



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

El hedonismo en clave educativa

Iván Darío Uribe Pareja

Tesis para optar al título de Doctor en Educación

Directora de tesis

Dra. Luz Elena Gallo Cadavid

Cotutor

Dr. Alexandre Fernández Vas

Medellín, noviembre de 2017



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Agradecimientos

Agradezco de manera especial a la profesora, Dra. Luz Elena Gallo Cadavid, por aceptarme para realizar el estudio y desarrollo de esta tesis doctoral bajo su tutoría, colaboración y dirección. Su alegría, dedicación, esfuerzo, paciencia, voluntad de deseo, su formación, la confianza que demostró en mi capacidad e iniciativa, y de modo especial el placer contagioso con el cual se dedica a su labor como investigadora y maestra, se constituyeron en aliento permanente y aporte significativo que han dejado huella en mi cuerpo durante el viaje de formación. Gracias por saberse hacer presente con la conversación amable, por los modos de mirar, escuchar y conversar que develan ideas llenas de sentido, gracias por las risas, las alegrías y el optimismo que superaron ampliamente a las angustias y las tristezas, especialmente en los trayectos más complicados y difíciles del recorrido. Su orientación, iniciativa, crítica rigurosa y originalidad, fueron fundamentales en el trabajo que hemos realizado. De manera especial agradezco la capacidad de escucha que demostró en todos los momentos, y la soltura y naturalidad para dejarse decir, afectar y contagiar de entusiasmo. Espero que podamos encontrarnos en el desarrollo de otros caminos de formación.

En el mismo sentido, expreso mi agradecimiento al Dr. Alexandre Fernández Vaz, cotutor de la tesis, por su aporte durante el desarrollo de este estudio. Destaco su formación acompañada de sencillez y amabilidad, su disposición, paciencia, solidaridad, familiaridad y respeto. De manera especial agradezco su apertura a otras culturas como la nuestra, en Colombia, y la hospitalidad que me brindó durante la pasantía realizada con los profesores y estudiantes del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación y Sociedad Contemporánea de la Universidad Federal de Santa Catarina –Florianópolis/SC, Brasil. Las contribuciones de este grupo de investigación cosecharon frutos en el desarrollo de esta tesis.

A la profesora, Dra. Margarita María Benjumea Pérez, y al profesor Dr. León Jaime Urrego, por su presencia con comentarios y aportes durante el trayecto de formación. Recuerdo su disposición, interés y aportes durante diversas conversaciones, encuentros y eventos en los que tuvimos la oportunidad de compartir ideas y percepciones; sus observaciones constituyeron elementos que, de mi parte, fueron escuchadas, atendidas y consideradas durante el proceso de construcción de la tesis.

A mis compañeros y colegas del Grupo de investigación Estudios en Educación Corporal de la Universidad de Antioquia, y a los compañeros de la línea de formación en el doctorado con quienes compartí en diferentes



encuentros y eventos académicos cada momento de alegrías y dificultades en el desarrollo de la tesis. De modo especial le ofrezco mis agradecimientos a la colega Sol Natalia Gómez Velásquez, por su excelente compañía; fue una gran compañera durante todo el camino. Sus comentarios, su risa, buen humor, y aportes pertinentes y amables me ayudaron bastante, especialmente en las situaciones más complicadas, en las que siempre me regaló una voz de optimismo y de aliento.

A los profesores y estudiantes en formación del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación y Sociedad Contemporánea de la Universidad Federal de Santa Catarina –Florianópolis/SC, Brasil, por su acompañamiento y acogida. Particularmente agradezco a los profesores Jaisson José Bassani, Danielle Torri, Franciele Petry, Cristiano Mezzaroba, Bruna Avila, Renata Rodrigues, y a los estudiantes Rodrigo Piriz y Claudia Moraes, quienes amablemente me escucharon y además compartieron sus espacios de trabajo y las reflexiones académicas de los objetos de formación que adelantan en sus respectivos grupos de estudio y en sus investigaciones.

A los estudiantes de la licenciatura en Educación Física, grupo de Pedagogía y Formación I – Motricidad y Pedagogía, por permitirme compartir la alegría de su juventud mientras vivimos experiencias de formación en el aula. Su acogida, confianza, desparpajo, entusiasmo, ingenuidad, ingenio, iniciativa, alegría, placeres, aflicciones, juego, deseo, y en cierto modo una infancia como creación e innovación que se vivieron en el aula instante a instante, me muestran que cuando el deseo de placer y la voluntad de querer habita en los espíritus de maestros y estudiantes, la construcción de un arte de vivir y el hedonismo en clave de educación son caminos abiertos para acoger experiencias en la enseñanza y aprendizaje del aula universitaria.

A los Estudiantes y Profesores del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia que me han permitido observar sus actividades, asistir y participar en las clases, realizar entrevistas y conseguir información y documentación.

Al compañero de trabajo y amigo Luis Fernando Acevedo Ruíz, por su disposición permanente para apoyarme con la búsqueda de fuentes bibliográficas en diferentes bases de datos, por su abierta disposición para ayudar y por la corrección de estilo del informe final.

A mis cercanos amigos Didier Gaviria y Beatriz Chaverra por sus observaciones, su disposición de ayuda y por brindar otros momentos para compartir los breves descansos que son justos y necesarios en los procesos de elaboración de una tesis.

A la compañera más cercana a mi Ser, Sol Beatriz López Jaramillo, por su incansable voz de optimismo, confianza y aliento, por sus permanentes lecturas que combinan crítica y afectos, por sus sugerencias, aportes y por estar siempre presente en todos los momentos, y especialmente por sugerirme y acompañarme en las breves pausas durante el viaje, pausas que siempre fueron impulso de formación.

A toda mi numerosa familia por su disposición, paciencia y apoyo permanente; ellos constituyen un cuerpo importante en el impulso de mis pasiones, mis deseos, mis modos de mirar, sentir y actuar en la vida y la educación; fueron muy importantes como soporte emocional en la construcción de esta tesis.

A la Universidad de Antioquia, que me brindó su apoyo. A la Universidad Federal de Santa Catarina – Florianópolis/SC, Brasil, institución que me abrió las puertas de sus aulas para el desarrollo de la pasantía;



fue un espléndido viaje en el que realmente caminé, gocé, disfruté, me formé y me transformé.

En este camino de formación fui acompañado por numerosas personas, compañeros de la universidad y amigos que, directa e indirectamente, participaron y afectaron el trabajo académico con valiosas sugerencias y observaciones, imprimiéndome confianza. A todos ellos, les expreso mis agradecimientos.

Le agradezco de modo especial a Dios, que siempre me acompañó, me habló, me hizo gozar y reír, me abrió espacios para jugar, correr, saltar, danzar y viajar por territorios imprevistos y sorprendentes, territorios que nunca imaginé.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Contenido

Agradecimientos	i
Resumen.....	1
Obertura.....	3
Del inicio del viaje o el origen de la inquietud.....	4
De las compañías del viaje que nos dan a pensar.....	10
De las travesías o de la puesta en marcha	13
De la llegada a la escritura	16
CAPITULO UNO. PRELUDIO AL HEDONISMO	18
Tejidos del Hedonismo	19
Hedonismo Ascético	23
El cuerpo, la razón y los placeres: hedonismo frente a intelecto.....	24
Placer: producto de la actividad con perfección.....	25
Los placeres del cuerpo: ausencia de dolor y de perturbaciones (serenidad).....	26
Lectura del hedonismo en clave humanista: una ética apoyada en las potencias del individuo....	30
El arraigo corporal de la sabiduría, placeres terrenales y contemplación de Dios	31
La vida como celebración de la existencia.....	33
El verbo asciende de la carne	34
Hedonismo Utilitarista	39
Alegría individual en una dimensión social	40
Lógica matemática: instrumentos para construir el goce	41
Pasiones y deseos: fuente de energía del individuo y la colectividad	43
La felicidad: deseo y finalidad, individual y social.....	46
Pensar es sentir: impresiones experimentadas.....	48
La felicidad: cálculo de deseos y sensaciones.....	49
La felicidad lo único deseable como fin en sí mismo	50
Hedonismo Libertario	53
El placer: lo corporal y su complacencia.....	54
Alegría del cuerpo: una existencia lúdica y placentera	56
Moderación y desenfreno, el cuerpo como experiencia de saber.....	57
Voluptuosidades moderadas, el signo es la medida	60
La dulzura de vivir: destellos de luz que conducen al goce de uno mismo.....	61



Metamorfosis y líneas de fuga para nuevos devenires	62
El cuerpo: deseos ligados a los placeres.....	64
Reír de este mundo invertido: evoluciones perpetuas, revoluciones constantes	64
Lo que puede el cuerpo	66
Hedonismo Vitalista.....	69
El placer, un asunto de los sentidos.....	70
Un mundo de sueños entre el espíritu apolíneo y dionisiaco	71
Uso de los placeres, artes de la existencia.....	72
Hedonismo ligado al cuerpo.....	75
CAPITULO DOS. TRAZOS PARA UNA EDUCACIÓN HEDONISTA.....	79
Trazo 1. Una Educación hedonista se asienta en una razón corporizada	81
Placer racional, educación en el señorío de la razón sobre el cuerpo y los placeres	83
De los placeres racionales a la razón corporizada en la educación	84
En la educación hedonista, la prudencia se asienta la razón corporal.....	86
Trazo 2. Una Educación hedonista sitúa el cuerpo en la fuerza del instante.....	89
La eternidad está en la fuerza del instante.....	90
El instante y el camino de formación	91
La conversación como fuerza del instante	92
Trazo 3. Una Educación hedonista realza el arte de vivir	94
Educar para gobernar la vida con estilo y señorío sobre sí mismo	96
El arte de vivir, entre la regulación y la renuncia a los placeres	98
De la potencia al acto, entre el instante y el arte de vivir	99
La intersubjetividad contractual y los placeres	99
Trazo 4. Una Educación hedonista trae la risa	102
La risa, novedad, apertura, insolencia y alegría en la educación	103
La risa, expresión en el enseñar	106
La risa es un instinto serio.....	108
La risa, signo y paradoja en la educación.....	109
La risa, caer en cuenta.....	111
La risa y el humor enaltecen la educación	111
Trazo 5. Una Educación hedonista se rige por el deseo	113
El dominio de sí, en el deseo y el placer	114
El deseo como voluntad de construir los placeres.....	116
La edificación de los placeres	117
Deseo, embriaguez y placer	118



Construir el deseo en la Educación	119
Trazo 6. Una Educación hedonista enaltece el juego	120
El juego, presencia de lo imprevisto	122
El juego, enaltece a la educación	122
El juego, apertura, invención, creación y recreación	123
El juego, voluntad de superación	124
CAPÍTULO TRES. DEL HEDONISMO EN EL AULA	127
Equipaje de artilugios para un aprEnseñar hedonista.....	130
De los placeres en el aula: la improvisación	131
De los placeres en el aula: la curiosidad.....	134
De los placeres en el aula: la sorpresa.....	138
De los placeres en el aula: lo imprevisto.....	142
De los placeres en el aula: las variaciones	145
De los placeres en el aula: la Fantasía.....	150
De los placeres en el aula: la Novedad.....	155
De los placeres en el aula: la aventura	159
De la fuerza intensiva del aula viva	162
El aula como lugar de encuentro	162
De la presencia en el aula.....	167
El aula abierta, una educación cercana.....	173
El aula como espacio de confianza	177
Estar en el aula juntos	181
El aula, un espacio plural habitado por singularidades	185
El Aula: 100 m ² de placer	190
Aulas caos	193
Aulas seductoras.....	197
Aulas Jardín.....	200
Aulas Fantasía.....	205
Aulas Gourmet	211
Aulas Recreo	217
Aulas Otras [...]	227
Epílogo	234
De una Educación que tenga como finalidad los placeres	234
Colofón de la travesía.....	244



Referentes Bibliográficos..... 244

 Referencias de imágenes 253

Anexos..... 266



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Resumen

La presente tesis resulta de ir tras las huellas del hedonismo y sus relaciones con lo educativo en una dirección ética y estética. La investigación exigió un abordaje de tipo teórico y de un saber de la experiencia educativa en contextos de aula universitaria. A partir del objetivo general que guio el estudio. Constituir una constelación de significados del hedonismo en clave educativa; se reconocen los tonos polifónicos del hedonismo ascético, utilitarista, vitalista y libertario; se delinear unos trazos para una Educación hedonista; se presentan unos artilugios o “principios” para un aprEnseñar hedonista que surgen de la experiencia educativa en contextos de aula; y se dis-ponen Aulas de 100 m² de placer para alcanzar mayor intensidad y ejercer una función vital, pues estas amplían el espectro del hedonismo en clave educativa y centran su atención en el cuerpo. La tesis a la que llegamos es que una Educación que tenga como finalidad los placeres, ha de poner de manifiesto un educar vitalista, y aspiramos a que un maestro sea capaz de potenciar la fuerza intensiva del aula y pueda generar alguna trans(formación) como docente.

Palabras clave: Vitalismo, Educación Corporal, AprEnseñar hedonista.

ABSTRACT

This dissertation results from following the traces of hedonism and its relations with education in an ethical and aesthetic direction. The research required a theoretical approach and a recognition of the educational experience in university classroom contexts. From the general objective that guided the research. Constitute a constellation of meanings of hedonism in an educational key; the polyphonic tones of ascetic, utilitarian, vitalist and libertarian hedonism are recognized; some strokes for a hedonistic Education are outlined; some contraptions or "principles" are presented for a hedonistic “aprEnseñar” that arise from the educational experience in classroom contexts; and Classrooms of 100 m² of pleasure are facilitated to achieve greater intensity and exercise a vital function, since these expand the spectrum of hedonism in an educational key and focus its attention on the body. The thesis that we arrive is that an education that has as its goal the pleasures, has to highlight a vitalist



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

education, and we aspire that a teacher be able to strengthen the intensive strength of the classroom and generate some trans (formation) as teacher.

Keywords: Vitalism, Body education, hedonist “AprEnseñar”



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Obertura

He querido reflexionar hasta el extremo sobre una especie de apuro del que no he salido, del que jamás saldré. Desde hace tiempo se me imponía un esfuerzo que me agotaba cuando finalizaba después de una larga espera –y disfrutaba los resultados–, para mi sorpresa, nada aparecía que me diera la satisfacción prevista. El reposo presagiaba el tedio; la lectura constituía un esfuerzo. No quería distraerme; quería lo que esperaba, eso que, terminado el esfuerzo, lo habría justificado.

Bataille, *La oscuridad no miente*, 2002, p.15



Del inicio del viaje o el origen de la inquietud

Para comenzar, resulta conveniente mencionar las razones que me llevaron a emprender esta tesis doctoral. Así entonces, salimos de viaje¹ por el hedonismo en clave educativa con un mapa de supuestos que, paso a paso, fueron palpitando en el co-razón y me impulsaron a explorar esta preocupación investigativa. El mapa muestra, desde el principio, que la Educación ha dejado por fuera los placeres, y este se convirtió en el punto cero a investigar, aquí empezó el desasosiego y mi inquietud. Acaso ¿sería este un problema? Yo, que había sido jugador y entrenador de Voleibol, profesor de Educación Física, ¿Sería capaz de extender el hedonismo a lo educativo y dar cuenta de los significados que confiere el estudio del hedonismo en clave educativa?, ¿Podía delinear unos trazos para una Educación Hedonista? Mientras hacía el recorrido conceptual, también veía la necesidad de adentrarme en el aula para sa(ver) de algunas experiencias educativas.

Recuerdo la fresca mañana de un martes cuando me senté frente al computador. Mis pensamientos bullían por el deseo de la escritura, las palabras burbujeaban, querían hacerse carne cuando yo recordaba mis tránsitos por el aula, por esa educación estandarizada y fabricada que privilegió la adquisición de conocimientos, el aprendizaje de habilidades, el dominio de técnicas y competencias; ese educar como instrucción, repetición, reproducción, modelos, esquemas y positividad. Reconocí la fuerza que había tenido la educación en mi formación, aquellos modelos dominantes de corte conductista y cognitivo, así como la predominancia de la claridad cognitiva como expresión emanada de la racionalidad instrumental y los discursos que se dirigen más a la inmaterialidad de una “mente” que al cuerpo, capaz de placer.

Viajar, como conocer, implica desplazar el pensamiento, descubrir palabras, recobrar el aliento, avivar los sentidos, reverdecer la curiosidad, encontrar sensaciones, descubrir rostros, reencontrarse con uno mismo; yo sentía que salía de casa, que el mundo se me abría; cuando di el primer paso, recuerdo que tenía un sueño, un proyecto, un deseo y cierta excitación. Presto a recorrer el viaje, me di cuenta que debía transitar por la escritura y por los caminos ya abiertos por otros. Así, algunos autores hicieron parte de mi equipaje y, a la

¹ Pensado aquí como metáfora.



vez, brújula para guiar mis pasos, porque ellos escribieron sobre los asuntos que yo quería para esta tesis.

Entonces, empecé a trasegar por el problema de investigación y me encontré que los Epicúreos y los Cirenaicos son las primeras escuelas que ven al placer como un objeto de estudio en relación con la vida misma. Los Epicúreos nos dicen que una vida placentera camina entre la regulación y la prudencia, procurando evitar dolores y sufrimientos, y los Cirenaicos nos convocan a gozar lo que acontezca en la dimensión puntual del tiempo, sin llegar a sacrificar la libertad como su máspreciado valor. Con Spinoza, las afecciones están en el cuerpo. El cuerpo humano puede ser afectado de muchas maneras por las que su potencia de obrar aumenta o disminuye.

El placer y el dolor figuran igualmente entre las afecciones que tienen repercusión sobre la potencia de actuar del cuerpo, pero su estatus es más ambiguo. Según sea moderado o excesivo, el placer puede alternativamente integrar la categoría de los afectos favorables o desfavorables a la potencia de actuar (Jaquet, 2013, p.146).

El placer es una alegría que, en cuanto referida al cuerpo, consiste en que una, o algunas de sus partes, son más afectadas que las otras, y la potencia de este afecto puede ser tan grande que supere las restantes acciones del cuerpo. Por su parte, el dolor es una tristeza que disminuye la potencia de actuar.

Los placeres en el medioevo se encuentran en el lugar de la paradoja: entre la cuaresma y el carnaval. Por un lado, como el cuerpo es el lugar de los deseos, las pasiones, los impulsos, la sexualidad y la sensibilidad, materia pasajera y fuente de pecado, se prohíben, controlan y reprimen los placeres corporales. Por otro lado, el carnaval, del latín *carne-levare*, significa “abandonar la carne” de la abstinencia y el ayuno; aquí, el cuerpo goza con la fiesta, los ritos, los espectáculos, lo cómico, la comida, la bebida, etc., una cultura carnavalesca y popular de risa, erotismo y placeres. En el medioevo se celebra

[...] la fiesta de los bobos (*festi stultorum*) y la “fiesta del asno”; existía también una “risa pascual” (*risus paschalis*) muy singular y libre consagrada por la tradición. Además, casi todas las fiestas religiosas poseían un aspecto cómico particular y público, propio de la tradición. Es el caso, por ejemplo, de las “fiestas del templo”, que eran seguidas habitualmente por ferias y por un rico cortejo de regocijos populares (durante los cuales se exhibían gigantes, enanos, monstruos, bestias, “sabias”, etc.). La representación de los



misterios acontecía en un ambiente de carnaval. Lo mismo ocurría con todas las fiestas agrícolas, como la vendimia, que se celebraban así mismo en las ciudades” (Bajtín, 1987, p.10-11).

El cuerpo cristiano medieval está atravesado de un extremo a otro por esta tensión, este balanceo, esta oscilación entre el rechazo y la exaltación, la humillación y la veneración (Le Goff & Truong, 2005, p.14).

Entre el dolor y la alegría, entre la gracia y la dicha, parecía la distancia mayor de lo que nos parece a nosotros (Huizinga, 2010, p.13).

Desde la religión y la oficialidad, el cuerpo es visto como receptáculo de vicios, los placeres son conducentes al pecado y al mal comportamiento, el cuerpo era “educado” en la medida, la cautela, la prudencia, la contención, la sobriedad, era necesario moderar, reprimir y contener los placeres y las pasiones porque el exceso de pasiones lleva el diablo al cuerpo de la persona. “La irrupción del demonio en el núcleo de esta representación imaginaria sirvió para producir en las conciencias una angustia profunda, capaz de conducir las al bien, mediante un rechazo visceral del mal” (Muehbled, 2002, p.171).

En el Renacimiento continúan las prácticas ascéticas del cuerpo, y al mismo tiempo se convierte en objeto de interés estético y se asiste a un redescubrimiento y a una secularización del cuerpo.

En este período aparecen nuevas nociones de civilidad en las cuales se comienza a privatizar el cuerpo y lo ligado a él y se pone a los individuos en una nueva situación de distanciamiento con respecto a su propio cuerpo (cubiertos, pañuelos, ropa para dormir, espacios para hacer las necesidades personales, perfumes, etc.)” (Gallo, 2011, p.9).

En los inicios de la Ilustración empieza a destacarse una educación más racional y, respecto a los placeres, Araujo (2000) nos dice que Jeremy Bentham propone una ética fundamentada en el goce de la vida, la cual debe primar sobre el dolor y el sufrimiento; argumenta que lo bueno es lo útil, es lo que aumenta el placer y disminuye el dolor, y la finalidad debe ser lograr la mayor felicidad para el mayor número de personas.

Entre los horizontes de búsqueda también encontramos resonancias del hedonismo con la lúdica y el juego ligados a la existencia humana en autores como Eugen Fink, Johan Huizinga, Roger Caillois y Helmuth Plessner. Y hallamos otros autores más contemporáneos como Vicente Navarro en sus reflexiones sobre *El afán de jugar*, y Jesús Paredes en *Juego luego soy: teoría de la actividad lúdica*.



Cristobal Holzapfel hace un análisis sobre el juego y la lúdica. Sostiene que el principio de razón suficiente no sólo rige el conocimiento y la ciencia, sino también las acciones humanas, entre ellas el juego y la lúdica. En *Crítica de la razón lúdica*, expresa que el juego es un fundamento sin fundamento, el juego se da sin un por qué y su finalidad se justifica en sí mismo.

En los juegos se cumple, en general, que los movimientos que realizamos están patentemente regidos por la razón suficiente, pero sucede que el juego en sí mismo, así como carece, según destaca Fink, de toda finalidad, así también carece de fundamento, o, dicho de otro modo, la finalidad o el fundamento que el juego tiene descansa únicamente en sí mismo (Holzapfel, 2003, p.70).

Respecto a los estudios acerca del hedonismo en la educación encontramos:

Luz Emilia Flores (2010) hace un análisis acerca del placer de aprender, del goce en los aprendizajes como dinamizador de la construcción de sentidos y declara que “la educación debe transitar de la repetición acrítica de contenidos, a la generación de aprendizaje placentero” y “la búsqueda de alternativas para una educación que supere el paradigma tradicional, lleva a la necesidad de promover una auténtica participación gozosa” (Flores, 2010, p.41). Reitera la necesidad de trascender el paradigma de la repetición mecánica de contenidos e invita a caminar hacia la creación de ambientes de aprendizaje placenteros superando egos, sumergiéndose en las incertidumbres que hacen posible el acto de crear con la propia vida y dejando de lado los miedos en la búsqueda de nuevos paisajes y horizontes desconocidos. Argumenta que el placer de aprender provoca la dedicación a la creatividad.

Mario Méndez (2010), en un análisis sobre el problema de la separación entre aprendizaje, placer y escuela, critica a la educación moderna por estar anclada al trabajo, la competitividad y la producción, y este problema lo relaciona con el olvido de la dimensión corporal en el aprendizaje. Para promover el placer de aprender, propone reconocer, como condición categórica, el aprendizaje que acontece en el cuerpo en sus relaciones con otros cuerpos y con el mundo. Méndez introduce el tema preguntándose por problemas cotidianos que ocurren en la escuela de Latinoamérica, como el bajo rendimiento, la repitencia y el abandono; cuestiona si en el origen de la situación están solo los problemas sociales, o si está asociado a limitaciones de ambientes educativos ligados a procesos en los cuales se ofrezca la oportunidad de disfrutar aprendiendo y aprender disfrutando.

Mira Reisberg (2008) propone la conexión entre el placer con los medios de enseñanza y el aprendizaje; manifiesta que el placer viene del sentido de conexión con uno mismo, la



comunidad y el medio ambiente. Propone estimular el aprendizaje a través de recursos lúdicos, sensoriales, estéticos, emocionales y espirituales; explora el placer en el contexto de la educación artística con los libros infantiles ilustrados para promover el proceso de enseñanza y aprendizaje; emplea la idea de placer como una fuerza motivadora para la resistencia y manifiesta que todo debe procurarse en función de la diversión todo el tiempo (Reisberg, 2008, p.253).

Clara Romero y Carmen Pereira (2011), desde un enfoque positivo de la educación, ponen la *eudaimonia* (palabra griega traducida comúnmente como felicidad y placer, que Aristóteles puso al lado de la virtud) como una propuesta pedagógica dirigida al bienestar emocional y a la educación del carácter, remitiéndonos a la reflexión sobre la felicidad, la ética, el cuidado de sí y la vida buena como constructos vinculados a la autonomía moral, el gobierno y el bienestar emocional.

Julio Gil (2013) en la investigación *La Lúdica en la Educación Corporal a partir de los conceptos de Experiencia y Deseo* nos dice que, sin despojar a la lúdica de la connotación del placer y del goce, se ponen en juego otras palabras como el deseo y la experiencia. Aquí el autor propone pensar la lúdica en una Educación ligada a la idea de experiencia y no como una herramienta operativa.

Encontramos estudios que tratan el placer como contenido educativo, medio de aprendizaje y fin en sí mismo. *Elisa María Dalla-Bona y Leila Santiago Bufrem (2013)* desarrollaron una investigación etnográfica sobre la escritura de texto literario en una clase de cuarto año de la escuela primaria municipal en Curitiba, Brasil. Hacen énfasis en el papel del profesor como responsable de instigar a la reflexión de los estudiantes sobre su escritura y crear las condiciones pedagógicas para que escriban con placer, autonomía y creatividad. Según las investigadoras, el dominio de las técnicas literarias ayuda a aclarar la posibilidad de facilitar la escritura al estudiante-autor y motiva a escribir con placer y mayor autonomía.

