



El rol del juego y la risa en la educación

Por LUCAS GONZALO ALDONATI

Introducción

Puede sonar paradójica y, sin lugar a dudas, reiterativa la afirmación de que la educación no sólo Argentina, sino Latinoamericana en general, está en crisis. Sin embargo, los análisis acerca de las diversas problemáticas que padece y sufre la educación están todavía lejos de alcanzar respuestas concretas al nivel de una *praxis*. Esta imposibilidad se debe a que no se estaría tratando simplemente de un desfase entre las teorías pensadas o planificadas y su correspondiente implementación. ¿Pero si la educación cuenta con especialistas, profesores, pedagogos o filósofos pensando y elaborando soluciones sobre el tema de manera constante por qué se sigue hablando de crisis? No deja de ser menos evidente que las respuestas que se proponen generalmente se llevan a cabo de manera tardía, en parte por burocracia, en parte por necesidad de intentar pensarlo todo y, además, nunca se logran atacar todos los flancos, pues porque la educación está bajo un movimiento incesante, planteando desafíos siempre nuevos y a veces inesperados. Es posible hablar de una crisis de la educación bajo una amplia variedad de perspectivas si se permite pensar el término educación no tan sólo reducido a un ámbito institucional o formal, sino de manera más general, como educación en el hogar, en la vía pública, en el trabajo, la escuela, etc. La crisis en la escuela es perceptible tanto a nivel intelectual como actitudinal, lo que nos ayuda a comprender porque cuerpo y espíritu no podrían pensarse por separado. En la escuela, la crisis, a nivel cognitivo, es evidenciable en tanto los alumnos no alcanzan los niveles esperados, en cambio, a nivel actitudinal, las formas de expresión, de vínculo y de relación, tanto con sus pares como con los docentes o miembros de la institución educativa en la que concurren, da cuenta de una problema educacional que trasciende las fronteras de la escuela. Esta es, por lo tanto, la señal de un riesgo mayor que la escuela, en tanto ámbito educativo formal por excelencia, no tiene que suplir sino tan sólo acompañar.





El nihilismo como problema educativo

El problema con el que se enfrenta la escuela, en tanto constituye el ámbito educativo por el que gran parte de la sociedad transcurre y atraviesa para ser educada bajo reglas homogéneas, puede ser pensado en términos de nihilismo. Es decir, si entendemos por nihilismo la desvalorización de los valores; la desmotivación y la apatía frente al mundo para valorar, proyectar y crear futuro; la creencia en lo que no es; y por supuesto, la falta de un acompañamiento a las vagas luces que se encienden, entonces, la educación por la que transitamos y la educación por la que apostamos en nuestro presente es una educación nihilista. Aplicar el término nihilismo al espacio educativo no es una invención nueva, pues ya escritores como Turgeniev o Dostoievski utilizaban el concepto para calificar a los jóvenes de la aristocracia y a estudiantes que todo les aburre, les hastía, a tal punto de producirles un cansancio vital que los conduce al borde del suicidio o les presenta la posibilidad de pensar en matar. Sobre todo porque entre los síntomas de su enfermedad se haya la imposibilidad de abordar su crisis de manera profunda y con la intensidad que ésta estaría exigiendo, no sólo de los especialistas o expertos en el tema, sino de los hombres por separado y de la humanidad en su conjunto por el hecho mismo de que todos a experimentamos de una manera u otra la educación ya sea desde un espacio formal o informal.

El nihilismo no es un mero hecho Europeo, sino Occidental. Por lo tanto, nosotros, en tanto Latinoamericanos, somos herederos de una imposición educativa que es en gran parte cristiana y, por ende, promotora de valores nihilistas. Latinoamérica, desde la conquista y la imposición, arrastra un bagaje de intencionalidades educativas que con el tiempo han sabido trascender lo meramente religioso y que alcanzan hoy todos los demás órdenes de la vida. La educación desde la culpa, la valoración y distinción entre bien y mal, la compasión, las buenas intenciones, la necesidad de igualación como rebaño, la figura de Dios como padre, guía y ley, autoridad máxima indiscutible, desde la que se muestran representaciones





simbólicas, las predicas acerca del respeto, la memoria, el amor y el perdón, la fijación de verdades absolutas en la conciencia, entre tantas otras¹.

