

LA ALEGRÍA DE VIVIR como fundamento de la escuela

Y me asombraba que a esas alegrías tan precarias, tan raramente perfectas a lo largo de una vida humana —bajo cualquier aspecto que hayamos buscado o recibido—, sean objeto de tanta desconfianza por quienes se creen sabios, temen el hábito y el exceso de esas alegrías en vez de temer su falta y su pérdida, y gastan en tiranizar sus sentidos un tiempo que estaría mejor empleado en ordenar o embellecer su alma.

*Marguerite Yourcenar.
Memorias de Adriano.*

Adolfo León Grisales Vargas
*Profesor del Departamento de Ciencias Humanas
Universidad Autónoma de Manizales*



E

s frecuente escuchar, y no sólo en el ambiente escolar, la expresión “para que aprendan jugando”, así por ejemplo se promocionan algunos programas de televisión, muchos textos de estudio y programas de Multimedia, e igualmente algunas corrientes pedagógicas destacan el valor de involucrar juegos en las actividades académicas a fin de hacerlas “divertidas”.

Lo que me propongo mostrar es que detrás de ese planteamiento, en apariencia inocente, se oculta

una profunda tergiversación del sentido y finalidad de la educación en general, en sus diferentes niveles, desde la escuela básica hasta la universitaria. Dicho planteamiento es expresión y reflejo del desconcierto que tiene sumida a la educación en una grave crisis, y de la profunda incapacidad que vive el hombre de hoy para disfrutar y para divertirse.

La discusión acerca de la importancia de involucrar juegos en la educación ha supuesto una polarización de las posturas, y por supuesto el famoso punto medio. Así, algunos plantean que frente a la aridez de las matemáticas, la filosofía, o cualquier otra asignatura, el profesor debe ser imaginativo para idear juegos y dinámicas que suavicen los contenidos de modo que sean más fácilmente "asimilables", lo que hoy conocemos bajo la rúbrica de "pedagogías light". Otros, en cambio, han cuestionado esa idea por pensar que con ello termina perdiendo dignidad cualquier asignatura, y se corre además el riesgo de que los jóvenes sólo quieran jugar y descuiden por completo la disciplina y los deberes, y se agrega, también, que por sus edades es necesario someterlos a cierto control. Y una tercera posición, conciliadora, afirma que ambos extremos son perjudiciales, que lo mejor es equilibrarse en un sabio punto medio, mezclar adecuadamente lo académico y lo lúdico. Sin embargo, las tres posturas parten del mismo supuesto,

y en las tres éste permanece incuestionado. Es justo en ese punto donde pienso que se ubica una de las mayores dificultades para reencontrar un sentido a la educación en nuestros días. Vamos a mirar en dos planos ese lugar común de los tres planteamientos.

En primer lugar, podemos decir que en los tres casos se parte del supuesto de que conocer y jugar son dos cosas completamente distintas, y en esa distinción el conocimiento queda marcado como lo que de por sí no es divertido, como algo serio y fatigoso, un deber, algo que se hace por obligación pero no por placer; de forma que se hace imperativo decidir si la escuela es el ámbito del deber o del placer. Y al querer vincular conocimiento y juego, como propone la tercera alternativa, se lo hace de manera mecánica, por un afán puramente conciliatorio pero sin abordar a fondo el tema de la naturaleza tanto del conocimiento como del juego, por lo que se termina en últimas reforzando la distancia entre los dos conceptos, la solución propuesta en la vinculación tiene un cierto dejo de resignación: como el conocimiento es una obligación irrenunciable, lo menos que podemos hacer es intentar enmascararlo, endulzarlo, buscar la manera de que no duela tanto, de modo que lo jóvenes puedan conocer, casi, sin darse cuenta, mientras están distraídos por el juego. Así, detrás de la bienintencionada propuesta de apren-

...detrás de la bienintencionada propuesta de aprender jugando, lo que se oculta es el reconocimiento implícito de lo aburrido que es el conocimiento...

der jugando, lo que se oculta es el reconocimiento implícito de lo aburrido que es el conocimiento, que se precisa de algo así como una actitud estoica para enfrentarse en frío a él, y que quienes se apasionan por él son seres aburridos y grises.