Escribir deja de ser una actividad llevada a cabo porque el profesor considera que es importante para convertirse en un deseo del alumno para expresar sus ideas, para comunicarse con el lector, por el placer de desarrollar su imaginación, convirtiéndose en un verdadero placer intelectual (Dalla-Bona & Bufrem, 2013, p.201).

Por otra parte, *Sérgio Luiz Carlos dos Santos, Roberta Oliveira Souza, Laura Ruiz Sanchis, Sérgio Roberto de Oliveira y Maiko Langa de Araujo (2011)*, realizan la investigación, *Juegos de oposición: nuevas metodologías para la enseñanza de los deportes de combate en alumnos de varias franjas de edad*, estudio en el que proponen una metodología en la cual



desvinculan la enseñanza de las luchas de la violencia por medio de actividades lúdicas, resaltando la consigna del placer por jugar. En la clase, los juegos de oposición constituyen un fin en sí mismo y no demandan objetivos externos; el objeto es jugar por jugar. La idea que se presenta es disfrutar de los medios, divertirse en la participación y superarse así mismo. Está la paradoja de que el juego es un fin en sí mismo y en el estudio es utilizado como contenido educativo.

Después de hacer el rastreo, tanto de antecedentes como teóricos, empezamos a darnos cuenta –yo no iba solo en este viaje–, que era necesario hacer un tejido acerca del hedonismo²; así mismo, encontramos un vacío de conocimiento entre hedonismo Y educación³. En síntesis, percibimos que hay un problema respecto al lugar que ha ocupado el hedonismo en la educación: 1) La relevancia de los placeres superiores que provienen del intelecto sobre los placeres inferiores que provienen del cuerpo, de lo sensible. 2) El discurso pedagógico tradicionalmente ha privilegiado aspectos intelectuales y morales en detrimento de la corporalidad. 3) Ha sido la Educación Física como materia escolar la que se ha ocupado del cuerpo de manera institucional, pero no ha logrado darle una significación pedagógica al tema del cuerpo. 4) La escuela privilegia más la Educación del cuerpo disciplinado, fabricado, dócil, domesticado, moldeado, entrenado, sometido, corregido, productivo, que el cuerpo como potencia, ese cuerpo sensible, expresivo, que experimenta, que explora, que percibe, que goza y disfruta. 5) La Educación del cuerpo ha privilegiado formas de enseñanza directivas que tienden a la normalización, homogenización, mando directo, uso de conteo, repetición, demostración, imitación, instrucción, asignación de tareas definidas. 6) Se ha priorizado la enseñanza y el aprendizaje como una lógica causal en la cual el saber del maestro se transmite y se explica. 7) El saber (*con el*) que enseñamos puede sostenerse en un saber de la experiencia que pase por el cuerpo. 8) Hay ausencia de reflexiones acerca del hedonismo en la educación; los estudios educativos hacen mayor referencia al arte, la escritura y al juego en el aula. 9) Hasta ahora, no se ha abordado el problema del hedonismo en clave de educación. 10) Los mayores acercamientos educativos a la idea de hedonismo se hacen a través del juego (*paidía*) como medio, pasatiempo y diversión.

Hoy, sabemos más de una educación apolínea fundada en la norma, la prudencia y la contención, que de aulas dionisíacas de celebración, pasiones, emociones, alegrías. Tal vez,

² El cual se desarrolla en el Capítulo uno, con el título “Preludio al Hedonismo”.

³ Este vacío de conocimiento, impulsó el abordaje del Capítulo dos, “Trazos para una Educación Hedonista”.



necesitamos de una educación que no nos ahorre las preguntas por los placeres. Viajar por la tesis avivó el deseo de saber de un hedonismo en clave de educación; mi equipaje de viaje no sólo habría de contener mis propias historias vitales, aquellas que están presentes en esta investigación, también necesitaba ponerme en diálogo con otros autores que me proveían orientación teórica y metodológica.

De las compañías del viaje que nos dan a pensar

Con la intención de constituir una constelación de significados sobre el hedonismo en clave educativa, nuestra orientación teórica fue el Hedonismo en una dirección ética y estética, por lo que reconocemos la importancia que le da hoy Michel Onfray a una ética hedonista, y otros autores del denominado giro estético, como Friedrich Nietzsche, Michel Foucault y Gilles Deleuze. Desde la Filosofía de la Educación, nos guiamos por la idea de educación contemporánea como acontecimiento ético.

Así, atravesamos el viaje en compañía de algunos “personajes conceptuales”, con Michel Foucault en la *Historia de la Sexualidad –Uso de los placeres–* y, en mayor medida, con Michel Onfray quien, con su filosofía hedonista, puso el hedonismo en una perspectiva ética y estética. Estos autores ponen el cuerpo en un primer lugar y, a su vez, encontramos conceptos como el uso de los placeres, el cuidado sí y del otro, el hacer de la vida una obra de arte, que son “pistas” para pensar una educación que tenga como finalidad los placeres. Michael Foucault se ocupó, entre otros, del “*Arte de vivir*” coextenso con la inquietud de sí y con la vida individual, y se ubica en el momento en que los jóvenes dejan de estar en manos de los pedagogos y entran a la vida. La referencia histórica fundamental propuesta por Foucault para la expresión del arte de vivir es el *Alcibíades* de Platón, diálogo en el que se privilegia la inquietud de sí como necesaria para la existencia humana. Así mismo, en *El Uso de los placeres*, cuestiona los términos utilizados por Platón, Jenofonte, Diógenes, Antifón y Aristóteles, porque no se concibe el placer como virtud, sino como una relación de dominación y control, y la templanza como “dominar los deseos y los placeres”, “ejercer poder sobre ellos”, “mandar en ellos” (*kratein, archein*)” (Foucault, 2011, p.77-78).

Desde otra concepción, esto nos dice Foucault, en una referencia a Arístipo con respecto a su pensamiento de la templanza y los placeres:



Lo mejor es dominar los placeres sin dejarse vencer por ellos; lo que no quiere decir que no acudamos a ellos” (*to kratein kai me hettastai hēdonon ariston, ou to me chresthai*⁴). En otros términos, para constituirse como sujeto virtuoso y temperante en el uso que hace de los placeres, el individuo debe instaurar una relación consigo mismo que pertenece al tipo “dominación obediencia”, “mando-sumisión”, “señorío-docilidad (Foucault, 2011, p.78).

Para Michel Onfray, filósofo contemporáneo, el hedonismo es la filosofía que hace del placer el soberano bien y propone evitar el displacer; placer es la ausencia del dolor, como decía Epicuro, y desde sus inicios fue una terapia contra los males del alma y del cuerpo, así como un arte de vivir mejor, muy lejos de la tergiversación que a menudo se asimila con las más vulgares satisfacciones –como consumismo, excesos, lujos–. En este autor hay reflexiones en torno a una ética hedonista, cuyo principio estableció Chamfort en una de sus máximas: “goza y haz gozar, sin hacer daño a nadie ni a ti mismo: ésa es la moral” (Onfray, 1999, p.226). Una ética del placer, del cuidado de sí, apunta al *joie de vivre*, el gozar de la vida. De algún modo, la idea será comprender al hedonismo ligado al cuerpo, porque bien dice Onfray que la felicidad está en el cuerpo. Una ética hedonista supone primero un saber de nosotros, <<conócete a ti mismo>> y a los otros.

El hedonismo es atención al goce propio *al mismo tiempo* que al del otro. El contrato ético reside en ese movimiento que oscila de uno a otro. El egocentrismo sólo escucha la voz del goce personal; mi placer y nada más. El hedonismo es dinámico y considera que no hay voluptuosidad posible sin consideración hacia el otro (Onfray, 2009, p.146).

La filosofía de Michel Onfray intenta responder a la pregunta formulada por Spinoza: ¿Qué puede un cuerpo? En algún sentido, podemos ver el programa filosófico de Onfray como la unión de dos corrientes: la ética hedonista y el anarquismo político. De esa unión, surgirán ciertas características propias de su producción intelectual: el vitalismo libertino, la ética inmanente y el individualismo libertario. En la lógica hedonista, es vital la búsqueda de la felicidad y, para ello, es necesario situar el placer en un marco del goce ético (amar al prójimo, no ser egoísta, compartir, preocuparse por el otro), el placer trasciende “la grosera” satisfacción de los sentidos, el seguir los impulsos salvajes y naturales y consentir aquello que nos asemeja a la bestia (violencia, astucia, hipocresía, angustia). Tratándose de la ética, es necesario cumplir el contrato en todos sus aspectos, en lo elemental y en lo profundo, en lo fácil y lo difícil, cualquier debilidad se constituye en el punto de quiebre, una inconsistencia, por mínima que sea, derrumba la confianza,

⁴ Diógenes Laercio, Vida de los filósofos, II, 8, 75



daña y destruye el conjunto y la totalidad del proceso, porque un contrato hedonista implica igualmente un camino de construcción de la dignidad, y por lo mismo obliga a la práctica de la misma dignidad. Para Onfray, es necesaria la relación de mutua correspondencia entre el goce que se da y el que se recibe, y afirma que cuando falta esta proporción en las relaciones de dar y recibir, se vulnera la ética, se quebranta la regla hedonista.

Además, plantea la necesidad de pensar en unas pedagogías del placer⁵, en una educación que suponga un contrato ético y educar para conocer sobre los placeres, a partir de lo que somos capaces con el cuerpo, y no educar sobre un solo principio de placer. En este sentido, resalta la importancia de la educación al afirmar que, mediante ella, se forman las bases que posibilitan la constitución de la moral; así mismo, plantea la necesidad de pensar la ética por la vía que conduce al nacimiento de lo humano.

Así mismo, nos orientamos conceptualmente por una idea de educación contemporánea como acontecimiento ético con autores de la filosofía de la educación como Jorge Larrosa, quien hace una lectura de la educación en tanto experiencia a partir de Hans-Georg Gadamer; Fernando Bárcena, quien hace su análisis de educación como natalidad, con Hannah Arendt; Joan-Carles Mèlich, quien nos propone una educación ética desde Jacques Derrida y Emmanuel Levinas; y Carlos Skliar, quien nos invita a pensar la educación como el estar-juntos.

Al transitar la educación como “acontecimiento ético” fue preciso realzar cómo la idea de experiencia está asociada a la educación; la experiencia no sólo supone la atención a los acontecimientos, o de aquello *que nos pasa y nos deja huella o* que tiene un efecto personal, sino el modo en que lo vivido va fraguando y componiendo una vida. Ahora bien, el cuerpo es el lugar donde se inscribe lo vivido:

El cuerpo es el lugar donde se inscribe cada historia singular, el lugar donde sentimientos y pensamientos se manifiestan en latidos, en palabras, en imágenes, en nudos que oprimen o en brisa que orea el alma, pero no siempre esta inscripción es leída en busca de su sentido; la

⁵ En el evento *Filosofía y revuelta: Michel Onfray*, realizado en el Teatro Ateneo Porfirio Barba Jacob, en la ciudad de Medellín, entre el 5 y 9 de mayo de 2014. Cabe señalar que, con el autor, intercambié algunas ideas.



experiencia es la posibilidad de esa lectura, una lectura necesaria para que la huella sea una verdadera inscripción que alumbré el sentido de lo vivido (Contreras & Pérez, 2010, p.31).

En el Grupo de Investigación Estudios en Educación Corporal, la preocupación por los cuerpos en la educación reside en su potencia, y hacemos resonar la idea de Spinoza, “que no sabemos lo que puede un cuerpo”. Por ello, no esquivamos la materialidad del cuerpo, ni tampoco lo sujetamos a su dimensión simbólica, porque el cuerpo es el “lugar” donde acontece la experiencia, es *en* y *con* el cuerpo que experimentamos, gozamos, sufrimos, padecemos, pensamos. La vida se expresa a través del cuerpo y todo pasa *en el* cuerpo como territorio de pasiones y de razones corporizadas.

De las travesías o de la puesta en marcha

Poner en marcha la investigación me planteaba un doble desafío. De una parte, exigí un abordaje de tipo teórico y, de otra, saber de la experiencia educativa en contextos de aula le dio a la investigación un carácter educativo. Aunque este fue un conocimiento haciéndose, lecturas de textos y contextos se obstinaron en ser leídos una y otra vez, sin pretensión alguna de enmarcar un método. He de decir que me asumí como “un paseante⁶” en el sentido de no estar guiado por presupuestos fijos, categorizaciones o técnicas prolijamente prediseñados. Un paseante que, en ocasiones, ha de perderse, que hace del investigar una experiencia de aprendizaje, que está atento a lo que (*me*) pasa, que recupera la mirada inédita -que es también un mirar infantil-, que va al encuentro, que sale a la captura de instantes, que se detiene para respirar, mirar y vislumbrar nuevos horizontes abiertos al caminar.

Este primer trayecto del viaje se emprendió a partir de la búsqueda de autores encaminados a pensar el hedonismo. El autor que permitió ir tras los rastros hedonistas fue el filósofo francés Michel Onfray (1959). Se elige a este autor porque Él realiza un estudio sobre el hedonismo en la filosofía antigua (Griegos, Platónicos, Cirenaicos, Cínicos y Estoicos), en el período helenístico (Epicúreos), en el medioevo y el renacimiento (Intelectuales Deístas, Panteístas y Naturalistas), en la ilustración (Empiristas y Utilitaristas) y en algunos filósofos con ideas contra-hegemónicas, como Friedrich Nietzsche, Michel Foucault y Gilles Deleuze. A su vez, se hizo una lectura de algunos autores de la Filosofía de la Educación como

⁶ Concepto tomado de Walter Benjamin quien, inspirado en la poesía de Charles Baudelaire, el *flâneur* (paseante) se ha convertido en interés académico y artístico.



acontecimiento ético, no sólo como un campo de reflexión de la filosofía sobre la educación, sino como un lugar de encuentro entre la filosofía y la educación, cuya exigencia es pensar filosóficamente los problemas del campo de la educación, transformar los conceptos a la luz de las problemáticas actuales, instaurar, inventar, crear nuevas conexiones posibles y darle lugar en el plano educativo (Gallo, 2008).

La orientación metodológica del abordaje teórico se inspiró en la noción de “Constelación” de la obra *Dialéctica Negativa* de Theodor W. Adorno, cuyo pensamiento forma parte del ámbito de la filosofía interpretativa y de una hermenéutica crítica. La construcción y creación de “constelaciones” surge, entre otros, de la crítica que Adorno hace al pensamiento identitario, por ello, el concepto de constelación expresa la idea de una reunión de conceptos que respetan la diferencia específica de la cosa y salvaguarda su carácter concreto. La constelación aglutina realidades, organiza los conceptos de modo que la diferencia no queda anulada sino asumida, destaca lo específico del objeto, encuentra lo singular, da cuenta de cómo un fenómeno de estudio no se da aisladamente sino a partir de configuraciones, en “racimos de conceptos” y son los racimos los que componen la constelación. Además, ésta se encuentra relacionada con otros conjuntos de constelaciones distintos, “al reunirse los conceptos en torno a la cosa por conocer, determinan potencialmente su interior” (Adorno, 2011, p.157).

En el análisis teórico-documental se tiene en cuenta a Danner (1989, citado por Krüger, 1999), quien propone tres fases para la interpretación de textos: preparatoria, inmanente y coordinada. En la *fase de interpretación preparatoria* se hace un reconocimiento de los autores y textos del hedonismo y de la Educación como acontecimiento ético; guiados por la noción de constelación se identifican los conceptos y las fuerzas que componen los textos con base en principios de diferenciación, no identidad y complementariedad. En la *fase de interpretación inmanente* se reconocen los conceptos centrales relacionados con el tema de estudio, se configuran unidades de sentido, los “racimos de conceptos” se rodean en forma de constelaciones y “conocer el objeto con su constelación es saber el proceso que ha acumulado” (Adorno, 2011, p.166). En la *fase de interpretación coordinada*, se hace un tejido acerca del hedonismo y se constituyen los trazos para una educación hedonista; aquí la constelación toma la forma de la interpretación.

En el segundo trayecto del viaje, además de saber de la experiencia educativa en contextos de aula, se comparte las características que Jan Masschelein le atribuye a la investigación en educación y que Walter Kohan caracteriza con tres rasgos: el primero, poner en el foco de



atención el tema de lo educativo; el segundo, revelar y deja ver lo educacional; el tercero “una investigación en educación supone un trabajo sobre sí del investigador que no puede separarse de la investigación” (Kohan, 2015, p.104).

El trabajo de campo realizado en contextos de aula universitaria⁷, amplía e intensifica lo educativo y su interés radica en la relación que establecemos con el hedonismo. La consideración de la educación como experiencia permitió adentrarnos al aula ligados con el acontecer, acompañar e interrogar la experiencia, porque no se trataba sólo de recoger experiencias, sino entrar de lleno en ellas; una exploración atenta a los docentes, estudiantes, a sus relaciones; un estar abierto a lo por-venir respecto del hedonismo para ver qué pasa, que nos dice, que se revela. A su vez, saber de la experiencia didáctica desde una práctica investigativa da lugar al des-cubrimiento, aloja el mirar *como si fuera la primera vez* y posibilita reconocer los gestos educativos y descifrar los signos ligados al placer. Al mismo tiempo, significó enfrentarme con los hedonismos encontrados en los textos y en los autores; por ello, estar en el aula, así como las conversaciones con docentes y estudiantes, hizo necesario hacer los entrecruzamientos entre lo que se lee, se ve, se mira y se escucha.

Por otra parte, desde que la teoría profundiza en su propio campo se enfrenta con obstáculos, muros, tropiezos que hacen necesario que sea relevada por otro tipo de discurso (es este otro tipo de discurso el que, eventualmente, hace pasar a un campo diferente). La práctica es un conjunto de relevos de un punto teórico a otro, y la teoría, un relevo de una práctica a otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro y se precisa de la práctica para perforar el muro (Deleuze y Foucault, 2000, p.8).

Con el saber de la experiencia de enseñanza sa(vemos) del hedonismo en el aula; por ello, se traen relatos a viva voz de algunos estudiantes y docentes con las cuales conversamos (entrevistamos). Adentrarme a sa(ver) de la experiencia me requirió de un cierto modo de decir, mostrar y nombrar; por ello, tomo distancia con alguna forma discursiva preestablecida, intentando no despojar la investigación de su vitalidad, incluso del detalle que proveen las imágenes hechas gráficos/pinturas/caricaturas/fotografías que, más allá de ilustrar, son “imágenes que dicen” y surgen como signos de un concepto o de una idea producto de “pensar por imágenes”. ¿Cómo no intentar incorporar a esta tesis algo del hedonismo que se sugiere llevar al aula? ¿Por qué no intentar presentar rasgos dionisiacos?

⁷ El trabajo de campo se realizó con el respectivo consentimiento ético de los profesores y los estudiantes. Se tomaron los cursos cuyo eje central es la formación de maestros durante los semestres académicos 2016-2 y 2017-1, en el Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia. Los instrumentos empleados para la recolección de la información se encuentra en el apartado de Anexos.



Anclados a esta idea, aspiramos explorar lo que nos desacomoda, desestabiliza, toca y desconcierta, lo que nos pasa, lo que nos afecta, lo que no se muestra y no se descubre fácilmente, lo incierto y, lo que importa en todo ello, preguntarnos por lo educativo.

De la llegada a la escritura

La marcha permitió distinguir la enorme potencialidad, vitalidad y complejidad que cobra relacionar Hedonismo y Educación. Así, esta investigación no aspira a construir una verdad; intenta hacer visible una Educación que tenga como finalidad los placeres; aquí radica la tesis de la tesis. La llegada a la escritura⁸ se compone de tres arribos o el destino de tres capítulos.

Primer arribo/capítulo: **“Preludio al hedonismo”**. Si bien el hedonismo hace referencia a una filosofía del placer, aquí se reconocen sus tonos polifónicos y sus formas de constitución. A partir del rastreo teórico, y con base en el concepto de constelación que sirve como criterio de análisis, surge una forma de precisar el Hedonismo: Ascético, Utilitarista, Vitalista y Libertario; en cada uno de ellos se identifican sus elementos constitutivos reconociendo que es en el cuerpo donde se manifiesta el placer y el displacer.

Segundo arribo/capítulo: **“Trazos para una educación hedonista”**. A partir del análisis documental, y con base en la noción de constelación, aquí se delinean como trazos: una Educación hedonista se asienta en una razón corporizada, una Educación hedonista sitúa el cuerpo en la fuerza del instante, una Educación hedonista realza el arte de vivir, una Educación hedonista trae la risa, una Educación hedonista se rige por el deseo, una Educación hedonista enaltece el juego; lo que surge en cada trazo, tiene que ver con lo que hay en los intersticios “entre” hedonismo y educación. Adquieren movimientos, velocidades y direcciones, el cuerpo, los placeres y la educación.

Tercer arribo/capítulo: **“Del hedonismo en el aula”**. Adquiere un lugar privilegiado aquí el saber de la experiencia educativa en el aula, el cual permitió intensificar los trazos hedonistas y ampliar el espectro del hedonismo. Encontramos unos “principios” que pueden servir de “equipaje” para un enseñar hedonista; se despliega la idea de aula viva a partir de la fuerza

⁸ La manera de nombrar este pasaje fue retomado del texto de Hélène Cixous (2006).



intensiva que la componen y reconocemos en qué casos el aula se constituye en 100 m² de placer.

Finalmente, “**De una Educación que tenga como finalidad los placeres**”, que debe leerse a manera de discusión, donde se expone de una manera poco lineal las conclusiones de la investigación. A su vez, rodea a este epílogo la inquietud por los gestos educativos que proporcionan placer y vitalizan la vida; anclados en el hedonismo vitalista ponemos aquí la idea de una Educación vitalista, no sólo para que la vida llegue al aula, sino también para recuperar lo lúdico para la vida y la experiencia vital en los espacios de enseñanza.

Arribar a la escritura significa límite, frontera, pasaje y tránsito, la investigación me enfrentó con la búsqueda de las palabras. “Lentamente balbuceamos, buscamos nuestras palabras, extraña expresión aquí de acaparamiento puesto que las palabras nunca son primeramente nuestras, siempre son las palabras de otros, u otras palabras, habladas por aquellos que nos preceden (Dufourmantelle, 2015, p.141). Este trabajo ha sido un ejercicio de buscar las palabras, generar nuevos comienzos y embarcarme en nuevos lenguajes, acordes de una orquesta que llegan a componer lo que hoy tenemos entre manos.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



CAPITULO UNO

Preludio al hedonismo

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Tejidos del Hedonismo

Acudiendo a la etimología, hedonismo, en griego ἡδονισμός, está formada de ἡδονή (*hedone* = placer) y el sufijo -ισμός (*ismos* = cualidad, doctrina, sistema), y significa placer, gozo, voluptuosidad, “el hedonismo hace referencia a una filosofía del placer entendido como el consentimiento de un cuerpo al eudemonismo (a la felicidad) que lo requiere” (Onfray, 1999, p.227). ¿Dónde está la felicidad?, responde Onfray, está en la potencia de un cuerpo que goza y en un querer que proporciona satisfacción a uno mismo y al otro —ética—. El placer en sí mismo es un bien, y, aunque no es el bien, muestra caminos, traza rutas y señala pistas para llegar a él; es su signo, su huella, y como tal, es aceptable y deseable. Para Arístipo de Cirene, el placer proporciona la medida del ideal hedonista, pues señala aquello a lo que hay que aspirar, de la misma manera que el displacer enseña lo que hay que evitar (Onfray, 2006).

En los momentos de goce, todo es alegría, no hay otra cosa que pasión y emoción, y en la propia emoción se corre el riesgo de perder la misma alegría; el cuerpo vive las pasiones más voluptuosas con el placer, el cual es generador de fuerzas irresistibles, de energías sublimes, potencias emocionantes que desvelan fuerzas, ímpetus y voluntades. Por eso el hedonismo hay que asumirlo, pedagógicamente, como una edificación de estilo fluido, fino y elegante, como una obra de arte que exige del cultivo de las potencias de la voluntad, de manera que durante todo el trayecto, los goces y la reflexión irrumpen y se relacionen e incorporen en la acción educativa como pulsión de vida en una relación vitalista, en la constitución de una ética que tiene como finalidad la felicidad, consintiendo que el placer procura felicidad, es decir, que la felicidad no excluye el placer (Onfray, 1999, 2006, 2008, 2009a).

Los movimientos que llevan a los placeres y a la felicidad en la constitución de un sujeto hedonista, exigen del esfuerzo y la voluntad, porque el hedonismo supone alcanzar el dominio de sí mismo, el cual se crea y recrea en un juego de tensiones alrededor de la construcción de sí; un juego en el que participan, con diferentes intensidades y tiempos, lo arbitrario, lo sutil, lo mesurado y lo libertario, con la intervención casi imperceptible, pero cardinal, de lo métrico, de la medida, del cálculo, y en todo ello irrumpe una mónada en la que convergen como unidad corpórea lo sensible y lo racional.

Entre el placer y la felicidad se irrumpen juegos de contradicciones que circulan entre lo



prudente y lo libertario y, en ese azar del juego, brotan espacios en los que confluyen la no identidad y la diferencia como relaciones arbitrarias que pueden llegar a complementarse, porque, aunque placer y felicidad por separado no incorporan los mismos significados, emociones y sensaciones, en la experiencia de lo cotidiano, sus articulaciones pueden desencadenar estallidos con intensidades que dan como resultantes enlaces en los que las diferencias no se excluyen, sino que, por el contrario, se asumen, y, de este modo, los placeres pueden procurar la felicidad, y la misma felicidad –como estado de bienestar y serenidad– no excluye los placeres (Onfray, 2007).

En el hedonismo, los placeres particulares son deseables por sí mismos, mientras la felicidad, por sí misma, no lo es, porque ésta conjuga placeres específicos, de ahí que la felicidad se asienta antes, o después de los placeres; el estado de felicidad convoca a la calma, la tranquilidad, la serenidad, la armonía. Mientras la felicidad es señal de que un acontecimiento gozoso acaba de ocurrir, o deviene en un futuro inmediato, los placeres ponderan el instante presente y excluyen el pasado y el futuro. En una lógica de los placeres, es esencial gozar cada momento, pedir al presente lo que pueda dar, gozar lo que acontece, el *Kairós*, el instante propicio que está en la dimensión puntual del tiempo. En esta disposición, el hedonismo se define de modo positivo por la búsqueda del placer y, de modo negativo, como evicción de las posibilidades de displacer (Cruz, 2013; Onfray, 2006). “Yo definiría al hedonismo a la manera clásica, como la filosofía que hace del placer el soberano bien, y propone evitar el displacer” (Onfray, 1999, p.227).

