de posibles respuestas que se nos han ido convirtiendo en más interrogantes... Esta tesis está literalmente atravesada de paradojas, sólo ahora nos percatamos cabalmente de ello: el juego es paradójico porque para ser divertido, relajante y entretenido, exige seriedad, esfuerzo y disciplina, por decir lo menos paradójico, o porque el jugar no está ni adentro ni afuera pero construye el adentro y el afuera; por su parte, resulta que educar es paradójico porque entraña procesos que no sólo escapan de las manos de quienes educan y son educados, sino que además acontecen a sus espaldas y de modo subterráneo. Y es que el telón de fondo de todo esto es el Inconsciente, paradójico por excelencia, siempre presente pero difícilmente aprehensible, o cuando menos visible; y por si fuera poco, éste hace del hombre un ser paradójico, dividido entre Eros (la necesidad de unir, cohesionar, pertenecer a un orden cultural) y Tanatos (que lo conduce a resistirse a toda forma de adaptación a eso que lo ordena): es como si el sujeto se negara a pagar los costos de escrituración de su lugar en el orden simbólico, deuda que debe pagar simplemente por su condición de ser, pero que a decir verdad él no siente haber adquirido... No sé por qué esto me recuerda las tarjetas de crédito de nuestra sociedad y sus reglas del mercado: todos las quieren (¿necesitan?), pero en sus estados de cuenta nadie reconoce como propio lo que debe pagar.

En fin, para ser honestos, si nos impulsa recordar una idea de nuestro capítulo tres: las paradojas no son para resolverlas, sino para jugar con ellas. Para abrir brecha, pues. Aventuramos propuestas sobre el jugar y, si sostenemos este tono de aventura, quizá en esas propuestas -que son parciales, efímeras, momentáneas, sí- podamos hallar modos de ser maestros y alumnos aunque más no sea un poquito más felices.

Y bueno, aún nos restan tres peticiones:

Primero, que las líneas anteriores no sean interpretadas como pretexto para no responder a nuestras propias interrogantes, sino como el *texto* mismo de este juego, que convierte respuestas en preguntas y preguntas en acaso posibles respuestas.

Segundo, que si bien las interpretaciones que siguen pueden pecar de ingenuas, caer en la obviedad, no ser novedosas y ser enteramente discutibles (ojalá), también pretenden mostrar las regias posibilidades de aprendizaje no adaptativo que el jugar ofrece incluso en

el aula. No sabemos si algo de lo nuevo aparecerá, pero una de nuestras pocas certezas es que si algo de lo nuevo nace, sólo puede ser destino del matizar lo ya dicho, lo ya conocido y lo ya discutido: nuestro esfuerzo estará pues dirigido a encontrar matices... Por lo demás, en la articulación de variaciones sobre un mismo tema puede surgir una manera de pensar las cosas, o cosas nuevas por pensar, o un re-pensarlas a manera de rescatar lo que a veces se pierde en el olvido. Y el jugar -esta sí es una certeza- ha estado mucho tiempo al margen de lo que es "serio e importante", aun cuando es inherente al hombre y que todos podemos decir algo sobre él por la sencilla razón de haber tenido y compartido vivencias de juego. Pedimos, en suma, que las siguientes páginas sean recibidas como intento de teñir con los colores del juego la en ocasiones árida empresa de enseñar y de aprender.

Tercero: aunque las siguientes páginas suenen a afirmaciones, léanse como preguntas, créannos que eso son.

Dicho esto, entremos en materia. O mejor expresado, iniciemos la aventura del jugar entre maestro y alumno.



Lo primero, es deslindar los terrenos que el educador tendrá que reconocer -o intuir, porque saber de psicoanálisis y del Inconsciente no es privativo de un buen profesor- para llevar a cabo su labor.

Por influencia de la psicología de la conciencia, las pedagogías tienden a considerar un lugar para la expresión del aprendizaje: la conciencia y la conducta del individuo. Se proponen la transmisión de conocimientos de una generación a otra para adaptar al sujeto a la sociedad y para que responda a lo que ésta exigirá de él. A éste se le promete la felicidad y el aplauso social y será medido con la vara del ideal y del éxito personal. Lo que aparece aquí es una -para nosotros excesiva- valoración de la realidad exterior: educar en y para el afuera, en detrimento de la interioridad del sujeto. Se da prioridad al objeto de conocimiento, se pretende la objetividad a ultranza, se ignora la subjetividad del educando. Por tanto, el aprendizaje se supone adaptativo, controlable, mesurable y predecible, equiparable a un llenar con información para memorizar y reproducir, a un sometimiento que redunde en adoctrinamiento, esto es, en empobrecimiento y cosificación del sujeto y de su deseo.

Por su parte, los todavía jóvenes estudios del psicoanálisis acerca de la educación y del proceso de enseñanza-aprendizaje sugieren la pertinencia de que el educador reconozca *dos* lugares: la realidad exterior y social con sus exigencias, sí, porque es necesario para el desarrollo del sujeto en ella y para que éste disfrute de los beneficios que la civilización supone; pero también la realidad psíquica, es decir, la realidad del deseo del sujeto, del conflicto vitalicio entre las diferentes instancias del aparato psíquico, de la energía proveniente de las pulsiones sexuales.

Y si bien el psicoanalista advierte sobre la imposibilidad de educar, merced al Inconsciente y al conflicto psíquico inherente, también conmina al educador a reconocerlo. Al menos así podría adoptar una actitud de cuestionamiento sobre su labor y hacerse al hábito de interrogarse sobre su actividad, para preguntarse qué está de trasfondo en la actitud y actividad propias y de sus estudiantes. Para asumir una actitud de amor a la verdad que -hemos ya señalado- es la verdad del imposible dominio yoico, la verdad de la pérdida del objeto de deseo, la verdad de la insatisfacción. Amor a la verdad que exige del maestro dar lugar a la realidad psíquica tanto como la exterior, reconocimiento que redundaría en una actitud ética menos doctrinaria y de mejor aceptación de la palabra del estudiante como ser deseante... y jugante.

En este tenor, si para el psicoanálisis educar es procurar el cumplimiento del principio de realidad mediante las funciones del Yo, a fin de inscribir al sujeto en el orden simbólico y la consecuente postergación del principio del placer; y si este proceso requiere de la mayor cantidad de información posible acerca de la realidad exterior, el jugar adviene como necesario para posibilitar justamente la adquisición de dicha información integrándola a la

realidad psíquica.

De aquí que consideremos necesario que el maestro -a cualquier nivel educativo- reconozca *tres* espacios para promover el aprendizaje: la realidad exterior, la realidad psíquica y la tercera zona, zona de confiabilidad, el espacio potencial del jugar: este espacio permite establecer los vínculos -a la manera de un puente virtual- entre aquellas dos y construir el terreno de un aprendizaje no adaptativo, sino creativo y vincular. Espacio potencial del jugar que pone en marcha el aprendizaje, la creatividad, el pensamiento, la curiosidad intelectual, la sed por conocer, la imaginación, en fin, que ofrece un lugar para colocar las experiencias culturales de un sujeto y para hacer algo con ellas.

En suma, dos realidades y un espacio virtual: tres lugares necesarios a reconocer por el educador, en tanto las relaciones dialécticas entre ellos promueven aprendizaje para un sujeto jugando.

Y ya deslindados estos tres territorios en los que el jugar y el aprender conviven, ¿qué podría significar esto para un alumno y un maestro que conviven en el aula? ¿Y para un proyecto de aprendizaje que no siempre coincide con un proyecto de enseñanza, en el sentido de que la pareja enseñanza-aprendizaje no necesariamente establecen relaciones de causa-efecto?

Lejos de toda metáfora (no es la intención), es factible pensar el salón de clase -espacio de encuentro (y desencuentro) cotidiano entre el maestro y el alumno- como un espacio potencial en donde es posible jugar.

Aclaremos enseguida que no estamos pensando en el espacio físico como tal (cuatro muros que encierran sillas, escritorio, pizarrón), sino en un espacio susceptible de ser afectivamente investido por el alumno y por el profesor a partir de las actividades que ahí realizan. Esto es, como un espacio de la escueta realidad objetiva, sí, pero que podría cobrar un valor subjetivo significativo para quienes en él actúan desde sus subjetividades particulares.

Si el salón de clase es poco a poco convertido por quienes lo habitan cotidianamente en un lugar en el que se puede jugar, esto es, en el que se otorga y construye el sitio de lo lúdico, es viable experimentarlo como una zona inatacable, en el sentido winnicottiano de convertirlo en una zona de confiabilidad para los sujetos que lo van invistiendo de este modo. De ser así, el aula se transforma en un lugar accesible para la extracción y tramitación de los significantes del sujeto, del sujeto alumno tanto como del sujeto maestro (vaya, tampoco es el malo del cuento, el que sólo sabe de significantes superyóicos: también él recupera algo de sí mismo si jugando da curso al placer de enseñar).

Si algo de lo lúdico *abre brecha en lo que de institucional hay en las aulas*, éstas son espacios físicos reales al tiempo que se van convirtiendo en espacios transicionales investidos, subjetivos, lugar donde se puede favorecer la circulación del deseo del alumno, de su palabra y también, por qué no decirlo, como lugar para airear el deseo de un maestro dispuesto a jugar.

El aula escolar investida -a la manera de esa zona de confiabilidad que Winnicott postularía- abre sus murallas sociales, culturales, ideológicas e institucionales para convertirse en un lugar donde se puede cuestionar, discutir, argumentar, arriesgar(se) (con) ideas, exponer-se, preguntar-se, equivocarse sin temor al ridículo, al ser pueril, a la censura del profesor, a los sentimientos de frustración o de culpa por "no saber". Y el maestro dispuesto a jugar en clase para formar actitudes lúdicas ante el conocimiento respetará, desde su lugar de poderío, esa zona de confiabilidad: no interrumpiendo el flujo discursivo de los estudiantes -por ejemplo- con sus sabias e inteligentes interpretaciones, con sus recurrentes apreciaciones, corrigiendo a ultranza los errores lógicos de los muchachos o matando los silencios con un llenar de palabras y conceptos objetivos que, quizá, ni siquiera provoquen resonancias en sus alumnos. Por otro lado, también protegerá esta zona evitando preguntar al alumno por la objetividad de lo hallado (el argumento, el concepto, la idea) y permitiendo -por ejemplo- que cualquier cuerpo teórico sea perforado, destruido, justamente para que, si resiste a la destrucción y permanece, dichos argumentos, conceptos e ideas sean experimentados como creaciones propias del alumno.

Por esto, es factible concebir el salón de clase de francés -por ejemplo- como las cuatro fronteras de un territorio francófono: ahí hay grabaciones, carteles, métodos, diccionarios, videos, situaciones, gestos, juegos, periódicos, revistas, en fin, un mundo de objetos susceptibles de ser investidos como objetos transicionales y ser usados para hablar y comunicarse en francés, para actuar desde el 'como si' del juego en francés. Poco importa que las producciones no sean en un francés "correcto" (al menos al principio de una temática lingüística o comunicativa), poco importa que la interacción verbal o gestual no sea del todo comprensible en una cultura francohablante, aquí lo que importa es respetar la genuina reacción "en francés", la espontaneidad de la interacción discursiva. Tampoco importa que el alumno sepa de qué Gramática, Diccionario, Método o Lingüística proviene lo que usa, lo que cuenta es que sea vivenciado como descubrimiento y creación propia. Lo importante es lograr que en esa zona de confiabilidad los muchachos comuniquen *usando* algo de lo que leen, escuchan y dicen, *desde la personalidad de sujeto hablante que van construyéndose en esa lengua extranjera*. Profundizaremos en esto más adelante.

¿Y cómo convertir un lugar tan institucional, original y fríamente calculado para la seriedad, para el estudio, para el trabajo -como negando que ahí se pudiera jugar, divertirse, pasar buenos ratos- en un espacio bañado de afectividad, de placer, de diversión, coloreado de creatividad, de sed por saber y curiosidad intelectual?

Parafraseando a Rodulfo,⁷ todo lo que la escuela y la universidad exige para definir al sujeto estudiante está vinculado a un conjunto de reglamentos tácitos, como preanunciados y predeterminados -a manera de significantes- en disposiciones que conforman prácticas intelectuales específicas. El significante es una organización específica de lo real, pero estas grandes frases hacen que se nos olvide lo sencillo: es muy fácil olvidar que el lugar de los significantes es nuestra cotidianidad más común y corriente, que en ésta es donde vive el significante.

Así, en lo real de la universidad los significantes del saber aparecen como los autores, sus teorías y libros encarnados en los maestros y en las demandas de tomar decisiones teóricas, académicas, ideológicas y políticas. Es casi como un requisito para *ser* en la universidad el identificarse con esos modelos teóricos para asumir una identidad intelectual aceptable... aun cuando estas demandas sean dirigidas a muchachos que apenas van construyéndose una identidad intelectual propia.

Si antaño los significantes estaban dispuestos en el mito familiar y de ahí los extraía el sujeto, del mismo modo existe una suerte de *mito escolar*, que no es otra cosa que un puñado de significantes colocados de cierta manera en torno de alumnos y maestros. De este mito escolar, ambos extraerán y tramitarán los significantes propios que los representen ante esa red de significantes del saber en la escuela. Se adivina una tarea delicada, más en verdad debemos preguntarnos ¿por qué demandar identidades intelectuales tan precozmente? Volveremos a esto.

Ahora, el problema para el alumno (y para el maestro también) radica en la facultad de extracción de aquéllos que lo representen *a él* frente a ese cuerpo universitario -las más de las veces tan sólido como impenetrable, muy próximo al adoctrinamiento. Asimismo, radica en la tramitación de significantes para hallarse un lugar y una voz propios, una firma personal. En las instituciones educativas esto suele suceder fuera de las aulas, más en las conversaciones y los encuentros informales en la cafetería, en el teatro, en un auditorio, en los espacios marginales que se logran abrir dentro de lo institucional, que durante las clases mismas... pero podría acontecer en y desde éstas... ¿Cómo hacer pues para convertir estas aulas en espacios teñidos por la libertad del juego, por el placer de hallar significantes

⁷ Cf., RODULFO, R., *op. cit.*, p. 41.

del sujeto, por las coloraciones de la espontaneidad y la creatividad?

Desde luego, una opción radica en el modo del *hacer* propio del jugar: si las cosas que en el aula existen dejan de ser del uso exclusivo de para quienes fueron institucionalmente destinadas y transgredimos sus funciones -por ejemplo- para convertirías en posibles objetos transicionales del aprendizaje, entonces el pizarrón y el escritorio dejan de ser el lugar privativo del maestro y las sillas no sólo de los alumnos, sino que se vuelven lugares mutables e intercambiables. La disposición de aquéllas no sólo alineadas unas detrás de otras, sino movilizables e incluso evitables, si la actividad que se realiza lo requiere. Los libros dejan de ser objetos reverenciados por maestro y alumno, para volverse meros utensilios de re-construcción colectiva. El gis -curiosa herramienta para plasmar lenguaje, palabras y signos que pueden volverse significantes-, el gis en la mano del maestro deja de ser un apéndice exclusivo de su mano, prolongación infinita de sus dedos, para circular de unas manos a otras y producir palabras. Las manchas blanquísimas de gis en la ropa dejan de ser *significante* del profesor -indudablemente, quien suele portar polvo blanco en la ropa, el portafolios, el cabello, las manos, es maestro y seguramente viene de clase-, para volverse también *significante* de un alumno activo, participativo, que ha hecho algo con esa herramienta de hacer palabras.

En fin, el aula puede volverse espacio potencial de lo lúdico, de lo creativo, pero a condición de metamorfosear los lugares de cada sujeto y los usos preestablecidos y como pre-anunciados para cada cosa y para cada lugar en el salón, en algo distinto y, más aún, en algo distintivo y afirmativo de los sujetos que ahí *son* por su jugar.

El aula es concebible como espacio potencial del jugar, en el que *haciendo* con lo que ahí se va produciendo, alumno y maestro pueden vincular la realidad exterior y la realidad interior desde el adentro hacia el afuera y en sentido inverso también. Un *haciendo* que representa un *aprendiendo*, más de modo creativo que adaptativo: jugar supone acción bajo las formas de la creatividad, la imaginación, el cuestionamiento, el hablar, el escribir, el exponer, el argumentar, el matizar. En este salón investido dejan de ser y estar quienes se limitaban a exponer y quienes se limitaban a anotar: hay circulación de *algo más* que eso. Y en ese algo, aunque invisible, quizá inaprehensible y ciertamente difícil de medir, paradójicamente se halla lo que en verdad importa del aprendizaje: las subjetividades y su quehacer (Qué hacer?) frente al conocimiento.

Decíamos, pues, que este salón de clase investido significativamente mediante el jugar puede convertirse en una zona inatacable, en una suerte de zona confiable en la que vivencialmente se experimenta la creatividad: con esto, queremos ahora decir que -en el modo de lo lúdico- el alumno cuenta con la oportunidad de inventar y arriesgar ideas, conceptos, ocurrencias, intuiciones, errores de manera menos culpabilizante y sin duda

menos paralizante y enmudecedora que en el aula tradicional.

Si el salón de clase representa simbólicamente esa zona de confianza en la que estudiar, leer, trabajar, escribir, discutir, exponer son actividades atravesadas por lo lúdico, es decir, por la carga libidinal del jugar, se posibilita entonces un jugar con las palabras, con las ideas, con los conceptos, con los libros, con los autores, con el educador que los encarna como modelo de Ideal del Yo, susceptible de ser agujereado... agujero en él que es como un puente hacia el saber.