Y del lado del juego lo que ocurre es que los jóvenes terminan pensando el juego y el placer como una completa anulación del deber y de la obligación, como una suerte de entrega del sujeto a su total disolución, como una negación del mundo de la seriedad, y por lo mismo alejado de toda eticidad, es decir, se piensa el juego en términos meramente destructivos. El abismo entre conocimiento y juego implica definir el conocimiento, la escuela y los maestros, como el ámbito de la ley, del orden, del deber, y del aburrimiento; y a su vez definir el juego, el recreo y la calle como la supresión, por fin, de toda legalidad y orden. Como consecuencia de este abismo entre el mundo de la seriedad y el del juego, los jóvenes le han tomado verdadero pánico a crecer, a abandonar definitivamente la edad de los juegos, e igualmente podríamos decir que no saben cómo divertirse. En suma, hemos ido olvidando o perdiendo las razones que justifiquen tanto el ser bueno como el estudiar, ninguna de estas virtudes parece reportar en sí misma nada que explique de manera evidente por qué debemos cultivarlas, a fin de cuentas, si sólo son medios para otra cosa, tal vez haya otro medio más barato y menos esforzado de conseguir lo mismo.

Así, la vida en general termina siendo comprendida como una pesada carga, de la que sólo eventualmente logramos liberarnos con una borrachera los viernes. La vida se limita a una jornada de trabajo sin sentido. De manera muy bella lo expresa José Asunción Silva:

¿Tu crees que la mayor parte de los que se mueren han vivido? Pues no lo creas; mira la mayor parte de los hombres, los unos luchando a cada minuto por satisfacer sus necesidades diarias, los otros encerrados en una pro-

fesión, en una especialidad, en una creencia, como en una prisión que tuviera una sola ventana abierta siempre sobre un mismo horizonte, la mayor parte de los hombres se mueren sin haberla vivido, sin llevarse de ella más que una impresión confusa de carisancio.

(José Asunción Silva. De *Sobremesa*).

Hay que comenzar entonces por no seguir contraponiendo el juego a la seriedad, el juego no está al final de las actividades serias como un relajante que nos permite descansar de las obligaciones cotidianas, por el contrario, la vida humana está atravesada por el juego. Al separar el juego de la seriedad hemos conseguido dos cosas: una trivializar el juego, y la otra hacer de la vida cotidiana una pesada carga. El abismo entre la seriedad y el juego nos ha distorsionado ese carácter simbólico de la realidad, nos ha hecho creer que lo serio es cargar con objetos reales, pesados y concretos, y que el juego, al hacer de la realidad algo liviano, nos engaña. Cuando la verdad es más bien que nos engañamos al pensar que los objetos serios del mundo humano no son igual que los objetos del juego, símbolos.

El problema entonces no es decidir cuál es la mezcla adecuada de estos dos ingredientes, conocimiento y juego, la pregunta que nos debemos formular no es: ¿qué juegos, qué dinámicas, qué métodos nos ingeniaremos para que los muchachos aprendan (sin que les sepa amargo)? Más bien la pregunta urgente es: ¿Por qué el conocimiento, el máximo placer, ha dejado de ser percibido como placentero? Es tan absurdo eso de necesitar enmascarar el conocimiento como sería tener siempre que enmascarar la comida, alguien que no quiere conocer es, literalmente, tan enfermo como alguien que no quiere comer. Claro, esto no debe interpretarse en el sentido simple de defender un concepto "estoicista" del conocimiento, o de la comida, no se trata de una apología de la comida cruda.