La misión de un sujeto singular y hedonista, es organizar la existencia como una obra de arte, como una sinfonía de placeres, como un músico en sintonía con la orquesta, como un juego de equilibrios entre lo apolíneo (prudencia) y lo dionisiaco (desenfreno), un goce en constante celebración de la pulsión de vida; no como objeto que sigue sumiso y obedientemente los impulsos, siendo marioneta de los deseos, sino buscando la propia libertad mediante el ejercicio de la voluntad, desmoronando y demoliendo los apegos que obstaculizan la ocupación en la formación de sí, apropiándose del equilibrio y la medida en los placeres como figuras estéticas que clausuren pulsiones de muerte, comprometiéndose con la vida, con la propia satisfacción y la constitución como sujeto ético, radiante, vitalista e independiente, que deviene voluntariamente a la capacidad de gozar de sí mismo en relación con el otro y los contextos (Onfray, 1999, 2006). Sólo una ética voluntarista, acampada en los placeres anunciados como goce y alegría, permite colocar al individuo en



primer lugar, en el centro de sí mismo, en la construcción de sí mismo como potencia magnífica, como sujeto sublime, como demiurgo, de modo que el cuerpo deje de ser objeto sometido a necesidades externas (Cubo, 2010; Onfray, 2006, 2009a; Bieda, 2005).

Para el rastreo teórico, se acude a la búsqueda de ideas y conceptos sobre el hedonismo en la filosofía antigua (Griegos Platónicos, Cirenaicos, Cínicos y Estoicos), en el período helenístico (Epicúreos), en la ilustración (Empiristas y Utilitaristas), en algunos filósofos con ideas contrahegemónicas de los siglos XIX y XX, Nietzsche y Foucault, y, de modo específico en este estudio, se acude a la obra de Michel Onfray, pensador contemporáneo quien, a partir del pensamiento de estos intelectuales, se dedica en detalle a la reflexión sobre el hedonismo, ofreciendo un nuevo corolario de signos que han de ser descifrados en clave de educación; es decir, la obra de Michel Onfray sobre el hedonismo hoy puede leerse educativamente.

La lectura teórico-documental realizada sobre el tema del hedonismo hace resonancia con la obra de Michel Onfray. En esta producción, en un primer momento se estudian los textos de *Contrahistoria de la filosofía I a IV.*, obra en la que, desde la antigüedad hasta la modernidad, se indaga y explora con detalle la historiografía del pensamiento hedonista, materialista, libertino y ateo de la filosofía. Onfray recupera y reconfigura ideas y conceptos ocultos y negados por los modos cristianos y dominantes del pensamiento oficial, y, desde una perspectiva propositiva y crítica, investiga en cuatro ciclos las ideas que comprenden modos de pensar contra-hegemónicos, los cuales van desde Demócrito a los epicúreos (primer ciclo); de Epicuro a los cristianos hedonistas (segundo ciclo); de los cristianos hedonistas a los libertinos barrocos (tercer ciclo), y, en el cuarto ciclo, en *Los ultras de las luces*, se expone el talante materialista de Meslier y La Mettrie, las ideas sobre la aritmética de los placeres y la felicidad para las mayorías (utilitarismo francés), propuestas por Maupertuis, Helvecio y D' Holbach, pensamiento retomado posteriormente por Jeremy Bentham y Stuart Mill. En resumen, en *Contrahistoria de la filosofía I a IV*, Onfray nos presenta modos de pensar la vida anclados al cuerpo, su materialidad y su realidad sensible, pensamiento que puede leerse en clave de educación.

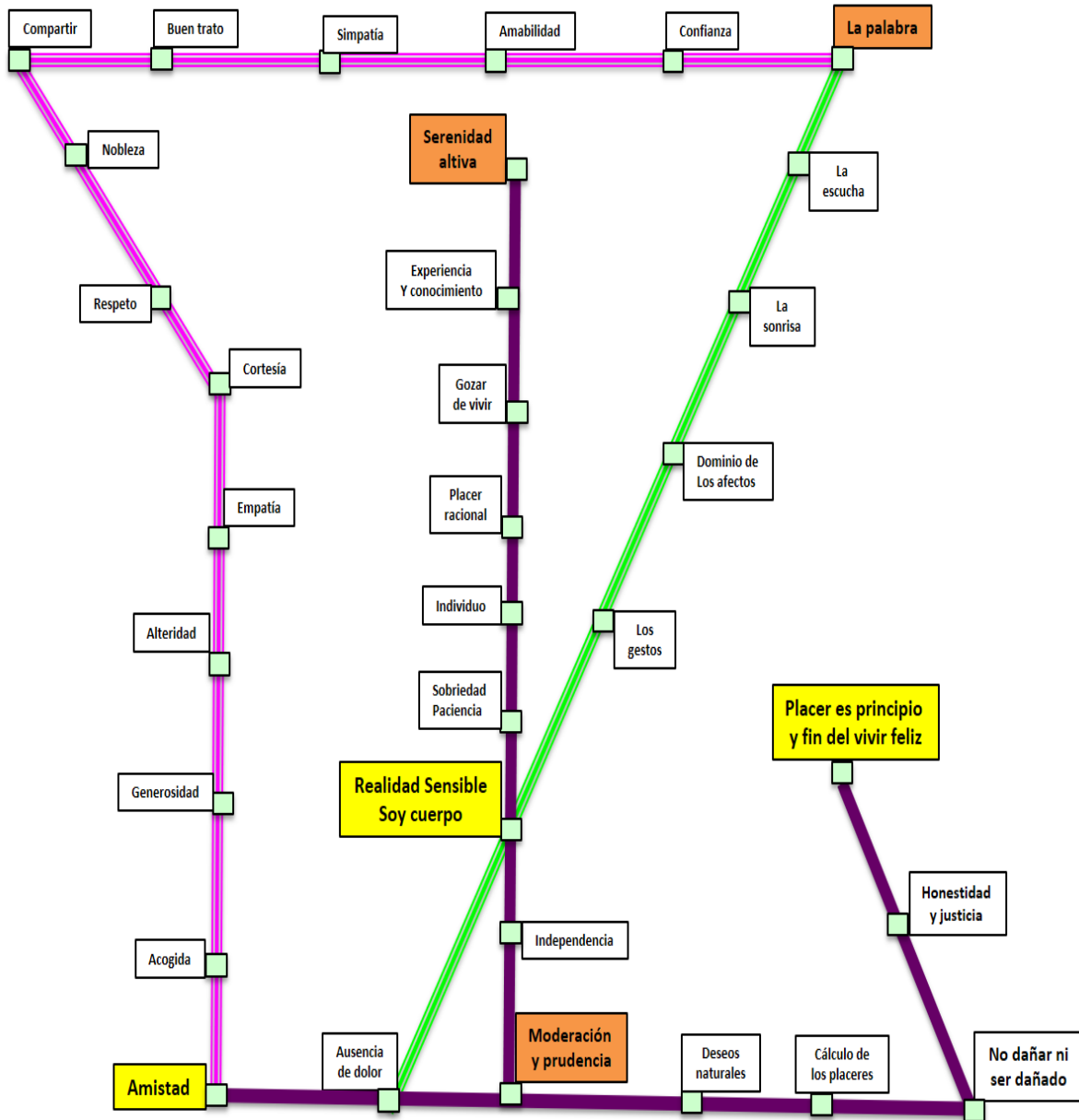


Nos acercamos al estudio de la obra de un Onfray que, desde un pensamiento ateo, materialista y libertario, emprende la formulación y construcción de un proyecto hedonista y vitalista; de un saber vivir como un saber ser, que instala sus trazos en una estética de la existencia, proyecto tejido e hilvanado mediante una ética dispendiosa como línea de fuerza que caracteriza su obra. En esta etapa, se descifra una propuesta filosófica en la cual se retoma, reivindica y resignifica el hedonismo, para lo cual Onfray se apoya en el pensamiento de filósofos como Friedrich Nietzsche, Michel Foucault y Gilles Deleuze. De este período de su fecunda creación filosófica, se han ubicado textos en dirección ética y estética que, por su contenido, sentido y significado hedonistas, son elegidos para ser descifrados e instalados en clave de educación; es así como se dirige la mirada a *La escultura de sí; La fuerza de existir: manifiesto hedonista; Teoría del cuerpo enamorado; y El deseo de ser un volcán.*

Al trasegar por el contexto teórico y, luego de caminar horas y días en una travesía silenciosa, encontramos una forma de particularizar el Hedonismo: el Hedonismo Ascético (Epicuro, Erasmo de Rotterdam, Lorenzo Valla y Michel de Montaigne), el Hedonismo Utilitarista (Jean Meslier, Maupertuis, Helvecio, D'Holbach, David Hume, Bentham Jeremy, Stuart Mill), el Hedonismo Libertario (Aristipo de Cirene, Pierre Charron, La Mothe Le Vayer, Pierre Gassendi, Saint-Evermond, Cyrano de Bergerac), y el Hedonismo Vitalista anclado a un proyecto ético y estético (La Mettrie, Nietzsche, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Michel Onfray).



Hedonismo Ascético





El cuerpo, la razón y los placeres: hedonismo frente a intelecto

En el diálogo *El Filebo* (Hedoné –placer– frente a Phrónesis –prudencia–), el pensamiento de Platón (427–347 a.C.) sobre el intelecto es comparativo, jerárquico y excluyente con respecto al placer. Se trata de elegir entre la vida de placer o de intelecto. El tema del placer no contiene valor suficiente, por sí mismo, para ser considerado de manera independiente; por tanto, se presenta como Hedoné (placer) frente a Phrónesis (intelecto, vida espiritual, sabiduría, prudencia) (Sánchez, 2007). Se oponen la vida de sabiduría y la vida de placer, como dos caminos separados: felicidad o virtud, placer o intelecto. A lo largo del diálogo, que se desarrolla básicamente entre dos personajes (Sócrates y El Filebo), se evidencia el interés por argumentar las controversias y diferencias entre el pensar y el sentir, entre la razón y lo sensible. Sócrates argumenta cómo la facultad del pensamiento pertenece a la esfera *noumenal*, intelectual, que tiene que ver con las ideas, con el saber, con la capacidad de juzgar a través de conceptos, con ofrecer explicaciones objetivas o científicas del mundo. Mientras, de otro lado, la esfera fenoménica o facultad sensible, pertenece al conocimiento intuitivo, en el cual se representan las cosas tocándolas, oliéndolas, palpándolas, escuchándolas; tiene que ver con el cuerpo y con la forma como nos relacionamos afectivamente con el mundo, y todo fenómeno que tiene que ver con los sentidos conduce al error, al equívoco, porque lo que se percibe no son sino sombras de una realidad, apariencias, y, en tanto apariencias, muestran un mundo alejado de la verdad; el conocimiento sensible no es un conocimiento verdadero (Sánchez, 2007; Manzano, 1992; Bravo, 1994).

En el diálogo, frente a la pregunta, “¿Es mejor una vida de placer (*hedoné*) o una vida de prudencia (*phrónesis*)?” (Sánchez, 2007, p.117), *El Filebo* dice: “el placer es algo bueno para todos los seres vivos y una vida de disfrute, placer y gozo es buena y preferible a una de prudencia” (Sánchez, 2007, p.126). Sócrates, por su parte, argumenta que “la sabiduría y el intelecto proceden del alma [...] es el intelecto, y, por tanto, es la prudencia –que se cuenta entre aquello que llamamos bien, sabiduría, intelecto, etc.– la que tiene la primacía” (Sánchez, 2007, p.126). Para Platón, en los placeres los límites no están definidos, admiten tanto el más como el menos, son provenientes de los sentidos, de lo que se percibe, y pueden conducir al equívoco; y la prudencia es el bien (verdad, sabiduría, medida, belleza), y siendo así, tiene la primacía sobre el placer; y en la combinación de los elementos



intelecto-placer, placer-saber y placer-prudencia, los placeres siempre son relegados (Sánchez, 2007; Manzano, 1992).

El Filebo muestra cómo por el pensamiento de Platón no pasa la posibilidad de conjunción de una vida en la que se integren como unidad el placer y la prudencia (placer e intelecto): o es Hedoné, o es Phronésis. Phronésis y Hedoné enfrentadas, cada una aislada, incomunicada con la otra, enemigas, nunca juntas o integradas; no se consiente la posibilidad de unidad entre lo sensible y lo racional. Es lo intelectual o lo placentero, no se permite una tercera vía en que jueguen y se conjuguen estas dos posibilidades. En *El Filebo*, la vida mixta de placer-saber sólo se esboza, pero no juega como unidad que se pueda constituir en fundamento; siempre hay una jerarquía que separa y prioriza el intelecto. Platón admite que la vida mixta de placer-saber es necesaria, pero el criterio causal que hace que ello sea un bien es el intelecto (Sánchez, 2007).

Placer: producto de la actividad con perfección

Para Aristóteles (384–322 a.C.), placer y gozo son equivalentes y constituyen una actividad.

El placer, sin embargo, no es algo que se realiza, ni algo que dependa de nuestra voluntad. Se trata de una actividad anímica, un peculiar sentir, que depende de las actividades que realizamos, o la situación en que nos encontramos [...] el hedonismo que propone la persecución de placeres como fin de la vida resulta una doctrina equivocada desde el punto de vista metafísico: el placer no es fin propiamente de ninguna acción, y lo que se disfruta no es el “placer” como algo separado de la actividad, sino las actividades llevadas a cabo con perfección, que son por tanto placenteras (Cruz, 2013, p.85-86).

Para Aristóteles, la capacidad de placer está vinculada a la capacidad de actuar y de sentir esa acción. “En cuanto a seres corpóreos, la vida humana se desarrolla de manera orgánica; las diversas facultades se encuentran entrelazadas y cada una se ejercita en el momento adecuado” (Cruz, 2013, p.125). La actividad intelectual, guiada por la razón, es más perfecta que la sensitiva; el conocimiento sensible viene limitado por la potencia propia del órgano, por la materialidad, mientras la actividad intelectual no tiene propiamente limitación material y el ejercicio perfecto de la actividad permite que ésta se realice cada vez con más finura, excelencia y perfección (Cruz, 2013).

Aristóteles coincide, en parte, con el hedonismo de Epicuro, al plantear la importancia del placer para la vida humana; sin embargo, la vida de placer que menciona Aristóteles se atiene al placer inmediato, como actividad puntual, lo que difiere de una postura hedonista más sensata y definida, como el caso de Epicuro, quien propone una actitud de búsqueda del



mayor placer durante el mayor tiempo posible, evitando los dolores y guiada por la prudencia, lo cual implica una puesta en ejercicio de la inteligencia para lograr el placer ordenado y, en cierta medida, prudente, a la vez que un placer elevado como finalidad de la vida. Además, en los planteamientos epicúreos del hedonismo, se es consciente de que no solo existen los placeres inmediatos y delirantes, sino también los intelectuales, incluso los sensibles, con el acompañamiento de la prudencia (Cruz, 2013). □

Para Aristóteles, el objetivo esencial de la educación es la formación de buenos ciudadanos, hombres libres que estén dispuestos al servicio de la comunidad ciudadana, como un modo de contribuir a la felicidad; el ideal es vivir bien, vivir civilizada y cómodamente. El estagirita promueve el ideal de una educación al servicio de la política. En sus obras *Política y Ética a Nicómaco*, “insiste en que el hombre no se basta a sí mismo para conseguir una vida digna y feliz, sino que necesita convivir para lograr su plena realización” (García, 2002, p.26). Es una concepción política que reivindica la vida social por encima del individuo, la vida en comunidad sobre la autosuficiencia individual; hay una inquietud que evidencia su preocupación sobre la necesidad esencial de comunicación y la vida social y colectiva en la formación del individuo como ciudadano.

Los placeres del cuerpo: ausencia de dolor y de perturbaciones (serenidad)

Epicuro (341–270 a.C.), el filósofo del jardín, sostiene que el fin de la vida humana es gozar de vivir, el placer es principio y fin de la vida feliz, y la forma de lograr el placer está en la moderación y en la prudencia. “De los deseos, los unos son naturales y necesarios; los otros naturales y no necesarios; y otros no son ni naturales ni necesarios, sino que se originan en la vana opinión” (Epicuro, citado por García, 2002, p.148). En un orden de los deseos, Epicuro pone en primera línea de importancia los que son naturales y necesarios, porque al ser satisfechos se elimina el dolor (es natural y necesario comer y beber cuando se tiene hambre y sed, porque se elimina el dolor que producen el hambre y la sed), y, de este modo, se trae tranquilidad y serenidad para la vida; además, desprecia los deseos naturales pero no necesarios (cuando se tiene sed, es suficiente con bebida sencilla, con ello basta para eliminar la necesidad; que la bebida sea refinada no agrega nada adicional para lograr serenidad y tranquilidad, y esto sólo sirve para diversificar y colorear los placeres). “Epicuro considera que la diversificación (*poikillesthai*) del placer satisface un deseo

natural pero no necesario por el hecho de que la felicidad —entendida como *aponía* del cuerpo y *ataraxia* del alma— no necesita de tal diversidad para alcanzarse” (Bieda, 2005,



p.138). De los deseos que no son naturales ni necesarios, como premios, menciones y honores, afirma que no se necesitan para ser feliz, e incluso pueden perturbar la serenidad y ocasionar daño o dependencia a la persona.

Epicuro administra los placeres a través de la prudencia (*phrónesis*), con la que se halla equilibrio, se evita el dolor, se abren otros placeres mayores; el placer catástemático, que es conformado por la aponía (serenidad del cuerpo) y la ataraxia (serenidad del alma), que constituyen la ausencia de dolor. Tampoco hay que rechazar sin más aquello que provoca inmediatamente dolor y displacer, porque provoque dolor y displacer. Depende de la prudencia, de manera análoga a como hemos visto con el derecho, la correcta administración no solo de los placeres, sino también de los dolores (Cubo, 2010, p.99).

En el hedonismo ascético hay una aritmética de los placeres que operan entre la medida y la prudencia (Bieda, 2005; Cubo, 2010). En la adecuada regulación de los placeres reside la posibilidad de llegar a conquistar la autonomía y la autarquía, que constituyen la capacidad para discernir sobre lo más conveniente o no y, con ello, llegar a conquistar la aponía y la ataraxia: la tranquilidad, la serenidad y el equilibrio de ánimo; “que el fin final de la existencia sea el placer, no significa que sea un placer desenfrenado, sino un cierto estado del cuerpo (caracterizado por la ausencia de dolor) y del alma (caracterizado por la ausencia de intranquilidad y perturbaciones)” (Cubo, 2010, p.100), siendo el fin último conquistar un estado permanente de placer. En *Carta a Meneceo*, expresa Epicuro respecto a la prudencia:

El principio de todo esto y el mayor bien es la prudencia. Por eso, más preciada incluso que la filosofía resulta ser la prudencia, de la cual nacen todas las demás virtudes, pues ella nos enseña que no es posible vivir placenteramente sin vivir juiciosa, honesta y justamente, ni vivir de manera juiciosa, honesta y justa sin vivir placenteramente. En efecto, las virtudes son connaturales con el vivir placentero y el vivir placentero es inseparable de ellas (Epicuro, citado por Oyarzún, 1999, p.420).

En el hedonismo, lo bueno es todo lo que produce placer, y malo lo que produce dolor; pero para que el placer sea real, debe ser moderado, controlado y racional, por ello se requiere de la prudencia, la medida y el cuidado reflexivo, para aprender a vivir con serenidad y virtuosamente. Para Epicuro (1995, 1999), el ejercicio esencial es saber elegir y rechazar

deseos, placeres y dolores en forma adecuada para lograr una vida placentera y, en este sentido, propone un cálculo para ponderar el mayor placer y el menor dolor en toda actividad.



“La clave de esta ponderación radica en el adecuado reconocimiento del límite del placer y del dolor: la *phrónesis*, la “ciencia de la vida”, es, pues, esencialmente, un saber del límite” (Oyarzún, 1999, p.420). El mayor placer no se logra si no se conduce la vida con prudencia, obrar juiciosamente con honestidad, decencia y cuidando de no hacer daño a otros, con respeto a lo que es justo en toda circunstancia; no dañar ni ser dañado, como principio que funda la comunidad humana; la clave está en esquivar los sufrimientos y saber contener placeres desenfrenados (García, 2002).

El hedonismo de Epicuro está a la defensiva. No se persigue el placer desenfrenado y frenético, sino el placer que surge de la eliminación del dolor, la serenidad de ánimo y la dicha suave. Se trata de un hedonismo domesticado, razonado y razonable, de una cordura que, apuntando al placer como objetivo último, se encamina hacia la *eudaimonía* por una senda ascética y calculada (García, 2002, p.193).

Para Epicuro, el placer constituye el bien supremo, el soberano bien, aquello que se debe procurar, a lo cual se debe tender; se trata de coligar reflexión y acción, y de él partimos en toda elección o rechazo; donde haya placer, no hay dolor ni pesar; el hedonismo reside en la búsqueda de los placeres y la evicción de los displaceres, y está constituido por la búsqueda de los lugares de la felicidad. La operación matemática pone en juego la eliminación de los obstáculos, preocupaciones, temores, penas y dolores que se oponen a la felicidad (Sánchez, 2007; Bravo, 1994; Bieda, 2005; García, 2002; García, Lledó & Hadot, 2014; Manzano, 1992; Trujano, 2013; Gallardo, 2015). En esta idea, el auténtico placer consiste en el dominio completo de sí mismo, de los deseos y las afecciones. En el hedonismo ascético, los placeres superiores o apropiados provienen del alma, y los placeres inferiores o inapropiados proceden de lo sensible. El placer superior no trata del cuerpo ni de lo puramente material, sino que es más bien de índole espiritual y afectivo y, por tanto, tranquilo y duradero.

“Decimos que el placer es principio y fin de la vida feliz. Al placer, pues, reconocemos como nuestro bien primero y connatural, y de él partimos en toda elección y rechazo, y a él nos referimos al juzgar cualquier bien con la regla de la sensación”, escribe Epicuro en un famoso pasaje de la *Carta a Meneceo* (García, 2002, p.151).

En otra lectura que se hace a Epicuro, Emilio Lledó⁹ (2011, p.106) expresa que “es sobre la experiencia de la sensación, de la corporeidad y de su afirmación como placer donde Epicuro

⁹ Lectura que describe que, en Epicuro, el placer del cuerpo tiene implícita la afirmación de la experiencia de la sensación, lo sensible, la inteligencia, la mente, el conocimiento y la sabiduría como una unidad sobre la cual se fundamenta la vida.



establece el fundamento de la vida humana”, precisando que, para Epicuro, el placer del cuerpo tiene implícita la afirmación de la sensación, lo sensible, la inteligencia, la mente, el lenguaje, el arte, el conocimiento y la sabiduría, tal como se lee en la *Carta a Meneceo*: “Acostúmbrate a considerar que la muerte no es nada para nosotros, puesto que todo bien y todo mal están en la sensación, y la muerte es pérdida de la sensación” (Epicuro, citado por Oyarzún, 1999). Del mismo modo lo leen y enuncian Ojeda & Olabuenaga, “la muerte no es nada porque es «ausencia de sensaciones» y las sensaciones son el principio no sólo, gnoseológico y ético, sino también vital: estamos vivos porque sentimos” (1985, p.42).

En Epicuro, tanto el alma como la carne son existencias materiales, corpóreas, que componen un mismo organismo, el cuerpo piensa como realidad encarnada, la carne piensa y el cuerpo reflexiona; esa unión de cuerpo y alma está dotada de vida, movilidad, sensaciones y afecciones. Para él, el placer está encarnado en nuestra sensibilidad: “los placeres básicos son los de nuestros sentidos corporales, los de la carne [...] Principio y raíz de todo bien es el placer del vientre. Incluso los actos más sabios y elevados guardan referencia a él” (Epicuro, citado por García, 2002, p.168). Además, sostiene que los placeres fundamentales no son placeres cinéticos, por ello destaca que los placeres estáticos o catastemáticos son los que proveen la aponía y la ataraxia, la tranquilidad del cuerpo y el alma.

Foucault refiere que, en la antigüedad griega, las reflexiones morales se situaron más cercanas a las prácticas de sí y al ascetismo, en las cuales el disfrute se caracterizaba por un acento en la soberanía y el dominio sobre sí mismo, con prácticas reguladas en un placer contenido por las relaciones de mando sumisión (soberanía de sí) y de la relación aritmética placer-dolor; de un cálculo de los límites entre placer y dolor, de modo que una desproporción en el placer no convierta la experiencia en dolor, o que los temores excesivos impidan el goce y el disfrute, “no dejarse llevar de los apetitos y los placeres, conservar respecto de ellos dominio y superioridad, mantener los sentidos en un estado de tranquilidad, permanecer libre de toda esclavitud interior respecto de las pasiones” (Foucault, 2011, p.37).

El hedonismo epicúreo resalta los placeres singulares mediados por la autorregulación de las prácticas corporales que atienden el cuidado de sí, gobernado con reglas propias, individuales y adaptables que cambian con los contextos y el individuo, como una ética y estética de la existencia, en la cual se manifiesta una subjetividad y una resistencia a los modos de regulación social. En suma, en esta ética y estética epicúrea prevalecen la medida, el equilibrio y el cálculo en el uso de los placeres, se desechan goces que puedan ocasionar algún daño o dependencia y, específicamente los epicúreos, convocan a la prudencia,



buscando como producto la serenidad entendida como ausencia de dolor y turbación, debido a que su correcta disposición evita el dolor, siendo ésta una concepción ética que defiende el hedonismo como el fin de la vida humana.

Epicuro intentó liberar al individuo de cargas y de la sumisión a unos valores sociales que consideraba falsos. Para él, la sociedad era una estructura que amenazaba el goce personal al someterlo a una conducta humana con finalidades e ideales puestos en gratificaciones sociales y competitivas que no traían consigo ni el placer del cuerpo, ni la serenidad del ánimo. Su desconfianza y recelo hacia la colectividad sobre la gratificación que en la actividad comunitaria se prometía procurar al individuo, se refleja en una doctrina acentuada en una ética personal e individual. La vida filosófica de Epicuro refleja su experiencia personal como testigo sensible con una experiencia vivencial de un período crítico y turbulento, en el que los ideales democráticos de cooperación ciudadana y progreso colectivo subsistieron como vacua retórica, contrario a lo que pretendía Epicuro que buscaba un goce continuo pero contenido, un hedonismo prudente, que tiene como ideal la liberación de las imposiciones políticas y sociales (García, 2002).