Esto es tanto como decir que el ser jugante abre *una brecha* en ese Ideal: haciendo esa brecha el sujeto está, de hecho, (re)inventándose, arriesgándose, constituyéndose con los significantes del sujeto que en esa aula va desentrañando y procurando aire para su deseo. El jugar regala la oportunidad de encontrar lo que lo representa *a él* y de construir con eso las propias diferencias respecto de los modelos ideales... y hallar su diferencia, (re)afirmarse, crear desde y con eso, no puede ser más que placentero. De este modo, asistir a clase, preparar y dar clase sí puede ser placentero y, ciertamente, divertido y muy interesante.

Y aun más, si el juego y el jugar implican formas de identificación y de unión con los otros que participan en el mundo lúdico, si crean formas de socialidad, jugar en clase posibilita un re-encuentro con el Otro que nos reconoce como seres creativos y propositivos, con un deseo propio y una conflictiva particular. Esto se traduce en una *re-creación colectiva del conocimiento*: los progresos culturales no son sólo resultado de la sublimación, sino de los procesos de identificación con el Otro. Esto es de un valor pedagógico muy caro: la libertad propia del juego hace que el grupo (de aprendizaje) cuestione las reglas y haga valer reglas nuevas y propias (incluso para la clase, si la dinámica de ésta ha sido investida lúdicamente). Esta cualidad inalienable del juego como tal, regala autenticidad a la artificialidad que se vive en un salón de clases. Para los grupos de aprendizaje, esta cualidad produce vivencias invaluable, porque en ese "nosotros" especial que el jugar produce hay cruzamiento de lazos libidinales, demandas de amor y reconocimiento que constituyen al ser alumno y al ser maestro, pero con la posibilidad de no volverse alienantes ni cosificantes de los deseos.

Y en este mismo flujo de ideas: si en el espacio real-potencial del aula es posible jugar con las palabras, con las ideas, con los conceptos, con los libros, con los autores, con las citas, con los ensayos, podemos también suponerlos como objetos transicionales investidos por el estudiante, como verdaderos juguetes para el aprendizaje.

Es presumible que si al *usarlos* -en el pleno sentido winnicottiano del verbo- el alumno encuentra placer y se lo observa *absorto* en ello, es porque un fenómeno transicional (en tanto pauta de conducta que ayuda a luchar contra la ansiedad, el malestar y la

dispersión) está aconteciendo. Y en estos objetos, recordemos, es donde lo transicional está depositado. Objetos, por lo demás, que no son ni totalmente exteriores ni totalmente interiores -ni siquiera la palabra misma: "todo lo que diga podrá ser usado en su contra", pero que auxilian en la tarea de ir y venir, de transitar entre lo exterior y lo interior, perpetua tarea a la que el ser humano está condenado: condenado, pues, a jugar.

Lo transicional significa pasar de un estado a otro. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo interpretamos como pasar de un estado de malestar y *displacer* provocado por no lograr un razonamiento coherente a un estado de equilibrio y satisfacción cuando el sujeto ha logrado organizarlo lógicamente, utilizarlo y obtener provecho de ello mediante las funciones del Yo.

Sin esta experiencia transicional que se establece desde el antaño jugar infantil -diría Winnicott- y que se lleva a lo largo de la vida como posibilidad de incorporar lo ajeno, lo extraño, lo que es exterior al sujeto (los objetos no-yo) en la propia personalidad, para el ser humano no tendría sentido alguno relacionarse con objetos que son percibidos como exteriores a él: no habría necesidad de transitar de un estado a otro si el sujeto viviera como sumido en la primitiva ilusión de omnipotencia, no habría necesidad de hablar y usar el lenguaje, no habría necesidad de aprender sobre lo ajeno ni sobre el Otro, no habría, pues, necesidad de aprendizaje la ilusión de omnipotencia donde nada *falla*.

Por esta razón insistimos en subrayar *lo absorto*. Es lo que consideramos un signo visible de las relaciones que el estudiante mismo trata de establecer *con* las palabras, *con* las ideas, *con* los conceptos, *con* los libros, *con* los autores, *con* las citas, *con* los ensayos, personificados en la figura del maestro... Éstos le pueden parecer en un principio como especies de objetos no-yo, ajenos y desafiantes. Y con sobrada razón, dado que pueden amenazar con la dispersión de un mundo (conceptual, intelectual, psíquico) trabajosamente integrado. Con una actitud lúdica, como práctica significativa, es como si el alumno se preguntara, aun sin darse cuenta de ello, "¿qué significa esto para mí? ¿Qué de lo que hay aquí me dice algo de mí? ¿En dónde *quiera, pueda, debo* colocarlo? ¿Qué hago con esto? ¿Acaso me representa... ante qué o quién? ¿Me importa o lo deshecho?"

Es decir, en términos del jugar, se pregunta por el *uso* que puede darles según su deseo. Y si permanece absorto en ello, si hay *repelición* de esa pauta de conducta (fenómeno transicional, muestra de algo significativa), si por iniciativa propia insiste en hallar el uso posible de esos objetos y regresa a ellos, es porque están siendo *investidos* y se están convirtiendo en objetos transicionales, porque algo de su persona está en juego, algo que el sujeto supone útil para él, para lo que hace, para lo que va encontrando con esos objetos: signos, pues, del aprender jugando.

Durante los momentos del jugar en clase, aquellos objetos dejan de ser objetivos y

son subjetivamente investidos. Cobran un valor distinto al de su realidad objetiva y posibilitan la circulación del deseo del sujeto. El alumno experimenta, bajo la forma de la vivencia, una satisfacción parcial y un placer que buscará repetir. (Un libro subrayado en varios colores, marcado con asteriscos, flechas y anotaciones, casi deshojado, es un libro tan fascinante como un juguete: es un libro vivo, se le ha otorgado un lugar en el deseo de alguien, es un libro investido). Trabajando con esos objetos-juguetes transicionales en la escuela, algo de lo lúdico del hombre se ha puesto en marcha y ha accionado posibilidades de aprendizaje.

Así, en las aulas universitarias podemos rescatar lo perdurable de lo efímero del jugar, jugando con libros, con conceptos, con teorías, con autores. Aunque los momentos de juego sean en sí mismos efímeros, *lo perdurable se va traduciendo en curiosidad intelectual, en sed por conocer, en amor por el conocimiento, en epistemofilia: la investigación científica es uno de los destinos cumplidos del jugar.*

4.3. APRENDER Y ENSEÑAR JUGANDO: MÁS ALLÁ DEL MANUAL DE JUEGOS.

Y sin embargo, el juego puede ser mucho más que un simple truco pedagógico. Puede convertirse en un estado de ánimo, en un modo privilegiado de aprendizaje e incluso en una forma de vida. (...) De hecho, gracias a las actividades lúdicas, las capacidades individuales son puestas a prueba de manera mucho menos culpabilizante que a través de los medios de evaluación tradicionales del sistema escolar.

Patrice Julien

Para que el salón de clase pueda convertirse en ese posible espacio real-virtual dónde jugar y represente además una zona de confiabilidad; para que, a su vez, sea posible investir afectivamente las palabras, las ideas, los conceptos, los libros, los autores, las citas, los ensayos y las cosas mismas del aula (el gis, el borrador, el escritorio, las sillas) como objetos transicionales, esto es, como juegos y juguetes para jugar y promover actitudes lúdicas que favorezcan el aprendizaje, resulta indispensable que haya un maestro dispuesto a jugar y

ser perforado y unos alumnos prestos a jugar y a abrirse brecha.

Pero resulta que esto no siempre es así... aun cuando quisiéramos apostar por lo contrario.

¿Por qué? Traigamos a colación algunas ideas expuestas en los capítulos anteriores, a fin de observar algunas implicaciones en el ámbito universitario, donde trabajamos con alumnos muchas veces aún adolescentes y con jóvenes adultos.

Por un lado, es cierto que la propuesta de jugar y el juego es, por lo general, recibida con algarabía, como paréntesis de distensión, como momento para la diversión y el placer. Lo señalamos en nuestro primer capítulo: porque tenemos la vivencia de que, cuando jugamos, aceptamos y nos sometemos alegremente a las convenciones del juego, pues sabemos que podemos modificarlas tanto como querramos, adaptarlas a nuestros gustos, necesidades o limitaciones, siempre y cuando contemos con la aprobación de todos los jugadores y que esas nuevas versiones cobren el mismo valor imperativo. También porque jugando experimentamos la sensación de libertad irreductible y no enajenable de ser y actuar sin ataduras; asimismo, porque con esa libertad del juego, vivimos la ilusión de que no hay escisión entre nosotros y el mundo: nosotros creamos ese mundo lúdico, con su tiempo y su espacio, en donde todo acontece según regulaciones no amenazantes, sino confiables. Además, porque jugar nos regala la sensación de ser 'como si' fuéramos otros y otorga una realidad distinta a las cosas que usamos en el mundo lúdico, aunque sin perder la consciencia de lo que en verdad nosotros somos y aquellas cosas son en el mundo objetivo. Porque, en fin, el juego crea sentimientos de unión con los otros, es decir, de identificación en un mundo en el que somos un "nosotros" especial respecto de los otros del mundo exterior. Con esa suerte de esquizofrenia no enfermedad del juego, gracias a la cual todo en el mundo lúdico cobra la cualidad de ser una apariencia que *es*, se abre un espacio -efímero, sí; y perdulable también, en tanto se lo busca repetir- en el que somos un poquito más felices. Y todo esto redundando, indiscutiblemente, en alegría y placer para los sujetos que juegan.

Sin embargo, sabemos de la dificultad para jugar en algunos jóvenes adultos, quizá aún adolescentes, y para muchos adultos, incluso en el ámbito universitario (por ejemplo, y es nuestro caso, aunque se presume la juguetona idea de "aprender a aprender", la libertad de pensamiento y la libertad de cátedra). Adultos que desde lo social y lo cultural han sido bombardeados con discursos dicotomizantes -del tipo jugar vs. trabajar o diversión vs. esfuerzo- que les demandan actitudes de seriedad, de disciplina, de madurez, de productividad..., como si el juego no contuviera estas actitudes. Adultos anclados en el "deber ser" que la sociedad les exige, sacrificado su propio deseo en aras de lo establecido impuesto desde lo social represor como ideal. Adultos para los que -no podemos evitar

calificar- tristemente el jugar y el juego se han reducido a regresos ocasionales y felices a la infancia, casi como actividad terapéutica para volver a reír. Y si bien quizá el jugar adulto se muestre enigmático, como disfrazado por un juego de palabras, por la elección de las mismas, por las inflexiones de la voz, por el humor y la ironía, una cualidad fundamental del jugar es *hacer*; actuar, involucrar el cuerpo y el movimiento, un poco como para dejar de endiosar la seriedad de la palabra y del pensamiento.

No es de extrañar entonces que la propuesta de jugar en las aulas universitarias con grupos de adolescentes y de jóvenes adultos represente también un violentamiento, una propuesta transgresora, hasta culpabilizante... y despierte reacciones de rechazo y ansiedad: además del miedo al ridículo, a la torpeza, al parecer pueril, a la movilidad y al contacto de los cuerpos, también hay el temor a abandonar la cómoda rutina de atender a la exposición del maestro y tomar las notas necesarias para luego, en examen si es el caso, memorizarlas y reproducirlas, para responder, vaya, a las demandas y expectativas de... ¿de quién o de qué? ¿Del maestro y lo que éste representa en el aula? El jugar puede provocar resistencias a cambiar esa cómoda rutina... ¡Y luego no saber qué hacer con eso! (Honestamente, también aceptamos que son actitudes de temor al cambio y de angustia bien legítimas. Vaya pues, que así nos han enseñado a "vivir" todos los agentes educadores -padres, maestros, sacerdotes, figuras públicas- para ganarnos nuestro lugar en el orden simbólico).

Pero también es legítimo preguntarnos: ¿ahí hay aprendizaje? O bien, ¿de qué clase de aprendizaje se trata? ¿Saber de memoria es saber, en el sentido que lo lúdico otorga al *usar* el conocimiento?

Jugar es esencialmente hacer, ansia de acción, de ponerse en marcha: ¿qué hacer con lo que se juega, con lo que jugando se aprende, sin temor a la burla, al ridículo, al sentirse pueril, poco serio, señalado como inmaduro, torpe o absurdo? Vaya, que pensar -y vivir- esto puede resultar inquietante y perturbador. A nuestro entender, no se trata más que del producto de una serie de prejuicios sobre el jugar y el juego, prejuicios y estereotipos que en verdad nos preocupan y que estamos tratando, al menos, de evidenciarlos y cuestionarlos para averiguar qué podemos hacer en lo que nos toca hacer: dar clase... Un poco a la manera del póquer abierto, con las cartas sobre la mesa y a la vista de todos.

¿Qué sucede si el maestro -en tanto figura ideal, ser-supuesto-saber, modelo a alcanzar, investido de poder- es quien propone jugar? La apuesta (100 a 1) es que el grupo de alumnos adultos no lo rechace, al menos no contundentemente. Pero puede ser que no haya juego propiamente dicho ni, por tanto, circulación de deseo con posibilidad de aprendizaje significativo y creativo. Aludiendo a Gili y O'Donnell, consideramos que en clase se muestran actitudes diversas ante la propuesta de jugar.

Por ejemplo, una actitud de desprecio: "Ay, no, ahora no", "¿Para qué?", "Mejor ya

vámonos", "Es pura pérdida de tiempo, no una clase seria", "Yo me voy, mañana tengo que entregar un trabajo", etc...

Más resulta que el maestro es la figura de autoridad. Quizá entonces se manifieste una *simulación de juego* sin involucramiento ni diversión, actitudes reducidas a un mero símil de juego, a una repetición estereotipada de conductas y palabras, donde no hay riesgo, que no significa creación ni evidencia intenciones de hallar nuevas pautas o juegos de la imaginación. Más bien aparecen como despliegue de gestos y ademanes de juego, pero no un sujeto que pone en marcha cargas libidinales y al que se observa absorto en eso que hace: los rostros no están iluminados por la sonrisa o el interés, los cuerpos se mueven con lentitud, las miradas se dispersan, dominan los murmullos e intercambios de palabras, los gestos y miradas que no forman parte de ese intento de juego, no hay movilidad grupal ni complicidades (a menos que sea para sabotear la actividad, y tal vez eso sea más sano).

Es como si sólo se tratara de darle gusto al maestro... Y claro que el maestro se sentirá herido en lo más profundo de su narcisismo, que tachará a sus alumnos de aguafiestas, poco participativos, poco creativos, flojos, de "estas generaciones jóvenes tan poco comprometidas y tan indiferentes", en fin...

Sin embargo, habría que preguntarse si estas reacciones no son producto de la actitud misma del maestro: quizá no había preparado el terreno del jugar, o no fue sensible a la necesidad de su grupo o no fue una propuesta lúdica auténtica: ¿impuso el jugar sólo para darle tiempo al tiempo de finalizar la clase?, ¿o porque no "preparó clase"?, ¿o porque "no tiene ganas de dar clase"?.. Y esto es de inmediato percibido por los alumnos, pues como diría Pain, merced al Inconsciente se enseña más con lo que se oculta y se dice más con lo que se calla... Con el ejemplo, pues.

Este "jugar" está lejos de representar una práctica significativa del sujeto. Paradójicamente, y dados los flujos del significante, aquí el juego se presenta como significativo superyóico: fue impuesto, fue un disfraz del adoctrinamiento, una "bonita" manera de someter al educando ante el poder de su maestro, someterlo no tanto a su deseo de jugar, como al de llenar un vacío didáctico... y acabar con la clase disfrazándola de creatividad e imaginación. Este es un juego sucio, nos parece, un tramposo abuso de poder.

En cambio, la actitud grupal será otra si la propuesta de jugar es auténtica, esto es, si el tiempo y el momento han sido debidamente (léase lúdicamente) preparados y corresponden a la circulación del deseo grupal, al cruzamiento de cargas libidinales. Entonces sí apostamos por el surgimiento de un verdadero jugar: cuando observamos una vivencia íntima, liberadora, satisfactoria, que entraña un transfigurarse y un "perdersé" en el mundo lúdico que, consecuentemente, se traducirá en un "encontrarse" con algo de uno mismo.

Sobra decir que los rostros y las miradas son vivaces, los cuerpos se movilizan, resplandece el fascinante instante en que la sonrisa se vuelve risa, hay debates airoso, cuestionamientos vehementes, uso de lo que se encuentre entorno para tratar de demostrar, simular, actuar, argumentar, convencer. Las cosas, las personas, el espacio, el tiempo han sido cargados libidinalmente, corresponden a otra realidad (la del mundo lúdico) y se les otorga valor, existencia, pertinencia y pertenencia positivas y afirmativas. Finalmente, es muy probable que al término de la clase los alumnos no quieran salir del aula, o lo hagan comentando sin cesar (mientras recogen sus cosas) lo que acaba de suceder-/es, e incluso insistan en la promesa de que eso continuará la siguiente clase, de que se repetirá: salta a la vista que algo aconteció y que fue significativo, que constituyó una práctica significativa del sujeto y que en ésta los alumnos hallaron significantes del sujeto. Y cuando el maestro es el primero en divertirse y logra introducir algo de lo lúdico, los alumnos no tardan en percibirlo - la comunicación en el aula es entre inconscientes- y pronto toman entre sus manos la oportunidad de tramitar sus significantes de sujeto. Es por demás afirmar que secundarán al maestro: quizá entonces y por la vía del jugar haya coincidencia de los proyectos de enseñanza-aprendizaje.

Así las cosas, para jugar en una clase de adultos y formar actitudes lúdicas frente al conocimiento, al trabajo, al estudio, a la investigación, vaya, frente a la epistemofilia, es necesario preparar al grupo para las experiencias del jugar, preparar el terreno de la confiabilidad a fin de favorecer el ingreso al terreno del jugar y del aprender jugando.