Podría decirse que si llevamos hasta el final la comparación entre conocer y comer, nos encontra-

mos con que en efecto muchos niños detestan la comida "saludable" y es necesario hacerla "divertida", porque de lo contrario resultan tomándole fobia a la comida. Pues bien, en realidad eso no es un argumento en contra de este planteamiento, por el contrario, nos confirma que el problema del abismo desborda el ámbito meramente escolar y que tanto el problema de la comida como el del conocimiento, antes que solamente causas son expresión de una disociación más profunda que nos desgarras: el problema ético de la distancia entre lo bueno y lo placentero. (no se olvide el viejo parentesco que se ha establecido entre ser bueno y ser bobo, que hace que Machado afirme en uno de sus versos: "soy, en el buen sentido de la palabra, bueno"). Al punto de que para justificarle a alguien que vale la pena ser bueno, es necesario demostrarle que así se puede conseguir dinero, o que así se alcanza la felicidad. El bueno espera conseguir algo distinto a disfrutar de serlo, espera que le vaya bien en los negocios o que alcance el paraíso de la felicidad, o que los demás reconozcan su mérito, lo que en el fondo resulta tan absurdo como esperar que se nos recompense por habernos comido un delicioso plato.

Por paradójico que suene, lo que en muchos casos se ha convertido en ideal de los maestros, es un estudiante asceta, uno que haya renunciado al placer, y se trague el conocimiento sin hacer

muecas, es decir, uno que sea capaz de estudiar sin que necesariamente le guste el conocimiento, pero sin que se deje afectar por eso.

Un rápido vistazo a la historia nos muestra que lo usual ha sido mirar el conocimiento como pasión y gozo elevados. Aristóteles, en su Ética a Nicómaco, se refiere a él como el mayor de los placeres humanos, e igualmente Platón, cuando en La República hace la crítica de la poesía y las artes, no lo hace porque considere que el placer es algo inaceptable y distanciado del conocimiento, sino precisamente porque el arte de su tiempo, desvinculado del Ethos, había hecho del placer el árbitro final, no estaba pues, enraizado en la política ni en la vida, sino únicamente en el deleite (Cfr. Gadamer, Platón y los poetas y Edgar Wind, La elocuencia de los símbolos). También en el Renacimiento, o en el origen de la ciencia moderna, nos encontramos con una concepción del conocimiento como placer humano supremo, que incluso, por eso mismo y en virtud del sentido negativo del placer para la moral cristiana imperante en la época, se convirtió en un desafío del establecimiento, dedicarse a la ciencia y al conocimiento era altamente subversivo e incluso pecaminoso, aún hoy es frecuente descalificar por ateos a quienes se ocupan de la ciencia o de la filosofía (aunque hoy ya no resulta tan ofensivo el calificativo de ateo, sin em-

Con más frecuencia de la deseada, el establecimiento, o el común de la sociedad, han perseguido por perversa y dilapidadora la entrega ociosa al conocimiento.

bargo, la sociedad moderna, centrada en la producción, tiene otra forma de descalificar: marginando al hombre de ciencia de los beneficios económicos o tachándolo de inútil). Con más frecuencia de la deseada, el establecimiento, o el común de la sociedad, han perseguido por perversa y dilapidadora la entrega ociosa al conocimiento. En cierto sentido podemos afirmar que la Inquisición ha cumplido ya a cabalidad con su labor: si bien se admite que es necesario que todos manejemos el lenguaje de la ciencia, el espíritu propio de la ciencia y la pasión por el conocimiento son vistos sólo como penosas obligaciones y no como posibilidad de elevar la dignidad humana. Ya no es necesario prohibir la pasión por el conocimiento, sencillamente nadie quiere ocuparse de algo tan aburrido y poco remunerativo.