La distancia que la Escuela y la sociedad pedagogizada pretenden reducir es la misma de la cual viven y, por lo tanto, reproducen sin cesar. Quien plantea la igualdad como *objetivo* a alcanzar a partir de la situación no igualitaria la aplaza de hecho al infinito. La igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar. Debe ubicársela antes. La desigualdad social misma la supone: quien obedece a un orden, debe desde ya, y en primer lugar, comprender el orden dado; en segundo lugar, tiene que comprender que debe obedecerlo. Debe ser igual a su maestro para someterse a él.²

El hecho es que no sólo la fe o el aspecto trascendental de la religión cristiana entró en crisis desde hace tiempo, sino también la educación moral promulgada por y a través de ella. Entonces, si esos valores se han desvalorizado, si ese horizonte se ha desvanecido, es válido preguntarse: ¿Desde dónde educa una madre o un padre a su hijo? ¿Cómo educa sea el que fuere a otro? ¿Cómo me educo a mí mismo? ¿Cómo se deviene educador? Desde estas preguntas surgen entonces una infinidad de otras tantas: para qué educar, por qué educar, a quién educar, quién educa, desde y hacia qué lugar se educa, en qué tiempos, con qué medios, etc. La pregunta por el sentido de la educación es en definitiva la pregunta por el sentido del ser, del ser que es cada uno de nosotros y del ser que cada uno tiene que llegar a ser. Por ende, la pregunta por la crisis de la educación es la pregunta por el sentido de esta formulada a partir del sin sentido que vivencia el que pregunta. Es oportuno dar cuenta que en el proceso, preguntar y preguntarse es un estar poniendo ya en juego la educación. Preguntar es un acto educativo y filosófico. ¿Qué importancia tienen en primera medida las respuestas? Ninguna. Preguntar pone en evidencia la incomodidad, la insatisfacción del que pregunta frente al mundo, al mismo tiempo que da cuenta del poder de observación y de cuan conectada esta la relación del que pregunta con el mundo. La pregunta es la actitud filosófica por excelencia. El lenguaje encierra como posibilidad y característica más maravillosa la posibilidad de enunciar preguntar. Sin embargo, lo que no es tarea sencilla y debe aprenderse luego de

¹ “El sentimiento de la culpa (*Schuld*), de la obligación personal, [...] ha tenido su origen, como hemos visto, en la más antigua y originaria relación personal que existe, en la relación entre compradores y vendedores, acreedores y deudores: fue aquí donde por vez primera se enfrentó la persona a la persona, fue aquí donde por vez primera las personas se *midieron* entre sí”. (*GM, KSA 5, II, §8, p. 101*).

² Rancière, J., *El maestro ignorante*, tr. Claudia Fagaburu, (2007), Bs. As., Zorzal, p. 9.



emitida una pregunta es a saber sostenerse en la pregunta, es decir, a asumirla y a poder encontrarle nuevas perspectivas, dimensiones e incluso posibles repuestas.

La pregunta como juego

Preguntar es un juego, y en tanto el juego es cosa seria, la pregunta acerca de la crisis o del sentido de la educación es un juego. Puede resultar chocante o paradójico el hecho de querer abordar un tema tan complejo, serio e importante como si fuese un simple juego. Justamente si resulta chocante la propuesta de abordar como juego el tema de la crisis educativa es porque se nos ha educado para responder con caras largas, serias y pesadas a los temas complejos y que ponen en jaque nuestra propia existencia, nuestro propio ser. Así como se ha mencionado anteriormente diversos aspectos heredados de la religión cristiana en el ámbito moral y que han caído en una desvalorización tal que hacen de la iglesia sepulcros, las escuelas también aportan lo suyo y terminan siéndolo. Pensar en serio o alcanzar metas de manera eficaz y eficiente exige caras largas desde el momento mismo en que la tradición educativa pone en marcha un plan riguroso de enseñanza. La enseñanza por parte de las instituciones (escuela, fábricas, cárceles, hospitales, lugares de encierro en general) de contenidos claramente intencionados está enfocada en la creación de subjetividades estandarizadas para tomar de ellas respuestas altamente predecibles y manipulables. Pero la enseñanza teórica está acompañada de un ejercicio del poder sobre los cuerpos, la denominada “microfísica del poder”, la cual interviene tanto en la distribución de los cuerpos como en los más mínimos detalles de movimiento, para descifrar su acción-reacción y alcanzar la eficacia y la eficiencia requerida sin importar las consecuencias del poder ejercido sobre el cuerpo. El uniforme que promueve la uniformidad y la igualación, el llevar la marca y ser identificable, acompaña en la anulación de la imaginación y la creatividad, por lo tanto, la extinción de las líneas de fuga promueve la anulación de emancipaciones, el surgimiento de actores singulares y, por sobre todo, de filósofos-artistas.