Ahora la pregunta obligada es: ¿cómo? ¿Cómo ingresar en el terreno de lo lúdico, dados un espacio, un tiempo y unos objetivos institucionalmente determinados? ¿Cómo lograr introducir algo del jugar en un ámbito tan afirmado como serio, maduro, responsable, productivo? ¿Cómo, si trabajamos con adultos y somos adultos atravesados por un circuito de convenciones que han ido cosificando el deseo, el hacer, el ser mismo? ¿Hay alternativa?

Sí, respondemos y trataremos de sostenerlo.

El hombre no es marioneta. Es un ser dialéctico y paradójico, dividido entre lo que lo determina y lo conduce a adaptarse y lo que lo empuja a rechazar toda forma de sometimiento. Es impulsado por el empuje de las pulsiones sexuales, que si bien no es maniobrable, sí es susceptible de encontrar rumbos de satisfacción parcial y convertirse en obras apreciadas por la humanidad. Y precisamente ahí radica la posibilidad del jugar, incluso dentro de la institucionalidad de una escuela y de sus aulas (nótese, sin embargo, nuestra insistencia en presentar el jugar en clase sólo como *posibilidad*). Intentemos pues

una respuesta a esta pregunta: ¿Cómo introducir la aceptación del jugar para formar actitudes lúdicas? ¿Qué y cómo hacer para ingresar a la zona del jugar?

Lo primero ha sido ya mencionado: por un lado, el gusto que el propio profesor tenga por el jugar, el valor formativo que le asigne a las diversas actividades lúdicas que permean su labor; por otro lado, la intuición y la sensibilidad del maestro para percibir cuándo, cómo y con qué jugar en su grupo particular. De acuerdo, sólo que esto resulta vago.

De todo educador es bien sabido que el deseo de aprender es lo más importante, la necesidad de aprender para resolver problemas específicos. Por ello, psicólogos, pedagogos y maestros invierten gran parte de su energía, su formación y su imaginación inventando métodos, materiales y situaciones de aprendizaje susceptibles de motivar a los estudiantes, para crear en ellos necesidades concretas de aprendizaje.

A nuestro entender, no obstante, el juego es sólo *potencialmente* motivante para el aprendizaje.

No es gratuito que en las últimas décadas el mercado de literatura sobre el juego haya crecido sensiblemente: *tips* para jugar, manuales y repertorios de juegos para grupos específicos (de niños, de adolescentes, de ejecutivos, de amas de casa, de pacientes en terapia, etc.); juegos para desarrollar habilidades o cumplir con objetivos específicos (de integración, de desarrollo de las matemáticas o de la lecto-escritura, para idiomas extranjeros, para analizar y sintetizar, para memorizar, para templar el cuerpo, para la agilidad verbal, etc.) Estos manuales abundan y hasta se repiten unos a otros. No hay más que echar un vistazo a los catálogos de las casas editoras, especializadas o no, y a los de las bibliotecas, para verificarlo. Y otro rápido vistazo permitirá comprobar que no explican por qué: ¿por qué el juego? ¿Por qué a pedagogos, psicólogos, animadores de grupo y maestros nos interesa tanto inventar juegos? En buena medida, este trabajo intenta ser una respuesta plausible; y no intenta ser un manual de juegos. Suponemos que ya lo habrán notado... ¿o no?

Y sí, en efecto, el juego puede representar una técnica didáctica para desarrollar habilidades, para poner en práctica determinados conocimientos, para crear necesidades de aprendizaje, para motivar, para movilizar al grupo. Estas son cualidades psicopedagógicas innegables del juego, sin duda aprovechables y benéficas en nuestras aulas.

Sin embargo, el uso de una técnica -en cualquier ámbito- no dará todo de sí ni cumplirá con los propósitos que se le suponen, si no reflexionamos sobre sus fundamentos y su funcionamiento. Esta investigación nos ha ido presentado derroteros distintos del juego más allá del uso del juego como técnica didáctica, más allá del manual de juegos, más allá de lo meramente motivacional, en el juego hay *algo más* que eso, algo que se nos escapa

-dijimos en alguna parte- y que en el intento de pensarlo más allá de eso, podríamos recuperar el juego y recuperar-*nos* en y con él... como educadores y como educandos también.

Es pertinente aquí retomar -a fin de evitar confusiones, o para salvar las que se hayan podido generar- las diferencias entre el jugar, el juego, el mundo lúdico y el juguete, ahora desde un punto de vista pedagógico.

A juicio nuestro, *el jugar* es el término equivalente a *lo lúdico* -inherente y constitutivo del ser- que el psicoanálisis propone para distinguirlo de la actividad juego, que en nuestra consciencia se limita a ser una actividad *hacia y en el afuera*. *El jugar* implica relaciones de doble sentido entre la realidad exterior y la realidad psíquica, que permiten construir el espacio potencial como tercera zona virtual en el hombre, zona que es inatacable y confiable: ahí, el jugar constituye una práctica significativa para un sujeto en permanente busca de los significantes que lo representen *a él*. *El juego*, por su parte, es la técnica didáctica *en sí* para acceder al espacio potencial, para ingresar en esa zona de confianza donde es posible actuar, crear, imaginar libremente, sin temor al señalamiento social o sin sentimiento de culpa o frustración, por ejemplo. Por eso, decíamos hace rato ya, lo que importa no es el juego en sí, la técnica como tal, sino lo que durante el juego acontece bajo las formas de *el jugar*. El *mundo lúdico*, recordemos, es un mundo proyectado y creado, juego mediante, cargado de otra realidad -que no es objetiva- en la que las relaciones con las personas, las situaciones vividas y las cosas que ahí están cobran otra dimensión, aunque sin dejar de ser nunca lo que objetivamente son ni los jugadores olvidarlo. Y finalmente, *los juguetes* son las cosas de la escueta realidad que cobran un valor distinto dentro de ese mundo lúdico.

En el salón de clase de francés, por ejemplo, cuando hemos ingresado a la zona del jugar y hemos creado un mundo lúdico, el borrador es micrófono o altavoz -sin dejar de ser borrador-, el alumno se vuelve conferencista o político en campaña -sin dejar de ser estudiante-, la clase misma se transforma en un Encuentro de ONGs por la Paz, una manifestación o un mitin -sin dejar de ser, claro, la clase misma. Las cosas del aula cobran realidades distintas a las que no hay que cuestionar sobre su realidad escueta y objetiva: el borrador-micrófono o auricular, el escritorio-oficina de turismo o podium, las sillas-curules o sala de prensa, y así *ad infinitum* y hasta donde la imaginación de alumnos y maestros alcance. Y si el borrador *es* micrófono, por favor, ¡no borrar con él! ¡Tanta objetividad escueta y abrupta puede acabar con la actividad y la creatividad en el mundo lúdico!

Ahora bien, debemos recordar que el juego sólo cumple su fin en sí mismo, fin no proyectado hacia los fines supremos del hombre; tiene un sentido autosuficiente, fines internos, sólo intrajuego. El juego es una experiencia momentánea que realiza lo lúdico en el

hombre. Sus fines no son trascendentales, en el sentido de trascender hacia otros ámbitos de la actividad humana, aunque es trascendental en el sentido de realizar *el jugar-lo lúdico-* en el hombre en tanto condición existencial del ser.

¿Qué significa esto para la pedagogía?

En estricto sentido, que el juego *en sí* no prepara para ningún oficio en particular, que no se propone poner en práctica habilidades, aptitudes ni capacidades determinadas, ni forma al sujeto para el cumplimiento de ninguna tarea específica encomendada por el Otro en el orden simbólico. Eugen Fink argumentaría, y acordamos plenamente con él, que si jugamos con el fin de templar el cuerpo, con el fin de aprender a hablar un idioma extranjero, con el fin de aprender matemáticas, con el fin de escribir ensayos, el juego está guiado por fines ajenos a él, se falsea y se transforma en *un ejercicio para algo*: insistimos en que no jugamos *para* aprender, sino que aprendemos *porque* jugamos.

En estricto sentido, pues, y con rigor teórico, el juego en clase no es juego en sí. Se vuelve un ejercicio para algo ajeno al juego mismo, se convierte en una actividad ludiforme. Es decir, en una actividad escolar, sí, pero que conserva cualidades de lo lúdico, del jugar: es divertida, involucra al sujeto, lo absorbe, le exige seriedad, esfuerzo, razonamientos, aunque sin la consciencia -subrayada por la realidad objetiva- del esforzarse, del ser serio, del estudiar, del trabajar. Incluso la actividad académica más árida puede ser lúdica, y decir que ahí hay jugar, a condición de observar signos de lo lúdico, como el estar absorto en eso que se hace. ¿Por qué? Ya lo hemos dicho, aunque no está de más redundar, porque hay circulación del deseo, porque una carga libidinal del sujeto inviste esa actividad, porque encuentra significantes del sujeto que lo representan a él y porque, jugando, cuenta con la posibilidad de diferenciarse del Otro y de no estar como anclado en el deseo y en las palabras de aquél. Porque, en fin, el jugar y el juego lo auxilian en la difícil tarea de afirmar su personalidad y de estar en el mundo.

Sólo por esto, aunque en rigor nosotros pedagogos deberíamos estar escribiendo "actividad ludiforme" en lugar de "juego" -ya lo hemos dicho- francamente vamos a seguir escribiendo juego y jugar. Son palabras más juguetonas, vaya, y en el modo de lo lúdico, que es irreverente, tomamos esta acotación teórica sólo para continuar con este proceso de conscientización de lo que el juego y el jugar representan para el maestro y el alumno.

Así puestas las cosas, sí aceptamos el juego como técnica, pero no para llenar un vacío didáctico en clase, ni a manera de premio, ni para relajar o divertir a los alumnos -si es que a estas palabras se les otorga un sentido de no serio-, más allá de lo motivacional y aun más allá de la práctica de habilidades específicas.

De lo que se trata, mediante el juego como técnica didáctica, es de *construir los momentos pertinentes para la vivencia de* el jugar *en clase* para preparar el ingreso a esa

zona virtual de confiabilidad donde el jugar se realiza, con el objeto de *formar actitudes lúdicas ante el conocimiento y ofrecer al alumno oportunidades para formarse una personalidad de sujeto hablante en su materia.*

Consideramos que con esta pequeña vuelta de tuerca del discurso pedagógico acerca del juego se abren nuevas puertas a explorar. Formar actitudes lúdicas ante el conocimiento podría representar, en pedagogía, un pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje no como proceso de causa-efecto, ni de adaptación a estándares, ni de sometimiento a un poder ni de adoctrinamiento. Representaría, más bien, un aprendizaje creativo, vincular, imaginativo, irreverente; y una enseñanza tolerante, que dé lugar, comprometida más con el sujeto que con los programas, promotora de experiencias culturales, de la sed por conocer y por investigar, de la curiosidad intelectual, en fin, comprometida con la epistemofilia.

Y es que el juego es frecuentemente tomado por el maestro como pretexto para algo, para lograr ciertos objetivos académicos, para promover cierto ambiente grupal, para promover la comunicación y la interacción, para relajar o premiar al grupo después de actividades académicas estresantes, para no "trabajar" ese día, para no avanzar en el programa si la asistencia es escasa.

Pero tenemos colocada la mira un poco más allá, sin dejar de reconocer que el juego también sirve para eso. Porque el juego es algo más que un mero pretexto. Es -digámoslo así- un pre-texto, una actividad que anticipa un estado de ánimo o una actitud, la de *el jugar*, la de lo lúdico. Y el jugar, como tal, representa *el texto mismo* de lo que acontece en clase a cualquier nivel: el jugar es el texto de los afectos, de la dinámica grupal, de lo que ahí se produce y de lo que se hace con eso, de la adquisición y del uso del conocimiento, el texto del aprendizaje mismo. Y en el maestro y en la interacción grupal está el *leer* (escuchar, interpretar, actuar con) ese texto.

En este sentido, se trata de *usar* el juego y los juguetes como soportes para favorecer y desarrollar actitudes y aptitudes lúdicas en clase, aun ante las actividades intelectuales más áridas: estimular lo lúdico, con todo lo que implica, es tanto como apostar con y por un alumno jugante, deseante.

Si desde la más temprana infancia el jugar introduce en la vida acrecentando cada vez más las capacidades para superar obstáculos y de hacer frente a las dificultades, objetivas o simbólicas; si representa para el hombre un puente móvil y dinámico entre lo interno y lo externo, si de este modo se ofrece como lugar para colocar las experiencias culturales y como posibilidad de re-creación del conocimiento, es también posibilidad de aprendizaje aun en el ámbito escolar más bañado de institucionalidad y de lo social represor.

Claro que sólo después de comprender y apropiarse de esta función psíquica del jugar es que podemos entonces pensar en el juego como técnica y herramienta *didáctica de soporte* para el aprendizaje, de soporte para ingresar al espacio potencial del jugar. No por llevar juegos y juguetes a la clase hay aprendizaje. Hay aprendizaje *porque* éstos facilitan y promueven el ingreso al espacio potencial, lugar donde la creatividad es posible, lugar para las experiencias culturales, lugar de libertad, lugar de problemas por resolver -sin la consciencia objetiva de que son problemas reales: afrontar la necesidad de nuevos conocimientos para resolver problemas, eso es juego, cualquier juego.

Los párrafos anteriores presentan un matiz en apariencia insignificante, pero que nos ha parecido de capital importancia subrayar. Porque de lo contrario, el juego en clase se limita fácilmente a una herramienta para llenar vacíos. La pequeña diferencia que subrayamos conceptualizando de este modo, es que el juego y los juguetes se vuelven secundarios: lo que importa es lo que *acontece* cuando jugamos, durante el jugar mismo. Y un acontecimiento *capital* es que el alumno *re-crea* el conocimiento, y en el modo de lo lúdico, esto tiene *para él* la cualidad vital de ser un descubrimiento propio. Pero a la manera propia del psicoanálisis, vamos a rodear esta idea del *descubrimiento propio* para terminar ahora con el problema de juego como técnica.

Sabemos ya que entre la medida pedagógica (que podría ser el juego) y los resultados que se obtienen con ella, media un abismo. Este abismo no es más que la distancia entre el inconsciente del maestro y el inconsciente del alumno, que hacen del proceso de enseñanza-aprendizaje algo difícil de predecir, medir y controlar. Ya hemos hablado de la insistencia institucional y social de pretender someter procesos que, por principio, por excelencia y *por suerte* son subjetivos, a la objetividad. Y debido al Inconsciente -que resulta ser más importante que cualquier buena intención consciente- las técnicas didácticas, los métodos, los programas, las herramientas del aprendizaje pasan a un segundo plano de importancia, se vuelven secundarias y, en ocasiones, hasta prescindibles. El aprendizaje se posibilita gracias a procesos inconscientes: colocar al educador, en tanto ser-supuesto-saber y modelo a alcanzar, en el lugar del Ideal del Yo, con los mecanismos de identificación y transferencia que esto implica, además de la demanda y la promesa de amor y de reconocimiento implícitas e inherentes a este proceso.

Lo primordial acontece, pues, con independencia de las técnicas utilizadas... y en ocasiones incluso a pesar de ellas. No obstante, apunta Gerber, tampoco se trata "de deshechar la importancia que esas técnicas poseen sino de valorarlas en sus reales dimensiones y sus límites y, sobre todo, de dejar de lado el mito de un dominio total del

proceso educativo por el empleo de una y otra técnica."⁸

En este sentido, y sólo así, es que damos importancia al juego como técnica: *si es usado para promover actitudes lúdicas frente al conocimiento y como herramienta para acceder a la zona del jugar*, a sabiendas de que no garantiza *a priori* el aprendizaje. Si valoramos los juegos en su real dimensión de técnicas lúdicas pedagógicas, debemos reconocer que "Facilitan el que el grupo en su totalidad *se ponga en acción*". Esta es una de las características que, como hemos dicho, más rescatamos en general de casi todos los juegos; que posibiliten instantes grupales en los que habitualmente el conjunto de los miembros está implicado, obviando sus tendencias personales a un mayor intervencionismo."⁹ Esto, por supuesto, es de un inmenso valor pedagógico.

En suma, y ya para concluir con este apartado, el juego no es una técnica para llenar vacíos didácticos en clase, ni siquiera para promover el logro de objetivos de aprendizaje pre-establecidos. Para nosotros, la intención y el objetivo del *usar* el juego como técnica pedagógica es promover la formación de actitudes y aptitudes lúdicas ante el conocimiento, como algo que se lleva para más adelante en la vida, traducido en curiosidad intelectual, sed por conocer, capacidad de crear y de imaginar, capacidad para colocar en un lugar las experiencias culturales que se producen en las aulas y beneficiarse de ellas. Nuestra apuesta es que, de este modo, los maestros favorezcamos experiencias de aprendizaje no adaptativo, sino integrativo y vincular.

Y en concreto, ¿qué implica esto para el proyecto de aprendizaje de un alumno? ¿Y para el proyecto de enseñanza de un maestro? ¿En efecto, y como lo sugerimos arriba, por la vía del jugar es posible que encuentren puntos de coincidencia?

⁸ GERBER, D., "El papel del maestro...", *op. cit.*, p. 39.

⁹ GIU, E. y O'DONNELL, P., *op. cit.*, p. 146.

4.4. EL JUGAR ENTRE ALUMNO Y MAESTRO.

Finalmente, lo que cuenta es que trabajemos juntos, muy seriamente, de broma en broma.

Francisco Rizo

Jugar en clase, en el sentido de promover actitudes lúdicas frente al conocimiento, permite vincular un proyecto de aprendizaje con un proyecto de enseñanza, más allá de las relaciones de causa-efecto que esta polaridad sugiere. Aprendemos *porque* jugamos, hemos argumentado. Otorgar el lugar para jugar en clase implica dar lugar para la palabra y para el hacer del alumno, favorecer la autonomía de su pensamiento ofreciéndole oportunidades para encontrar significantes del sujeto -que agarran a la vida, bajo las formas de la creación, de la espontaneidad, de la imaginación-, y luchar activamente, y en la medida de lo posible, contra los significantes superyóicos que atrapan en la vida bajo un signo mortífero y que no son más que formas de sometimiento a un poder (el del maestro y la institución que representa) y de adoctrinamiento.