El otro plano desde el que quisiera abordar esta problemática es el siguiente: en esa profunda preocupación para encontrar métodos o juegos que faciliten el aprendizaje, la pregunta que queda es: ¿Qué tiene de importante ese conocimiento que se quiere enseñar? ¿Por qué preocuparse tanto por enseñarlo? ¿Por qué, si esa fobia es tan generalizada, se insiste tanto en que los jóvenes deben conocer lo

que se enseña en las escuelas? ¿Qué se teme perder si los jóvenes no van a la escuelas? En algunas ocasiones le he formulado a mis estudiantes directa y honestamente la pregunta de ¿Por qué creen que tienen que estudiar? ¿Qué pasaría si dejaran de hacerlo? Dejando de lado la reacción de asombro de los muchachos por el hecho de que un profesor les formule esa pregunta, he podido constatar que la dirección de la respuesta apunta casi siempre a lo mismo: hasta para desempeñar los oficios más modestos se requiere por lo menos el título de bachiller. La impresión que me deja esa respuesta, que de todos modos no me atrevería a universalizar por lo reducido de la "muestra", es que en contra de lo que usualmente se piensa, nuestra educación es apenas una larga jornada de preparación para el mundo laboral. De hecho, la justificación de un curso depende casi siempre de su posible asociación con el mundo productivo. Intentar justificar la pertinencia de un curso de humanidades es una tarea condenada al fracaso: es lógico, no tiene que ver directamente con la producción, es una distracción ociosa e improductiva, un lujo, que no pueden permitirse los jóvenes. De paso, por supuesto, también la matemática y las ciencias naturales salen damnificadas, ya que toda su importancia deriva únicamente de ser asignaturas básicas para todo ingeniero, vale la pena tragárselas a pesar de lo amargas. ¿Si las matemáticas fueran consideradas por nuestro medio como una deliciosa y compleja ocupación teórica sin ninguna aplicación práctica, —tal y como sucedía entre los griegos, quienes, dicho sea de paso hicieron avanzar la matemática a unos límites que no habían logrado ni babilonios ni egipcios, para quienes ésta se reducía básicamente a una cierta técnica de agrimensura o contabilidad— seríamos capaces de conseguir que los jóvenes se ocuparan de ella con el entusiasmo y temor que lo hacen hoy?

Al mirar la educación en Grecia lo que se encuentra es que lo que podríamos denominar las "asignaturas" de la paideia griega, Música, Matemática y Gimnasia, eran propiamente los medios para la educación y no los fines. Es decir, la educación



no pretendía formar, a secas, músicos, matemáticos o gimnastas, sino ciudadanos, no se pretendía tanto capacitar en un oficio sino para la convivencia en la "polis". De modo que tales "asignaturas" eran, digámoslo así, los formidables "juegos" que se inventaron los griegos para formar su juventud. Como lo muestra Heidegger en "La pregunta por la cosa", lo matemático en el sentido griego (Mathemata), se refiere a las cosas en cuanto son aprendibles, y en consecuencia, el estudio de la matemática no tiene como finalidad los números sino las cosas, el aspecto numérico de las matemáticas es más bien un método que un contenido apreciable en sí mismo. El contraste con nuestra situación es bien grande, en nuestro caso las asignaturas parecen ser una finalidad en sí mismas para las cuales, por lo tanto, es necesario implementar metodologías o juegos. Eso por sí solo no es reprochable, antes bien es expresión de una reflexividad propia de nuestra época, el problema es que con ello se nos han perdido la vida, la política y las cosas mismas como fundamentos de la educación, y sólo ha quedado como última fundamentación la preparación para el trabajo. Así, más importante que la armonía del cuerpo y el espíritu, más importante que el dominio sobre sí mismo, es aprender geografía, matemática o filosofía. La pregunta que se formula hoy es ¿cómo puedo enseñar más adecuadamente matemáticas? Y pienso que debería preguntarse, por ejemplo: ¿Para enseñar, digamos, tolerancia, el "juego" más adecuado será la matemática o la historia, o habrá otro juego? Los juegos no deberían pensarse como las metodologías para enseñar matemáticas, es que la matemática es el juego.