Lectura del hedonismo en clave humanista: una ética apoyada en las potencias del individuo

En el Renacimiento (Siglos XV y XVI), figuras como Marsilio Ficino (*sobre el placer, Las voluptuosidades contemplativas*), Erasmo de Rotterdam (*El elogio de la locura*), Lorenzo Valla (*hedonismo cristiano*), Los hermanos y las hermanas del espíritu libre (*un panteísmo que quiere un cuerpo liberado*) y Michel de Montaigne (*la justa apreciación de sí mismo*), volverán a traer el corpus de la antigüedad grecorromana de Aristipo de Cirene, Plutarco, Lucrecio, Horacio, Petronio, Epicuro y Filodemo de Gadara. Si bien durante este período continuaban las prácticas ascéticas del cuerpo, al mismo tiempo éste se convierte en objeto de interés estético y se asiste a un redescubrimiento y a una secularización del mismo. Se presenta una vuelta al pensamiento del epicureísmo y de los cirenaicos en un contexto renovado desde un pensamiento hedonista individualista, pero también anclado al cristianismo en la construcción de una moral apoyada en las potencias del individuo. En esta nueva forma de vida, se valora la energía, el disfrute de lo terrenal, el cuerpo, el placer de vivir, la amistad, las mujeres, la buena mesa y la belleza, cada uno es el artista o constructor de su propia existencia. Esa lectura en clave humanista revitalizará un pensamiento para la vida, un pensamiento del mundo real y sensual (Fernández, 2015; Onfray, 2000, 2007).



El arraigo corporal de la sabiduría, placeres terrenales y contemplación de Dios

Lorenzo Valla (1407-1457) es un pensador renacentista que, por fuera de las fronteras del pensamiento habitual, desarrolla, declara y propone el concepto de cristianismo epicúreo. En su hipótesis, afirma que el placer es la única vía de acceso a una vida cristiana. Diríamos que, al proponer las interacciones y fusiones entre el cristianismo y el epicureísmo, se adelanta prematuramente en el tiempo a la propuesta filosófica del pensamiento por contradicciones de la *Dialéctica Negativa* (Adorno, 2011). De alguna manera, Valla también es precursor de Montaigne: ambos mantuvieron su herencia cristiana/católica más por cuestiones formales, pero sus desarrollos de pensamiento poco tienen que ver con el idealismo platónico que desprecia el cuerpo. En *De Voluptate (Del Placer)*, Valla desarrolla un pensamiento anti-estoico, que defiende los placeres sin distinción entre cuerpo y alma. Existen placeres sensibles, placeres del espíritu, de las artes y de la cultura, y, por encima de todos ellos, el placer del amor a Dios. Así, los placeres de la buena mesa, los vinos, la buena salud, la tranquilidad del alma o la belleza de hombres y mujeres son todos acogidos. Valla, cristiano con ideas cercanas al epicureísmo, promueve el placer como un bien en sí mismo y un medio para llegar a lo trascendente, a Dios, por medio de la serenidad y la contemplación (Fernández, 2015; Onfray, 2000).

La invitación de sinopsis entre dos escuelas con ideas contrarias y similares, entre dos doctrinas que estiman oponerse histórica e intrínsecamente, es el producto de un pensamiento elaborado y sutil, una ingeniosa propuesta que revoluciona las ideas del momento y que origina el estallido de una mónada, de una unidad que emerge de la no identidad, de lo diverso. “Entre” las ideas del epicureísmo (evitar el dolor) y el cristianismo (redención por medio del dolor), mana la propuesta renovadora del cristianismo hedonista, o incluso del hedonismo cristiano. En este proceder innovador, Lorenzo Valla se anticipa a un pensamiento que está por fuera de la historiografía habitual, pero sus ideas no son comprendidas ni asimiladas y, por tanto, desaprovechadas y negadas. Dado el dogmatismo y el proteccionismo del pensamiento oficial, aún anclado al estoicismo y a la represión de toda forma de pensar y actuar por fuera de las costumbres y disposiciones permitidas por la iglesia, se descalifican las ideas renovadoras de Lorenzo Valla, situándolas en la interpretación más vulgar e inaceptable del epicureísmo (Onfray, 2000, 2007).

La tradición y la razón contraponen los placeres del cuerpo a los del alma; los primeros, por impúdicos y profanos; los segundos, por admisibles; o se es hedonista o se es cristiano, pero



no cabe ningún tipo de conjunciones. El Cristianismo Epicúreo que propone Lorenzo Valla no constituye parte de las reflexiones reconocidas en la historia de las ideas, y por eso es ignorado y ocultado; se desconoce la originalidad del autor: “Para unos cristiano pero no epicúreo; para otros epicúreo pero no cristiano” (Onfray, 2007, p.140). Lorenzo Valla, como Epicuro en el Jardín, enseña y difunde el amor a la vida, el cultivo de la amistad, la igualdad entre hombres y mujeres, la grandeza de este mudo, el valor del cuerpo, el arraigo corporal de la sabiduría, y el goce de los placeres; aunque se reivindicó el instante, es un hedonismo contemplado como ascesis, porque los placeres terrenales son un medio para alcanzar el placer celestial, y la liberación de las pasiones tristes nos lleva a una alegre serenidad. Es la transición del jardín epicúreo al jardín celestial (Fernández, 2015).

Sobre el placer defiende claramente un *hedonismo cristiano*, incluso un *cristianismo hedonista*, que no opone la práctica de la religión cristiana a la filosofía epicúrea, sino todo lo contrario, pues concibe el placer como una vía de acceso a lo esencial: una práctica real y auténticamente cristiana (Onfray, 2007, p.154).

Lorenzo Valla cree en un cristianismo epicúreo, y en su obra *Sobre el placer* muestra una valoración del disfrute en la vida terrenal, de la alegría, la tranquilidad, la serenidad; se es virtuoso por puro placer, la virtud es provocada por el placer. Hay una estimación de los placeres sin ninguna distinción; se aprecian con agrado la buena salud, la comida exquisita, los buenos vinos y las buenas amistades. Lorenzo Valla tiene siempre presente la posibilidad de utilizar la satisfacción, las alegrías, las voluptuosidades y los placeres mismos para alcanzar otros fines superiores asociados con el amor y la contemplación de Dios; el placer constituye un medio para llegar a lo que trasciende, a la felicidad de la unión con Dios. “El placer terrenal es, pues, un vehículo útil para conducir al placer celestial, único bien verdadero” (Onfray, 2007, p.159). El cristiano hedonista pretende liberarse de los sufrimientos y las pasiones tristes, de no tolerar voluptuosidades que alienen, de dar espacio solo a lo que se puede recibir, sin poner en peligro la felicidad; se pretende liberar la dimensión espiritual, con el objetivo de conocer y acceder en la tierra, y en el instante presente, al gozo y la alegría de acercarse a Dios.

En esta lógica, Lorenzo Valla mantiene siempre en evidencia su compostura cristiana; su obra es un completo ejemplo de una filosofía renacentista. Igual que las ideas de Erasmo de Rotterdam, las suyas conservan un innegable sentido religioso, pero acuden a la constitución del individuo a partir de la virtud como instrumento central para desligarse de una interpretación y una institución –nobleza o iglesia–. En su mirada, hay una estimación de la vida que proporciona e incluye la belleza y los placeres terrenales, los cuales ofrecen una



muestra de la alegría y la grandeza celestial. El júbilo celebrado en los goces terrenos, anuncian solo de modo ligero y superficial los verdaderos bienes que confiere una vida de virtud en el paraíso. El placer es amor, porque Dios hace el placer; el amar mismo es deleite, placer, beatitud o felicidad. Lorenzo Valla es epicúreo en tanto afirma el placer como soberano bien y cristiano en cuanto promueve los placeres de la vida terrena asociados a la práctica de las virtudes teologales; amor a sí mismo, amor al prójimo, amor supremo a Dios y, sobre todo, porque localiza el sumo placer en el paraíso, en el Jardín Celestial (Onfray, 2007; Fernández, 2015).

La vida como celebración de la existencia

En Erasmo de Rotterdam (1467-1536) la palabra es sencilla y clara, su vocabulario es natural, sincero, abierto, entendible; habla de vida bienaventurada, beatitud, alegría, felicidad suprema, la vida como un mar de felicidad, felicidad creciente e inagotable, amor por sí mismo, por el otro y locura de amor por Dios; para él, la ataraxia es identificable con el placer auténtico y el soberano bien es Dios; la suma felicidad es tener una conciencia tranquila y la contemplación de la vida en Dios, “La tranquilidad del alma del individuo que no tiene nada que reprocharse, ésa es la suprema voluptuosidad” (Onfray, 2007, p.172). Erasmo es cristiano declarado, practicante y predicador de la palabra de Dios: “Cristo y nada más. Su palabra, su ejemplo, su enseñanza, su testimonio, su vida, su dulzura, su sabiduría, pero no los que apelan a Cristo para defender lo contrario: violencia, brutalidad, guerra, miseria, explotación, terror, dominación, servidumbre” (Onfray, 2007, p.168).

En la palabra de Erasmo de Rotterdam, el deleite de los placeres terrenales exige la moderación; su propuesta está anclada al gozar con prudencia, sin exageraciones y descartando las pasiones ligeras y triviales; no hay que dejar pasar las oportunidades de gozar, pero, del mismo modo, no abusar de ningún tipo de placeres; e igual que los epicúreos, considera que un placer que posteriormente genera un displacer no es ningún placer, sino la disposición para un sufrimiento. Erasmo representa y predica un cristianismo alegre, jubiloso y dichoso; su vida es una celebración de la existencia, elogia el cultivo de las buenas amistades, disfruta de la conversación y de los alimentos terrenales, proclama la paciencia y la serenidad para afrontar las situaciones de la vida cotidiana. “Fortalecido por la esperanza de una voluptuosidad eterna adquirida en la autoexigencia de la imitación, el cristiano disfruta de la vida terrenal, condición para obtener aquella” (Onfray, 2007, p.173). Para



Erasmus de Rotterdam, en la vida terrena los placeres corporales y espirituales constituyen una unidad, pues se condicionan mutua y recíprocamente.

Erasmus de Rotterdam, al estilo del filósofo de Samos, dispone su casa con jardín, salas, espacios y biblioteca, una edificación con una arquitectura diseñada para vivir una vida filosófica, que es también un lugar de convivencia serena y tranquila, donde se reúne con amigos que expresan modos de pensar en los cuales se encarna un estilo de vida cristiano y, de algún modo, también epicúreo. El jardín filosófico de Erasmo es un escenario diseñado y edificado con una intención, es un espacio simbólico; hay una presencia destacada de la naturaleza, pero todo es dispuesto con un sentido y significado para la formación y el bienestar del hombre. “Lo que crece, lo dionisiaco, existe domado por una voluntad apolínea. No se trata de un Jardín salvaje” (Onfray, 2007, p.178). Todos los elementos de la casa y el jardín (muebles, adornos, pinturas, flores, árboles y fuentes), son dispuestos según la voluntad de los hombres con el objetivo de gozar de la vida complaciendo la voluntad suprema de Dios, que todo lo crea y dispone para la alegría comodidad y satisfacción de sus hijos (Onfray, 2007).

El jardín es un lugar para el regocijo, para gozar de la calma y la serenidad, para la reunión y conversación de amigos que, como cristianos y hedonistas, disfrutan, beben y saborean alimentos, y, a la vez, disertan, comentan y debaten documentos bíblicos. El jardín es escenario de júbilo y cordialidad, lugar de encuentro amistoso en el cual el placer se da y se recibe en el contexto de la construcción de sí mismo. “Cristianos epicúreos, no menosprecian los placeres del cuerpo ni los del espíritu y no privilegian los unos ni los otros; mejor aún, consideran que toda la satisfacción en uno de estos órdenes produce placer en el otro” (Onfray, 2007, p.183). Deleitarse con platos exquisitos, descansar dando una caminata de placer por el Jardín mientras se conversa entre amigos, observar contemplativamente la naturaleza, todo ello con la condición de que esa experiencia de vida y la alegría no entren en detrimento o en quebranto de los principios evangélicos.

El verbo asciende de la carne

En la producción filosófica de Michel de Montaigne (1533-1592) se fundamenta la “justa apreciación de sí mismo que tiene el que duda de ser amable –en el sentido etimológico de la palabra– y desea llegar a serlo, ante todo para sí mismo” (Onfray, 2007, p.189). En el ejercicio de autoformación que expone Montaigne, en el texto los *Ensayos*, la chispa inicial que encendió fuego a su obra fue el golpe que sufrió en la caída de un caballo, que lo puso en la frontera entre la vida y la muerte, situación que le generó conciencia de su finitud.



“Montaigne filósofo nace realmente el día que se salva de morir en el accidente ecuestre que da lugar a una de las páginas más bellas de la literatura filosófica de todos los tiempos” (Onfray, 2007, p.237). El proyecto de Montaigne es un autorretrato filosófico donde el cuerpo y la vida de un filósofo aparecen en su singularidad y que, con el conocimiento de sus limitaciones, emprende el proceso de edificación y arquitectura de sí, para producir en el devenir una figura digna de ser amada por sí mismo y por los otros.

Montaigne (2007), en *Los Ensayos*, parte de la pregunta ¿quién soy? A partir de allí, ideas como “empleo del mundo” o “hápxax existencial” –ocurrencia única– desarrollan una filosofía trágica y hedonista que se plantean como un verdadero arte de vivir –retomando el legado en el Renacimiento de los pensamientos de Epicuro, Lucrecio, Cicerón, Plutarco, Horacio, Jenofonte, Séneca o Epícteto y apoyado en dos cuestiones evidentes: 1) el autoconocimiento, 2) la conciencia de las limitaciones de nuestras aptitudes (Fernández, 2015, p.10).

La filosofía de Montaigne es un pensamiento del reconocimiento, la reconciliación y la aceptación de las propias limitaciones, punto de inicio en el cual sitúa la reflexión para intentar transformar sus debilidades en fortalezas, las cuales son miradas como condición de entereza y de supervivencia, para dar un lugar a la existencia. Montaigne, en su transitar vital se reconoce como un ser frágil, emotivo, con torpezas e incompetencias físicas, intelectuales, sexuales, afectivas, culturales y sociales; pero de manera rigurosa, y con un lenguaje propio, se apoya en el autoconocimiento y la aceptación de sus limitaciones, como antídoto contra el autodesprecio y, a la vez, como columna vertebral para emprender un proceso de formación y construcción de sí mismo (Montaigne, 2007).

En este proceso del diseño y la arquitectura de sí, coincidiendo con Epicuro, reivindica la importancia que tienen la voluntad y el esfuerzo para emprender un buen vivir guiado por la propia satisfacción, la búsqueda prudente de placeres y la evicción de lo que no conviene, pues considera que sólo quien es dueño de sí, puede llegar a ser feliz. “No defiende el goce sin freno, sin límite, inmoderado, permanente y obsesivo. Lo considera conveniente cuando es medido, lo que equivale a decir cuando no afecta a la libertad, la autonomía ni la independencia, sus bienes más preciados” (Onfray, 2007, p.252).

Después de la muerte de su padre, a quien amaba entrañablemente, Montaigne hereda una pequeña fortuna y la aprovecha para hacer con su vida lo que considera más conveniente. En la torre de su castillo hace grabar la siguiente frase “¡Qué alivio! En adelante me dedicaré a mí mismo” (Onfray, 2007, p.198). Unos meses más adelante, emprende la redacción de los *Ensayos*; Montaigne tiene cita consigo mismo, pero aún no sabe quién es él, pregunta que se



hace a sí mismo en los *Ensayos*: ¿Quién soy?; alrededor de esta reflexión, Montaigne admite y accede a considerar que el primer elemento sobre la construcción de sí, es conocerse a sí mismo, la estimación de sí mismo es preludio de cualquier otro asunto, premisa que asume ocupándose de su propia formación, antes que nada o nadie. Quien se conoce y profesa la estimación propia, no se ocupa de otros asuntos que no le afectan, rechazando situaciones y acciones superfluas; de este modo, el hombre prudente, se acomoda a lo más adecuado y nunca se disgusta consigo mismo. “¿Qué es lo que sé?” significa ¿qué pueden saber los hombres? “¿Quién soy yo?” quiere decir ¿qué son los hombres? (...) estas preguntas fundan una antropología moderna, en el sentido de libre con todo vínculo con lo divino” (Onfray, 2007, p.230).

Del corpus conceptual de Arístipo de Cirene, Montaigne toma la pasión por una vida autónoma, libre e independiente llevada con sencillez y de modo placentero; la identificación del soberano bien con la voluptuosidad en movimiento, activa y dinámica, acogiendo también la práctica del uso de los placeres en la vida cotidiana, en el instante presente, y el concepto de cuerpo sin falsos pudores (Cínicos y Cirenaicos).

Ama y celebra la tierra, el aquí, ahora, el instante, la encarnación, la carne. El verbo asciende de la carne, la idea surge de lo real, el dictado de su visión del mundo se produce tras el uso de ese mundo (Onfray, 2007, p.235).

En oposición directa a cualquier idea que considere el cuerpo como enemigo, valora el mundo de lo sensible como posible vía de acceso a una existencia grata y también celestial, pues es cristiano pero admite y vive el hedonismo epicúreo, motivo por el cual no acepta el sufrimiento y la pulsión de muerte como camino de acercamiento a Dios; rechaza el cristianismo que llora y exalta el dolor, vive como cristiano practicante pero no acepta renunciar a los usos del cuerpo. “La religión de Montaigne es sutil, personal, a su alcance, a su conveniencia. Es la religión de un hombre libre para el cual el cielo nunca constituye un obstáculo mayor que el necesario” (Onfray, 2007, p.222). Contrario a la retórica Aristotélica, y más cercano a Epicuro, usa la palabra simple, natural, cotidiana, clara, casual, y valora el mando de sí sobre las acciones; admite como natural lo que acontece en el mundo real, los contextos cambiantes, diversos y múltiples (Onfray, 2007; Montaigne, 2007).

Para lograr una satisfacción simple y sosegada, se requiere tener una regulación prudente entre los placeres y los dolores; disponer de todo, y obtener demasiado, culmina con la apatía y la aversión; un cálculo adecuado de los placeres facilita evitar lo negativo y acercarse a lo positivo, lo jugoso y succulento. “Una ética para los hombres. Ética algo con lo cual gobernar



con finura y precisión la mejor distancia entre uno y uno mismo, entre uno y los demás y entre uno y el mundo” (Onfray, 2007, p.275). Una ética en la cual se ponen en ejercicio el odio al dolor y el amor al placer, como las tensiones que definen el hedonismo, y, para Montaigne, la medida al estilo epicúreo ayuda a escapar de las tristezas y encaminarse a las alegrías, dos movimientos opuestos que en su complementariedad definen toda alegría. Gozar, sí, pero no si para eso hay que pagar con dolor y sufrimiento. De ahí el elogio y la elección de la abstinencia, si el goce procura el sufrimiento o dolor por mínimo que sea.

Allí donde el cristianismo celebra la muerte como ocasión de liberar el alma del cuerpo y el sufrimiento como ocasión para imitar al crucificado y obtener por esa vía la salvación que se ofrece en forma de anticuerpo celeste, Montaigne enseña la alegría, la voluptuosidad, el placer, la vida, la felicidad. No se trata de transformar nuestro paso por la tierra en expiación, ni de justificar las sevicias que uno se impone a sí mismo: ¿Para qué?, ¿Con qué finalidad? Vivir exige una sabiduría alegre, nada más (Onfray, 2007, p.252).

Los placeres también se mueven en el campo de la prevención de dolores; es bueno cultivar la enemistad con los dolores, al mismo tiempo que cosechar el deseo y la amistad con los placeres, aprovechar toda ocasión de hacer lo necesario y adecuado para producir una vida cordial, apacible y dulce; el odio al dolor se constituye en oportunidad y el momento de hacer lo necesario para labrar y crear el deseo del placer. “Y es allí donde se encuentran los dos movimientos del pensamiento hedonista: expulsión del dolor y elección del placer” (Onfray, 2007, p.254). Para Montaigne, con una buena regulación, una medida prudente de los placeres, se puede encontrar el equilibrio y la serenidad, logrando una vida tranquila, alegre, feliz, deseable, una vida cómoda y placentera.

Lorenzo Valla, Erasmo de Rotterdam y Michel de Montaigne, entre otros, fueron hedonistas y cristianos practicantes que, con su experiencia de vida y su producción intelectual, habrían conseguido aportar a una evolución de un cristianismo menos sujetado a los temores, los dolores y el sufrimiento como promesa de una vida mejor después de la muerte, y más esperanzado en el poder espiritual que en el poder absoluto y totalitario de los dogmas de la iglesia; un cristianismo incluso mediado por la medida y la prudencia, pero que pensara y promoviera más el goce de vivir y el amor unido a los placeres, la unión entre la existencia y el disfrute de la amistad, la naturaleza y la vida en relación con los otros, y el mundo de los objetos con una perspectiva espiritual. Un cristianismo ligado a los placeres honestos que reivindicaran la alegría y la felicidad, con la voluntad y la capacidad de consentir y convivir con el imperativo categórico hedonista en positivo de desear al otro lo que quisiéramos que éste nos deseara e hiciera a nosotros (Onfray, 2007).



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

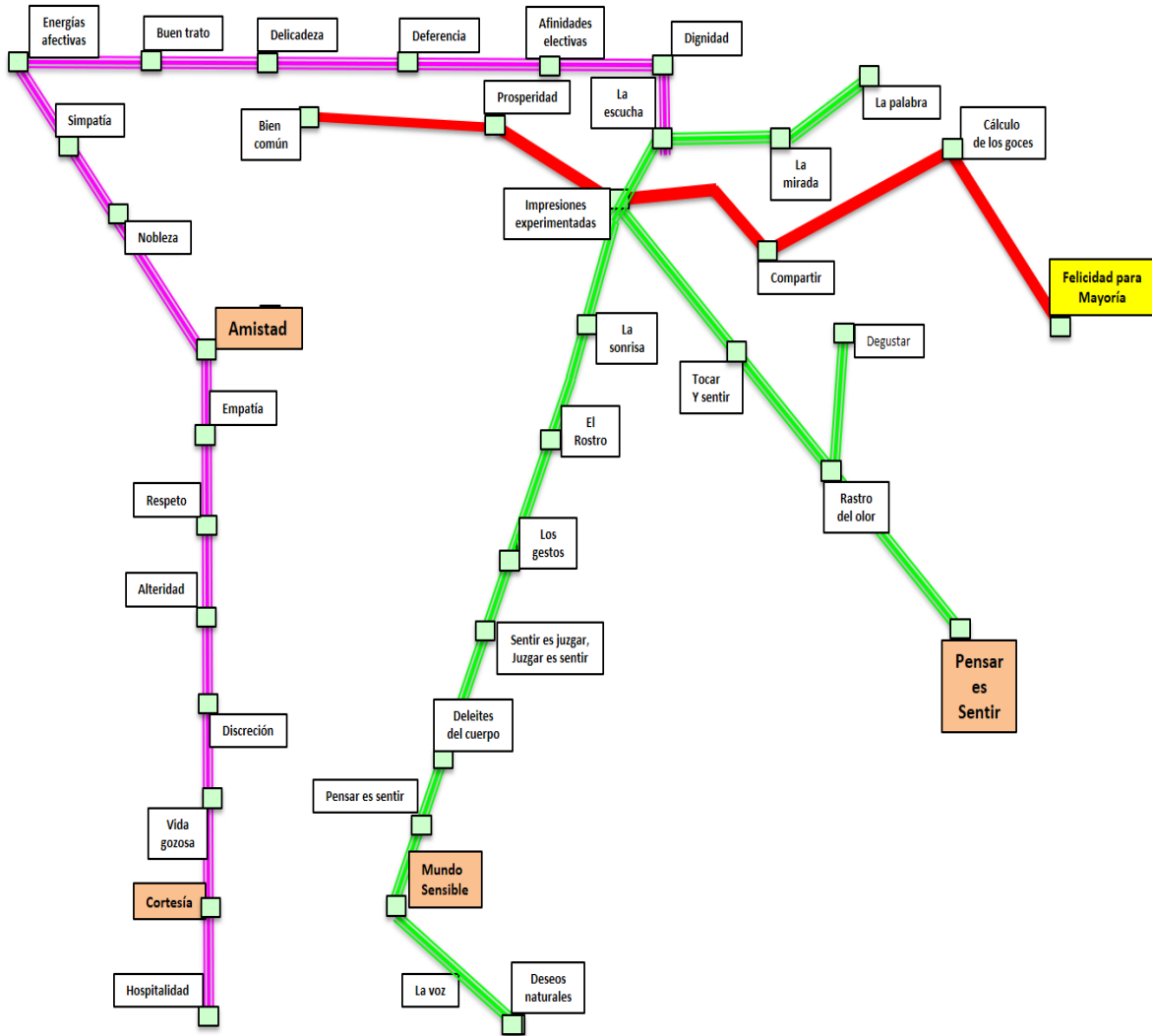


**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Hedonismo Utilitarista



1 8 0 3



Alegría individual en una dimensión social

Jean Meslier (1664–1729), filósofo de la ilustración, en su infancia goza de una vida tranquila; aprende latín orientado por Mazerny, el cura del pueblo; va al seminario de Reims, donde se ordena como sacerdote y luego es nombrado como cura párroco del poblado de Étrépnigny, cargo que desempeña hasta su muerte. Meslier es un hombre sencillo que vive inmerso en la vida cotidiana de su parroquia; por tanto, conoce a pulso la pobreza, las miserias, las dificultades y las necesidades de los campesinos y los trabajadores; es un cura que ama a las gentes de su población, y a su vez es amado por los mismos parroquianos.