El jugar en clase pone en marcha acciones para encontrar lo que representa al alumno, que lo constituye como distinto y que dan fe de su firma. Su jugar representa el intento de hallar sus diferencias respecto del Otro (el maestro, los autores, los conceptos, los ideales) que lo inscribe en el orden simbólico. Jugando define su huella, su firma, su palabra, su ser y su hacer en el mundo, signos éstos del deseo y de la carga libidinal con que inviste su paso por el mundo... y su paso por la escuela.

Ahora bien, según Millot, "para que el deseo del niño no sea alienado por el de los padres y educadores, sería preciso que éstos no se vieran animados por ningún deseo particular con respecto al niño. Pues bien, aunque ello fuera posible, imposibilitaría toda estructuración psíquica de éste, toda formación del Ideal-del-Yo y le vedaría todo acceso al deseo mismo, ya que es a partir del deseo del Otro que el suyo se constituye: *no hay más deseo que el deseo alienado*."¹⁰ No hay, pues, más deseo que el construido a partir del lugar que el Otro otorga, no hay existencia posible más que a partir de la palabra dirigida al Otro y con ello nuestra inscripción en el orden simbólico, condición de nuestra existencia en el mundo, como ocupación de un lugar en éste y en el deseo del Otro. Pero los estudios sobre

¹⁰ MILLOT, C., *op. cit.*, p. 202. El subrayado es nuestro.

el jugar nos permiten *abrir un boquete*, agujerear -diría Rodulfo- este determinismo del psicoanálisis.

Porque, en efecto, el Otro es quien otorga lugar, sólo que "De la misma manera en que uno camina con sus propias piernas, apoyado en algo (sí, no podría hacerlo en el aire), necesita un lugar, pero eso no quiere decir que el suelo camine o done a los miembros la fuerza para realizarlo. Eso es precisamente lo que Winnicott aísla como factor de la espontaneidad, algo que ni la madre ni el padre le dan al bebé. *Si no se lo tiene en cuenta, sucede lo que con muchas inflexiones actuales basadas en la teoría del significante, que reducen el sujeto a una marioneta de la estructura concebida como destinación a priori.*"¹¹

En este tenor -el tenor de las composiciones significantes- el jugar es una posibilidad y una oportunidad única para el sujeto de abrir un boquete en el deseo del Otro. Sí, éste condiciona la existencia del sujeto. Pero en tanto el jugar es una acción cargada de deseo propio, que sólo el sujeto puede realizar (nadie puede sustituirlo en esta tarea) y que se ofrece como actividad signifiante que permite abrir brecha, agujerear la superficie de modelo ideal que el Otro (padres, maestros, autores, conceptos) representan, podemos aventurar la afirmación de que *sí hay algo más que el deseo alienado*. Porque de este modo, por la vía del jugar, se favorece la circulación del deseo propio para encontrar la propia afirmación, la propia diferencia ante un discurso que puede devenir alienante y paralizante y en beneficio innegable de un sujeto sano, que afronta las exigencias y las viscosidades de la vida con un vivir creador.

El jugar es una posibilidad de agujerear el deseo del Otro para airear lo que del propio deseo aparece ahí gracias a esa perforación o, mejor dicho, justamente *en* esa perforación. Por esa brecha que el jugar abre, el sujeto camina por el orden simbólico acompañado de los significantes propios que activamente ha ido extrayendo, más que cargando a cuestas con el peso muerto de los significantes del superyó que se le irían atravesando a manera de obstáculos... De cualquier manera los cargará -esto es lo perturbador- mas el jugar se le ofrece como oportunidad de construir sus diferencias.

Nuestra tarea ahora es re-significar esto en el discurso educativo: buscar el sentido de jugar para el alumno y para el maestro, intentar rescatar -nos con el jugar y en el proceso de enseñanza-aprendizaje como sujetos jugantes.

¹¹ RODULFO, R., *op. cit.*, p. 123. El subrayado es nuestro.



Los significantes superyóicos colocan al alumno, de entrada, en una actitud de acatamiento ante el saber que él presupone en el maestro y de sometimiento a sus exigencias dado el poder con que lo inviste. Aunque paradójicamente estos procesos son necesarios para promover el aprendizaje -ya que el maestro representa el modelo a seguir, es colocado en el lugar del Ideal del Yo y porque el motor de la educación es la expectativa de amor y reconocimiento por parte de aquel-, lo cierto es que, si en este proceso no se da lugar para la circulación del deseo del estudiante, éste adopta esos significantes superyóicos y lo que se produce es un *efecto de adoctrinamiento*.

Adoctrinamiento representado en las demandas de adaptación, de memorización y de reproducción del conocimiento -en aras de la transmisión del saber- que el maestro impone al alumno como condición para verificar que éste si "aprendió" lo que él expuso, calificarlo y sentir la satisfacción (narcisista) de haber cumplido con su labor.

El alumno puede vivir esto como una forma de violentamiento: es como si el muchacho reconociera el mundo del saber y sus detalles -diría Winnicott- pero sólo como algo en donde es preciso encajar a toda costa, que le exige adaptación... aun al precio de su propia creatividad. El acatamiento y el adoctrinamiento -superyóicos por excelencia- producen sentimientos de inutilidad, tal como la represión. Como si el alumno se preguntara:

"¿qué hago yo con esto, además de aprendérmelo de memoria? ¿Para qué sirve? ¿Para qué me sirve a mí? ¿Qué tiene que ver con lo que sé? ¿Acaso tiene algo que ver con nada?" Y si no encuentra qué hacer con eso, quizá sea signo de que ahí hay un significante no apto para representarlo a él. Pero como pocas alternativas tiene en sus manos, el alumno se limita a reproducir para recibir la venia de su maestro. Por cierto que ahí no hay vivir ni aprender creadores, sino vivir y aprender atrapado en la creatividad y las palabras del Otro: el maestro y la institución que representa.

Sin embargo, del mismo modo en que nadie puede sustituir al bebé en la actividad de jugar, nadie puede sustituir al alumno en la actividad de aprender: la energía y la espontaneidad a las que Rodulfo alude arriba, que ni los padres ni los maestros pueden dar al estudiante, están vinculadas con las pulsiones y se traducen en la acción del jugar.

Por eso, si el maestro dispuesto a jugar logra dar lugar a esta actividad en clase, a pesar de la institucionalidad y sus demandas, de inmediato el sujeto lo percibe y toma en sus manos la oportunidad de extraer y tramitar los significantes que lo representen a él frente a los que representan al saber encarnado en el maestro.

Y el alumno lo hará aun a pesar del maestro excesivamente autoritario. Empezará esa búsqueda de significantes propios del modo que le sea posible, incluso retando al profesor, cuestionándolo, negándose al sometimiento y al adoctrinamiento, como tratando de encontrar el punto débil en ese ser que él mismo ha investido de un enorme poder. Ésta es una actitud lúdica, por cierto, pues de algún modo simboliza un agujerear esa superficie de modelo ideal que el maestro representa, un horadar la impenetrabilidad del profesor y su saber, un abrir brecha -que es tanto como decir un procurar aire para que el propio deseo pueda respirar- un defender la propia iniciativa, la propia creatividad, el propio pensamiento y la opinión personal.

Desde las diversas formas que lo lúdico puede cobrar como práctica significativa, actuar desde los significantes del sujeto implica una lucha contra aquello que es vivido como impuesto para no aceptarlo, para no someterse y para hallar lo propio en eso que se presenta tan ajeno: apropiándose e integrándolo a la propia personalidad. Luchar contra el acatamiento y el adoctrinamiento (que producen sentimientos de inutilidad) significa el perpetuo empuje de encontrar la utilidad de eso para sí mismo, en lo que aquéllo puede significar para sí mismo.

¿Qué sucedería entonces si el maestro diera entrada al jugar en clase, si preparara el terreno y favoreciera esas actitudes lúdicas en sus estudiantes frente al conocimiento?

Un maestro cómplice del jugar de sus estudiantes puede ser un maestro en verdad entrañable. Si ha cobrado consciencia del inmenso poder de que es investido, del lugar en que es colocado dadas las relaciones intersubjetivas que establece con sus alumnos y de la

demanda de amor y reconocimiento de que es objeto, puede que sea un maestro "perforable" como modelo. Esto es, que dé lugar al deseo del alumno, que escuche sus palabras, que junto con él y bajo los signos de lo lúdico, se vuelva cómplice de irreverencias, de destrucciones, de aperturas posibles, de creaciones posibles. ¿Qué queremos decir con esto?

Dos cosas, fundamentalmente. Que el maestro no exija de sus estudiantes asumir precozmente identidades teóricas que podrían volverse superyóicas, por un lado; y que, junto con ellos y en el modo de lo lúdico, defienda a capa y espada la breve zona de confiabilidad en el objeto que se construye sólo mediante el jugar.

En la universidad, nuestros estudiantes son jóvenes adultos e, incluso, todavía adolescentes. Una delicada y también difícil tarea para los maestros es la de ofrecer las oportunidades más variadas posibles para la construcción de los espacios en los que el antaño jugar infantil y el aún cercano jugar adolescente, cedan su fuerza desiderativa, su carga libidinal, para que actividades como estudiar, trabajar, escribir, disertar, aprender, sean investidas por el deseo. Recordemos que durante este periodo de desarrollo, el jugar es bombardeado de demandas sociales y culturales que lo oponen al trabajo, a la seriedad, al esfuerzo, etc., que corren el riesgo de "matarlo"..., de matar simbólicamente al sujeto jugante y sus posibilidades de un desarrollo cultural imaginativo, creativo y sano. Es indispensable procurar las oportunidades vivenciales, bajo el modo del hacer del juego, para que haya ese desplazamiento libidinal de una actividad a otra, condición para la no adaptación del alumno a los modelos y discursos ideales; adaptación que, por lo demás, podría pasar por éxito social, pero que representaría un fracaso del sujeto.

Por ello es tan importante introducir el jugar en las aulas. En la universidad, una de sus funciones sería -por ejemplo, siguiendo a Rodulfo-, el no demandar a los estudiantes que asuman y defiendan una postura ideológica y teórica de entrada, esto es, no coagular identidades teóricas a ultranza: favorecer, pues, las dimensiones lúdicas del trabajo intelectual. *Re-descubrir*, *re-crear* y *re-construir* el saber, jugando en el aula universitaria misma.

Exigir a los estudiantes asumir una precoz identidad intelectual acarrearía consigo un proceso de juego detenido, peligrosamente próximo a los significantes del superyó: ser marxista, freudiano, lacaniano, gramsciano, chomskiano cuando aún se es adolescente, convierte a Marx, Freud, Lacan, Gramsci y Chomsky en significantes superyóicos institucionales, paralizantes y enmudecedores para un sujeto que está construyendo a penas, y con serias dificultades, su propia identidad intelectual. Cualquier "ismo" es encerrante (marxismo, estructuralismo, freudismo, feminismo). Lo que interesa al jugar es abrir un hueco, construir una brecha en eso que se presenta encerrante, en eso que hace los

veces de una etiqueta que fácilmente se encarga de nuestra identidad intelectual y que está muy cerca de representar un significante superyóico no apto, por ende, para representar la firma del sujeto. El jugar y el juego en la universidad hacen posible poner en entre-dicho la red de significantes del saber. Toda veneración y fascinación puede paralizar y enmudecer, y es tarea del maestro evitar, en lo posible, estos efectos superyóicos por excelencia.

"Un concepto es exactamente igual que un juguete -dice Rodulfo, y nuestro acuerdo es total-, para poder usarlo hay que poder romperlo, hay que poder ensuciarlo, hay que perderle el respeto. Toda veneración dificulta o anula la producción de significantes del sujeto en cualquier orden."¹² No hay juguete mientras se encuentre en el estante de la juguetería o en el juguetero de la casa sino hasta que alguien juegue con él; más aún, hasta que alguien lo destroce y haga con él lo que se le ocurra, otorgándole una realidad lúdica distinta de su realidad objetiva, más allá de aquéllo para lo que el juguete fue originalmente pensado. Habrá juguete hasta que el sujeto lo *invista de un uso creado por él* (muchos pedagogos acordamos en que el juguete se vuelve verdaderamente juguete hasta que el niño lo destroza y se vuelve otra cosa *inventada por él*). El niño, apunta Duvignaud, "destruye el juguete porque de tal suerte restaura la libertad del juego dentro del sistema de los objetos fabricados. Destruyéndolos, los aparta de su función -la grúa se hace auto, el tren proyectil- y los restituye a la indeterminación de las cosas inútiles."¹³ Sí, inútiles si esta acción es vista por quien no juega, pero de suma relevancia psíquica para ese niño y muy útil si de lo que hablamos es de la determinación de su persona, de su deseo y de lo que encuentra justo cuando su tren es, en verdad, un proyectil *para él*.

Lo mismo acontece con los libros, los conceptos, las ideas, los autores: no existen hasta que haya alguien que los extraiga del librero o la biblioteca y juegue con ellos, hasta que establezca una relación lúdica con ellos, lo que es tanto como decir que construya una relación lúdica con el saber: jugar con el saber, con los conocimientos, es abrir brecha en esos modelos ideales para ver qué hay ahí de uno mismo. Jugar en clase es perforar para encontrar qué puede el alumno decir y hacer *con* eso. Y para que esto sea posible, es necesario que el alumno juegue, que tome los conceptos y los ensucie, los destruya, los convierta en otra cosa: es necesario que establezca con ellos relaciones desde los significantes del sujeto buscando algo que lo represente *a él* y no a Freud, a Marx o a Chomsky. Y es también necesario que haya un maestro "perforable", pues en tanto encarnación del saber, su mirada, su palabra y sus acciones ante esas posibles destrucciones de las teorías y sus autores podrían devenir paralizantes.

La educación y la enseñanza -en el sentido más puro de enseñar, de mostrar- ya no

¹² *Ibid.*, p. 60.

¹³ DUVIGNAUD, J., *El juego del juego*, FCE, México, 1982, p. 46.

se ocuparían tanto de la "transmisión de conocimientos de una generación a otra". Retomada esta definición lúdicamente, educar y enseñar significaría procurar, alimentar, enriquecer y poner al alcance los elementos necesarios del jugar para la re-creación del conocimiento, proceso posible sólo si las figuras ideales y los modelos colocados en el Ideal del Yo se prestan para ser perforados, para que el alumno abra brecha. Por ello, y sin ánimo de construir parangones entre analista y maestro, si el analista es usado por el paciente para analizarse, del mismo modo el maestro puede ser usado para que el alumno re-cree, re-descubra, se apropie e integre el conocimiento a su personalidad. Esto es, el maestro puede ser usado por el alumno para aprender.

Creemos que este pequeño matiz nos coloca en otro lugar como enseñantes. No ya en el de procurar la adaptación del sujeto a las demandas socioculturales y al cumplimiento de las exigencias de un orden simbólico *únicamente* -también es necesario para que el sujeto se beneficie de las ventajas que ofrece-, sino en el de reconocer que es vital para el sujeto la experiencia de haber creado y descubierto algo del conocimiento *él mismo*, que es su creación y su descubrimiento, que ahí hay cargas libidinales propias: un regalo del jugar para el salón de clase y el trabajo académico y docente es esa sensación de creación propia, teñida con los colores del jugar, con los colores de los significantes del sujeto.

Esto implica que, así como la madre iba dejando poco a poco de adaptarse tan absolutamente a las demandas del bebé, así también es necesario un *eclipsamiento paulatino* de la figura del maestro como modelo ideal, en favor de un proceso de transferencia hacia el saber mismo. Intencionalmente subrayamos que se trata de un proceso paulatino por dos razones: porque su lugar en el Ideal del Yo es necesario para que el aprendizaje se lleve a cabo; y también porque es indispensable no agredir esa zona de confiabilidad del jugar donde es posible tomar riesgos. Y apostamos por que esto redundaría en beneficios para *la independencia de pensamiento del alumno*.

Recordemos aquella idea de Freud según la cual, el orgullo pedagógico tan poco loable como el orgullo terapéutico: ¿el maestro está formando a sus estudiantes a su imagen y semejanza? O bien, ¿procura la autonomía de sus alumnos, aunque esto signifique una renuncia a su propia satisfacción narcisista? "El educador (...) trabaja sobre un terreno maleable, accesible a todas sus impresiones, y debería forjarse el deber de no modelar al joven espíritu según sus ideales personales, sino antes bien, según las disposiciones y posibilidades que él encierra."¹⁴ Y el jugar, de acuerdo a nuestra exposición, se ofrece como oportunidad para lograr esto.

Así pues, lo importante de jugar en clase es el momento en que el estudiante se

¹⁴ MILLOT, C., *op. cit.*, p. 68.

sorprende a sí mismo con eso que descubrió, valga ya decir, con eso que creó: "¡Ah, ya entendí!", "¡Ah, ya me cayó el veinte!", expresa con asombro. Entonces sobrevienen momentos de elaboración de hipótesis a partir de eso que entendió (que re-creó): el alumno inventa usos posibles, crea interrogantes y aplicaciones posibles, toma riesgos de interpretación... busca repetir la sensación. "¿Entonces esto es así?", "Esto significa que...", implica además que..., y por lo tanto determina esto otro...". Ahí sí hay creación, uso, hay jugar y extracción de significantes del sujeto útiles para él: ¡hay aprendizaje y adquisición! Lo contrario es adoctrinamiento, sometimiento, acatamiento, empobrecimiento del alumno como sujeto.