Por supuesto que esa connotación negativa que ha ido adquiriendo el conocimiento en la escuela no es un problema de unos profesores o de unos colegios, es un asunto que atraviesa la sociedad en general. Pero de todos modos no es cuestión de esperar a que la sociedad cambie de actitud. Para recuperar (?) la escuela como lugar al que quieren ir profesores y estudiantes, y no al que simplemente se resignan, es necesario hacer de la escuela el es-



pacio por excelencia del placer de conocer. Donde existe la pasión por el conocimiento sale sobrando la pedagogía o la didáctica, allí donde alguien es verdaderamente apasionado por el conocimiento es, por necesidad, alguien que se apasiona por compartir y construir con otros el conocimiento, por construir comunidad, por ensanchar el ámbito de lo vital.

Amar el conocimiento no es, como se ha querido pensar muchas veces, alejarse de la vida, o apartarse de la realidad (una cosa es la filosofía y otra cosa es la vida, suele decirse), es, por el contrario hambre de realidad y de vida, es cuestión de cómo vayamos a definir el conocimiento: como finalidad o como camino, como punto final de llegada o como estilo de vida. Pienso que debemos apostarle al conocimiento, pero no al conocimiento enfermizo de la escuela, al que se contraponen el juego, sino al conocimiento como forma de vivir, como aventura. Apostarle al conocimiento es hacerlo a la alegría y a la vida, a la dignificación de lo humano, es artificial y equivocado pensar que elegir el conocimiento es negarse a la vida, la imagen que se nos ha hecho común del científico o del filósofo aburrido y éticamente neutral, hoy resulta definitivamente inacepta-

ble. Sólo si somos capaces de reconciliar el conocimiento y la vida podremos nuevamente encontrar o darle un sentido a la escuela, y ello sólo podrá ocurrir si estamos dispuestos a desconstruir el carácter meramente funcional del conocimiento. Como afirma el profesor Darío Botero:

Hay necesidad de romper con el miserabilismo, el utilitarismo, el pragmatismo, de aquellos a quienes sólo les interesa lo práctico, lo que satisface una necesidad, lo que sirve para algo. Nosotros aceptamos el criterio práctico, buscamos la satisfacción de las necesidades. Pero no nos conformamos con esto. Podemos darle a cada acción, a cada objetivo, a cada proceso social una connotación estética. Hoy esto es posible. Queremos abolir la separación tajante entre los creadores de belleza: artistas, poetas, escritores, etc. y los otros: trabajadores, profesionales. (El derecho a la utopía, p. 17).

Suena paradójico, pero esa actitud interesada que echamos de menos en nuestros estudiantes, tal vez sólo podamos conseguirla en tanto aliviemos el conocimiento de todas las expectativas serias y pesadas con que lo hemos cargado. Hoy comprendo por fin, lo que hace algunos años me dijo un maestro en mi carrera: "Uno sólo puede verdaderamente enseñar filosofía cuando es capaz de mamarle gallo a la filosofía, cuando es capaz de no tomarla en serio".

Frente al panorama anterior la pregunta obligada es ¿qué hacer? ¿qué tipo de acciones o de cambios específicos deben operar en el ámbito escolar si aceptamos la validez del argumento? Pienso que la dificultad para proponer acciones específicas no es simplemente la limitación de una mirada demasiado teórica incapaz de encarnar en la realidad, se trata, más bien, de una dificultad insuperable, cualquier propuesta caería en la misma disociación que se está cuestionando. En lo que debe hacerse énfasis es en que el problema de la escuela no se supera