¿Cabe asombrarse de que la historiografía dominante pase absolutamente por alto la figura de un cura ateo del reinado de Luis XIV que, por añadidura, fue revolucionario comunista e internacionalista, materialista integral, hedonista convencido, colérico redomado, anticristiano vengativo y blasfemo, pero también, y sobre todo, filósofo en el pleno y noble sentido del término, a saber, el que designa a quien propone una visión global y coherente del mundo y la defiende palmo a palmo ante el intransigente tribunal de la razón occidental? (Onfray, 2010, p.45).

En la parroquia, y como sacerdote, transita con una vida pública y comunitaria que es acentuadamente moderada, sencilla, sin lujos; un hombre desprendido del interés de lucro y además es solidario y generoso con las personas más pobres de su congregación; en la otra cara, la del anverso, la de los aposentos de su vida privada, es un hombre inquieto, buen lector, es lumbre y fulgor para sí mismo, “un volcán bajo una espesa capa de hielo” (Onfray, 2010, p.48). Por fuera de los compromisos de la parroquia, reflexiona, piensa, toma notas, escribe y hace su obra de arte, al mismo tiempo que estudia autores como Montaigne, Vanini, La Bruyère y La Boétie, y a otros pensadores más contemporáneos como Fénelon, Pascal y Malebranche. Seguramente todos, de algún modo, influyeron en su obra *Testamento de Jean Meslier* (Onfray, 2010).

Fiel a su pensamiento y modo de ser, Meslier, que sueña con una libertad moderada de los cuerpos, que concibe el placer como inherente y natural al ser humano, que propone un cuerpo que pueda gozar de las posibilidades de alegría cotidianas y esté libre de culpas y temores, también piensa y quiere una educación a la que puedan acceder todos los niños; una educación financiada con dineros aportados por la comunidad en general, una educación en la que puedan florecer y prosperar la felicidad individual y general; felicidad



para todos, para la colectividad, pero una felicidad efectiva y real, que pueda propiciar “un trabajo, comida sana y suficiente todos los días, vivir y dormir en una casa limpia y caliente, ropa que vestir, los medios para educar a los hijos, la posibilidad de ser atendido en caso de enfermedad” (Onfray, 2010, p.92). En pocas palabras, la propuesta revolucionaria del cura de pueblo, del sacerdote y párroco de Mazerny es “una ética de la felicidad y de sus medios, una política de la comunidad. Meslier inventa y propone un hedonismo social, da al proyecto de júbilo individual [...] una dimensión colectiva” (Onfray, 2010, p.57).

Lógica matemática: instrumentos para construir el goce

Pierre Louis Maupertuis (1698-1759), filósofo, matemático y astrónomo francés, en 1723 es nombrado como uno de los miembros de la Academia de las Ciencias de París, y se instaura como uno de los más firmes defensores de la teoría de la gravitación de Newton, llegando a la jerarquía de dirigir una expedición de investigadores a Laponia, en Europa del norte, con el objetivo de verificar la hipótesis newtoniana de que la Tierra es una esfera achatada por los polos. Este filósofo también escribe el *Ensayo de filosofía moral*, libro anclado en el olvido del pensamiento dominante, pero que es rescatado de los anaqueles por el ideario de Onfray, quien lo considera “un gran texto que funda el *utilitarismo francés*” (Onfray, 2010, p.138), escuela filosófica que, aunque recibe sus mayores proclamas de parte del pensamiento anglosajón, tiene cuna y genealogía francesa, específicamente en la estirpe de Maupertuis, y aunque sus ideas no resuenan a la altura del extraordinario interés que despertaron Godwin, Bentham y Mill, realmente es Maupertuis quien aporta la sustancia de la materia prima que constituye el cálculo matemático (Onfray, 2010).

[...] los materiales del utilitarismo se encuentran en esta sensibilidad francesa: la “utilidad” sin duda, pero también el principio hedonista de “la mayor felicidad posible para el mayor número posible” o incluso “la aritmética de los placeres”. El filósofo francés que representa la quinta esencia de los mecanismos de este cálculo de goces se llama Maupertuis (Onfray, 2010, p.138)

La idea de la aritmética de los placeres es una línea de fuerza que cruza el hedonismo desde sus orígenes (atomismo abderita, cirenaicos, epicúreos) hasta el momento actual: “cuando no enfocamos la moral como teólogos ni como metafísicos, sino como filósofos interesados en el ser y no en el deber ser, se sabe que nos encaminamos naturalmente hacia el placer y huimos del displacer” (Onfray, 2010, p.154). Es lógico y natural que, para acceder al mayor



placer, se requiere en ocasiones jerarquizar y abstenerse de placeres menores; el hecho habita en el uso de esa sensatez como principio arquitectónico de toda una ética. Lo fundamental no está en los materiales de la aritmética de los placeres, sino en la forma en que éstos son utilizados y en la finalidad de la edificación, “edificar un hedonismo para la mayoría y con la mirada puesta en la utilidad común” (Onfray, 2010, p.155), pensamiento que nace en el marco de las observaciones de las leyes de la naturaleza. He ahí la idea que propone la ética matemática de Maupertuis (Onfray, 2010).

Como todo matemático que se lanza en busca de una variable desconocida (el principio de la moral), Maupertuis dedica la primera fase de su libro a exponer proposiciones que todos admiten. ¿El placer? “Toda percepción que el alma prefiere experimentar a no experimentar”. En consecuencia, y en virtud del principio de no contradicción, el dolor se convierte en “toda percepción que el alma prefiere no experimentar”. Y ampliando a partir de esta primera adquisición: ¿El placer? La sensación apetecida cuya duración se espera prolongada. ¿El dolor? La inversa, la sensación detestada que se desea lo más breve posible. ¿El momento feliz? La duración de la percepción placentera. ¿El momento desdichado? La inversa. Estos dos tiempos suponen movimientos, una dialéctica (Onfray, 2010, p.156).

Una vez instalados estos recursos, Maupertuis dispone de los elementos básicos para elaborar una propuesta para edificar el goce. En una perspectiva simplista, y también utilitarista, el asunto se resuelve aplicando una lógica matemática aparentemente sencilla que empieza a desencadenarse a partir de la elección de comportamientos determinados que ocasionan un bien o un mal, con intensidades y duraciones altas, medias, bajas o incluso variables en el tiempo. Esto es entrar ya en el universo consecuencialista del utilitarismo (Onfray, 2010).

Con estos instrumentos, la felicidad y la desdicha resultan fáciles de definir. ¿El bien? “La suma de los momentos felices”. ¿El mal? “La suma de los momentos desdichados”. ¿La felicidad? “La suma de los bienes que quedan una vez eliminados todos los males”. ¿La desdicha? “La suma de los males que quedan una vez eliminados todos los bienes” El tema obliga. (Onfray, 2010, p.157).

Efectivamente, Maupertuis elabora la propuesta del cálculo de los placeres, y con esto contribuye significativamente al hedonismo utilitarista; con las operaciones matemáticas se ofrecen los instrumentos para construir el goce. “Informado de qué son el placer y el dolor, el bien y el mal, la felicidad y la desdicha, las percepciones agradables o desagradables,

queridas o detestadas” (Onfray, 2010, 157), cada individuo está en la posibilidad de elegir, decidir y, sobre todo, de sumar momentos, ocasiones y experiencias de alegría, deleite, goce



y placer, y al mismo tiempo evitar, o cuando menos reducir al mínimo las experiencias de dolor y displacer; es decir, extender la suma de los bienes y reducir la de los males para, de este modo, sumar aportes en la construcción de su felicidad (¡operación que, teóricamente, suena fácil!); seguramente estos elementos se constituyeron en instrumentos básicos para Bentham y Stuart Mill, quienes posteriormente aportaron innovadores elementos al universo consecuencialista del utilitarismo (Onfray, 2010).

Pasiones y deseos: fuente de energía del individuo y la colectividad

Claude-Adrien Helvétius (Helvecio, 1715–1771), filósofo y literato francés de la Ilustración, quien realizó estudios en el área financiera con los Jesuitas, sin embargo se inclinó por la vida filosófica. Para Helvecio, las ideas se originan en las sensaciones y estas son afecciones de los sentidos, asunto que propone como punto de partida en la formulación de una doctrina ética y política, en la cual presenta la reflexión sobre el interés, como el valor supremo en la vida del hombre, y, según lo cual (a modo hedonista) se busca conseguir el placer y eliminar el dolor. El interés nace de los sentidos, y lo que procura es el logro de placeres sublimes, es decir, la mayor felicidad, tanto particular como colectiva y social. El hombre, de modo natural busca la satisfacción de sus deseos y esto es útil para su felicidad, siendo tarea del legislador armonizar el interés del individuo con el interés general, y así lograr el mayor bien para el mayor número de personas (Onfray, 2010).

Para Helvecio, la búsqueda del placer constituye la base y el móvil de todas nuestras acciones, nuestros comportamientos y nuestros pensamientos; “el placer es fuente de energía en toda comunidad, en toda colectividad. El conocimiento de este principio ha de permitir elaborar una legislación sabia y sana, útil para la obtención de la felicidad de los individuos y de la sociedad” (Onfray, 2010, p.168). Pensamiento y acción sólo deben estar movidos por la utilidad, tanto individual como colectiva, y por eso es necesario educar el interés personal en beneficio de un interés que cubra tanto lo individual como lo social, siendo esta la base de una doctrina ética y política.

La ética, en consecuencia, es una cuestión de política: el saber aumenta la felicidad individual, esta felicidad contribuye a la prosperidad del país, por tanto, a su salud, su vigor, su fuerza, su reputación; en definitiva, su lugar en el mundo. La moral y la política constituyen una misma realidad (Onfray, 2010, p.175).



Para Helvecio, lo verdadero se confunde con lo útil, y ambos son asuntos que se transforman, cambian, varían, tanto para un individuo como para otro o para una colectividad; lo verdadero y lo útil se mueven, se agitan y se sacuden con el tiempo y los contextos; las nociones tienen un significado hoy y otro después; evolucionan, se modifican, se pliegan, repliegan, y hasta pueden diluirse. En Helvecio, “la moral es una regla del juego dialéctico y dinámico, susceptible de modificaciones en el tiempo” (Onfray, 2010, p.175); esto es razón suficiente para una divergencia fundamental con los partidarios de una moral metafísica, imperecedera, intemporal, ideal y eterna. “El relativismo histórico

de Helvecio contradice severamente el idealismo ahistórico que domina el mundo eclesiástico” (Onfray, 2010, p.175). En este pensamiento de Helvecio, el bien y el mal se definen como materia y sustancia del mundo en la vida terrenal, y toman distancia de una moral metafísica predicada por la ideología eclesiástica.

El interés particular es la sustancia que produce los motivos para moverse en el mundo; todo de modo invariable y permanente está bajo el imperativo del interés; todo se funda en el juego de relaciones de lo particular y lo general entre el individuo y la sociedad, y, desde estos parámetros, puede aludirse a situaciones y acontecimientos de la vida diaria o a efemérides extraordinarias y portentosas de los individuos, de una colectividad, o de la sociedad en su conjunto. “Cada uno persigue ante todo su interés; y su interés [...] se reduce a algo muy simple: gozar y/o no sufrir” (Onfray, 2010, p.193). Cualquier acción está matizada en una agitación permanente de potencias; por un lado, las fuerzas se lanzan activamente hacia la búsqueda y elaboración del placer, y, por el otro, hay una acción dirigida a la evicción de la tristeza y el sufrimiento.

Esta idea sencilla es la constatación del sentido común, despreciado por los filósofos, pero sublimado por Epicuro, que supone que los hombres, todos los hombres sin excepción, buscan el placer y evitan el displacer, se encaminan a la satisfacción y huyen del dolor y el sufrimiento. Verdades modestas, sin duda; hallazgos banales, evidentemente. Pero escollos considerables para nuevas posibilidades filosóficas. El hedonismo es la base de una visión del mundo y proporciona la arquitectura de una razón impura (Onfray, 2010, p.189).

En estas ideas Helvecio se inspira y descubre una idea fundamental para levantar la propuesta utilitarista para un sistema social y político; se trata del imperativo hedonista anclado al utilitarismo, se transita del mayor beneficio individual al mayor beneficio colectivo y social: “el mayor beneficio público, es decir, el mayor placer y la mayor felicidad del mayor número



de ciudadanos” (Onfray, 2010, p.201). Para Helvecio, la utilidad pública se constituye en principio y fin que está por encima de todo lo demás; ante este imperativo categórico, fundado en un hedonismo social o una felicidad para el mayor número de personas, vale la pena sacrificar todo, inclusive el “sentimiento de humanidad” (Onfray, 2010, p.201). De este modo, Helvecio avizora y fundamenta el proyecto de una ética y una política que se acercan, se identifican como “dos modalidades de una misma manera de ser y hacer” (Onfray, 2010, p.202). En este ideario social y político inspirado en atenciones relacionadas con los placeres para el mayor beneficio y la mayor felicidad del mayor número de personas, se ilumina el proyecto político de Helvecio centrado en la felicidad de la sociedad, proyecto que, en su conjunto, incluye la formación y la educación de los ciudadanos, como lo señala Onfray:

La ciencia de la educación –también escribe “el arte de la educación”– supone la formación de individuos felices cuya felicidad privada contribuya a la felicidad pública de la nación. Las mónadas esclarecidas constituyen un país luminoso, las personas dotadas de razón construyen una nación sana, vigorosa y próspera. La tarea infinita de la felicidad nacional supone microproyectos perpetuos en los que las personas, al trabajar por su libertad, coadyuvan a la de la comunidad. Jamás deben considerarse por separado el interés particular y el interés general, sino de manera conjunta (2010, p.211).

El programa político social y hedonista de Helvecio, además de fundamentarse en una noción materialista de la vida, reivindica el cuerpo, las sensaciones y las afecciones. Para él, el intelecto no comprende la dimensión, magnitud o razón suficiente en la elaboración de nuestros juicios; el sentir y juzgar son una mónada, son componentes de una constelación que forman una unidad: “no hay en nosotros una facultad de juzgar que se diferencia de la facultad de sentir” (Onfray, 2010, p.188). El juicio no se puede separar, y menos anteponer o contraponer a las sensaciones, porque juicio y razón constituyen una unidad, y el juicio aislado de las sensaciones regularmente conduce a la fragmentación y al error: “sentir es juzgar; juzgar es sentir. Esto es algo a lo que Helvecio no renuncia, es una idea que desarrolla en numerosas ocasiones” (Onfray, 2010, p.188). En el mismo sentido, actuar con las emociones y las pasiones bajo la tutela dominante del intelecto interpretante es una cuestión que nos deja por fuera de los límites y los horizontes de la verdad, pero en esta arista no cabe acusar o culpar a la sensación, pues el problema está anclado al deficiente uso de la razón.

Helvecio defiende el cuerpo en todas sus formas –y por tanto, las sensaciones, factor insoslayable del conocimiento empírico, los sentimientos y el entusiasmo–, fustiga la prudencia, muestra que la ausencia de pasiones produce en nosotros un perfecto



embrutecimiento, invita a emplear libremente el cuerpo –disposiciones sensuales y hedonistas a discreción (Onfray, 2010, p.199).

Helvecio acoge, enaltece y pondera los sentidos y las pasiones. Las pasiones y los deseos nos mueven, se constituyen en el impulso de nuestras acciones, en los motivos de ser y existir; sin las pasiones desaparece el deseo y la razón misma de la existencia; cuando uno deja de ser apasionado, no hay ningún motivo para el mismo impulso y crecimiento de la razón, pues las sensaciones y las pasiones son causa y principio del deseo y el entusiasmo para emprender cualquier ideal o proyecto. “Este “deseo de placer” [...] actúa como motor del mundo. Todos los movimientos físicos, psíquicos, psicológicos, morales, políticos, históricos, obedecen a esta ley simple y primera” (Onfray, 2010, p.189). Si bien el Helvecio joven se acerca a Platón cuando considera que las pasiones perturban la razón y el pensamiento, Helvecio el viejo piensa que sin la carne no hay sensación, no hay pasión, desaparece el deseo, emergen la desidia, la inercia, la apatía, el abandono y, por tanto, la imbecilidad y el embrutecimiento.

La felicidad: deseo y finalidad, individual y social

D’Holbach (1723–1789), filósofo francés del período de la Ilustración, su obra se caracteriza por argumentos mediante los cuales se procura explicar el materialismo ateo de la realidad. Los hombres son un producto de la naturaleza y por esta razón siguen las leyes que regulan el desarrollo de la misma. En este sentido, D’Holbach se acerca a la línea del pensamiento hedonista de Epicuro, asunto que se evidencia cuando expone una serie de principios o leyes naturales que ordenan el patrón de vida del ser humano. Para D’ Holbach, “todo hombre quiere el placer y trata de huir del displacer” (Onfray, 2010, p.243), argumentando que esto obedece a la simple lógica de satisfacción de deseos e intereses personales fundamentados en el vivir bien, el deseo de gozar y el principio de conservación. “Deseo de gozar, necesidad de conservarse. Siendo simples fragmentos de la naturaleza, los hombres obedecen a las leyes reguladoras del gran todo” (Onfray, 2010, p.243). Para D’Holbach, el hombre está sometido al determinismo biológico, y en cuanto tal, subordinado a los deseos que son principio natural.

El deseo está por doquier, nos domina, no podemos ir contra su fuerza ni luchar contra su poder. No somos su dueño, él es nuestro dueño. Necesidad, determinismo, fatalismo: tres maneras de nombrar la ley natural a la que nadie se escapa (Onfray, 2010, p.245).

Si bien placer y deseo son principios determinados por la naturaleza (determinismo biológico), y por la misma naturaleza el hombre no es definido como bueno, malo, vicioso o



virtuoso, es necesario recordar que, con estos planteamientos, también coexiste un determinismo sociológico, según el cual la Cultura incide en la formación del ser humano en función de los criterios éticos constituidos histórica y socialmente; “la moral teológica, como es sabido, dicta los suyos, que derivan del Decálogo. La moral natural, evidentemente, propone otros, sobre la base de la utilidad eudemonista para el individuo y la utilidad social para la comunidad” (Onfray, 2010, p.253). El individuo quiere disfrutar alegrías, placeres, gozo, voluptuosidad; quiere ser feliz, y, como derivación y consecuencia del deseo e interés acumulado de las individualidades, la Sociedad busca el mismo propósito de la felicidad como finalidad.

En los juegos de relaciones de placeres, displaceres, gozos y voluptuosidades, que se despliegan entre principios naturales y sociales, el tiempo de la Ilustración, con D’Holbach, trae nuevas ideas, en las que nacen y florecen líneas de fuga que riñen con las continuidades metafísicas; emergen nuevas figuras que rompen con el modelo metafísico, pensamientos que irrumpen y vuelan con luz propia, y, en cuestión de placer y felicidad, las formas de organización política luchan, batallan con las ideas de continuidad, mando, dominio, sumisión, obediencia, subordinación, contención, sujeción y servidumbre (son tiempos de revolución). “El materialismo (filosófico) desemboca en un hedonismo (ético) que se convierte en eudemonismo (político)” (Onfray, 2010, p.253). El soberano bien quiere placeres individuales, pero quiere sumar más; también desea placeres colectivos y sociales; el interés está en la felicidad para las mayorías. Se quiere la paz, el bienestar, la prosperidad, la libertad, la igualdad, la equidad, la propiedad y la seguridad para todos, o por lo menos para la mayoría. D’Holbach, ateo virtuoso, propone utilidad social para la comunidad, lo que para Bentham es hedonismo utilitario (Onfray, 2010).

Comprobamos así que un mundo sin Dios no es un mundo sin virtud, sin deberes, sin consideración hacia los demás. Por el contrario, en el terreno de la moral individual o de la ética colectiva el ateísmo propone un nuevo código cultural y filosófico a favor de una intersubjetividad hedonista y eudemonista (Onfray, 2010, p.259).

Se sigue aspirando a los placeres individuales, pero en un contexto de felicidad para todos, o, en su defecto, para el mayor número de personas posible. La intención es la edificación de un hedonismo para la mayoría, con la mirada puesta en la utilidad común. D’Holbach sigue atendiendo a las observaciones de las leyes de la naturaleza, pero ahora en juegos de relaciones con principios sociales, ni uno ni otro por separado; en el nuevo cálculo de los placeres, la ilustración juega con una nueva constelación, con nuevas ideas, con otros



principios, con otras reglas, y en este juego detonan otras posibilidades y suenan otras melodías que alimenten los placeres y la felicidad vistos y sentidos como el soberano bien.

Pensar es sentir: impresiones experimentadas

David Hume (1711–1776), filósofo escocés que se desempeñó como bibliotecario y diplomático de su país, se considera como una figura destacada de la Ilustración. Hume, adepto a las ideas del liberalismo empírico de John Locke, construyó su pensamiento a través de cartas, diálogos, ensayos y libros. Entre sus aportes filosóficos, expone el concepto de simpatía como articulador de la filosofía empirista y práctica, y el pináculo de su propuesta es la idea en la cual expresa que *pensar es sentir*; a partir de allí, “Hume construye un examen empírico de la conciencia humana que genera dos contenidos: 1) impresiones – sensaciones experimentadas–, 2) representaciones (ideas) –reproducciones o copias de las sensaciones–” (Fernández, 2015, p.4). Con estos contenidos despliega un proceso metodológico de carácter psicológico que se libera de la metafísica; un método que sienta las fronteras de lo cognoscible en la experiencia sensible. Para Hume, las impresiones se constituyen en la última realidad del experimentar; sentir equivale a experimentar sensaciones; la existencia de cualquier objeto se fundamenta en el hecho de la sensación y la fuente del conocimiento es la experiencia sensible (Fernández, 2015).

¿Qué existe para Hume? Sólo las impresiones. Ni Dios, ni el mundo, ni siquiera el yo son fiables o realidades concretas. Uno tiende a creer en esas figuras por hábito (costumbre) o creencia pura. El yo mismo para Hume es un mero haz de percepciones sensibles, esto es: la conciencia. El yo es una ficción filosófica. No es más que un ramo de, o colección de impresiones particulares que adquirimos por los sentidos (Fernández, 2015, p.5).

La simpatía advierte un signo del Yo como unidad compleja de percepciones sensibles en las cuales el pensar es sentir por uno, por el otro y con el otro, cuestión que implica afinidad, receptividad, comunicación, diálogo y sociabilidad. “La filosofía de Hume es simpática: es comunicable, notablemente escrita y útil. Sí, útil. La utilidad y el pragmatismo son dos valores para Hume [...]. La lógica de una filosofía útil, en función de la vida y la felicidad” (Fernández, 2015, p.6). En Hume, el diálogo, la conversación y el compartir son puntales de la felicidad, y la sociabilidad, como consecuencia de estos componentes, es aroma de la simpatía; “David Hume es un filósofo de la sensibilidad, la mundanidad y la felicidad” (Fernández, 2015, p.9). Hume es hedonista; para él, ser feliz es un asunto pragmático y de la experiencia, e implica estar atento y complaciente con los signos de la sensibilidad, es estar satisfecho con uno mismo y en armonía con el otro; es un juego de interacciones entre



simpatía, comunicación y sociabilidad como líneas de fuerza, que tiene en las emociones la sustancia que potencia o debilita la acción, y para ello es fundamental el adecuado gobierno de las imperfecciones y debilidades de la propia existencia (Fernández, 2015).

La felicidad: cálculo de deseos y sensaciones

Jeremy Bentham (1748-1832), filósofo inglés, estudió Derecho en la Universidad de Oxford y fue un letrado dedicado, de tiempo completo, a tareas intelectuales. Siempre se cuestionó la educación y las prácticas jurídicas de su época, y sus reflexiones las escribió en diversos documentos en los cuales propuso ambiciosas ideas sobre reformas sociales. En 1789 formuló la doctrina utilitarista, que fue titulada *Introducción a los principios de moral y legislación*, obra en la que propone una ética fundamentada en el goce de la vida, la cual debe primar sobre el dolor y el sufrimiento. En el texto argumenta que lo bueno es lo útil, lo que aumenta el placer y disminuye el dolor, y la finalidad debe ser lograr la mayor felicidad para el mayor número de personas, dando así origen al utilitarismo, “el principio que establece la mayor felicidad de todos aquellos cuyo interés está en juego como la justa y adecuada finalidad de la acción humana, y hasta la única finalidad justa, adecuada y universalmente deseable” (Araujo, 2000, p.271). En este sentido, tanto los actos de las personas como las normas y las instituciones, deben ser medidos y considerados según la utilidad, es decir, según la felicidad que producen en las personas. Este es el fundamento de una ética basada en el goce, con el objetivo de lograr la mayor felicidad para el mayor número de personas (Araujo, 2000).

En el empirismo, la razón deriva de las sensaciones y, en consecuencia, está sujeto a las ideas de placer y deseo; “nuestras ideas del bien y del mal se originan en sensaciones agradables y desagradables, la “bondad” o la “maldad” no son atributos de los objetos que supuestamente provocan esas sensaciones, sino apenas modificaciones del sujeto que siente” (Araujo, 2000, p.273). Es en un cuerpo sensible inmerso en el mundo de la experiencia en el cual se viven situaciones y realidades que nos permiten conocer las circunstancias que nos acercan o alejan del placer y del dolor (sentir es pensar); en la perspectiva intelectualista no es posible percibir estas circunstancias, porque bajo el imperio de la razón separada de los sentidos no existe la posibilidad de desarrollar el pensamiento; del mismo modo, para Bentham, en el utilitarismo, la comunidad no constituye un cuerpo que pueda sentir y pensar; es el individuo quien siente y piensa, y, por consiguiente, quien busca el placer y evita del dolor; la suma de individuos es la que conforma una comunidad y la suma de las felicidades individuales es la felicidad



de la comunidad. “Cuanto mayor la suma, mayor la felicidad de la comunidad. El “interés” de la comunidad es la realización de la mayor felicidad que esa comunidad puede alcanzar. Vale decir, la mayor suma posible de felicidades individuales” (Araujo, 2000, p.275).

Para Bentham, lo bueno es lo útil, lo que aumenta el placer y disminuye el dolor, “la naturaleza puso al género humano bajo el dominio de dos señores soberanos: el dolor y el placer” (Araujo, 2000, p.275). Bajo el gobierno del placer y el dolor se erige la norma que diferencia lo bueno y lo malo, lo recto y lo errado y la cadena que define causa y efecto. Placer y dolor definen qué hacer y qué evitar; la ética utilitarista se define en un cálculo de consecuencias, que Bentham denomina “cálculo de la felicidad”.