El jugar-aprender de este modo daría lugar a que, desde los significantes del sujeto, jugando, el alumno pudiera hablar *con* los conceptos y no *de* los conceptos: hablar con el concepto es la única posibilidad de producir conocimiento, dice Rodulfo, "plantarse con un 'qué me importa *quién* lo afirma', no para descalificar al autor, sino para abrir un boquete en esa superficie ideal y sus efectos irrespirables de fascinación, que pervierten a menudo el aprendizaje".¹⁵ Si logramos esta actitud lúdica frente al conocimiento, a los libros, a los autores, a las citas; si logramos construir mundos lúdicos en clase, con lo que implica de libertad para *ser como sí* y para hacer sin temor al ridículo, quizá podríamos pensar en los ensayos, las tareas, las disertaciones, las exposiciones y los argumentos de nuestros alumnos como objetos transicionales: como lo visible de un fenómeno transicional, de un proceso de transición de un estado a otro, nunca como obras terminadas, sino como muestras de lo que al alumno le está sucediendo al usar esos objetos investidos gracias a la oportunidad de ser irreverente, de jugar: esas entregas a su maestro son intentos del alumno de *construirse una personalidad intelectual de sujeto hablante*, que es tanto como decir deseante y jugante, en cualquier área del conocimiento.

¿Por qué sorprende (y enoja) tanto a los profesores que los ensayos exigidos a sus alumnos no sean más que un recortar y pegar las citas de diversos autores? ¿Por qué les asombra que no haya nada del estudiante plasmado ahí? Si la verdad sea dicha, en la universidad se nos enseña exactamente eso: el respeto irrestricto a los autores, a sus libros, a sus conceptos y a sus ideas, representados en la persona del maestro ser-supuesto-saber, supuesto poseedor de eso que el alumno carece y que cree necesario para *ser como* los modelos ideales... Lo que está bastante lejos de constituir una afirmación de su personalidad. Aunque, es cierto, lo paradójico y perturbador es lo necesario de esta idealización e identificación con el maestro para procurar aprendizaje.

En actividades como la enseñanza en las instituciones de educación superior se

¹⁵ RODULFO, R. *op. cit.*, p. 60.

conmina, a veces con excesiva insistencia, al respecto irrestricto y absoluto del saber: "Cuántas veces, quien se acerca para formarse termina paralizado frente a un discurso extremadamente armado y encerrante, *seductor pero a costa de no dejar pasar al sujeto*, que se estrella en una impostada perfección. El resultado -por demás conocido- es que en estas condiciones no hay libertad de pensamiento: imposible jugar con las ideas, imposible *arruinarlas*. A lo sumo, esta práctica docente terrorista reditua -a la manera de una fotocopiadora- reproductores. El índice más seguro para localizar esta perversión lo tenemos cuando el estudiante o el colega recurren a memorizar, a 'saber decir'.¹⁶ Lo que, por cierto, no es *usar* los conceptos, hacer algo con ellos, en el sentido que el jugar otorga a estos verbos, sino hablar *de* ellos.

En cambio, si como maestros asumimos una actitud de tolerancia para *escuchar* lo que en esos pegotes de citas hay, ¿no podría representar esto una especie de *collage* de la propia personalidad intelectual, a la manera primitiva del bebé absorto en construir superficies unificantes, como un primer paso para poder decir -que es tanto como hacer- algo con eso? Y entonces preguntarnos y conversar con el alumno para evidenciar los procesos y mecanismos que puso en marcha para llegar a eso, para explicitar -verbalizar- lo que fue significativo para él, para favorecer que haga algo *solamente* con eso que le fue significativo... aunque sea poquito. El jugar en clase representa para el alumno una lenta conquista de la autonomía de su pensamiento.

Como camino para dar lugar a la creatividad del alumno y para formar actitudes lúdicas ante el saber, ¿por qué no promover, por ejemplo y desde las primeras clases en la universidad, ejercicios de paráfrasis y *pastiches* del tipo "si yo fuera Sigmund Freud, ¿cómo trataría el problema de...?" ¿Por qué se exige en cambio el respecto irrestricto al saber? Si en la universidad solemos pedir ensayos para evaluar un curso, ¿por qué no introducir algo del jugar?

A guisa de ejemplo, se nos ocurre un ejercicio para favorecer la extracción de significantes del sujeto, promover un hablar *con* los conceptos, no *de* los conceptos y para favorecer una experiencia de creación del saber jugando: solicitar un ensayo acerca de un problema delimitado en clase; dar la bibliografía y establecer las reglas del juego: número de cuartillas, fecha de entrega, metodología, etc. Para el día de la entrega, pedir que traigan tijeras, varios sobres, sus fichas de trabajo y las fuentes originales. El día de entrega, *no* recoger los trabajos, sino pedir que de su ensayo recorten (sí, del verbo recortar) y coloquen en los diferentes sobres las citas textuales (con su referencia), las paráfrasis, los plagios y los razonamientos propios. Después recordar en grupo el problema a tratar y, en clase, pedir

¹⁶ *Ibid.*, p. 112. El subrayado es nuestro.

que escriban un ensayo breve retomando de cada sobre solamente las tres o cuatro citas que representen lo que *ellos* piensan, los tres o cuatro razonamientos propios, una que otra paráfrasis y que, con los plagios, busquen qué hacer. Lo que el maestro recoge para evaluar será el breve ensayo logrado durante la clase. Quizá con ejercicios de este tipo trabajemos más en favor de la autonomía de pensamiento del alumno que de la sacralización de los autores y sus teorías. Claro que, luego de un ejercicio así, es indispensable que el maestro en verdad se tome la molestia y se comprometa a leer atentamente y a comentar con los alumnos sus ensayos: ahí radica, precisamente, el compromiso lúdico para con sus estudiantes, porque devolvérselos con apenas una marca de "recibido" es una falta a la creatividad intelectual (en formación) del alumno.

Si no existiera esta posibilidad de ir hallando las propias diferencias y los usos del conocimiento que el jugar ofrece, casi casi que todos seríamos iguales. Si los maestros no nos ofrecemos como superficies idealizadas, sí, pero agujereables, a quienes no se nos debe esa clase de respeto paralizante, nos volvemos figuras enmudecedoras e impenetrables. En el sentido que el jugar regala, penetrar, horadar, ensuciar, agujerear, destruir los modelos ideales significa construir la brecha por donde pasará aire, por donde el deseo del estudiante circulará y podrá respirar, merced a lo cual podrá decir aunque más no sea un poquito de lo que objetivamente podría ser nuevo, algo de lo personal.

La "destructividad" adquiere entonces un valor positivo: en ella hay mucho de la afirmación personal del sujeto, hay significantes del sujeto. Esta afirmación positiva de la destructividad, unida a la idea de supervivencia del objeto real y objetivo, ubica al objeto fuera de la zona creada por los mecanismos mentales proyectivos del sujeto. Entonces se crea un mundo de realidad compartida que el sujeto puede usar para devolverle una sustancia que no-es-yo a los objetos. De este modo, jugar en clase contribuye también al equilibrio interior.

Esto implica un descubrir jugando y matizando lo ya dicho porque, si es jugando, eso ya dicho será leído, interpretado y volcado desde los significantes del sujeto, desde lo que eso le dice *a él*, aun cuando la "pureza" originaria del discurso intelectual sea manchada... o digamos mejor, coloreada de juego, de deseo. En esos matices está la posibilidad de crear conocimiento nuevo, de aventurar hipótesis, de arriesgar preguntas y respuestas, de argumentar y disertar, de promover progreso cultural para la humanidad. Jugar en clase representa entonces la posibilidad de una re-construcción colectiva del conocimiento, aportación del jugar nada despreciable.

Parfraseando a Winnicott, podríamos decir que el estudiante *crea* el saber, aunque éste ya estaba ahí, ya existía, como esperando a que se lo crease, esto es, a que fuera un conocimiento cargado, investido por el sujeto. Y lo importante es que el estudiante tenga la

sensación de haberlo creado, de que es propio y que puede *usarlo*. Y también parafraseando a Winnicott, quizá no haya que preguntarle al estudiante sobre la objetividad de eso que expuso o escribió. Quizá haya que permitir que siga existiendo como fenómeno y objeto transicionales, que auxilian al muchacho en la difícil y angustiosa tarea de ir integrándose una personalidad intelectual propia, una personalidad de sujeto hablante en su materia.

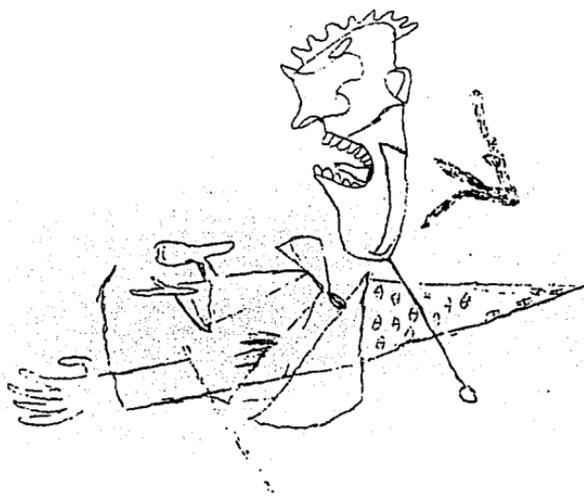
Conminarlo precozmente a aceptar que eso no lo descubrió él, sino Jean Piaget, que eso no lo creó él, sino Rousseau, sería obligarlo a representarse bajo un régimen de significantes superyóicos, casi casi como decirle que él no es más que un Juan de las Pititas. Y tal vez eso lo conduzca a perder la confianza en esa tercera zona potencial del jugar en la que pudo crear lo que ahora exhibe, como un des-investir aquéllo que había investido con su deseo y desde los significantes del sujeto.

Respetar el jugar en el aula equivale a respetar la palabra y el deseo del sujeto, quien como ser deseante y jugante, encuentra libertad de expresión y de pensamiento. El muchacho toma en sus manos esa oportunidad de extraer y tramitar los significantes del sujeto y la construcción de su autonomía intelectual.

Así las cosas, introducir el jugar en el aula implica dar lugar a lo que en verdad es importante: ofrecer la oportunidad de que el conocimiento que jugando los estudiantes puedan crear sea experimentado como una verdadera *creación propia*, descubrimiento que, en efecto y verdaderamente, poco a poco han ido extrayendo y construyendo. Y aquí, más que el contenido mismo de ese saber, lo importante es la experiencia vivencial, la excitación y el asombro que produce, para enseguida explorar las posibilidades de eso que fue encontrado por la vía del jugar: lo importante, pues, es la actitud lúdica del alumno tanto como la del maestro.

Y lo más probable -no tenemos reparo en insistir y subrayar- es que eso que asombra y sorprende al estudiante, que fue encontrado por la vía del jugar y que se vuelve propio, parte de una creación personal, única, *ya haya sido dicho, escrito, pensado, expuesto y discutido en las más diversas esferas intelectuales* que el maestro, los libros y las citas representan. Por supuesto. Pero aquí lo que cuenta es rescatar la vivencia satisfactoria de descubrir un pensamiento lógico, el placer de solucionar un error ilógico que producía desequilibrio interno y displacer. Lo fundamental es poner en juego las propias habilidades y capacidades, tomar riesgos y aventurarse dentro de la zona de confiabilidad del jugar. Si se observa esta actitud lúdica, ese estar absorto, es porque ha sido formado el lugar para colocar las experiencias culturales y la maravillosa posibilidad de usar y hacer algo con eso y desde ahí: la apuesta es que se traduzca en oportunidad de construirse una personalidad intelectual autónoma de sujeto hablante en su especialidad.

En suma, formar actitudes lúdicas ante el conocimiento redonda necesariamente en un desarrollo de la creatividad del alumno. La creatividad entendida como aquéllo que él descubre y que es experimentado vivencialmente como algo propio, que realiza intencionalmente, que lo representa a él y que puede usarlo, esto es, que puede decir y hacer algo significativo para él con eso... aunque lo más seguro es que ya haya sido pensado, dicho, expuesto, discutido y analizado por alguien.



Podría pensarse que la objetividad del aprendizaje es una demanda institucional que existe y que hay que aprender a convivir con ella; y también que estas páginas traducen, en el fondo, una falta de ética profesional ante el conocimiento.

Tampoco es el caso. Aunque si pensamos que el discurso actual de nuestras sociedades modernas, de la educación y de muchas instituciones educativas intenta bañar, valga decir, disfrazar de objetividad procesos que por principio, por excelencia y *por suerte* son subjetivos. Y también consideramos que una ética de respeto al conocimiento debe pasar, indiscutiblemente y en primer lugar, *por una ética de respeto al sujeto*. Y el jugar en clase, ésta es nuestra apuesta, si cumple además con ambos requisitos... sólo que en el modo de lo lúdico. Intentaremos demostrarlo en las páginas que siguen.

El jugar -hemos dicho- es libertad para tener ideas, para usarlas, para actuar por impulso, espontáneamente, es una actividad para la re-creación del conocimiento en fase que en sí misma contiene al aprendizaje.

Por la vía del jugar -que es sed por conocer, de investigar, placer de trabajar, estudiar, escribir y exponer, actividades éstas investidas con la carga libidinal de lo lúdico- también se estimulan actitudes para ir más lejos, para llegar al fondo de algo: del funcionamiento de un juguete lo mismo que del funcionamiento de un concepto, de un paradigma teórico o de la estructura de una lengua.

Por ello, por la vía del jugar mismo, los propios estudiantes irán re-descubriendo también de dónde y de quién provienen las ideas que han creado y que han estado usando... Esto es, que aunque originalmente experimenten la vivencia de haber descubierto y creado un conocimiento nuevo, original y propio, también jugando podrán colocar en el lugar que les corresponde a lo ya pensado y a la propia aportación... con la ventaja invaluable, y para nosotros muy cara, de que ahí hubo un proceso que, más que pasar por la represión de los propios impulsos, vivencias e ideas, más que volverse alienante de la creatividad o redundar en adoctrinamiento y empobrecimiento del sujeto, pasó por la actividad lúdica, por la experiencia del crear y por el placer de encontrar y equilibrar.

Vaya, que por la vía del jugar los autores no quedan desacreditados y en cambio sí ganan en reconocimiento: por la necesidad de llegar al fondo de una teoría, de comprender sus matices, vericuetos, particularidades y aportaciones a la humanidad, el alumno que ha vivido el estudio como juego, con una actitud lúdica, buscará por sí mismo regresar a las fuentes, investigará quiénes han cuestionado dicha teoría y dicho concepto, tratará de encontrar su propio lugar respecto de esas discusiones. Y esto porque -dirían Winnicott y Rodulfo- cuenta con un lugar para colocar sus experiencias culturales.

Una sencilla razón lo explica: por el placer que le produce hacerlo, porque no renunciará al placer alguna vez saboreado, porque ha encontrado la manera de que su propio deseo respire, porque ha investido afectivamente esos libros, esos autores y esa actividad. Entonces volverá a leer, reelerá una vez más, reescribirá una y otra vez, casi incansablemente; es decir, buscará repetir la sensación. Y recordemos que la repetición es una cualidad tanto del jugar como del significante: podemos decir que hay jugar cuando observamos repetición sistemática e intencional dirigida a la obtención de placer. Implica una lucha por obtenerlo y por reducir un desequilibrio interno gracias al dominio de lo que resultaba perturbante. Y si esto permite la extracción y tramitación de significantes del sujeto, que se repite y da pistas sobre un mundo subjetivo, lo que se repite en el jugar es aquéllo que ha marcado una diferencia del sujeto. Si se repite es que es signo de algo que se conforma como ley para el sujeto.

Y si lo que se repite constituye un significante del sujeto, será como una repetición de lo mismo pero en la búsqueda de sus diferencias. Y saberse aunque sea un poco diferente es sumamente placentero. En este tenor, que valga repetirlo una vez más: por la vía del jugar el alumno se va construyendo una personalidad intelectual de sujeto hablante en su especialidad.

De aquí que, afirmamos, la actitud lúdica es además un camino para la *maduración intelectual*: jugar también es crecer. Esto significa posibilidad de independencia del pensamiento, posibilidad de la condena por el juicio, triunfo de la razón sobre la represión en beneficio tanto del sujeto como de la honestidad científica e intelectual.

Triunfo de la posibilidad de matizar un discurso, el discurso del Otro, para hallar la palabra propia. Y ¿no son acaso los matices, las pequeñas vueltas de tuerca de un discurso, de una teoría, de una investigación, en donde se posibilita la construcción de lo nuevo, lo diferente, lo original? El jugar posibilita la irreverencia (tan característica del adolescente y del joven adulto en la universidad); y la irreverencia significa alzar banderas para luego tirarlas, produce ideas frescas para pensar, para usarlas actuando desde y con ellas; e implica también destrozarse teorías como afirmación de uno mismo (destrucción que posibilita pasar al significante del sujeto, apertura de un hueco en el que la deseancia del sujeto circula y respira, donde él es). Jugar es preguntar (siempre es preguntar) por el lugar de uno mismo en un cuerpo teórico y por lo que se puede hacer con eso.

¿Y qué se puede hacer con lo que jugando se crea y descubre, con ese asombro? Ahí hay posibilidad de re-construcción colectiva del conocimiento (el juego siempre está abierto para el Otro, es una forma de sociabilidad y de identificación), de re-creación científica que, aunque pretenda la objetividad, gracias al jugar se abre cierto lugar para la subjetividad: para el deseo de quien re-crea, el placer en que ello redunde, la satisfacción de la pulsión epistemofílica en el hombre en la que el juego se traduce. Y más aún, el sujeto realiza esto sin la consciencia árida y objetiva del esforzarse, de la pena, del trabajo a secas. Lo hace porque en eso se le va su ser por su ser mismo, porque está absorto en ese juego de ideas y de pensamientos, en el placer de organizar un discurso lógico desde sus propios significantes, desde eso que lo representa a él con la seriedad juguetona del juego... y en esencia el juego es satisfactorio.