modificando de manera particular su enfoque y reemplazando un tipo de profesor por otro, porque más bien se trata de pensar la escuela como ese lugar que, por su misma naturaleza, alberga una enorme diversidad de enfoques y de tipos de profesores. No se trata tampoco de cambiar un saber por otro, sino de pensar la escuela como la posibilidad de que todos los saberes puedan dialogar, como punto de encuentro de lo distintos saberes y no como el lugar de normalización y reducción de los saberes a un único saber. El problema de la escuela no debe pensarse más en términos de cómo conseguir que todos, estudiantes y profesores, se comporten de acuerdo a un único patrón, sino más bien, cómo estimular la diversidad y propiciar su convivencia, no se trata, en suma, como dice Zuleta, de eliminar el conflicto o de erradicar lo diferente, sino de conseguir que la maduración de los conflictos no suponga la eliminación de lo diferente. Aunque de todos modos si podría decirse en cierto sentido que es necesario cambiar el enfoque tradicional de la escuela: dejar de pensarla como el lugar al que van unos que no saben nada a recibir el saber, y pensarla más bien como el lugar al que todos venimos a compartir saberes, pensar la escuela como diálogo.

En esa perspectiva, aunque de nuevo suene paradójico, lo que podríamos llamar la pérdida de valores en los jóvenes, no tiene nada que ver con que les hemos permitido un exceso de libertad, pienso que es todo lo contrario, sólo que normalmente la libertad, así como ya decíamos que ha sucedido como el juego, ha terminado comprendiéndose como disolución de toda legalidad, como el recreo de la ley. En una dirección similar afirmaba Einstein lo siguiente:



En realidad es casi un milagro que los modernos métodos de enseñanza no hayan estrangulado ya la sangrada curiosidad de la investigación, pues, aparte de estímulo, esta delicada plantita necesita —sobre todo— libertad; sin ésta, se marchita indefectiblemente. Es grave error creer que la ilusión de mirar y buscar puede fomentarse a golpe de coacción y sentido del deber. Pienso que incluso a un animal de presa sano se le podría privar de su voracidad si, a punta de látigo, se le obliga continuamente a comer cuando no tiene hambre, y sobre todo, si se eligen de manera conveniente los alimentos así ofrecidos. (Einstein. Notas autobiográficas.)

¿Se imagina una escuela de niños alegres donde los profesores se despelucan como Einstein, conversan como Sócrates, lloran como Chaplin y convierten el tablero en un Guernica?

Si entendemos la escuela como campo de concentración es apenas lógico que el debilitamiento de la autoridad conduzca a la anarquía. El dilema no debería ser si restablecemos o no la autoridad en el campo de concentración que es la escuela, definitivamente el orden y la ley son algo irrenunciable, más bien el dilema debería ser si pensamos la escuela como campo de concentración o como Fiesta, si preferimos que la gente sepa marchar o que sepa bailar (aunque claro, tampoco es que se vayan a marginar los que sepan marchar, sólo que ya no los veremos con aire circunspecto, simplemente como otra modalidad de danza).

Al respecto quisiera citar en extenso las palabras del profesor Jaime Parra Rodríguez, investigador en el área de educación de la Javeriana:

La escuela se ha construido tratando de imitar la fábrica o el campo de guerra. Los grandes hombres como Galileo, Einstein o Picasso son tiranos, y el conocimiento es su arma. Las estructuras son rígidas como secta de fanáticos, y la repetición es la regla. Los mundos lúdicos en su ficción, en su azar, en sus reglas de juego son desplazados a los espacios clandestinos de la escuela, al recreo y a la calle. ¿Cómo librar la escuela de la guerra y convertirla en juego?

¿Se imagina una escuela de niños alegres donde los profesores se despelucan como Einstein, conversan como Sócrates, lloran como Chaplin y convierten el tablero en un Guernica? ¿Se imagina una escuela en donde el conocer en sí es invento, una escuela que es como si fuera una nave espacial o el barco de Colón, una escuela donde nos atrape el suspenso del azar y donde la estética nos haga vivir la convivencia? ¡Qué terrible para los guerreros! La escuela solamente sería un juego.