Si queremos llegar al interés de la comunidad, necesitamos tomar en consideración el número de los individuos involucrados [...] “cada cual cuenta por uno y nadie más que uno”. Cuanto mayor sea el número de los beneficiados por una determinada decisión política o por una legislación –cuanto más esa decisión o legislación permita una mayor fruición de placer y una menor exposición al dolor a un número más extenso de personas–, mayor será la felicidad de la comunidad (Araujo, 2000, p.275).

De este modo enuncia Bentham el principio del “cálculo de la felicidad”: para considerar los intereses de la comunidad es básico tener en cuenta con detalle el número de cada uno (particularidad) y todos (generalidad) los individuos implicados; esto incluye toda la constelación humana con sus diferencias: niños, niñas, hombres, mujeres, perspectiva de género, talentos, capacidades físicas e intelectuales; todos, porque todos los individuos están en capacidad de sentir placer y dolor y, por consiguiente, todos componen la comunidad política y cuentan con el mismo valor en el cálculo: a mayor número de personas beneficiadas o perjudicadas por una decisión política, mayor es la incidencia en la felicidad de las personas y, por consiguiente, de la comunidad; “cuanto más esa decisión o legislación permita una mayor fruición de placer y una menor exposición al dolor a un número más extenso de personas, mayor será la felicidad de la comunidad. Éste es su interés” (Araujo, 2000, p.275).

La felicidad lo único deseable como fin en sí mismo

John Stuart Mill (1806-1873), filósofo y economista británico, siguiendo las ideas de Bentham, sostiene que lo más razonable es actuar buscando siempre la mayor felicidad para el mayor número de personas. Para Stuart Mill, la felicidad es lo único deseable como fin en sí mismo, y todo lo demás sólo es deseable como fin para alcanzar la felicidad. Mientras Bentham no diferencia formas de felicidad, Stuart Mill afirma que los placeres intelectuales y morales son superiores a las formas más físicas o corporales de placer. “Se puede



perfectamente pensar la felicidad como un sentimiento más profundo, de mayor perduración y complejidad intelectual, diferenciándolo del placer, que parece tener un carácter mucho más mediato, efímero” (Anfossi, 2011, p.14). Sin embargo, Anfossi expresa que Stuart Mill trata placer y felicidad del mismo modo, como efecto que es uno del otro: “el placer nos lleva a la felicidad y la felicidad nos causa placer” (Anfossi, 2011, p.14). En suma, para el utilitarismo la felicidad es lo único deseable como fin en sí mismo y todo lo demás es solo deseable como medio para lograr la felicidad. En el utilitarismo de Stuart Mill, el placer y la evicción del dolor son lo único deseable por sí mismo y como finalidad; todas las otras cosas deseables, lo son solamente por el placer que contienen ellas mismas o porque en su defecto evitan o eliminan el dolor.

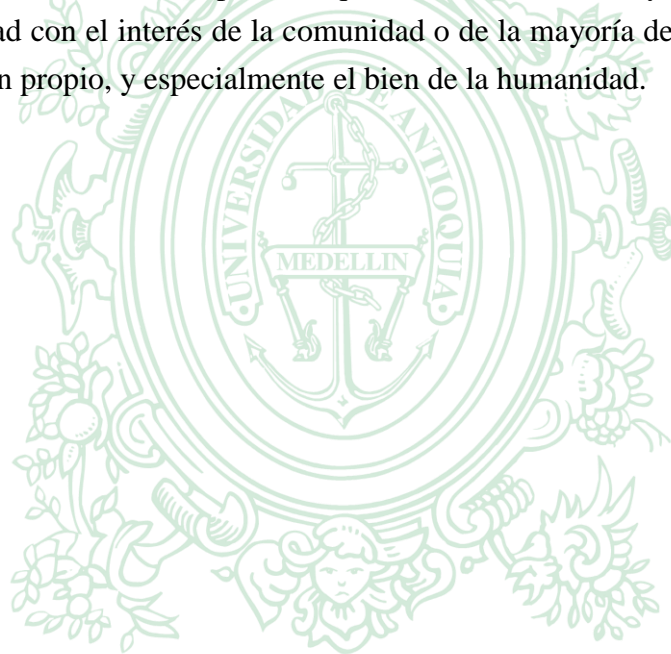
El credo que acepta la *Utilidad* o *Principio de la Mayor Felicidad* como fundamento de la moral, sostiene que las acciones son justas en la proporción con que tienden a promover la felicidad; e injustas en cuanto tienden a producir lo contrario de la felicidad. Se entiende por *felicidad* el placer y la ausencia de dolor; por *infelicidad*, el dolor y la ausencia de placer (Mill, 1984, 2005). Por consiguiente, la felicidad es definida por las relaciones que se dan entre placer y dolor; la felicidad contiene tanto la búsqueda de placeres, como la evicción de dolores, y si la felicidad fuera concebida solo como una quimérica ilusión, sueño o fantasía, por lo menos sería necesario e imperativo evitar el dolor, o buscar la tranquilidad de ánimo y la serenidad.

La felicidad, con referencia a la utilidad, remite a una existencia en la que convergen y prevalecen los momentos de alegría, placer, gozo y voluptuosidad, sobre los dolores, padecimientos y sufrimientos. En una existencia feliz, los tormentos y los martirios tienden a ser escasos, transitorios y de corta duración, o por lo menos son tolerados con compostura, gallardía y prudencia. La base es no esperar de la vida más de lo que puede dar (Mill, 1984, 2005). Una vida habitada con un estilo en el que prevalecen los placeres sobre las tristezas y dolores, merece el nombre de vida feliz para quienes tienen la sabiduría de disfrutarla y, para lograrlo, hay que aprender a sentir simpatía y afecto por sí mismo, por las personas que nos rodean, por los individuos y la comunidad; hay que sentir el deseo de vivir y un interés especial por los momentos de placer y gozo propio, de la comunidad y la humanidad.

Stuart Mill recomienda que, en la búsqueda de la felicidad como ideal de la moral utilitarista, es importante atender a una educación que promueva en los individuos un interés por la propia felicidad y, en primer lugar, el bien de todos, o por lo menos de la mayoría de las personas y de la sociedad en su conjunto; de manera especial se debe empezar por la



estimación propia, de este modo las personas comprenderían mejor la importancia de la felicidad como un bien general, y estarían más dispuestas a participar en acciones que tengan como objeto la felicidad de la humanidad. Para Stuart Mill, el utilitarismo requiere que cada individuo vea su felicidad y la de los demás como un asunto de interés personal y colectivo ante la que hay que comportarse de modo solidario. Así lo destaca en la norma áurea de Jesús de Nazaret, donde leemos todo el espíritu de la ética utilitarista: haz como querías que hicieran contigo y ama a tu prójimo como a ti mismo (Mill, 1984, 2005). Esta es la idea fundamental de la moral utilitarista, y para ello son indispensables la educación, la legislación y algunas disposiciones sociales especiales que instalen la utilidad y la felicidad de cada individuo, en unidad con el interés de la comunidad o de la mayoría de las personas de una sociedad por el bien propio, y especialmente el bien de la humanidad.

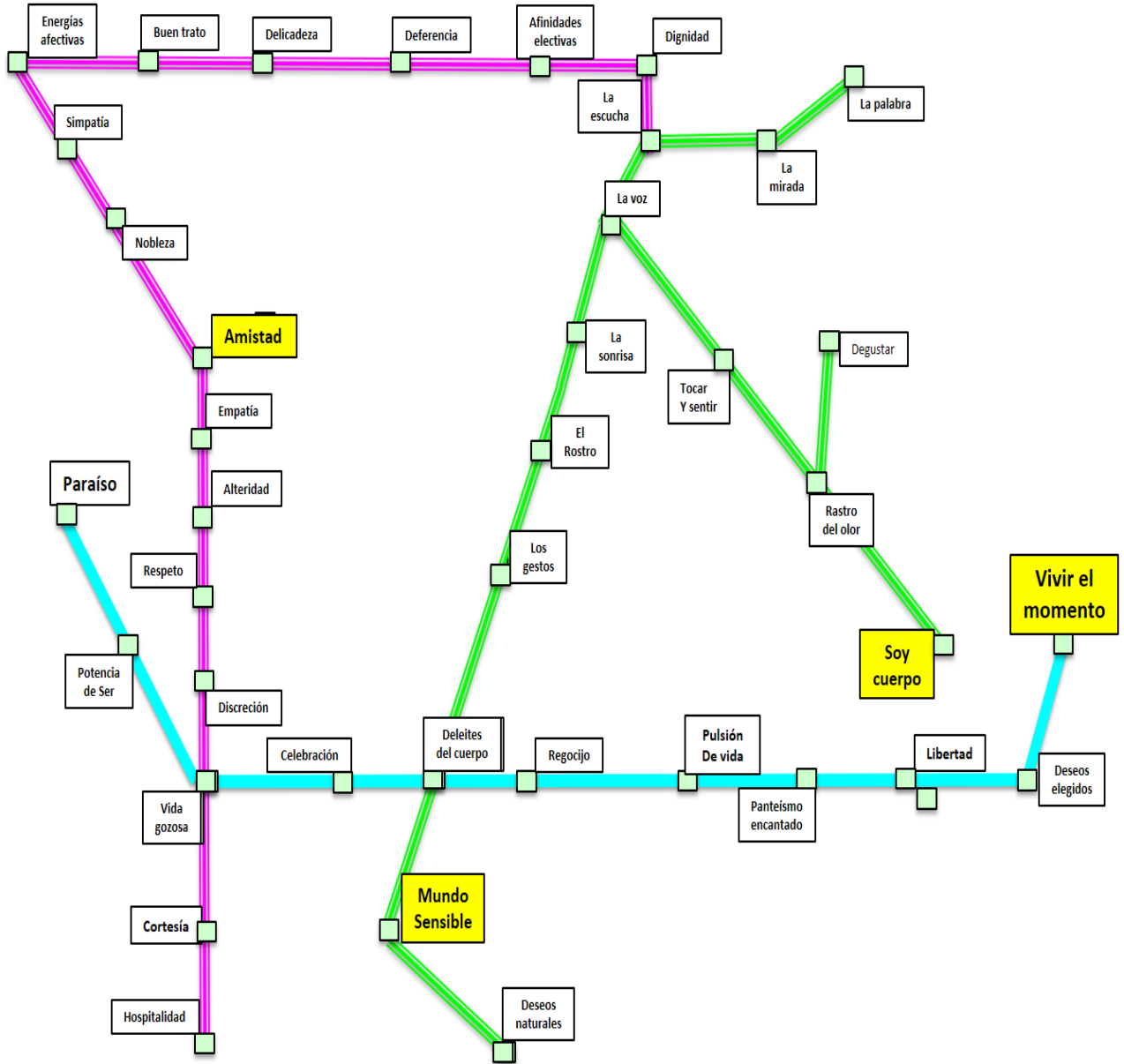


UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Hedonismo Libertario





El placer: lo corporal y su complacencia

Arístipo (435–356 a.C.) fue un filósofo natural de Cirene, hoy Libia. Este filósofo hedonista sitúa el deleite y el placer como finalidades de su recta razón, y sus seguidores fueron llamados cirenaicos. Para los cirenaicos, los propósitos de la acción son la vida, el placer y la utilidad, confundidos en una misma energía; prima el beneficio e interés del individuo sobre la satisfacción de la comunidad, la que es considerada culpable de fabricar sujetos dóciles y modelados para someterse al orden social; se provoca una ética individualista y libertaria, con una negación de las leyes que promueven el orden colectivo. A Arístipo, “le parece tan odioso seguir como guiar, lo único que le interesa es caminar solitario por el camino que conduce a la felicidad” (Onfray, 2006, p.121). Se proclama el placer como armonía consigo mismo, como la conquista de una soberanía reluciente para el individuo que se aventura a la vida más placentera posible: vivir y disfrutar el momento presente, gozar lo que acontece sin perderse en tiempos y situaciones pasadas o futuras. Los cirenaicos proponen un placer positivo, gozar de todas las oportunidades que hacen la vida una alegría y evitar todas las ocasiones que generan displacer.

Lo esencial consiste en gozar el instante, pedir al presente lo que puede dar, y nada más. Saber vivir, por decirlo así. Además, ser capaz de disfrutar el instante propicio, el famoso *kairós*, este punto del tiempo, esta densidad en la duración, este momento único y sin esperanza de regreso, en cuyo transcurso es menester captar lo que se debe captar y coger lo que ha de coger, sin lo cual, antes es demasiado pronto y después demasiado tarde. El hedonismo celebra el instante y excluye el pasado o el futuro: el error está en ir a buscar ocasiones de alegría fuera de esta dimensión puntual del tiempo (Onfray, 2006, p.121).

Para Arístipo, lo inmediato transita de la mano con la búsqueda de lo mejor, de lo dichoso. La vida está en disposición a las sensaciones; lo corporal y su complacencia es lo que constituye el placer, por este motivo hay que vivir el presente, porque ni la memoria o el recuerdo del pasado, ni la esperanza del futuro constituyen motivos de alegría, deleite, gozo o placer. Es esencial hallar el deleite, el disfrute en los lugares y momentos donde se encuentra, en la adherencia al tiempo presente, el cual hay que vivir de inmediato, no hay que dejarlo pasar ni perder, hay que aprovecharlo como una situación que no vuelve a presentarse, pues la oportunidad se apaga, se disipa, se extingue. “El pecado consiste en dejar escapar el presente” (Onfray, 2006, p.122).



En los cirenaicos se vive un placer activo y en positivo, diferente al placer negativo de los epicúreos. “No ser desgraciado no equivale a ser feliz, no sufrir no equivale a gozar; la ausencia de negatividad no es por sí misma algo positivo. La destrucción de los deseos no constituye una manera de crear placer” (Onfray, 2006, p.126). El goce de los placeres corporales como movimientos suaves (se califican como superiores a los del ánimo o del alma), constituye la medida del ideal hedonista, ya que traza las líneas a seguir, del mismo modo que los sufrimientos como movimiento áspero, muestran los caminos que hay que evitar. El placer de Arístipo es un placer deseado, elegido y producido, es un goce en escucha, atención y cuidado a sí mismo; es un hedonismo libertario. “El hedonismo cirenaico y su invención de un placer digno de este nombre, positivo, cinético, dinámico y solar” (Onfray, 2006, p.123). La finalidad es el placer singular y la felicidad es constituida por el sistema de esos placeres singulares; “el fin es un deleite particular, pero la vida feliz es un agregado de deleites particulares pasados y futuros (Laercio, s.f., p.158).

Para Arístipo, es conveniente todo lo que conduce por los caminos de la alegría, siempre que no tenga como consecuencia un sufrimiento que traiga la pérdida o la limitación de la libertad del individuo; en este hedonismo no hay nada por encima de la libertad, y menos de los placeres. “De manera que los placeres del cuerpo, cuya distinción es meramente artificial, designan estados de júbilo semejantes, puesto que son experimentados, vividos y percibidos por la misma identidad corporal, la misma subjetividad carnal” (Onfray, 2006, p.124). Justamente, Arístipo, el filósofo que disfrutaba y celebraba con el vino y las meretrices es, en algún sentido, el creador de una filosofía de la celebración. Arístipo es la figura que le dio a la filosofía más sensibilidad; para los cirenaicos, el olfato, el gusto y el tacto, son sentidos de proximidad, de lo inmediato; sentidos históricamente bastardos en detrimento de la vista y el oído (siempre privilegiados por el idealismo platónico), pues podemos oír sin pena a quienes imitan lamentos, pero con disgusto o aflicción a los que verdaderamente se lamentan (Onfray, 2006).

Los cirenaicos afirman que sentir placer es más natural y sentir dolor es más extraño, motivo por el cual buscaban gobernar adecuadamente los placeres; esto, debido a que aun siendo los placeres deseables por sí mismos, sus motivaciones en ocasiones son molestas, inoportunas y contrarias, y, siendo así, la acumulación de placeres particulares o singulares que conforman la felicidad, se presentan como algo muy complicado o difícil de lograr (García, 2002). Y aunque un hedonista libertario y solar usa todas las herramientas a su alcance que



le faciliten la construcción de su placer, los cirenaicos tampoco eran amigos de los absolutos excesos o desproporciones, como nos dice Onfray:

El verdadero goce no consiste en ser consumido ni abrasado por los placeres, sino calentado por ellos. El desenfreno corporal y la orgía en que se diluyen la conciencia y la razón y se pierde el cuerpo, no tienen más interés para Aristipo que para Platón. El hedonista no se priva del instrumento que le permite la construcción de su placer, de que no es otro que la conciencia, clara, lúcida, vigilante y en su lugar, siempre activa, perfecta y eficaz (Onfray, 2006, p.125).

En otras palabras, capacidad de goce, presencia disponible en el mundo, capacidad y voluntad de acogida para deleites, pasiones, voluptuosidades y alegrías; adhesión a la realidad presente, a los placeres puntuales, particulares y singulares del instante; pero también el ejercicio de la autosuficiencia, autodominio de los instintos y el goce de la libertad personal, para disfrutar de los placeres que estén a nuestro alcance sin dejarnos dominar por ellos, y esto entraña capacidad y voluntad de adecuación, de adaptación a la situación y al ambiente para dominar el gozo del presente, sin pretender lo que no es realizable. Es un hedonismo en el cual, acudiendo a la coloración del cuerpo, se conjugan lo arbitrario y lo sutil, la emoción y la razón, la libertad y la prudencia (Onfray, 2006).

Alegría del cuerpo: una existencia lúdica y placentera

El espíritu libre (Siglos XIII–XVI), basado en el principio del ser-dios del hombre, que desde la crucifixión de Jesús ha sido redimido de todos los pecados para siempre, es un ideal que proclama al hombre como ser divino, y sus acciones y pensamientos concuerdan con el ser y la voluntad de Dios. Sólo existe una sustancia, Dios es cada uno de los hombres, y a la vez es todo. Se trata de un panteísmo que quiere un cuerpo liberado que se guíe por los deseos y el placer, un libertinaje que atiende, en primer lugar, a la alegría del cuerpo; de algún modo, el panteísmo aniquila la moral, se anulan los valores, no hay vicios ni virtudes. Es una aporía en la que todo está más allá del bien y del mal, lo que en palabras de Nietzsche es la inocencia del devenir (Onfray, 2007). “El espíritu libre manifiesta el poder del hombre en el mundo, da nombre a la inteligencia y la razón humanas aplicadas a la realidad, y así explica lo que a los ojos de los demás son misterios” (Onfray, 2007, p.84). El hombre inmerso en el espíritu libre, y convencido de la salvación, asume de modo voluntario la pobreza, invita a vivir terrenalmente y a crear en el presente las condiciones de una existencia alegre, lúdica y llena de placeres sin obstáculos.



San Pablo de Tarso, anclado a una moral negativa que promueve el ascetismo y la renuncia como modo de acceder a la salvación, expresa “no hacer al otro lo que no querríamos que éste nos hiciera” (Onfray, 2007, p.123). Esta proclama es retomada y reformulada por Eloi, un intelectual del medioevo (siglo XIV) quien en su contexto enarbola las ideas de una legítima ética de la alegría que invita a disfrutar de un hedonismo solar y libertario, en el cual se prefieren las orillas del goce y la pulsión de vida. Eloi, parodiando a San Pablo, formula el imperativo categórico del hedonismo: “hacer al otro lo que quisiéramos que éste nos hiciera” (Onfray, 2007, p.123). De este modo, al hacer al otro lo que se quiere para sí mismo se constituye en la garantía de una vida de placeres, se hace disfrutar y gozar al otro y se evita el sufrimiento; con este modo de actuar, e independientemente de los comportamientos, se podrá gozar de la vida eterna, sobre todo considerando que, para el Espíritu libre, después de la crucifixión no existen ni el infierno ni la condenación, y bastará con la gracia de Dios, gracia que es un hecho después de haber optado por los votos de pobreza.

Moderación y desenfreno, el cuerpo como experiencia de saber

La transición entre el medioevo y el renacimiento se presenta como un juego de pliegues entre la luz y la oscuridad de una época tétrica que se mueve entre lo apolíneo y lo dionisiaco, entre el crepúsculo y la aurora, y en una trama de escenario teatral desvela un mundo claroscuro que en sus pliegues y repliegues esconde y anuncia orden, luz, moderación, serenidad, compostura, simpleza, pureza, transparencia, y a la vez tragedia, embriaguez, vida dominada por las pasiones, alegría, intensidad, desenfreno, fuego, deseo, delirio, fervor y fogosidad. Todo ello coexiste en la sociedad y, de modo especial, se manifiesta en una constelación de pensadores libertinos que actúan como unidad hologramática y específica de una mónada que se muestra diferente y coherente; el teatro de los libertinos barrocos: el estilo de Pierre de Charron, las curiosidades de La Mothe Le Vayer, la ingeniosidad de Saint-Evremond, el virtuosismo de Cyrano de Bergerac, la pericia e idoneidad de Gassendi y el orden geométrico de Spinoza, entre otros, componen una constelación en un mundo barroco en el que conviven el anverso y el reverso como potencias combinadas de fuerzas y energías dispares.

El libertino está dispuesto a creer en Dios, pero no quiere que esta creencia tenga demasiadas consecuencias para su razón, su inteligencia, sus costumbres, ni para el uso que hace de sí mismo, de su tiempo, de su cuerpo, de su carne (Onfray, 2009b, p.22).



El libertinaje barroco es constituido por una serie de pensadores que se ocupan más de la vida terrenal que de la promesa de una vida celestial; para ellos, la vida es el presente, el ahora, la vida en el instante, en este mundo material, real y tangible que habitan y no el hipotético mundo del más allá. Aunque no niegan creer en Dios, poco consideran las prescripciones del ascetismo propio de la religión cristiana; practican una existencia guiada por los acontecimientos de lo cotidiano, por la naturaleza y sus leyes, procurando una vida placentera y tranquila que prima sobre las obligaciones que implica seguir el catecismo cristiano. Más hedonismo que biblia, más vivencia y experiencia de este mundo que esperanza y promesa del más allá guiada por la religión, más práctica de una ética inmanente de la vida diaria que moral de una teología trascendente, más libertad y goce posibles en el momento y el contexto que contención del deseo; más Dionisio que Apolo. El libertino es un hombre que abre campo a la libertad y sus potencialidades, es un hombre emancipado de la religión, del temor al Dios castigador, al pecado y a la culpabilidad (Onfray, 2009b).

En ningún otro sitio se comprobará mejor que en éste el papel propedéutico de la mayoría de los libertinos barrocos en relación con la ilustración, es decir, en lo que atañe al uso libre de la razón dentro de los límites concedidos a su potencia y a sus capacidades, la evitación de la religión en este proceso de libre examen generalizado, la inmensa confianza en los poderes del hombre una vez circunscritos los límites y las posibilidades de los instrumentos intelectuales utilizados y, por último, la creencia en la posibilidad de reemplazar una lectura teológica del mundo por su versión naturalista y matemática o matematizada (Onfray, 2009b, p.161).

En este cosmos camina, se mueve, agita y estremece el pensador libertino como hombre de espíritu libre que busca la emancipación; el hombre libertino guía su vida según el orden de la naturaleza que es vista como perfección. “La etimología lo confirma, pues el libertino –el *libertinus* de los romanos– define al emancipado [...] el libertino se emancipa de toda fe, de toda creencia y concede crédito a lo que es demostrable, verificable, evidente” (Onfray, 2009b, p.21). El libertino barroco se constituye por una amplia gama de pensadores que, en unos casos, llevan una vida casta, piadosa y hasta cristiana, pero a la vez con un pliegue de alegría, ética voluptuosa, aprecio de la amistad, de las experiencias placenteras y de la práctica de una aritmética de los deseos. En otros casos también está la casta de los libertinos más disipados con una vida dispendiosa que camina entre las alegrías y goces de la comida, las mujeres y el juego. De cualquier modo, unos y otros, todos comparten un corolario común: construyen una razón que sirve de contrapeso argumentado a los dogmas de fe que



enseña la religión cristiana, y por tanto desean el pensamiento libre como ruta que lleva a vivir soberanamente.

Los libertinos barrocos proceden de parecidas condiciones históricas: en primer lugar, pertenecen a una *genealogía montaigneana*; en segundo lugar, proponen una epistemología singular que activa un *método de deconstrucción escéptica*; en tercer lugar, desarrollan una moral particular que promueve una *ética radicalmente inmanente*; en cuarto lugar, proponen consideraciones inéditas acerca de las cuestiones religiosas al establecer las bases de *creencias religiosas fideístas*. Por tanto, un mismo origen y tres revoluciones: método, ética y religión (Onfray, 2009b, p.29).

El pensador libertino no cree en verdades absolutas y apriorísticas; por el contrario, siempre duda de las verdades de hecho y activa el pensamiento como camino de búsqueda a otras salidas, a otras posibilidades, asunto que lo conduce a la disociación, la deconstrucción y la disolución de los dogmas. Todo principio, hábito, costumbre y creencia se convierte en objeto de reflexión y búsqueda de sentido; las ideas, nociones y conceptos son sometidas al análisis. En esa búsqueda de sentido todo pasa por procesos de demolición, crítica, resignificación y recomposición. El libertino barroco, aunque no se declara ateo, establece una clara separación entre los dominios de la fe y la razón, de la religión y el conocimiento; en la práctica hay una desconexión de la religión católica y los usos del cuerpo, se reivindica la libertad de pensamiento; es un momento en el cual el pensador emancipado somete a la duda los principios y las certezas que gobiernan el mundo, y de este modo funda las bases sobre las cuales se crea la razón moderna (Onfray, 2009b).

Más libertad y goce sobrio que contención de los deseos, es una estampida incontenible que adviene con la época, en una constelación ideas que consienten y practican una vida en armonía con las potencias de lo que puede hacer el cuerpo: una vida filosófica, la voluptuosidad prudente, el amor a los deleites, el goce de uno mismo y del otro, placeres para recibir y placeres para dar, vivir con libertad, guerra a las pasiones tristes. Hay un nuevo pensamiento del cuerpo, nuevas prácticas corporales, el libertino convive con el cuerpo como amigo, asiente con los deseos y ama los placeres. El cuerpo se constituye en el compañero amado, el cómplice de la propia intimidad. El cuerpo es sustancia de conocimiento y sólo con él se accede a la experiencia del saber, sólo con el consentimiento de la carne se puede conocer el mundo, pues es con la carne que se vive, siente, toca, huele, degusta, mira y escucha, se goza y sufre, y a partir de ahí se construyen realidades en contextos, imágenes y representaciones; por eso el interés por consentirlo, por quererlo, amarlo, tratarlo bien, con



cuidado y deferencia. De esta idea de cuerpo se originan una ontología materialista y una ética hedonista (Onfray, 2009b).