Y vuelve satisfactorias las tareas humanas más diversas: quizá un físico no entienda cómo un escritor puede pasar horas sentado escribiendo y reescribiendo exactamente la misma página; del mismo modo en que éste no entiende cómo aquel puede encontrar "bella" una fórmula y haber invertido tanto tiempo sentado frente a una computadora sólo para obtener "eso".

Éstos no son más que destinos cumplidos del jugar, de una práctica significativa del

sujeto. Lo que sí es seguro es que a ambos les duelan los riñones de tanto estar ahí, sentados; que sentirán una felicidad inmensa cuando logren lo que pretendían y que les duela en otro lugar -¿quién puede afirmar dónde?- cuando las pantallas de sus respectivas computadoras permanecen en blanco -sin gasto de bytes, pues. Pero si no pasan esas horas y horas ahí, sentados, quizá no les duelan los riñones, de seguro les dolerá el alma... o el ego, o el Superyó, o el narcisismo, o como se le quiera llamar al lugar del dolor de no hacer lo que se quiere hacer.

En resumidas cuentas, y recordando nuevamente a Winnicott, podemos pensar en el proceso de enseñanza-aprendizaje como la superposición de dos zonas del jugar: la del maestro y la del alumno, dos personas que juegan juntas. El maestro que no juega no enseña, adoctrina. El maestro que da lugar al jugar en clase puede conducir a sus alumnos a pasar de un estado donde no pueden jugar, a otro en donde sí es posible hacerlo. Entonces construirán el espacio potencial donde el aprender es un jugando y una formación de actitudes lúdicas ante el conocimiento.

Y por demás está insistir en que lo importante de todo este proceso no son nuestras inteligentes exposiciones sobre un tema ni nuestras sabias interpretaciones de una teoría. Lo importante es el momento en que el alumno se sorprende a sí mismo con eso que re-creó y con los usos que puede darle. Por ello, y lo decimos junto con Winnicott, rogamos a los profesores que den lugar para que sus alumnos jueguen y se muestren creadores durante el trabajo escolar. Y es que esta creatividad -frágil y tan bombardeada con los discursos del "deber ser"- es fácilmente alienable y expropiable por un maestro que sabe y habla demasiado: quizá quien juega ahí es el maestro... a costa de sus alumnos.

Si se ha construido la zona de confiabilidad en la que es posible discutir, argumentar y equivocarse, sin temor al ridículo, también es menester que el maestro proteja esa confianza. Si nuestros alumnos no se equivocaran, nosotros como maestros no tendríamos ninguna razón de ser. Nuestro compromiso lúdico es procurar no interrumpir el flujo del jugar con las sabias interpretaciones y exposiciones, con juicios y correcciones a ultranza. Esto podría matar esos momentos de juego, incluso los momentos de silencio -hay que perderles el miedo y considerarlos como responsabilidad colectiva, del grupo y del maestro con él. No matar los silencios, sino preguntarse si algo de lo lúdico, de la tramitación de significantes del sujeto está aconteciendo y darle su tiempo. Vaya pues, que no importa cuánto sabe el maestro, a condición de que promueva en sus estudiantes un aprendizaje no tanto adaptativo, como vincular y creativo. Por lo demás, dado que nadie puede sustituir al alumno en la actividad de jugar ni en la de aprender, y si resulta que el alumno ha aprendido a jugar en el aula, puede ser también que jugando -simbólicamente, se entiende- mate al maestro "porque sabía demasiado".

El jugar se ofrece además -por si todavía pareciera poco- como terreno de "negociación" entre el deseo del Otro y lo que del deseo del sujeto ha sido descubierto por él. Como lugar para la conciliación entre el sometimiento al Otro y la inscripción al orden simbólico y lo que el sujeto descubre como afirmación de su persona, sin sacrificarse ante tal o cual demanda implícita de acatamiento que el adoctrinamiento supone. Esto es, si jugando abrimos boquete en esta configuración del orden común que aparece como pre-establecido, algo del deseo como creatividad, espontaneidad, capacidad de propuesta, de experiencia cultural, de pensamiento y censura por el juicio aparecerá ahí vivido como propio y *eso es lo que cuenta* para una educación no adaptativa.

En este sentido, maestro es quien posee maestría en el arte de jugar con sus alumnos, maestría en el arte de promover el aprendizaje jugando.

Y mejor aún si el maestro se involucra con el juego y el jugar de su grupo, si no juega desde afuera (observando con una mirada que puede devenir tan paralizante como la del maestro que exige respetos a ultranza). Mejor si juega con ellos, si ahí se transforma él también y comparte ese especial clima emocional y creativo. El maestro no es un sujeto que haya terminado ya de relacionar lo externo y lo interno, es también alguien condenado a seguir vinculando ambas realidades, condenado a jugar de por vida. Claro que debe reconocer su papel diferenciado -es necesario que "juegue" el papel de modelo ideal, colocado en el Ideal del Yo de sus alumnos, con los consecuentes procesos de identificación y transferencia-, pero asumiendo a su vez las reglas del juego específicas que se van generando en cada uno de sus grupos.

Todo esto redunda en un reconocimiento del sujeto, de su propia conflictiva y de sus procesos, en un darle la palabra y ofrecerle la posibilidad de usarla, de actuar, de hacer algo con ella. Jugar en clase se traduce en la posibilidad de dar curso y salida a la tensión pulsional y de ofrecer caminos de satisfacción a tensiones pulsionales inconscientes. El jugar y el juego en clase promueven la formación de actitudes lúdicas que auxilian al alumno en la compleja tarea de construirse una personalidad intelectual autónoma de sujeto hablante en la especialidad en que se está formando: éste es un regalo capital del jugar a la educación.

V. JUGAR EN CLASE: LOS FLUJOS ENTRE ILUSIÓN Y VERDAD (A manera de conclusión)

La gran paradoja que se establece así es que mientras menos se acepte la verdad y más se ligue la vida a la ilusión, más empobrecida, estereotipada y monótona resulta. El doloroso reconocimiento de la verdad, aun cuando sólo pudiera hacerse a medias, es condición básica para una existencia fecunda y creativa. Como lo dice Freud mismo: 'La vida se empobrece, pierde interés, cuando la máxima apuesta en el juego de la vida, que es la vida misma, no puede arriesgarse'.

Daniel Gerber

Para finalizar, y a manera de conclusión, sólo nos resta atender a algunas advertencias necesarias, en coherencia con las paradojas inherentes al juego y a la educación misma, vistas desde la perspectiva psicoanalítica.

Si bien hemos estado insistiendo en el jugar como regia posibilidad de aprendizaje para el ser humano y, por tanto, como una práctica significativa a rescatar en favor del proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas -no ya en una relación de causa-efecto, sino en un proceso dialéctico, cambiante y ciertamente muy susceptible de cobrar las formas superyóicas del "deber ser" cuyos efectos son el adoctrinamiento y la adaptación-, tampoco estamos tratando de probar que el jugar es la manera "bonita" de enseñar y de aprender.

Lejos de ello -y por el Ello- aceptar jugar en el salón de clase supone asumir compromisos más complejos de lo que a simple vista podríamos anticipar; más allá del empleo del juego como herramienta para llenar vacíos didácticos, como mero divertimento o *intermezzo* académico. Compromisos, por lo demás, que atañen de igual forma a los educadores (a los padres, a los sacerdotes, a las figuras públicas, a los autores de las obras que forman parte del acervo cultural de la humanidad), y en nuestro caso particular -las aulas universitarias- a nosotros como maestros, a la institución que representamos y a nuestros alumnos.

Por principio de cuentas -y aunque parezca simple y sin mayor relevancia pedagógica, éste ha sido el motor impulsor de nuestro trabajo- tratamos de advertir que dar lugar para jugar en clase, con o sin juegos o juguetes, consciente o inconscientemente, no apunta sólomente a divertir, relajar, amenizar y perder el tiempo de vez en cuando durante un curso determinado. Tampoco se trata de premiar el árduo trabajo del grupo ni de aprovechar el tiempo cuando hay poca asistencia o cuando no tenemos muchas ganas de "trabajar". Menos aún se trata de "disfrazar" la clase con juego, de llenar vacíos y silencios, como montando un *show* con los gestos y los ademanes del jugar, pero sin que eso represente necesariamente juego creador y liberador. Y ante esos usos -frecuentes, por cierto- del juego en clase, maestros y alumnos debemos estar alerta para no engañar-nos. No porque el jugar en clase no nos ofrezca aquéllo, sino porque nos regala mucho más que eso... y sería triste perderselo.

El juego es cosa seria -decía un maestro nuestro, así nomás, como de paso durante la clase de Psicología Educativa. En aquellas clases nos preguntábamos qué querría él decir con esa enigmática frase dicha casi como al margen de lo que acontecía en nuestra aula. Nos parece que sólo ahora entendemos que dicha frase estaba en el centro mismo de aquel curso. En efecto, el jugar es serio, exige esfuerzo, trabajo, disciplina, empeño, aunque sin la consciencia a veces fastidiosa del esforzarse, del trabajar, del disciplinarse, del empeñarse o del pasar pena para realizar una tarea; vaya, sin un sentimiento íntimo de frustración o de

que eso es inútil, pero que hay que hacerlo porque es requisito.

Más allá de la diversión, de sólo amenizar para pasar un buen rato -si es que todavía ahora se asigna a estas palabras un valor opuesto a la "seriedad" y al "trabajo"-, jugar en clase alienta el cumplimiento de propósitos para nosotros muy caros: formar actitudes lúdicas y juguetonas ante el saber, promover la extracción y la tramitación de significantes del sujeto para, de este modo, contar con la oportunidad de construirse una personalidad de sujeto hablante en la especialidad para la que el estudiante se está formando.

El maestro que trabaja por la creación de la zona confiable del jugar *en su clase* -porque presumiblemente ya existe con mayor o menor eficacia en la subjetividad de cada uno de sus alumnos- y exhorta a sus alumnos a conquistar ese terreno de creación e imaginación en su aula, adquiere varios compromisos serios -y, admitimos, más sencillos de exponer aquí que de efectuar en el salón, dados los flujos perpetuos del Inconsciente. Compromisos por lo demás siempre paradójicos y que no se muestran a simple vista. Enseñar jugando exigirá del profesor que soporte las paradojas que ambas actividades, enseñar y jugar, entrañan. Aprender a convivir con ellas puede ser sumamente enriquecedor.

Como corolario de nuestra investigación, enseguida enunciaremos las paradojas y los límites del juego y el jugar en clase que nosotros hemos alcanzado a percibir atendiendo al psicoanálisis, claro, y también al poeta Eduardo Casar: "A fin de cuentas la simple vista es ciega."



A simple vista, el maestro dispuesto a jugar en clase tiene en sus manos una herramienta regía para cumplir con una de las tareas encomendadas a la educación: promover la sublimación o la formación reactiva de las pulsiones sexuales, eludiendo así la represión de las mismas, para encauzar esa energía por rumbos social y culturalmente estimados y hasta admirados. Si el jugar garantizara por sí mismo la sublimación, destinos cumplidos de armonía y felicidad vivirían ya el hombre y la humanidad... y por cierto que es más bien malestar y breves placeres los que el sujeto encuentra.

Lo paradójico radica en que, si bien promover la sublimación y la formación reactiva es tarea de la educación, sobre éstas no se manda, como tampoco sobre la represión, por la sola razón de que son mecanismos establecidos desde la primera infancia de modo inconsciente. Y aun cuando el maestro pudiera intervenir en esas primitivas etapas, nada relevante podría modificar. Y más paradoja aún si recordamos que la represión es una condición para que el proceso educativo sea factible: reprimir la virulencia de las pulsiones es necesario para que el sujeto disfrute también de los beneficios prometidos por su sujeción al orden simbólico. Jugar es sólo una opción para no elegir mutilando, sino integrando.

La verdad es, pues, que el jugar en clase puede aportar relativamente poco: acaso se ofrece como ruta con destino *posible* a la sublimación. Un camino de juego hecho de bifurcaciones, retornos y curvas -por decirlo así- y en el tránsito por esta ruta, cada subjetividad tomará las desviaciones que le sean significativas para cumplir con su destino personal. Así las paradojas, jugar en clase sólo representa una posibilidad de liberación para el alumno ante el sometimiento y el adoctrinamiento, para que las demandas culturales, institucionales y del profesor no cosifiquen ¿tanto? su deseo... sea éste cual fuere. El maestro dispuesto a jugar debe tener conciencia de que su acción se limita a brindar las ocasiones de jugar, sin saber a ciencia cierta en qué devendrán. Su tarea lúdica se limita a ofrecer oportunidades lo más diversas posible para ayudar a que cada alumno luche contra todo lo que tenga estatuto de *significante superyóico para él*. En el modo propio del juego, jugar en clase es sólo como una apuesta -con todo lo que de incierto y de riesgo esta palabra contiene-, una apuesta por la autonomía intelectual de nuestros alumnos... y como tal, se gana o se pierde.

En este mismo orden de ideas, jugar es sólo una alternativa posible para cumplir con destinos distintos de los implícitos en el discurso educativo, tan preocupado por una educación "bienpensante" ¿¿pensar bien *qué?*), que exige conformarse con ella en aras de una "buena educación" ¿¿qué es una *mala?*) y que promete el éxito y el "bienestar" ¿¿estar bien en *dónde?* ¿Respecto de *quién?* ¿A qué *costos?*)... Educación para el bienestar tan peligrosamente cercano a un fracaso desiderativo del sujeto, al empobrecimiento y a la infelicidad de un ser sujeto al "deber ser", superyóico por excelencia. Y es que "lo más terrible

que le puede suceder a alguien es quedarse donde lo pusieron determinados significantes de la prehistoria, incluso cuando esos significantes *suenen bien*.¹ Nada más por esto es necesario rescatar el jugar como alternativa de construcción de mejores cauces para la sublimación de las pulsiones y de auxilio a los estudiantes para luchar contra el adoctrinamiento (efecto posible de la actuación del maestro) y para extraer y tramitar su firma personal. En suma, a lo más que puede aspirar el maestro es a ofrecer, jugando, los caminos más variados posible, y a apostar porque el alumno tomará entre sus manos alguno de éstos... o ninguno. El compromiso del maestro será aceptar, con todo el malestar que su narcisismo pueda sentir, que siempre hay otros rumbos posibles.

Y conseguir esto, a pesar de las paradojas del jugar como vía de sublimación en clase, nos parece un logro cultural nada despreciable. Pero prosigamos *paradojando*, perdón, *jugando* con las paradojas.

A simple vista, los logros culturales del sujeto y el progreso de la humanidad son resultado de la sublimación, de la formación reactiva y de los destinos cumplidos de lo lúdico. Según Rodulfo, incluso ciertos manejos más bien lineales del psicoanálisis conducen a pensarlo así. La verdad es que, merced al complejo de Edipo, los logros culturales se llevan a cabo también gracias a los procesos de *identificación* con la autoridad. Y el análisis de las relaciones intersubjetivas que se establecen entre maestro y alumno nos han demostrado que la identificación del estudiante con la autoridad representada en la figura del maestro - en tanto modelo ideal- es indispensable para que el aprendizaje sea posible.

Ahora bien, el maestro dispuesto a jugar deberá considerar estas vertientes del aprendizaje: a) la figura de autoridad que él representa es necesaria; b) la identificación de sus alumnos con su autoridad -mediante la transferencia- también es necesaria; c) demasiada autoridad puede devenir paralizante y enmudecedora, puede "matar" al sujeto; d) el jugar supone liberación frente al sometimiento que una figura de autoridad podría imponer y (aunque de modo siempre parcial) vincula a un vivir sano y satisfactorio.

Las convenciones del juego plantean una dinámica dialéctica entre sometimiento a las reglas del mismo y la libertad de modificarlas cuánto los jugadores deseen, hasta llegar a nuevos acuerdos... Y tan sólo supone sometimiento a una autoridad (el árbitro, por ejemplo) en tanto ésta sea representante de la legalidad que rige lo permitido y lo prohibido en el juego, pero nada más. ¿Cómo leer esto para un maestro dispuesto a jugar?

¹ RODULFO, R., *op. cit.*, p.31. El subrayado es nuestro.

Nótese, primero, que cuando nos referimos al maestro, hablamos de autoridad y no de autoritarismo. Pero no querer asumir su autoridad en clase porque se quiere jugar con los alumnos, tampoco conduciría al aprendizaje (que requiere de la identificación y de la transferencia hacia la figura idealizada del maestro). Así pues, el maestro dispuesto a jugar también tendrá que transitar entre ser autoritario y el *laissez-faire*. El jugar, que implica abrir brecha y agujerear las superficies ideales para permitir que el propio deseo respire, favorece esta transición de actitudes. Sobra decir que esto también promueve progresos culturales de la humanidad, pero quizá con menores costos libidinales para el sujeto. La paradoja para el maestro radica -y digámoslo con esta afortunada metáfora de Rodulfo- en que el granito es tan poco perforable como la gelatina.

A simple vista, el maestro dispuesto a jugar apuntaría a la formación de actitudes lúdicas en sus estudiantes, a fin de lograr la autonomía intelectual respecto de él como ser-supuesto-saber, encarnación de los autores, los libros, las teorías y los conceptos. Pero el proceso que el jugar en clase entrañaría para lograrlo está lejos de ser tan sencillo como esta enunciación sugiere. Veamos por qué.

El proceso de aprendizaje es posible sólo cuando el maestro es colocado en el lugar del Ideal del Yo de sus alumnos y, para ello, cuenta con una poderosa herramienta: el poder de sugestión con que es investido mediante la transferencia, que no es otra cosa que demanda de amor, cuyo origen se halla en el periodo edípico: por la identificación con la autoridad de los padres y la relación de mayor o menor dependencia que haya establecido el sujeto con aquélla. La tarea encomendada al maestro es modelar y reforzar el Ideal del Yo de sus alumnos (ya que éste cumple con una función reguladora y normalizante respecto de las pulsiones) y debe favorecer la tolerancia al displacer resultante del renunciamiento pulsional a que es sometido el alumno, por medio de las satisfacciones narcisistas que el Ideal del Yo brinda. En pocas palabras, el maestro se ve obligado a trabajar junto con el Ideal del Yo en contra del Ello, para asegurar la instauración del principio de realidad.