En primer lugar, la escala de control: no estamos en el caso de tratar el cuerpo, en masa, en líneas generales, como si fuera una unidad indisociable, sino de trabajarlo en sus partes, de ejercer sobre él una coerción débil, de asegurar presas en nivel mismo de la mecánica: movimientos, gestos, actitudes, rapidez; poder infinitesimal sobre el cuerpo activo. A continuación, el objeto del control: [...] la economía, la eficacia de los movimientos, su organización interna: la coacción sobre las fuerzas más que sobre los signos; la única





ceremonia que importa realmente es la del ejercicio. Por último, la modalidad: implica una coerción ininterrumpida, constante, que vela por los procesos de la actividad más que por su resultado y se ejerce según una codificación que reticula con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos. A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad es a lo que se puede llamar “disciplinas”.³

Se torna evidente que filosofía como materia en un plan de enseñanza resulta un arma de doble filo. Si bien la actitud filosófica es una actitud cotidiana posible en mayor o menor medida en todas las personas, la promoción y la enseñanza de una actitud profunda del pensar puede ser contraproducente para las intencionalidades que buscan la igualación hacia abajo o la dependencia económica de las masas por medio de la ignorancia intelectual. Es necesario entonces replantear el concepto mismo de seriedad desde la posibilidad que abre el juego y la risa con el fin de promover caminos provisorios ante las dificultades que enfrenta la educación. Tanto el juego, que es anterior a la creación de toda cultura, como la risa, acto fisiológico que destaca al ser humano de los otros animales, han sido anulados durante largo tiempo. Es posible entrar desde el juego del preguntar hasta lo más profundo de la crisis por el que atraviesa la educación. El juego mismo en tanto se asume como juego de niño permite la ligereza y la inocencia propicia para traer a la presencia los elementos que la educación necesita replantearse.

La vida educa a los seres humanos en mayor o menor medida a partir de cada experiencia que le dona. Los seres humanos en muchos casos resultamos ser actores constantes que asumimos diversos roles dependiendo del espacio-tiempo por el que se esté transitando. La vida se presenta como un gran escenario en el que los actores van mutando de máscaras con la finalidad de hacer tolerable la existencia y, en mayor medida, si se quiere, lograr alcanzar también el estado de felicidad. Desde el momento en que uno llega al mundo es educado en una cultura particular, con reglas y condiciones que uno no ha elegido pero de las que se va haciendo eco hasta dejar de hacer ruido. Educar es un juego, educarse uno mismo es jugar a enmascararse y desenmascararse. En la medida en que pregunto, desenmascaro. Y en tanto me respondo que algo es de tal o cual manera, enmascaro. Preguntar forma parte de ese

³ Foucault, M., *Vigilar y castigar*, tr. Aurelio Garzón del Camino, (2010), Bs. As., Siglo Veintiuno Editores, p. 159.





movimiento de aniquilación y creación de verdades, de valores y de ficciones útiles que hacen tolerable y posible la existencia. Es la aplicación del estado artístico a otros órdenes de la vida que antes no eran tenidos por arte. En definitiva, preguntarse es educarse a uno mismo. ¿Quién soy? ¿Qué hago acá? ¿Por qué o para qué? Implican en un acto de presentación y representación de conocimiento y reconocimiento. Con la enunciación de la pregunta viene a la presencia un problema que antes subyacía de manera latente en el ámbito del sujeto. Ahora bien, el modo en el que aquel que pregunta se relaciona y se vincula con su preguntar, da cuenta de cómo se ve a sí mismo y al mundo, es decir, deja al descubierto que representación tiene de sí mismo y del mundo.

La importancia de la risa para el futuro

¿Acaso le molesta no saber y por ello se enfada, se angustia o abandona lo que se propuso o se ríe de sí mismo? Pero entender el preguntar como juego en educación tiene que ser motivo de alegría y compromiso a la vez, eliminando la pesada carga del tener que hacer. El sentimiento de obligación no debe aparecer. Por ello, la actitud y el sentimiento debe ser jovial y alegre, la risa es una característica propia del ser humano y necesita de ella para abrir el campo del conocimiento y de las experiencias hacia perspectivas antes anuladas. La risa no es aquí una actitud pasiva, una risa sarcástica que viene del resentimiento o de la ignorancia, sino que tiene que ser una risa que promueva la inquietud, la aceptación de que está bien no saberlo todo, debe dar cuenta de que el sentimiento de penuria por el que se ha transitado ha logrado servir como motor e impulso hacia un salto y una comprensión tanto de uno mismo como del mundo que permite que las pasiones, el deseo, la animalidad y el placer conduzcan a los hombres hacia nuevas formas de relacionarse consigo mismos y de permitirse actuar a las ciencias, las instituciones y los lugares de conocimiento en general desde nuevos lugares, con nuevos valores y nuevos fines.