Voluptuosidades moderadas, el signo es la medida

Pierre Charron (1541-1603), filósofo y teólogo fideísta y panteísta que identifica a Dios con la Naturaleza, es un sacerdote escéptico, que en la misma línea de pensamiento de Spinoza identifica el soberano bien con la alegría, y, similar a Rousseau, considera que el ser humano es naturalmente bueno. Charron es un hombre laborioso, amante de la soledad, el silencio, el sosiego, la tranquilidad y la serenidad, que parece llevar una vida evidentemente filosófica. En sus reflexiones, al modo de los estoicos y los cínicos supone que el mejor camino para alcanzar la libertad, la felicidad y la sabiduría coincide con la sujeción a las necesidades y por lo tanto a las leyes de la naturaleza. En otra perspectiva más del lado epicúreo, coincide con el rechazo de los lujos, de lo superfluo, y sólo consiente la satisfacción de los deseos naturales y necesarios. Para Pierre Charron, la sabiduría se logra sólo a partir de la razón, programa que exige la moderación y dominio de las pasiones (Onfray, 2009b).

El soberano bien no sólo se identifica con la tranquilidad del espíritu; también es la vida acorde con la naturaleza. Esta subordinación de su pensamiento a la voluntad de Dios y, en consecuencia, de la naturaleza, genera una alegría –lo mismo que en Spinoza– que da testimonio de la índole hedonista de la moral laica de Pierre Charron (Onfray, 2009b, p.66).

En las reflexiones de Charron hay una invitación a una vida gozosa, libre, generosa y alegre, pero moderada, guiada por la cordura, la sobriedad, la nobleza y la templanza; no hay que aventurarse con acciones que perturban el equilibrio y la tranquilidad; hay que tener presente que la finalidad es la complacencia de uno mismo dentro de límites sensatos que favorezcan el deleite con el puro placer de existir. Mantener la potestad de sí, equilibrio, entereza e independencia; ser soberano de sí mismo. “No hay para el sabio nada peor que un estado, un hecho, una situación o una persona que pongan en peligro la serenidad lograda en ardua lucha por el dominio de las pasiones y los afectos” (Onfray,

2009b, p.70). Por ello, hay que evitar las “pasiones molestas” (pasiones tristes en Spinoza), los miedos, el odio, el rencor, los celos, la venganza, la cólera, la tristeza, y además hay que ejercitarse en los placeres de la vida, el juego, las diversiones, las fiestas, la comida, la bebida, hacer el amor y compartir con los amigos. Todos son placeres naturales que, si no son contra



la Naturaleza, no son contra Dios y menos contra sí mismo, por tanto, están permitidos, siempre y cuando sean practicados con prudencia (Onfray, 2009b).

Las voluptuosidades moderadas. Otro signo hedonista: no la condena en sí mismo en términos absolutos sino en relación con el uso. Charron se detiene un poco en la cuestión de la sexualidad. ¿Por qué motivo habría de ser vergonzosa? Es natural porque es deseada por Dios. Mejor dicho, es divina porque es natural. Que la libido encuentre su justificación en la Naturaleza que quiere el acoplamiento para lograr su finalidad, la propagación de la especie, forma parte del plan divino. Así el placer es una especie de la Naturaleza. Por eso la voluptuosidad atañe a la razón bien entendida (Onfray, 2009b, p.69).

El signo es la medida: comer, dormir, viajar, jugar, disfrutar de las amistades, el sexo y todas las posibilidades de relación consigo mismo, con los otros y con el mundo están permitidas; solo debe cuidarse de una disposición prudente, mesurada, no quebrantar la norma del equilibrio por exceso ni por defecto. No al abuso de la austeridad ni a la intemperancia perpetua. “Lo mismo que con la miel: con la punta de los dedos, no a manos llenas. Por querer hacer de ángel, escribe Charron citando a Montaigne, el hombre termina haciendo de bestia” (Onfray, 2009b, p.69). La salida es la proporción, actuar con cordura, buscar los placeres en el equilibrio, la templanza, la armonía, mantener una práctica sosegada, no perderse en la euforia de la batalla ni en el momento de la celebración, guardar la compostura oportuna, adecuada, la justa medida. “La técnica parece simple: transformar un inconveniente en ventaja, una negatividad en positividad. ¿Un escollo? Es una ocasión para medir fuerzas. ¿Una dificultad? Un motivo para movilizar la energía. ¿Un fastidio? Una oportunidad para tensar la voluntad” (Onfray, 2009b, p.73). La disposición sensata y cortés consigo mismo ante cada una de estas pasiones se constituye en la oportunidad para aprender, para ayudarnos a hacernos sabios, virtuosos y felices (Onfray, 2009b).

La dulzura de vivir: destellos de luz que conducen al goce de uno mismo

La Mothe Le Vayer (1588–1672) es un sujeto singular: discreto, aplomado, ecuánime, amable, reservado y solidario; practica la cortesía, pero a la vez sabe mantener las distancias con prudencia, y, como los libertinos barrocos, pretende la paz, el equilibrio, el sosiego, la tranquilidad y la serenidad; espera el fin de las guerras, la consumación de las violencias políticas, los fanatismos y las intolerancias religiosas; el advenimiento de una época feliz. El equilibrio es la medida de todas las cosas; ni la pobreza absoluta, ni la fortuna que aprisiona tanto en la adquisición como en el mantenimiento y la preservación. “¿La regla? Ni



demasiado, ni demasiado poco: un justo medio, la prudencia y la famosa acatalepsia, la ausencia de trastornos, que da lugar a la verdadera calma” (Onfray, 2009b, p.88). Para La Mothe Le Vayer no hay una única verdad, la verdad es una cuestión de perspectivas, no hay verdad sino verosimilitud: “los excesos son condenables, deseemos el justo medio; la razón es impotente, sometámonos a las costumbres; el dogmatismo echa a perder la vida, el escepticismo le da encanto; la intranquilidad es detestable, la acatalepsia nos salva” (Onfray, 2009b, p.101). Llevar una vida prudente, una vida filosófica conduce a lo esencial, “el goce de uno mismo” (Onfray, 2009b, p.101).

[...] mantener el espíritu en suspenso y, después, contentarse con obedecer a lo verosímil de nuestro tiempo y nuestro lugar, de nuestra historia y nuestra geografía, es lo que proporciona “la mayor bienaventuranza humana”, el “sólido contento”, el “último punto de la felicidad”, que son otras tantas expresiones del diálogo *De la filosofía escéptica*. Elogio del beneficio de la acatalepsia: la dulzura de vivir (Onfray, 2009b, p.109).

La Mothe Le Vayer, al más depurado estilo libertino, cultiva una serie de características que lo distinguen: lleva una vida independiente y voluptuosa, pero a la vez modesta y serena. Este es su modo prudente y estratégico de practicar la vida que desea: una existencia tranquila, reposada, silenciosa, discreta, virtuosa, alegre, dulce, sosegada y rodeada de paz; destellos de luz que conducen al goce de uno mismo.

Metamorfosis y líneas de fuga para nuevos devenires

Pierre Gassendi (1592–1655), de origen campesino, viene de los Alpes de Provenza, lugar en el cual anida la mayor parte de su vida, llega a constituirse como profesor y luego director del colegio de Digne y posteriormente se doctora en teología y asume los oficios de sacerdote. En la práctica diaria, disfruta de una vida privada en la que avanza con libertad y despliega su espíritu crítico; es un hombre emancipado, autónomo, independiente y libre de restricciones éticas, políticas y religiosas; acoge la libertad de espíritu, reflexión y deliberación. En su vida pública se caracteriza por la prudencia, el respeto y acogimiento de las leyes, las costumbres, la religión y la vida política y social del momento. Como libertino barroco, es dueño incondicional de su vida privada, mientras en lo público acepta las situaciones que el contexto requiere. “Por una parte, la soberanía absoluta del individuo; por otra, el conformismo aceptado como precio de la tranquilidad, pero también para evitar generar trastornos de orden público” (Onfray, 2009b, p.162). El momento sociopolítico y religioso lo definen y lo determinan todo: uno para sí mismo y su medio familiar e íntimo, otro para los demás.



Se vive en momentos de cambio, de transición entre el Medioevo y el Renacimiento en cuanto al despliegue libre de la razón; es un tiempo de estrategia y también de tenue confianza que discurre en el proceso del claroscuro medieval; es una metamorfosis que discurre entre otoño y primavera, un sol de medianoche en el que se encomiendan con prudencia y con mesura las fuerzas y potencias del hombre en el desarrollo mediante la razón. Es tiempo y escenario de pliegues y repliegues en el cual se incubaba como una obra de arte el embrión de una nueva lectura teológica del mundo, y ahí los libertinos barrocos jugaron como artistas que, con múltiples y variadas pinceladas, colorearon el esbozo de nuevos devenires. La obra se trenza en entornos y circunstancias susceptibles, delicadas, livianas y sutiles, en las cuales se concede valor a la razón y se procura evicción de la religión; es un camino trazado en ocasiones con líneas delgadas, estrechas, esqueléticas, y, sobre todo, con líneas de fuga, líneas finas que hay que cruzar circunscribiéndose invariablemente a límites ambiguos, confusos y vacilantes que, según cada escenario, es ineludible descifrar y reconfigurar.

Para Gassendi, como para Epicuro, el paraíso está en la tierra, en el instante presente; la vida es efímera como un relámpago de fuego, por ello hay que vivir plenamente aquí y ahora, conviene tener una vida que admita y convenga con la dulzura, la moderación, la templanza y la calma; que consienta y simpatice con la placidez y la tranquilidad en la tierra, experiencia que nos conduce a probar y saborear la serenidad, la ataraxia, la felicidad en el presente y dentro de los límites de la inmanencia; además, Gassendi va más allá y promueve ideas en torno al desarrollo del utilitarismo social.

[...] la necesidad utilitarista de un pacto social de no agresión, condición de una ataraxia comunitaria y general; y que teoriza sobre las virtudes de una manera inédita –el consecuencialismo, para decirlo en terminología actual–, útil para celebrar no las virtudes en el absoluto, sino el estado de espíritu pacificado que proporcionan (Onfray, 2009b, p.191).

Gassendi, de algún modo retoma una filosofía antigua y la adecúa a su tiempo; asume fragmentos de la doctrina ética propuesta por Epicuro: ataraxia, complacencia y voluptuosidad, concebidas como el soberano bien; asentimiento de la idea de la dietética de los deseos y aritmética de los placeres; evicción del dolor y las ocasiones que puedan producirlo; no temer a la muerte ni a los dioses; promover la práctica de filosofar en cualquier edad. Sin embargo, desde otra connotación expresa algunos desacuerdos e incompatibilidades entre la filosofía epicúrea y el cristianismo, doctrina que profesa y sigue: creencia en la providencia divina y profesión de fe católica ortodoxa, la inmortalidad, la existencia de un dios benefactor, un solo Dios verdadero y creador del mundo (Onfray, 2009b).



El cuerpo: deseos ligados a los placeres

Saint-Evermond (1613-1703), oxímoron por excelencia, entre la luz y la penumbra es voluptuosidad radiante, hombre de múltiples facetas, entradas y salidas, combinación de pliegues y repliegues en la expresión de la vida misma; se podría catalogar como epicúreo libertino, y análogamente católico fideísta, “formando un todo sabiamente plegado: el esgrimista en la piel de orador, el cristiano vestido de gozador, el hablador convertido en escritor, el historiador disimulado en el pulidor de aforismos” (Onfray, 2009b, p.120). Saint-Evermond incorpora la múltiple naturaleza en su existencia misma, que en una variedad de plegamientos descubre diversos planos de un mismo cuerpo: militar, filósofo, moralista, historiador y orador brillante, que es discreto y distanciado cuando la propia voluntad y la situación lo solicitan. Son diversas caras de un mismo cuerpo que, atendiendo a la diversidad de perspectivas y miradas, ama sobre todo las cosas de la vida que generan regocijo. Esta es la representación de Saint-Evermond: un cuerpo que ha vivido apasionadamente, que ama y desea deliberadamente la voluptuosidad (Onfray, 2009b).

Para Saint-Evermond, la filosofía, más que reflexión, es aprender a vivir lo mejor posible, lejos de los sufrimientos y dolores; disfrutar del placer de la existencia misma, de la naturaleza, los amigos, lo cotidiano, gozar de la vida libremente; existir plácida, alegre y serenamente; ser soberano ante sus propios deseos, goces y placeres, nunca su esclavo. Es amigo de suscitar una ética inmanente enunciada con relación a la vida sublime, buena y bella; identifica el soberano bien con la complacencia que proporcionan los sentidos en cada instante; además, es partidario de la búsqueda de ocasiones para el gozo, el placer y la alegría. “No hay duda, austero, sobrio, asceta; pero también alegre, voluptuoso, sensual, según los momentos” (Onfray, 2009b, p.146), a menudo, plegamientos de libertino en asceta; es un hombre abstraído, meditativo, contemplativo, que prefiere pensar más en las ocasiones de vida que de muerte, prefiere la alegría a las aflicciones y se ocupa de pensar en el pasado o el futuro, sólo para exhortar recuerdos felices o proyectar deseos ligados a los placeres (Onfray, 2009b).

1 8 0 3

Reír de este mundo invertido: evoluciones perpetuas, revoluciones constantes

Cyrano de Bergerac (1619–1655), mutaciones y transformaciones; anamorfosis. Novelista, dramaturgo y filósofo, recibe educación en la casa de un cura rural, en el castillo de Mauvières y, más tarde, continua en el colegio de Beauvais en Paris; suspende sus estudios



para ingresar a la escuela militar en la que se destaca y adquiere excelentes habilidades en el arte militar, sobresaliendo por su gran dominio y destreza en el manejo de la espada; luego deja la carrera militar y regresa a sus estudios. Cyrano podría identificarse como un hombre de revoluciones y metamorfosis constante, amante de la cortesía, sensible, espiritual, franco y valiente, que al mismo tiempo puede ser agresivo, amistoso, provocador, afectuoso, despectivo, simpático, displicente, curioso y gracioso. “Dardos, chuzos, agudezas, piruetas, humor, ironía, acidez: he aquí el eco de una voz, de un tono, de un estilo” (Onfray, 2009b, p.200). Su legado: una serie de reflexiones de corte filosófico expuestas en novelas, documentos, dramas y cartas amorosas, mordaces, alegres, burlescas, contradictorias y paradójicas.

El otro mundo concentra los juegos barrocos: los arabescos y los movimientos, los pliegues y los juegos de espejo, las estructuras abismadas y las fiestas del lenguaje. Opera, incluso, cuando en el escenario filosófico aparecen personajes conceptuales, figuras, ficciones útiles para construir una historia y permitir una aventura. A su manera, la obra procede íntegramente de los gabinetes de curiosidades: animales que hablan, pájaros que piensan, bestias de fuego que combaten con bestias de hielo, viajes por el espacio, metamorfosis que dejan pequeño a Ovidio... Paraísos renovados o peripecias inéditas con semidioses que disfrutaban libertades (Onfray, 2009b, p.209).

Cyrano de Bergerac parece optar por un panteísmo de ficción, un panteísmo encantado que lo descubre colindante con los mundos de las hadas y los magos; su obra es plena en una metamorfosis que declara abiertamente el movimiento, el cambio, la transformación, la dialéctica. Fantasías, imaginación, sueños, utopías e ilusión; las plantas, los animales, la luna, el sol, el hombre, la mujer, todos tienen una relación íntima que se conjuga, se fusiona, se intercambia. “Los apasionados del esoterismo y los fanáticos de la numerología, los partidarios de la alquimia se encuentran a sus anchas [...] En efecto, bajo apariencia de ficción, *El otro mundo* propone un franco discurso panteísta” (Onfray, 2009b, p.210), espirales metamórficas, anamorfosis donde se pliega y repliega, se muestra y oculta lo conocido en lo desconocido, lo común en lo inédito, lo esperado en lo inesperado, lo regular en lo irregular, la proporción en la desproporción; mundo mágico y encantado de vueltas y revueltas, verdades y artificios, ilusiones y realidades, todo envuelto en la fragilidad de la apariencia, en la deformación voluntaria e involuntaria que se proyecta desde perspectiva y solo es posible decodificar en la perspectiva de la anamorfosis misma.

En el mundo de Cyrano de Bergerac, Dios es el cosmos en el cual se fusionan y están representados en la misma unidad el ser y la divinidad. “Con un Dios identificable con la



naturaleza, ella misma reducida a su materialidad atómica, la ciencia reemplaza a la teología e incluso a la ontología” (Onfray, 2009b, p.228). La práctica de una ética dispendiosa, y de la política, es del terreno del presente, de la vida material y terrenal, no de la metafísica; Dios es parte de lo natural y lo natural se confunde, se fusiona, y es uno con el mismo Dios, por tanto, no hay castigo, no existen ni juicios ni promesas, la vida es terrenal, en el aquí y el ahora y bajo este código se aspira a una existencia excelsa sublime y material que asienta y acoge una ética hedonista, una ética de los placeres, los goces, la risa.

[...] en esta lógica en la que la realidad y la ficción, la novela y la verdad, la fábula y la filosofía, están sometidas a la ley de la metamorfosis, en esta fusión del estoicismo, el epicureísmo y el cartesianismo en una doctrina que define un panteísmo encantado –incluso encantador– la muerte no plantea ningún problema. Por tanto, la vida tampoco (Onfray, 2009b, p.228).

Cyrano concede al cuerpo un lugar sustancial y jubiloso; camina aparentemente complacido por el mundo de lo cotidiano, del presente: pasea tranquilamente entre lo formal, lo sensato y lo racional, y del mismo modo se mueve con soltura en el campo de lo ridículo, lo burlesco, la broma, la ironía, la burla y la extravagancia; paradójicamente, pero con talante voluntario, incorpora lo jovial, jocosos, divertido y alegre. ¿Acaso ficción, ilusión o delirio? “¿Qué pensar de todo esto? Respuesta: “reír de este mundo invertido”. Reír y, por eso mismo, unirse a la corte de los grandes reidores del pensamiento subversivo” (Onfray, 2009b, p.229). Él juega en el campo de la anamorfosis, pero, como en toda obra de arte, en el teatro, el escenario, la representación y el juego de roles, no deja de exponerse y actuar en serio; la presteza, diligencia y vitalidad en la interpretación de su faena, provocan un agregado de encadenamientos anamórficos en los que es sumamente complejo descifrar significados y sentidos (Onfray, 2009b).

Lo que puede el cuerpo

¿Qué es lo que puede el cuerpo? Baruch Spinoza (1632- 1677) nace en Ámsterdam, Holanda, en una familia portuguesa de origen judío y emigrante de España. Recibió educación con la comunidad judía de Ámsterdam, en la cual se sostenía alguna tolerancia religiosa, lo que le permitió desarrollar una actitud crítica frente a estas enseñanzas y extender sus estudios en las matemáticas y la filosofía cartesiana. Estudió además a Thomas Hobbes, Lucrecio y Giordano Bruno, lecciones que lo fueron apartando de la ortodoxia judaica. Sus reflexiones sobre la verdad, la certeza, los modos de vida, el entendimiento y su vida filosófica, entraron en contradicción con la comunidad judía, motivo por el cual fue censurado, expulsado y



desterrado de la ciudad, pero de algún modo siguió manteniendo sus relaciones y una copiosa correspondencia con la comunidad de intelectuales del momento (Onfray, 2009b).

Spinoza ama la vida, la alegría y odia las pasiones tristes; procura mantener una existencia apacible, contenida y prudente; estar lo más cercano posible a los motivos de regocijo que aumentan su potencia de actuar, y alejado de razones que disminuyan la misma potencia de actuar, “vive en la perspectiva epicúrea que consiste en dar satisfacción sólo a los deseos naturales y necesarios: tener lo suficiente para beber y comer, estar al abrigo de la intemperie, con exclusión de las necesidades y deseos innecesarios” (Onfray, 2009b, p.239). Para Spinoza es primordial el dominio y la potestad sobre sí mismo, por ello busca mantenerse lejos de los excesos y las posesiones vanas, que sólo sobrellevan a costos innecesarios. “Frugalidad, ascetismo, austeridad, porque lo esencial se halla en la libre disposición de uno mismo” (Onfray, 2009b, p.239). Una vida filosófica, dedicada a la alegría de ser, de existir y crear la beatitud. Proyecto anclado al eudemonismo, a la búsqueda del soberano bien, gozar plena y prudentemente de las oportunidades, situaciones y acciones que conducen a la felicidad, y también al goce de los placeres cotidianos del placer de ser feliz, del hedonismo.

Aumentando nuestra alegría, aumentamos también nuestra perfección. Lo que puede leerse de la siguiente manera: aumentando nuestra tristeza, disminuimos nuestra perfección. Participar de la naturaleza, es decir, de lo divino, genera un sentimiento de alegría, beatitud. ¿En nombre de qué debe uno prohibirse esta abundancia de vitalidad? (Onfray, 2009b, p.263).

En Spinoza, Dios y Naturaleza son equivalentes, son sustancia única, causa de sí misma y de todas las cosas; Dios es todo, es única sustancia que hay en la Naturaleza, y, por tanto: “vivir de acuerdo con la razón equivale a practicar la virtud; acatar las leyes de la naturaleza, comprender y conocer a Dios” (Onfray, 2009b, p.265); esto significa que aprovechar y celebrar las oportunidades de alegría es conveniente para alcanzar el bien, para alcanzar a Dios. En esta lógica, la Naturaleza tiende a lo bueno, lo útil, lo que es causa que manifiesta el poder para actuar, y esto es la Alegría; por el contrario, lo malo, lo que denota tristeza, lo que disminuye el poder para actuar, va en contra de la Naturaleza y de Dios (Spinoza, 2009). Son buenos, entonces, el amor, la gratitud, la seguridad, el afecto, la simpatía y todas las pasiones que consienten la Alegría, porque van con el aumento de la potencia de ser; por el contrario, hay que alejarse de las pasiones tristes, como el odio, el dolor, el desprecio, la melancolía y la envidia, porque disminuyen la potencia de actuar del ser. “¿a qué se debe aspirar? Por una parte, al rechazo de las pasiones tristes; por otra, al aumento de la perfección: la Alegría. ¿Es posible mejor definición del hedonismo de Spinoza?” (Onfray, 2009b, p.262).



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

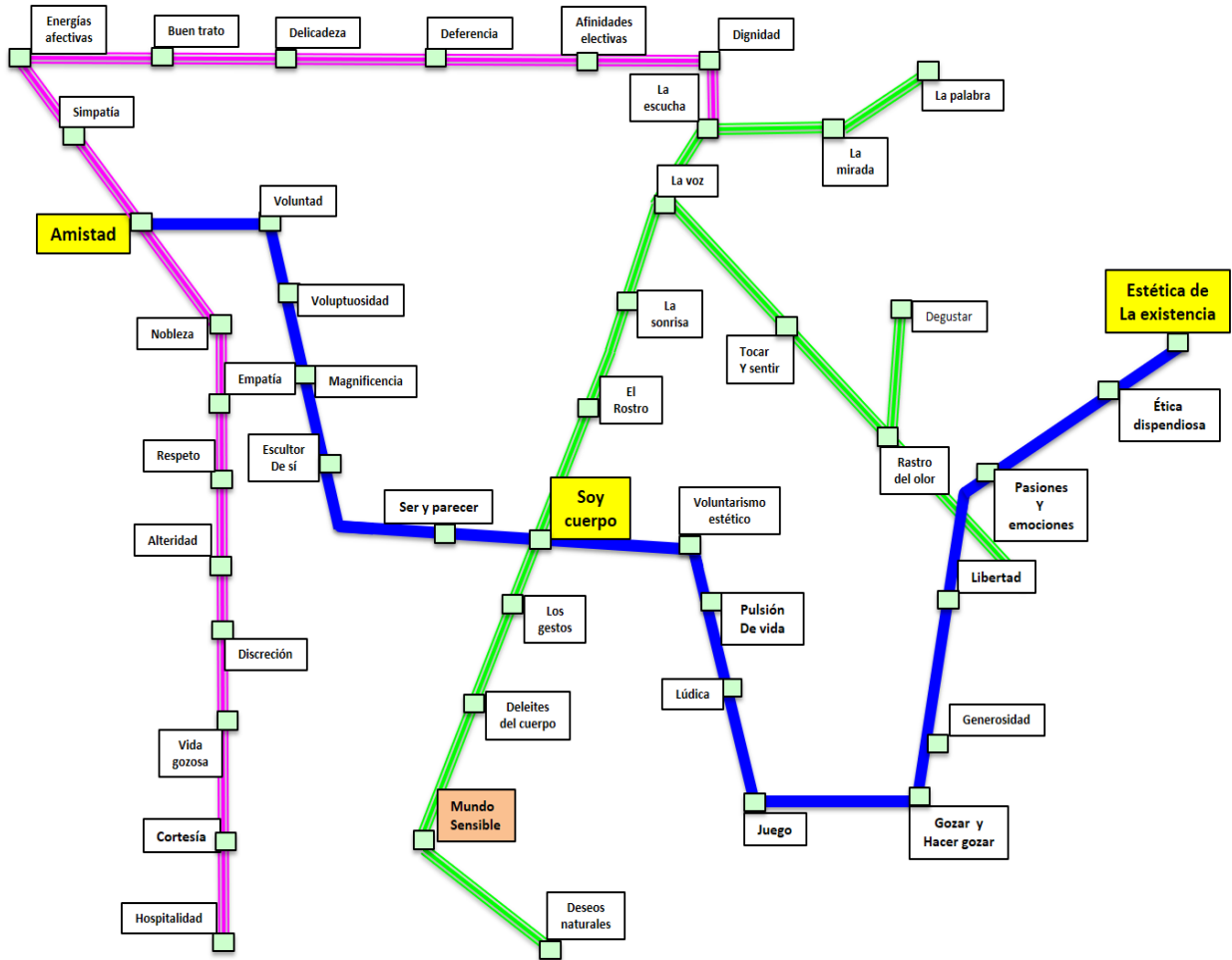


**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Hedonismo Vitalista



DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



El placer, un asunto de los sentidos

La Mettrie (Saint-Malo, Francia, 1709–1751) inicia sus estudios en Coutances, La Manche; luego estudia con los jesuitas en Caen, obtiene su título de médico en Reims y continúa sus estudios en el colegio de Plessis, en Paris. En su producción se destacan obras como *El hombre máquina*, *El Arte de gozar* y *El discurso sobre la felicidad*. La Mettrie propone un autorretrato de su vida, en el cual se describe como un ser amable, alegre, paciente, sosegado, sereno y calmado, con dominio de sí mismo ante la adversidad, la enfermedad y el sufrimiento; igualmente se considera moderado en materia de placeres (Onfray, 2010). Además, “confiesa ser un “temperamento feliz”, lo que, en el contexto determinista de su filosofía materialista, es una confesión y una prueba absoluta de sabiduría” (Onfray, 2010, p.108). Ante la adversidad, dice que prefiere reír a llorar y afrontar los problemas con calma, antes que maldecir contra los golpes de la suerte (Onfray, 2010).