Es por esto que, a diferencia de la relación entre analista y paciente en donde el primero busca el análisis y la destrucción de la transferencia para lograr la independencia y la madurez psíquica del segundo (de modo tal que el sujeto no tienda siempre a sustituir una dependencia por otra), el maestro en cambio debe preservarla cuidadosamente: la relación que el sujeto haya establecido con los padres luego de la resolución del Edipo es la que determina las que establecerá con los maestros. Sin embargo, sabemos ahora de una advertencia, según la cual el exceso de ideal y de perfección matan al sujeto, al sujeto

maestro tanto como al sujeto alumno.

Así las cosas, aunque el maestro deba promover la autonomía intelectual de sus estudiantes, es obligado preguntarnos si esto es posible, incluso mediante el jugar. La verdad es que la educación se ve obligada a reforzar el Ideal del Yo, que es tanto como reforzar la represión pulsional. Lograr la independencia psíquica e intelectual implica la destrucción paulatina de esa poderosa herramienta de influencia sobre los alumnos: *la transferencia*. En palabras de Millot, "El educador, cuyo poder emana de la transferencia, no puede aspirar en cuanto tal a deshacerse de él ya que la instancia del Ideal-del-Yo y la posibilidad de transferencia fundan el poder de todo conductor de hombres, educadores o gobernantes."²

La paradoja a la que el maestro dispuesto a jugar se enfrenta radica en que, si bien jugar en clase constituye la posibilidad de ofrecerse como superficie ideal perforable, esto es, como oportunidad para el alumno de *abrirse brecha* ante la red de significantes del saber, el modelo ideal y todo lo que éste encarna a fin de que su deseo pueda respirar y no sea enmudecido por un exceso de ideal; y si bien el maestro dispuesto a jugar trabaja, en el modo propio de lo lúdico, por un *eclipsamiento paulatino de su figura como ideal* para dar paso y ofrecer lugar al alumno (a su palabra, a su creación, a su deseo); y si bien el jugar regala estas posibilidades al salón de clase en favor de la autonomía intelectual del estudiante, lo cierto es que el maestro también debe preservar la transferencia y su lugar en el Ideal del Yo del estudiante. Es decir, de formas de dependencia hacia su figura investida (desde lo psíquico tanto como desde lo social y lo institucional) de ser-supuesto-saber.

Padóricamente, pues, el maestro dispuesto a jugar debe estar consciente de que apunta a favorecer en los alumnos el *construirse* una personalidad intelectual de sujeto hablante en su materia, a la vez de que su papel como autoridad, como modelo ideal de referencia a alcanzar, es necesario para que haya aprendizaje.

Y junto con Millot nos preguntamos: "aun si la educación pudiera liberarse de las presiones sociales, ¿el educador estaría por ello en condiciones de guiar al educado hasta la disolución del complejo de Edipo, condición de la independencia psíquica y la madurez? ¿Se trata de un proceso sobre el cual pueda ejercerse su maestría?"³ En principio, no. Pero en el modo de lo lúdico, jugando, quizá se abra esa posibilidad... aunque dependerá en mucho de cómo el maestro logre asumir sus compromisos de ser jugante y de ser modelo ideal, y de lo que logre hacer con eso. No hay respuesta a las paradojas, lo único que hay es tolerancia y apuestas creativas por las creatividades.

Esta tarea lúdica, y por tanto paradójica, para el maestro podría ser sintetizada como sigue: por un lado, debe conservar lo más posible la transferencia de sus alumnos hacia su

² MILLOT, C., *op. cit.*, p. 174.

³ *Ibid.*, p. 175.

figura para que haya aprendizaje; por otro lado, si pretende la autonomía intelectual de sus estudiantes, jugando puede trabajar por el paulatino eclipsamiento de su figura como ideal destruyendo poco a poco la transferencia... *transfiriéndola* hacia el saber mismo a través -en el sentido de atravesar, de perforación- de su persona, que es la encarnación del saber. Y esto sólo sería posible mediante la formación de actitudes lúdicas en los alumnos ante el saber.

En este mismo curso de contrasentidos, es deseable que el maestro cobre conciencia del inmenso poder de sugestión con que es investido por los alumnos y que -pediría Gerber al maestro- no lo manipule como un fin en sí mismo, como forma de satisfacción narcisista reflejada -a la manera de espejo, o a manera de fotocopiadora que reproduce- en los alumnos modelados a su imagen y semejanza. La paradoja de estar dispuesto a jugar en clase lo enfrenta, en tanto superficie susceptible de ser agujereable, a la difícil tarea para él de renunciar a su propia satisfacción narcisista y a la compleja labor de tolerar las paradojas y de convivir con ellas.

Compromiso nada fácil de afrontar, poco placentero en sí. Aunque paradójicamente, en el modo de lo lúdico y siguiendo al propio psicoanalista, quizá el maestro dispuesto a jugar conquiste un placer de otra índole, que apuntaría también a una satisfacción narcisista: lograr en sus alumnos no la reproducción del saber que él transmite, sino la re-creación. Convivir con lo que sus alumnos hayan hecho y el placer de verlos aventurarse por las rutas que hayan descubierto. Esto significaría también placer narcisista para el maestro, sólo que de otra índole y con la breve posibilidad de que no sea tan a costa del deseo (de las palabras, de las acciones) de sus estudiantes.

A simple vista, siempre que el maestro proponga jugar en el aula los alumnos reaccionarán favorablemente y de inmediato se dispondrán a jugar lo que se les proponga. Sin embargo, la simple vista es ciega y no advierte que quizá los alumnos no quieran jugar lo que se les ha propuesto, sino otra cosa... pero que lo jugarán porque hay que cumplir con el maestro. La simple vista tampoco se percató de que tal vez no sea el momento pertinente para ese juego y que los alumnos actuarán (como malos actores en escena) reproduciendo los estereotipos que tengan preconcebidos sobre ese juego; o bien, actuarán como estando siempre al tanto de que lo que hacen y dicen pase por la venia (la censura) del maestro (o sea su mirada, su actitud corporal, su palabra). La simple vista no se dará cuenta, por ejemplo, de que a nadie se le puede obligar a jugar, si no lo desea, porque una condición del juego es precisamente la libertad hasta para decir que no se quiere jugar o que ya no se quiere continuar.



La verdad es que si el maestro propone jugar porque eso corresponde a su imagen de "buen maestro", de "maestro moderno" o de "maestro *buena onda*", esta propuesta representará -y curiosamente es lo contrario al jugar- una búsqueda de satisfacción narcisista del docente, el disfraz "bonito" de una demanda de acatamiento y sometimiento. Si el terreno del jugar no ha sido preparado, si no se atiende a las necesidades lúdicas de los alumnos, la propuesta de jugar -y en esto radica la paradoja- puede volverse superyóica para los alumnos que no quieren jugar, o no de la manera propuesta, y que se limiten entonces a simular que juegan. Porque quizá el discurso subterráneo de este maestro sea algo así como: "Lo que yo deseo es que tú juegues a esto, el modelo que debes seguir es el de jugar así y ahora." Paradójicamente -y la línea divisoria es frágil, casi invisible- esta propuesta de jugar se vuelve alienante: es una imposición disfrazada de propuesta en la que el alumno reconoce lo que hay que hacer, aunque sólo sea para adaptarse. No representa *al* jugar y ha dejado de ser una práctica significativa del sujeto.

Más allá de proporcionar los momentos de juego, el compromiso consiste incluso en estar atento a las ocasiones en que los alumnos sugieren -aun firmadamente- e inventan

juegos. Estar atento a los breves instantes, efímeros, en que algo de lo lúdico surge y enseguida parece extraviarse -o el maestro lo mata con sus inteligentes intervenciones. Si los alumnos muestran aunque sólo sea un poco del jugar es, quizá, porque están tratando de resolver algo, porque están buscando la manera de airear eso, porque intertan hallar usos y apropiárselo; es porque un acontecimiento libidinal está sucediendo ahí mismo. Entonces el maestro debería observar si su propio ingreso en esa zona es pertinente o no; y si lo es, jugar ahí con sus alumnos hasta las últimas consecuencias. Que no se piense que el maestro es el único capaz de construir y promover las zonas del jugar. Los alumnos no son marionetas, aunque aceptar esto implique el compromiso de renunciar al poder de que es investido y a la satisfacción de su narcisismo.

A simple vista, podría parecer que un maestro que lleva juegos y juguetes a su clase es un maestro que promueve actitudes lúdicas en sus alumnos. También a simple vista parecería que el maestro que no lo hace es un maestro anclado en alguna forma de autoritarismo. La verdad es que ni en un caso ni en otro es así. Y es que sí resulta fácil dejarse engañar por el jugar si se lo reduce al juego y al juguete como meras herramientas didácticas. Ahora sabemos que, como tales, pueden ser prescindibles, que no necesariamente garantizan la formación de actitudes lúdicas frente al conocimiento.

Consideramos importante subrayar esto porque, en tanto adultos, pueden producirse actitudes de rechazo total al jugar (por temor a parecer pueril); o en el caso contrario, actitudes de culpa, por ejemplo, si no "juega en clase". Y es que con cierta frecuencia hemos escuchado a maestros hablar, como culpabilizándose o autojustificándose, de su "incapacidad" para jugar con sus alumnos porque sienten que no "saben" cómo jugar con sus alumnos, cómo introducir, desarrollar y llevar a "buen" término actividades de este género. Nunca se podrá afirmar que un juego salió bien o mal. Lo que importa es lo lúdico, *el jugar* mismo y lo que aconteció *en y con él*. Así pues, junto con Gili y O'Donnell, pensamos en lo lúdico no como "antagonista de lo verbal o de lo interpretativo, sino, por el contrario, sacudiendo sus telarañas, descongelando, restituyéndoles su revolucionaria potencialidad imaginaria, para que de esa manera puedan también servir eficazmente para *cambiar y entender*, y no apenas para justificar y explicar."⁴

Sin embargo, puede ser que aquellos maestros tímidos ante el juego favorezcan el desarrollo de actitudes lúdicas en sus muchachos mejor que el maestro que dice jugar.

⁴ GILI, E., y O'DONNELL, P., *op. cit.*, pp. 155-156.

Digámoslo entonces de nuevo: el jugar en clase no está necesariamente vinculado con los juguetes, sino con la capacidad (lúdica) de promover la re-creación del conocimiento, con la manera en que se otorga lugar a los descubrimientos de los alumnos, con *la maestría y el arte* de ir pasando del lugar de Ideal, de autoridad, al de eclipsamiento de su figura como tal, trabajando por la transferencia hacia el saber, siempre con el objeto de alentar la autonomía de pensamiento del alumno y sus posibilidades de ir afirmando su personalidad de sujeto hablante.

Lo paradójico radica en que ni la herramienta didáctica como tal asegura el ingreso a la tercera zona ni el no usarla estropea este ingreso. El juego en clase no garantiza en modo alguno el que tengamos la consciencia clara de lo que significa jugar. Y tal vez, aunque no tengamos la consciencia de jugar, sí estemos abriendo la brecha de lo lúdico.

Por último, a simple vista la tarea de enseñar jugando parecería más fácil, porque es más divertido, más motivante y porque a juzgar por la simple vista, preparar clase se vuelve más rápido y sencillo. Creemos haber sido ya bastante claros e insistentes a este respecto: la verdad es que el maestro dispuesto a jugar adquiere mayores compromisos reales y sumamente complejos para con sus alumnos y sus producciones. Jugar no es un quehacer sencillo para el maestro: implica mucha preparación y estar dispuesto a escuchar al alumno, implica comprometerse no tanto a "calificar", sino a comentar con los alumnos, implica ofrecerse como superficie ideal perforable, ofrecerse como objeto susceptible de ser usado para aprender, para extraer y tramitar los significantes del sujeto aun a costa del propio narcisismo y malestar, tener la maestría de presentarse como autoridad a la vez que como modelo perforable, que se puede destruir junto con todo lo que encarna y de todos modos permanecer como objeto confiable, al que siempre se puede acudir.

Nada fácil ser un maestro dispuesto a jugar. Ardua y compleja tarea, a la vez que exquisita responsabilidad. Si es jugando y bajo signos lúdicos, el maestro también experimentará su trabajo sin la fastidiosa y a veces aplastante consciencia de la pena, del esfuerzo, del aburrimiento, de lo inútil... vaya, bajo los signos mortíferos del significante superyóico. Es posible experimentar la enseñanza a pesar de todas las paradojas, o gracias a ellas, más bien, como una vivencia placentera.

Lo único que no se vale cuando del jugar se habla es pretender hacer lecturas lineales y mecánicas, tratar de hacer discursos y prácticas encerrantes sobre el jugar o reducirlo a meras técnicas para responder a la demanda de dar los pasos exactos a seguir para crear actitudes lúdicas. Cada maestro, comprometido con su trabajo, cuestionándose y

reflexionando, hallará los obstáculos a vencer y las modalidades propias para jugar. Y si se nos pregunta "Bueno, ¿y cómo hacer en clase lo que en estas páginas se ha dicho? ¿Cómo formar actitudes lúdicas para que los alumnos sean autónomos? ¿Cómo hacer para jugar con el saber?" La respuesta, lo confesamos, es muy sencilla: no lo sabemos.

Acaso jugando, simplemente jugando. No asumimos este trabajo como manual para jugar en clase. En cambio, si como maestros cuestionamos nuestras actitudes lúdicas y nos preguntamos sobre lo que acontece cuando jugamos con nuestros alumnos, ahí, justamente con esas preguntas irán apareciendo las respuestas, los modos del jugar propios: a nadie se le puede sustituir en esta empresa.

Por su parte, los estudiantes también adquieren compromisos serios, pues no es nada fácil extraer y tramitar esos significantes del sujeto que lo representan frente a los significantes del maestro y del saber.

Jugar es una tarea placentera y satisfactoria, sí, pero nada sencilla de realizar en un medio institucional que debe tener componentes represores como condición para que el sujeto se beneficie de los progresos culturales y pueda cumplir con su misión. El problema radica en confundir la formación con un llenar de datos y con la reproducción en aras de una "buena" educación. Se confunden fácilmente, y para el estudiante ha implicado siempre instalarse en el lugar de atender a una clase, tomar notas, leer lo que se le pida, escribir lo que se le exija, presentar exámenes.

Lejos de un compromiso lúdico de su parte, lo cierto es que esto sí resulta sencillo de realizar: al cabo que hay autores, citas, conceptos, libros y maestros que se hacen cargo de su identidad intelectual.

Además, las reglas y convenciones tácitas, propias de las instituciones educativas, en el fondo no cuestionan ni retan su capacidad de crear ni de imaginar. Para el estudiante dispuesto a jugar, el compromiso -paradójico- es tomar los riesgos de asumir un papel activo, aun cuando esto implique no adaptarse a ninguna forma de poder del maestro. Mediante el jugar y el desarrollo de actitudes lúdicas -cargados con valores de irreverencia, de ser activo y propositivo, o sea de crear y hacer- el alumno adquiere también, consciente o inconscientemente, el compromiso de ser responsable de sus producciones, de sus palabras, de su hacer en el mundo y de su paso por la escuela.

Jugar para cambiar, para crecer, para afirmarse aunque más no sea un poco distinto, implica asumir la responsabilidad de lo que resulte de ese juego de construcción de sus diferencias. Tarea difícil, pues, si recordamos que el adolescente, rebelde e irreverente

tanto como apurado por asirse aunque sea a un poquito de significante, puede encontrar significantes superyóicos que no respondan a su deseo ni lo representen a él, que le funcionen como significantes social y culturalmente redituables... aunque sin carga libidinal ni circulación de su deseo. Más allá de la diversión, de lo motivante, jugar también le exige más trabajo y, por cierto, más riesgos.

Por otra parte, también es necesario reflexionar acerca de los límites, o digamos mejor, de los contornos que dibujan los alcances del jugar en clase. Porque tampoco pretendemos sostener que el jugar y su traducción en juego, juguetes y mundo lúdico son una suerte de panacea educativa.

Sería utópico pensarlo. Y aunque las utopías nos encantan -en el sentido de hechizar- hay que atender a las propias peticiones del psicoanálisis: hay que reconocer la verdad, las realidades que atraviesan al hombre y su hacer, esforzarnos por no vivir atrapados en la seductora red de la ilusión. No para detenernos en nuestra labor ni para anular nuestros esfuerzos como educadores interesados en jugar en clase, sino justamente como condición para llevar una existencia docente rica, creativa y un poquito más feliz.

Intentemos salvar, pues, estereotipos pedagógicos en torno de la entrañable actividad de jugar; tratemos de no abandonarla al olvido de nuestra reflexión cotidiana como maestros; al menos hagamos el ensayo de no sumergir las cualidades que el jugar regala al salón de clase anclándolas en un mundo de mera ilusión. Esta reflexión es una de las aportaciones más caras del psicoanálisis para nosotros pedagogos.

Tomar consciencia de ello -del Ello- es de una valía nada despreciable. Aunque duela saber que como maestros nuestras posibilidades de influir en los educandos están bastante limitadas, incluso el jugar mediante, nuestro compromiso es de amor a la verdad.

Jugar en clase también tiene sus limitaciones -sí, además de las paradojas ya enunciadas arriba. Y es que nos falta enfrentarnos a la más difícil y perturbadora. Así que, a la manera propia del psicoanálisis, vayamos por pasos, como *rodeando lo que nos falta*.

El hecho de que el maestro sepa del Inconsciente no garantiza una mejor enseñanza ni un mejor aprendizaje: el Inconsciente y sus contenidos son estructuralmente inaccesibles, Indomeñables, nuestros verdaderos amos.