Con la palabra *gelao* y *katagelao* indicaban con la primera la risa alegre que a su vez se utiliza como verbo en el sentido de brillar y de resplandecer de alegría, la segunda palabra, compuesta por el prefijo *kata* indica la risa en tanto es usada negativamente, 'reírse de' o 'burlarse de'. Pues el uso de dicho prefijo en griego es precisamente para indicar una descendencia o caída. Sin embargo, lo importante a destacar es que la risa para el mundo





griego parte de un sentido positivo, es decir, de la alegría, pues *katagelado* es un derivado de *gelado*. El latín, en cambio, pareciera perder esta distinción, aun así, añade la palabra *subridere* que puede interpretarse como risa secreta o reír para sus adentros. No de forma poco curiosa pasa en ese período medieval del ámbito del secreto y el silencio a conformar parte de las actitudes morales mal vistas. La risa deja de formar parte de la humildad y la caridad que la moral cristiana promueve. La risa es una forma maligna de expresión y quizás en algún sentido eso se deba al sentido burlesco mencionado recientemente, carácter del cual el movimiento sagrado cristiano quiere desligarse a toda costa. Demócrito, el filósofo que ríe, es presentado por Séneca riéndose en una procesión. Esa denigración a la risa no formó parte del mundo griego, Heráclito está muy lejos de ellos, pues la risa y el vino conforman uno de los elementos más importantes, profundos y oscuros de su filosofía. La risa juega en él un papel sacro en la medida en que remite inmediatamente al dios Dioniso. Posteriormente Aristófanes hará por medio de sus comedias críticas sociales y presentará a personajes como Sócrates de una perspectiva en la cual la seriedad otorgada por Platón queda infundada. El papel del comediante Aristófanes es relevante en tanto el *ethos* griego del mundo presocrático comienza a mutar, pues Platón comienza una jugada confusa con respecto al lugar de la risa. Y si uno comprende que Nietzsche critica al cristianismo calificándolo de platonismo para el pueblo, comprenderá que el ataque a la risa comienza con Platón. En la risa comparecen el placer y el sufrimiento, a su vez, lo ridículo se origina por parte de una carencia de autoconocimiento, es decir, la ignorancia y el saber cómo comportamiento moral están ligados al cuerpo y al alma.

Sin la risa no sería tolerable la existencia, por medio de su encanto deja envolvernos la náusea o de seducirnos la tentativa al suicidio. Bajo el ámbito mágico que abre la risa los papeles que cada cosa tiene en el mundo se confunde con otra para mutar en algo distinto o se elimina para que de allí resurja algo nuevo. El loco, el héroe, el poeta, el bufón se regeneran frente a la normalización de la conducta que anula la risa y opta por la seriedad. De ahora en más el sabio se confundirá con el loco, el nuevo héroe será el centro de atención en parte como bufón para que este se lleve hacia sí las miradas y sonrisas de las damiselas. Antes era la pesadez de lo científico, la búsqueda de la razón, la acumulación del saber, ahora, la ligereza es síntoma de la maestría del que conoce al estilo que Nietzsche quiere. La ligereza





de la risa frente a la empantanosa profundidad del quisquilloso en el saber. La risa es la muestra de una ligereza no superficial, es el pensamiento alado tal y como lo demuestra Zaratustra que se eleva desde la profundidad abismal hasta las cimas más altas y heladas. Voluntad de amor –en su juego de tomar y abandonar–, de poder embellecer lo que se toca. Por efecto de la risa, el presente no es más ese que nos huye, la razón no es calculadora sino razón imaginativa, no hay unidad sino perspectivismo, la morada se recrea bajo máscaras útiles. Hasta un niño encuentra aquí en la tierra motivos para reír mientras tantos hombres no exclaman hacia el mundo más que gritos de penuria y viven su vida bajo un sentimiento de penuria. “¡No saben qué hacer consigo mismos –y así es como pintan en la pared la infelicidad de otros: ¡siempre necesitan a otro! ¡y continuamente a otro otro! Perdón, amigo mío, me he atrevido a pintar en la pared mi *felicidad*”⁴. Este es entonces el modo con el que elijo enseñarme a aprender, con la alegría de sentirme vivo.

Referencias

- Foucault, M., *Vigilar y castigar*, tr. Aurelio Garzón del Camino, (2010), Bs. As., Siglo Veintiuno Editores.
- Huizinga, J., *Homo Ludens*, tr. Eugenio Imaz, (2012), Madrid, Alianza.
- Meirieu, P., *Frankenstein educador*, tr. Emili Olcina, (1998), Barcelona, Laertes.
- Nietzsche, F., *Así habló Zaratustra*, tr. Andrés Sánchez Pascual, (2014), Bs. As., Alianza.
- Nietzsche, F., *La ciencia jovial*, tr. José Jara, (1985), Caracas, Monte Avila Editores.
- Nietzsche, F., *La genealogía de la moral*, tr. Andrés Sánchez Pascual, (2013), Bs. As., Alianza.
- Rancière, J., *El maestro ignorante*, tr. Claudia Fagaburu, (2007), Bs. As., Zorzal.
- Weber Rivero, Paulina, “Homo ridens vs. Homo sapiens” en *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, (2009), Málaga, vol. XIV, pp. 257-267.

⁴ FW, KSA 3, §54.