En palabras de Gerber, reconocer la existencia del Inconsciente implica el "reconocimiento de la carencia, renuncia al narcisismo, lo que en el caso del maestro debería ir ligado al cuestionamiento permanente a toda tentación de asumir abiertamente el lugar de poder en que es colocado, pretendiendo convertirse en modelo de todo lo que el

alumno debe ser, y también a reflexionar en qué medida su propio ideal de ser un 'buen maestro' puede hallarse dominado por el espejismo de la perfección.⁵

¿Qué podría significar esto para un maestro dispuesto a jugar? Que el jugar en clase tampoco garantiza una mejor enseñanza ni un mejor aprendizaje. Ya lo mencionamos arriba: si jugar está representando un espejismo de perfección docente, el jugar mismo se está descomponiendo en algo muy semejante al adoctrinar (pero jugando), al someter (pero jugando), al reproducir (pero jugando), al acatar (pero jugando). Toda una ironía.

Si jugar forma parte de la imagen de "buen profesor" que el maestro desea ver en sí mismo, desvirtúa la cualidad del jugar como práctica significativa del sujeto (suya y del alumno) y la magnífica posibilidad para el alumno de abrir brecha en el modelo ideal. El jugar -que se muestra escurridizo, que escapa a tentativas de definición, dirían Huizinga, Caillois y Fink- puede dar un giro de 180 grados para volverse algo más cercano a los significantes superyóicos: ¡Vaya una paradoja!... Paradoja, por lo demás, que forma parte de los juegos del significativo: si ese jugar impuesto "desde arriba" por la autoridad del maestro produce un *impasse* en el hacer del alumno -argumentamos con Rodolfo- y ya no se encadena con otros significantes para producir sentido (el sentido de jugar en el aula), el virtual significativo del sujeto se convierte en aplastante significativo superyóico. Pero ¿jugando? ¿O quién juega ahí? ¿Y para quién?

En cambio, junto con Gerber creemos que un maestro *responsable y razonablemente* "bueno" se cuestionará y reflexionará incluso sobre sus actitudes frente al jugar en clase... tratando así de no caer en estereotipar y empobrecer sus ricas posibilidades. Entonces sí, podríamos hablar de un buen maestro que, dispuesto a jugar, asume y alienta, consciente o inconscientemente, actitudes lúdicas en sus alumnos. Y más que apuntar a la transmisión del saber a las nuevas generaciones, promueve en estas generaciones frescas y nuevas una fecunda *re-creación*, apropiación y uso del saber.

Pero en la cita textual anterior, Gerber da cuenta de algo más, fundamental para explicarnos también los límites y contornos del jugar en clase: reconocer la carencia estructural, la falta-en-ser producto de la pérdida del objeto sexual primario. Esto nos remite a la imposibilidad de satisfacción absoluta de las pulsiones sexuales y nos obliga a reflexionar sobre los espejismos con que el jugar en clase podría engañarnos.

Así que se nos presentan algunas interrogantes más: ¿el jugar saciaría de algún modo al sujeto, es decir, le permitiría llenar la falta, vivir el goce -donde ya nada es necesario, donde nada se demanda ya-, esto es, recuperar el objeto perdido? De ser así, ¿entonces el jugar, además de la sublimación, en algún momento podría ofrecer satisfacción plena a las

⁵ GERBER, D., "El papel del maestro...", *op. cit.*, p. 40.

pulsiones? ¿Por qué ganar un juego, por ejemplo, no es suficiente? ¿Por qué se busca repetir el juego y la sensación, aun a riesgo de perder?

El jugar y el deseo están íntimamente vinculados, al punto de que se terminará el tiempo del juego y se buscará repetirlo, se aguardarán los momentos para volver a jugar... ese juego o cualesquiera otros, porque el deseo quedará siempre ávido de ser satisfecho, aunque sólo sea temporalmente. El jugar sólo puede brindar satisfacción y sentimientos de completud al sujeto de manera parcial, efímera y momentánea. Después de ello, la realidad objetiva, el afuera, reclamará su tiempo y su espacio. Mas si el jugar fue creador, liberador, satisfactorio, el sujeto regresará al mundo netamente objetivo y exterior diferente de cuando partió con rumbo al mundo lúdico. Diferente, pero no completo: seres carentes seremos de por vida, esta condición es estructurante de nuestro ser y hacer en el mundo, del progreso de la civilización.

Efímeros reencuentros con el objeto perdido -simbólicamente, se entiende- quizá sólo eso brinde el jugar. Y nos parece que no es poco.



El psicoanálisis nos ha enfrentado a aquello de lo que nadie quiere saber, ni el hombre ni la pedagogía. Nos conmina a aceptar que la verdad es la falta original, la carencia, y que la ilusión es pretender la completud, una felicidad como asegurada por un as escondido en la manga, la respuesta sabia y entendida para toda paradoja...

Así las cosas, ni siquiera ganar en un juego garantiza ninguna clase de satisfacción total, afortunadamente... El jugar no apunta al goce. Esto no es posible dado que "no se puede colmar un deseo en lo real. Un deseo no se satisface más que en los infinitos dominios de lo imaginario y de lo simbólico. Si la satisfacción en y por el juego no es plenitud ni regocijo sosegado, es porque el jugador trae en sí mismo un vértigo que muy frecuentemente se presta sólo al juego. El placer radica totalmente en el instante en que el deseo es un poco o más satisfecho de lo que estaba antes. Si la felicidad no es el goce, sino el placer, aquella se condena a no vivir más que instantes privilegiados, prolongados a fuerza de recordar."⁶ Desde luego, ni siquiera la alegría por haber ganado dinero, prestigio, poder, reconocimiento, saber, vaya, de ganar lo que fuera, significa satisfacción pulsional plena: lo único que en verdad ganamos al jugar es una experiencia parcial y efímera del placer.

Dentro del 'como si' del mundo lúdico, ganamos una brevisima ilusión de plenitud que nos permite sentirnos un poco mejor en el mundo real; ganamos la satisfacción sumamente placentera de conocer, de hacer, de crear, de imaginar, de aprender. Y quizá esto se deba a que "la consciencia bajo sus tres formas, afectiva, intelectual y moral, tiene las mismas razones para temer al éxito, ese éxito sofocante y delicioso que no obstante ella misma quizo."⁷

En el jugar se manifiesta una falta: el deseo de saber más, por ejemplo, la curiosidad respecto del funcionamiento de algo, el deseo de ganar control sobre situaciones que, si bien no son experimentadas como angustiadas dentro del mundo lúdico, fuera de él podrían ser perturbadoras. El jugar representaría, pues, un intento repetido de dominar situaciones que escapan al sujeto, que quizá sean percibidas como ajenas y que amenazan con disgregar un mundo personal difícilmente construido, integrándolas a la personalidad.

El juego es siempre una experiencia placentera de creatividad, pero es también siempre precario y transitorio -decimos con Winnicott- porque se desarrolla justo en el límite

⁶ COTTA, Alain, citado por BRUEL, C. y LEGENDRE, B. *Jouer pour changer*, Le sourire qui mord, Paris, 1984, p. 25. La traducción es nuestra. Presentamos enseguida la versión original en francés: "on ne peut rassasier un désir réellement. Un désir ne se satisfait que dans les domaines infinis de l'imaginaire et du symbolique. Si la satisfaction dans et par le jeu n'est pas plénitude et épanouissement apaisant, c'est que le joueur porte en lui un vertige qu'on prête trop souvent au seul jeu. Le plaisir réside entièrement dans l'instant où le désir est un peu ou beaucoup plus satisfait qu'il ne l'était. Si le bonheur n'est point le confort mais le plaisir, il se condamne à ne vivre qu'instantanément privilégiés, prolongés à coups de souvenir."

⁷ JANKÉLÉVITCH, Wladimir, citado por C. BRUEL y B. LEGENDRE, *ibid.* La traducción es nuestra. Presentamos enseguida la versión original en francés: "La conscience sous ses trois formes, affective, intellectuelle et morale, a les mêmes raisons de redouter le succès, ce succès étouffant et délicieux qu'elle a pourtant voulu."

entre lo subjetivo y lo objetivo, aun cuando nos regale sensaciones de intensa realidad. Del jugar en clase sólo se puede esperar cierto bienestar. El placer y la satisfacción que nos regala es efímero y temporal, limitado a la temporalidad propia del juego mismo.

Por ello, con el jugar tratamos tan sólo de rescatar, durante nuestras clases, lo perdurable de esa vivencia efímera: de rescatar para más adelante en nuestras vidas esa breve sensación de saber hacer las cosas, o al menos de saber cómo y en dónde encontrar soluciones, arriesgándonos. Y esto, dentro de la lógica interna del mundo lúdico, resulta intensamente placentero. Mediante el jugar intentaremos sentir una vez y otra ese breve placer -porque nada es más difícil que renunciar al placer sentido alguna vez, diría Freud-, repetir ese corto placer de saber, de dominar lo perturbador, de sentirnos momentáneamente completos, de no sentir la escisión entre el mundo y nosotros, precisamente porque nos permite crear un lugar donde colocar las experiencias culturales y poder disfrutar así de la herencia cultural de la humanidad.

Una posición ética y de amor a la verdad frente al jugar se hace cómplice de una educación que no promete el bienestar a futuro, de una educación que acaso ofrece un horizonte de "claro bienestar". Jugar y juego cómplices de una educación que reconoce -tal vez así lo diría Borges- que "al horizonte un alambrado le duele."

En sí mismo, el jugar no representa ningún parteaguas en educación ni para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Más bien, y hemos redundado en ello, es sólo una *posibilidad* de aprendizaje. Una manera rica, sí, pero limitada y sumamente compleja de hacer coincidir y convivir un proyecto de enseñanza con un proyecto de aprendizaje en el terreno de lo lúdico, de manera que sea lo más sano posible para el sujeto y lo menos perjudicial posible para el progreso de la civilización.

El jugar en clase no es más que una oportunidad para el desarrollo de actitudes lúdicas ante el saber, para alentar la curiosidad intelectual, la sed por conocer, el deseo de saber, la imaginación, la creatividad, en fin, un modo de promover la epistemofilia del alumno desde y en las aulas mismas, un camino regio para la independencia intelectual del alumno. Jugar es tan sólo una oportunidad para extraer y tramitar los significantes del sujeto, para que el alumno construya sus diferencias y la afirmación de su persona respecto de sus maestros, encarnaciones del saber. Si el alumno cuenta con esta regia ocasión, tomará en sus manos la tarea y la responsabilidad de construirse poco a poco una personalidad de sujeto hablante en la especialidad para la que se está formando. Ésta es la gran apuesta del jugar en clase.

Aunque los estudios del psicoanálisis acerca de la educación nos demuestran la imposibilidad de lograr la total independencia del pensamiento, la absoluta autonomía intelectual, el jugar posibilita al sujeto para abrir una brecha en el orden común de las cosas, brecha por la que el deseo del sujeto podrá respirar. Y gracias a esta brecha, el sujeto cuenta con la ventaja de poder matizar lo ya pensado, lo ya dicho, lo ya discutido, lo ya escrito. Esto es, cuenta con la oportunidad de hallar su lugar ante el saber.

Si el orden del deseo nos condena a jugar para hallar nuestras diferencias y para caminar con ellas por el mundo y por la escuela, aceptar ser condenados a jugar puede dar mucho sentido a nuestras vidas... como maestros, como alumnos, como seres humanos. Aprendemos porque jugamos. Consciente o inconscientemente, en ello se nos va nuestro ser por nuestro ser mismo, en ello pasamos más tiempo del que a simple vista pareciera... aunque sin un fin (pre) determinado, porque el jugar, en el fondo, es una finalidad sin fin, una apariencia que sin embargo *es* en la promesa de una realización posible, pero que difícilmente escapa -qué bueno- a las metáforas diversas del *como si* y de la representación, más aún en educación.

BIBLIOGRAFÍA

ÁVILA, Raúl, *La lengua y los hablantes*, Trillas-Anules, México, 1984, pp. 135.

BÉRARD, Evelyne, *L'Approche Communicative. Théorie et pratiques*, CLE International, Col. Didactique des langues étrangères, Paris, 1991, pp.126.

BORJA SOLÉ, María de, *El juego infantil. (Organización de las ludotecas)*, Oikos-tau, Barcelona, 1980, pp. 132.

BRAUNSTEIN, Néstor, PASTERNAK, Marcelo, et. al., *Psicología: ideología y ciencia*, 8a. ed., Siglo XXI, Col. Psicología y Etología, México, 1982, pp. 419.

BRUEL, Christian, LEGENDRE, Bertrand, *Jouer pour changer, Le sourire qui mord*, Paris, 1984, pp. 221.

CAILLOIS, Roger, *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*, Gallimard, Col. Folio/Essais, édition revue et augmentée s/n, France, 1967, pp. 374.

CARÉ, Jean-Marc, DEBYSER, Francis, et. al., *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*, Hachette/Larousse, Col. le français dans le monde/ B.E.L.C, France, 1978, pp. 170.

CASARES, Julio, *Diccionario ideológico de la lengua española*, Gustavo Gili S.A., 2a. ed. rev., Barcelona, 1978.

COROMINAS, J., *Diccionario crítico etimológico*, Vol. II, Madrid, 1955-1957.

CORRIPIO, Fernando, *Gran diccionario de sinónimos. Voces afines e incorrecciones*, Ediciones B, S.A. y Grupo Editorial Z, S.A. de C.V, México, 1989.

Diccionario de la Lengua Española, Real Academia Española, 19a. ed., Madrid, 1970.

Diccionario temático de la lengua española, Blograf, España, 1975.

DUVIGNAUD, Jean, *El juego del juego*, Fondo de Cultura Económica, Col. Breviarios no. 328, 1a. ed. en español (Título original *Le jeu du jeu*, Trad. Jorge Ferreiro Santana), México, 1982, pp. 161.

ESCOBAR ARGAÑA, María Eugenia, "Juego y sublimación", en *Pedagogía*, (ed. especial: psicoanálisis y pedagogía), Coordinación de Pedagogía, Departamento de Educación y Seminarios, No. 3, s.l., enero de 1985, pp. 111-131.

FINK, Eugen, *Oasis de la felicidad. Pensamientos para una ontología del juego*, Centro de Estudios Filosóficos, UNAM, Cuaderno 23, 1a. ed. en español (Título original *Oase des Glücks-Gedanken zur einer Ontologie des Spiels*, Trad. Elsa Cecilia Frost), México, 1966, pp. 30.

Français Dans le Monde, Le, "Jeux et enseignement du français", Numéro semi-spécial, No. 123, Paris, Août-Septembre, 1976.

FREUD, Sigmund, *Obras Completas*, 3a. ed., Biblioteca Nueva, Tres Tomos, Madrid, 1973. (Traducción al español directa del alemán por Luis Ballesteros y De Torres. Ordenación y revisión de los textos por el Doctor Jacobo Numhauser Tognola).

- "El poeta y los sueños diurnos", 1907-1908, tomo II, pp. 1343-1348.
- "Múltiple interés del psicoanálisis", 1913, tomo II, pp. 1851-1867.
- "Sobre la psicología del colegial", 1914, tomo II, pp. 1892-1894.
- "Más allá del Principio del Placer", 1920, tomo III, pp. 2507-2541.
- "Psicología de las masas y análisis del Yo", 1921, tomo III, pp. 2563-2610.
- "El 'Yo' y el 'Ello'", 1923, tomo III, pp. 2701-2728.
- "El porvenir de una ilusión", 1927, tomo III, pp. 2961-2992.
- "El malestar en la cultura", 1930, tomo III, pp. 3017-3067.

GERBER, Daniel, "El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico", en *Cuadernos de Formación Docente*, No. 15, ENEP Acatlán, UNAM, México, Noviembre de 1981, pp. 34-41.

- "El vínculo maestro-alumno: amor, decepción y violencia", en *Enseñanza más Aprendizaje*, Revista de la Escuela de Graduados de la Normal Superior del Estado de Nuevo León, No. 10, México, Septiembre de 1983, pp. 157-179.

- "Los cuatro discursos y la educación", *Cuadernos de Formación Docente*, No. 26, ENEP Acatlán, UNAM, México, Agosto de 1988, pp. 147-164.

GILI, Edgardo, O'DONNELL, Pacho, *El juego. Técnicas Lúdicas en Psicoterapia Grupal de Adultos*, Gedisa, Col. Psicoteca Mayor, Barcelona, 1989, pp. 158.

HUIZINGA, Johan, *Homo ludens*, Alianza Editorial, Col. "El Libro de Bolsillo", (Título original *Homo ludens*; Trad. Eugenio Imaz), Madrid, 1984, pp. 269.

JULIEN, Patrice, *Activités ludiques*, CLE International, Col. Techniques de classe, France, 1993, pp. 96.

FALTA PAGINA

N 196 a la.....

RODULFO, Ricardo, *El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*, Paidós, Col. Biblioteca de psicología profunda, 1a. ed., Buenos Aires, 1989, pp. 244.

SAINZ DE ROBLES, F.C., *Diccionario español de sinónimos y antónimos*, Aguilar, Madrid, 1946.

SANTAMARIA, J. Francisco, *Diccionario de Mejicanismos*, Porrúa, 2a. ed., corregida y aumentada, México, 1974.

SAUSSURE, Ferdinand de, *Curso de lingüística general*, Losada, 13a. ed., Buenos Aires, 1945.

WEISS, François, *Jeux et activités communicatives en classe de langue*, Hachette, Col. Pratique Pédagogique, Paris, 1983, pp. 197.

WINNICOTT, D. Donald, *Realidad y Juego*, Gedisa, Col. Psicoteca Mayor, 1a. ed. en español (Título original *Playing and reality*, Trad. Floreal Mazía), Barcelona, 1993, pp. 199.