El placer es sólo un asunto de los sentidos; la voluptuosidad, del corazón; el desenfreno es el exceso de placeres sin disfrute. Indudable. Un determinado arte de gozar permitiría elaborar los goces, refinarlos, organizarlos y disponerlos del tal manera que el hombre no disfrutara como una bestia (Onfray, 2010, p.133).

La Mettrie manifiesta que el final de la vida se localiza en los placeres, y los placeres residen en los sentidos; cuando nos sobreviene la muerte todo acaba, porque el alma es ilusión ficticia, imaginaria e inexistente, de modo que el placer hay que tomarlo mientras estemos vivos, en el mundo real, existente y presente, en el cual hay que prestar especial atención al amor propio. La ética de estos principios sobre el placer y la felicidad la despliega con un estilo propio, un carácter que diferencia, distingue y define con precisión y detalles todo sobre el arte de vivir; género tal vez definido por su modo de existencia, por su forma atea y materialista de ver y concebir la vida, y todo ello se expresa con claridad en obras como *El hombre máquina*, *El arte de gozar* y *La voluptuosidad*, textos en los cuales descubre plenamente su pensamiento, producción que causó una fuerte reacción en el contexto sociopolítico del momento, a tal extremo que le fue imprescindible emigrar de los Países Bajos y radicarse en Berlín, ciudad en la que continuó ejerciendo la medicina y además oficio como lector en la corte de Federico el Grande. Precisamente en Berlín, La Mettrie escribió su obra cumbre, *Discurso sobre la felicidad*, obra que generó gran polémica y rechazo en hombres de la ilustración como Voltaire, Diderot y D’Holbach.



Tanto en su obra, como en propia existencia, La Mettrie propone restablecer la voluptuosidad natural y abolir el remordimiento, y por ello argumenta que, en la vida cotidiana, todos los seres humanos anhelan y buscan ocasiones de placer y se apartan de situaciones de displacer: “Todos corren tras su placer, incluido el malo que se complace en la negatividad. Por tanto, nadie escapa al placer, todos están condenados al hedonismo” (Onfray, 2010, p.132). Para La Mettrie, el placer está enraizado en la sensibilidad, en el cuerpo, por tanto invita a desear experiencias de satisfacción y a evitar los remordimientos; la finalidad natural de toda vida humana está anclada en el gozo de vivir, la existencia se justifica a sí misma en el querer vivir una vida feliz, una vida abrigada e instaurada en los placeres; los placeres vitales son los placeres naturales, placeres de la carne; los de los sentidos corporales, que brotan en el sentir, tocar, oler, degustar, mirar y oír; placeres de la voluptuosidad que traen satisfacción a nuestros cuerpos, y por tanto hay que procurarlos al mismo tiempo que evitar los sufrimientos; el placer, simplemente, es deseable por sí mismo. “La naturaleza ha creado al hombre para que sea feliz; pero la cultura (cristiana) hace todo lo posible para que no sea así (Onfray, 2010, p.132).

Un mundo de sueños entre el espíritu apolíneo y dionisiaco

Friedrich Nietzsche (1844–1900), haciendo referencia a la ciencia, se pregunta por las relaciones entre placer y displacer; en su deliberación, expone que con la ciencia se da la posibilidad de promover tanto el placer como el displacer; manifiesta que, aunque tal vez ahora parezca que la ciencia sea más conocida por su capacidad de contener y privar al hombre del placer, en realidad, a la vez y al mismo tiempo, la ciencia puede tener la fuerza contraria, la capacidad de hacer emerger nuevos horizontes de placer.

¿El objetivo último de la ciencia es proporcionar al hombre cuanto más placer y cuanto menos displacer sea posible? ¿Y si el placer y el displacer estuviesen atados juntos con un cordel, de tal manera que quien quiera poseer cuanto sea posible del uno también tenga que poseer cuanto sea posible del otro, de tal manera que quien quiera aprender el “júbilo que llega hasta el cielo” también tenga que mantenerse dispuesto a estar “mortalmente apesadumbrado?” (Nietzsche, 2013, p.75-76).

Nietzsche no rechaza ni los placeres ni los goces; más allá del placer y el displacer, del goce y el dolor, está la voluntad de poder como voluntad de la diferencia; en este contexto vitalista, plantea el siguiente análisis frente a un contexto de la voluntad y el placer:



Primero, para que surja la voluntad es necesaria una representación de placer y displacer. Segundo: que un estímulo fuerte se sienta como placer o displacer, es cosa del intelecto *interpretante*, si bien la mayor parte de las veces este trabaja de un modo inconsciente para nosotros, y uno y el mismo estímulo *puede* ser interpretado como placer y displacer.

Tercero: solo en los seres intelectuales hay placer, displacer y voluntad; la enorme mayoría de los organismos no tiene nada de eso (Nietzsche, 2013, p.188).

En su obra *El nacimiento de la tragedia en el espíritu de la música* (1872), defendió la tragedia como algo lúdico, alegre, un “consuelo metafísico”. Para Nietzsche, la tragedia griega es una combinación del espíritu apolíneo y dionisiaco, que en realidad es un mundo de sueños. “Se puede decir entonces que la estética apolínea, es la metafísica apolínea percibida como belleza. Esto no quiere decir, sin embargo, que lo apolíneo niegue lo dionisiaco; no lo oculta, sino que simplemente lo vela” (De Santiago, 2004, p.227). Para Nietzsche, la tragedia, a través de los conceptos de lo apolíneo y lo dionisiaco, se comportan como dos fuerzas artísticas coalescentes que permanentemente dan forma y transformación al mundo, tal como lo plantea Correa: “estas dos deidades o fuerzas viven en permanente lucha por establecer una forma y unos límites, así como por sobrepasar esos límites generando nuevas transformaciones” (2011, p.55). La felicidad habita en Dionisio, la promoción del Eros ligero, el individuo libre, el sujeto soberano y radical en el que advienen la voluptuosidad, la fecundidad, las intensidades y las potencias magníficas, los impulsos, los flujos, el éxtasis material y la abundancia; pero un Dionisio contenido por Apolo, que es la forma, el orden, la medida y el equilibrio. Todo ello al servicio de una bella individualidad, una excepción, un sujeto singular, un maestro, un demiurgo, un artista, un sujeto sublime.

Uso de los placeres, artes de la existencia

Hacia finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, Michel Foucault (1926-1984), en su obra *Historia de la Sexualidad. Uso de los placeres*, sitúa el hedonismo en el territorio de una ética y estética de los placeres. En un estudio histórico y crítico sobre la Filosofía griega del siglo IV a.C., Foucault se propone “analizar las prácticas mediante las cuales los individuos se vieron llevados a prestarse atención a ellos mismos, a descubrirse, a reconocerse y a declararse como sujetos de deseo” (Foucault, 2011, p.11). Conceptos como los placeres, el cuidado sí y del otro y el hacer de la vida una obra de arte, ponen al cuerpo en un lugar visible, y en esta perspectiva el *Uso de los placeres* es una reflexión sobre los



modos en que los individuos de occidente han sido provocados a desplegar sobre sí mismos, y sobre los otros, una comprensión del deseo en sus propias vidas y sus formas de vivirlas; una comprensión de su propio arte de vivir, de su estética de la existencia. En este contexto, Foucault consideró que para comprender los modos en que el individuo moderno se pudiese constituir como sujeto de una “sexualidad”, era fundamental dilucidar, antes, cómo fue el camino que condujo al hombre de occidente a reconocerse como “sujeto de deseo” (Foucault, 2011).

Foucault se ocupó del “*Arte de vivir*” relacionado con la inquietud de sí y con la vida individual, y para ello se sitúa en el momento en que los jóvenes dejan de estar en la tutoría de los pedagogos, e irrumpen por sí mismos a la vida; la referencia de Foucault para la expresión del arte de vivir, es el Alcibiades de Platón, diálogo en el que se privilegia la inquietud de sí como necesaria para la existencia humana. Así mismo, en *El Uso de los placeres*, problematiza los términos utilizados por Platón, Jenofonte, Diógenes, Antifón y Aristóteles, en cuanto a las ideas y la interpretación de las relaciones entre placer y virtud; de este modo lo presenta:

La virtud, en el orden de los placeres, no se concibe como un estado de integridad, sino como una relación de dominación, una relación de control: lo que muestran los términos utilizados –se trate de Platón, Jenofonte, Diógenes, Antifón o Aristóteles– para definir la templanza: “dominar los deseos y los placeres”, “ejercer poder sobre ellos”, “mandar en ellos” (*kratein, archein*)” (Foucault, 2011, p.77).

La reflexión de la filosofía dominante de la antigüedad (Platón, Sócrates) es situada en la relación del hombre consigo mismo. Ser la autoridad de sí mismo, mantener el buen uso de la razón conservando los sentidos en equilibrio, no dejarse llevar por el apetito de los deseos, mantener el señorío sobre las emociones para, de este modo, vivir libre de toda dependencia y sujeción del cuerpo a las pasiones, para estar libre de cualquier esclavitud y así disfrutar de sí mismo (Foucault, 2011). Una ética de la existencia diferente es la de Arístipo, quién predicaba otra concepción sobre la virtud y la templanza: una ética de la existencia diferente es la de Arístipo, quién predicaba otra concepción sobre la virtud y la templanza: se trata del dominio de los deseos, mandar sobre ellos y de este modo constituirnos como sujetos ejemplares por el dominio que ejercemos sobre el uso de los placeres sin llegar a dejar de gozar y complacernos, es una relación de señorío y dominio sobre sí, que sabe del uso del goce que conduce al placer sin comprometer nuestra libertad.



A propósito de los placeres, y tal vez con una visión un tanto comprimida, podría plantearse que la reflexión moral de los filósofos de la antigüedad no se inquietó por una codificación y clasificación de las acciones, ni en el análisis enfocado a la comprensión del sujeto; más bien la preocupación se enfocó en el arte de la existencia:

La reflexión moral [...] se orienta hacia una estilización de la actitud y una estética de la existencia. Y la razón no radica sin duda en el pudor o la reserva de los autores, sino en el hecho de que el problema no está ahí: la templanza sexual es un ejercicio de la libertad que toma forma en el dominio de uno mismo, y éste se manifiesta en la forma en que el sujeto se mantiene y se contiene en el ejercicio de su actividad viril, la forma en que se relaciona consigo mismo en la relación que mantiene con los demás. Esta actitud mucho más que los actos que se cometen o los deseos que se ocultan, dan asidero a los juicios de valor. Valor moral que es también un valor estético y valor de verdad ya que, al contemplar la satisfacción de las verdaderas necesidades, al respetar la verdadera jerarquía del ser humano y al no olvidar jamás lo que en verdad se es, se podrá dar a la propia conducta la forma que asegura el renombre y honra la memoria (Foucault, 2011, p.104).

La reflexión se orienta en la relación con la verdad, con lo verdadero, como componente fundamental de la templanza, e igualmente es esencial el uso moderado de los placeres, porque estos constituyen el fundamento del dominio de sí, de la ascendencia y señorío sobre los actos desbordados que pueden generar violencia. En la reflexión, es sustancial advertir cómo las relaciones con lo verdadero constituyen parte del individuo o del sujeto temperante; es decir, que lo verdadero no constituye el desciframiento del sujeto por sí mismo, y tampoco hace referencia a la interpretación del deseo. “La relación con la verdad es una condición estructural, instrumental y ontológica de la instauración del individuo como sujeto atemperado y que lleva una vida de templanza” (Foucault, 2011, p.100). La relación va más allá del reconocimiento del individuo como sujeto deseante, y cobra sentido precisamente en las relaciones con una vida de templanza instaurada en las relaciones de la existencia medida, en la cual la moderación se construye en lo verdadero, que a su vez se funda ontológicamente.

De otra manera, el uso moderado de los placeres y la templanza en la constitución de un arte de la vida, se relaciona con una economía y con una dietética de los placeres, que se constituye en componente de un régimen que conviene cultivar para esa estética de la existencia en la antigüedad; “la vida de templanza, de *sophrosyne*, tal como se la describe en las *leyes*, es una existencia “benigna ante todos los ojos, con dolores tranquilos, placeres calmos, deseos dulces y amores sin furor” (Foucault, 2011, p.264). La dietética constituye



todo un arte de vivir, que define y caracteriza los modos en los cuales se administra la existencia, haciendo uso de una serie de reglas que orientan los comportamientos según la naturaleza.

El régimen físico debe encomendarse al principio de una estética general de la existencia en la que el equilibrio corporal será una de las condiciones de la justa jerarquía del alma: “establecerá la armonía en su cuerpo con el fin de lograr el equilibrio en su alma”, lo que permitirá que se conduzca como un músico (Foucault, 2011, p.113).

La dietética de los placeres es esencial, porque en el mando sobre los deseos se advierte el señorío, la vitalidad, la fuerza y la vida del hombre; dar forma a las relaciones consigo mismo, con trazos estilizados de un régimen de los placeres que previene males futuros en el arte de la existencia, es formarse como sujeto temperante caracterizado por la capacidad de ajustarse y ejercer un dominio de sí, de regular sus comportamientos y mantener la violencia dentro de unos límites pertinentes, convenientes y permitidos, en los que se vive el juego de energías vitales que se da entre lo apolíneo y lo dionisiaco, es “retener en sí el principio de energía y aceptar la muerte al prever el nacimiento de sus descendientes. El régimen físico de las *aphrodisia* es una precaución de salud; al mismo tiempo es un ejercicio –una *askēsis*– de existencia” (Foucault, 2011, p.137). El exceso puede llevar al desbordamiento, la intolerancia, la violencia, la enfermedad y la muerte; de otro lado, el defecto, por lo poco, elimina la fuerza, la potencia, la energía y la preservación de la vida misma; la medida está precisamente en ese juego sutil y variado que se da entre Apolo y Dionisio; el arte está en dar a los placeres un sentido, una forma y un estilo, tales que provoquen acciones que potencien fuerza, vigor, energía y preservación de la vida, y que eviten la prevalencia del sufrimiento, el dolor y la muerte.

Hedonismo ligado al cuerpo

Michel Onfray nació en 1959 en Argentan, Francia. Doctor en Filosofía, enseñó en el Liceo Técnico de Caen de 1983 a 2002, y fundó la Universidad Popular de Caen. Es un filósofo

nietzscheano contemporáneo, resistente a todas las formas de poder; se mueve en los márgenes del pensamiento con inclinación por lo que el orden establecido excluye, desarrolla sus ideas fundamentado en la recuperación crítica de las aristas hedonistas, materialistas y ateas de la filosofía y, con sus modos de expresión contra hegemónicos, muestra nuevos



camino de pensamiento libertario, poniendo el cuerpo y los placeres como núcleo de interés, para una vida que depara diversas posibilidades de existir, abriendo nuevos lugares al ser humano en el mundo material. El pensamiento filosófico de Onfray intenta responder a la pregunta formulada por Spinoza: ¿Qué puede un cuerpo? En algún sentido, podemos pensar su programa filosófico como la unión de dos corrientes: la ética hedonista y el anarquismo político, unión de la que surgirán características propias de su producción intelectual: el vitalismo, la ética inmanente y el individualismo libertario son algunas de ellas. La filosofía de Onfray, de modo clásico se realiza desde una ética, una política, una estética y una erótica. Onfray muestra cómo el cuerpo, la materialidad, es la matriz y el ingrediente del que están formadas las ideas. En su propuesta hedonista se señalan rutas que convocan a descubrir el potencial liberador de goce y placer que espera al individuo, cuando se sitúa el cuerpo como el corazón del sistema.

En la obra de Onfray se descifra una propuesta filosófica fundamentada en un materialismo hedonista, vitalista y libertario que, con una mirada crítica y propositiva, retoma, describe e interpreta el pensamiento de filósofos que van desde la antigüedad clásica y helenística (Demócrito, Aristipo de Cirene y Epicuro de Samos), pasando por la Edad Media (Lorenzo Valla, Marcilio Ficino y Erasmo de Rotterdam), el Renacimiento (Michel de Montaigne, Pierre Charron, La Mothe Le Vayer, Pierre Gassendi, Saint-Evermond, Cyrano de Bergerac, Baruch Spinoza y Jean Meslier), la ilustración (Pierre Louis Maupertuis, La Mettrie, Claude-Adrien Helvecio, Paul Heinrich Dietrich, D'Holbach, David Hume, Jeremy Bentham, John Stuart Mill y Friedrich Nietzsche), hasta la modernidad (Michel Foucault, Gilles Deleuze y Félix Guattari).

En su fecunda creación se destaca el contenido, sentido y significado hedonista trazado en dirección ética y estética, perspectiva en la cual nos instalamos para una lectura en clave de educación de los textos: *La escultura de sí; La fuerza de existir: manifiesto hedonista; Las sabidurías de la antigüedad: contrahistoria de la filosofía I; El cristianismo hedonista: contrahistoria de la filosofía II; Los libertinos barrocos: contrahistoria de la filosofía, III;*

Los ultras de las luces: contrahistoria de la filosofía IV; Teoría del cuerpo enamorado; y El deseo de ser un volcán.

En su obra, una ética del placer y del cuidado de sí se inscribe en el estar bien y disfrutar de la vida. De algún modo, la idea será comprender al hedonismo ligado al cuerpo, porque bien dice Onfray que la felicidad está en el cuerpo. Una ética hedonista supone, en primera instancia, un saber de nosotros mismos, conocerse a sí mismo para poder conocer a los otros



y, en virtud de las lógicas que mueven al ser humano en la búsqueda del goce, los placeres y la satisfacción de los deseos, se requiere acudir a una intersubjetividad contractual en la que se compartan por igual esfuerzos, voluntades, goces, placeres y displaceres; hay que edificar el compromiso del consentimiento de los placeres y la evasión del dolor, buscando siempre el equilibrio entre el goce que se entrega y el que se recibe.

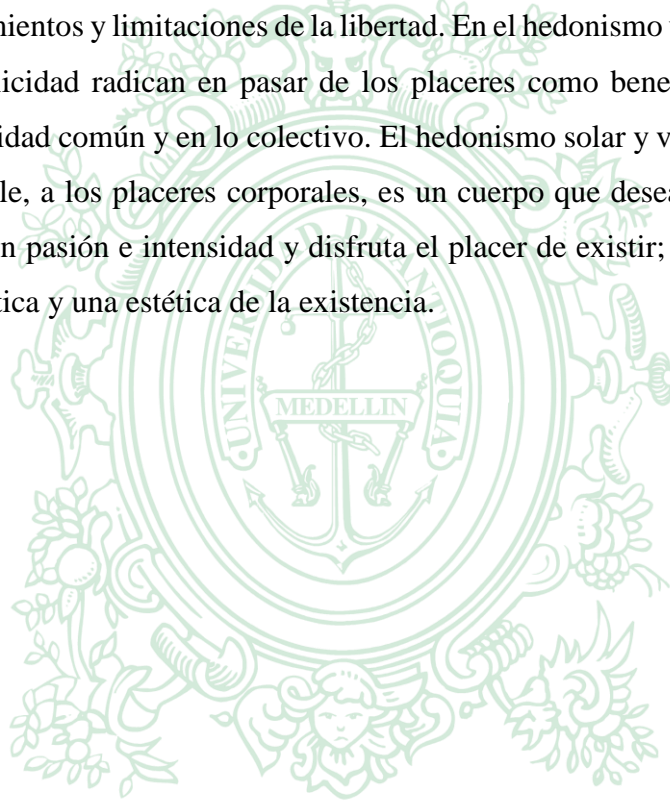
El hedonismo es atención al goce propio *al mismo tiempo* que al del otro. El contrato ético reside en ese movimiento que oscila de uno a otro. El egocentrismo sólo escucha la voz del goce personal; mi placer y nada más. El hedonismo es dinámico y considera que no hay voluptuosidad posible sin consideración hacia el otro (Onfray, 2009a, p.146).

En la lógica hedonista es vital la búsqueda de los lugares de la felicidad, y para ello es necesario situar el placer en un marco del goce ético (cuidar de sí y del otro, amar al prójimo, no ser egoísta, compartir, dar y recibir un buen trato), el placer trasciende la egoísta y vulgar satisfacción de los intereses, el acomodarse dejándose llevar solo por lo que conviene, por los impulsos salvajes y naturales, consintiendo aquello que nos acerca y asemeja a la bestia (fuerza, acecho, intriga, engaño, violencia, astucia, hipocresía, angustia). “En el estado de guerra de todos contra todos, la intersubjetividad se desarrolla bajo el reinado del temor siempre recomenzando. Y nada genera más displacer” (Onfray, 1999, p.227). Inversamente a los estados de turbación, recelo y desconfianza, Onfray vincula el placer con reflexiones en torno a una ética hedonista, cuyo principio estableció Chamfort: “goza y haz gozar, sin hacer daño a nadie ni a ti mismo: ésa es la moral” (Onfray, 1999, p.226).

El fin no justifica los medios, la ética no es una cuestión que se pueda dar o recibir de una manera simple; su construcción y configuración es el producto del esfuerzo y de un trabajo que exige responsabilidad, compromiso y de las potencias de la voluntad. “La ética es el modo como los seres humanos nos relacionamos con los demás, es la respuesta responsable que cada *hic et nunc* ofrecemos al otro” (Bárcena, Larrosa & Mèlich, 2006, p.251). La práctica de la ética exige cumplir los pactos en todas sus caras y perfiles, una inconsistencia por muy pequeña que sea, desmorona la confianza demoliendo y arriunando tanto la forma como el contenido del proceso, no hay que olvidar que un contrato abrigado al hedonismo es un bello y transparente acto de pundonor y nobleza, que implica la edificación de un camino de dignidad, y por lo mismo obliga a la práctica de la misma dignidad; “un fin bello presupone medios bellos, todo escultor de sí lo sabe. La manera de alcanzar una meta forma parte de esa meta” (Onfray, 2009a, p.133).



En suma, el hedonismo ascético se caracteriza por la prudencia y la moderación, que administran los placeres, evitan dolores y su interés es lograr serenidad y felicidad. Para el hedonismo libertario las características están en lo erótico, lo voluptuoso, en gozar lo que acontece en el instante, en la celebración de lo corporal y su complacencia en la medida en que no traiga sufrimientos y limitaciones de la libertad. En el hedonismo utilitarista los modos de conseguir la felicidad radican en pasar de los placeres como beneficio individual a la felicidad como utilidad común y en lo colectivo. El hedonismo solar y vitalista está ligado al cuerpo, a lo sensible, a los placeres corporales, es un cuerpo que desea el goce, un cuerpo que ama la vida con pasión e intensidad y disfruta el placer de existir; este hedonismo está enraizado en una ética y una estética de la existencia.





**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



CAPITULO DOS

Trazos para una Educación Hedonista¹⁰

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

¹⁰ De este capítulo se derivó el artículo: Uribe, I., Gallo, L. & Vaz, A. (2017). Trazos de una educación hedonista. *Movimento*, 23(1), 339-350.



DE ANTIOQUIA

“Encontrar palabras para lo que tienes ante los ojos
puede ser muy difícil”

1 8 0 3

Benjamin, *Imágenes que piensan*, 2012, p.88

Trazo 1. Una Educación hedonista se asienta en una razón corporizada



Uno de los elementos comunes que atraviesa las ideas del hedonismo, es el cálculo de los placeres. Desde Epicuro se establece cierto cálculo para ponderar el mayor placer y el menor dolor en toda actividad; lo esencial es saber elegir y rechazar ciertos deseos, placeres y dolores en forma adecuada, para lograr una vida placentera; aquí la sabiduría brota de la inmanente racionalidad de lo corporal.

Lo fundamental no está en la mecánica y las lógicas de los materiales de la aritmética y cálculo de los placeres, sino en las formas y los modos en que éstos son utilizados y en la finalidad de su edificación; el juego está en el descifrar las claves que tienen que ver con el movimiento en la ponderación y el adecuado reconocimiento de los límites del placer y del dolor (Oyarzún, 1999). La operación matemática pone en el escenario del juego, cuerpos que se debaten en la confrontación apolínea y dionisíaca que tiene que ver con la construcción



de la voluntad en la eliminación de obstáculos, preocupaciones, temores, penas y dolores que se opongan a la felicidad o a la intranquilidad del alma (Sánchez, 2007; Bravo, 1994; Bieda, 2005; García, 2002; Trujano, 2013).

En el hedonismo ascético, el uso moderado de los placeres se sitúa en una razón corporal que opera entre la mesura y la prudencia, y se constituyen en el modo de vida más apreciado por el individuo. En la regulación de los placeres vive la posibilidad de alcanzar la independencia y la autonomía, para saber interpretar lo más provechoso o no y, con ello, conseguir la calma, placidez, imperturbabilidad y el equilibrio de ánimo. Que la finalidad de la vida sea el placer, un estado del cuerpo habitado por una vida serena y por un alma moderada y apacible, no quiere decir que se vive en la ausencia de intranquilidades y perturbaciones, se trata de saber de sí, para dominar deseos y pasiones (Cubo, 2010).

El hedonismo libertario se instala en una ética individualista, lo fundamental está en el goce y el placer particular, con atención a no ocasionar daño al otro, la vida es razón suficiente para complacerse en el instante sin ocuparse de lo pasado o las incertidumbres del porvenir, nos conviene todo lo que nos lleva a disfrutar de la vida con alegría, siempre y cuando no nos conduzca al sacrificio de la libertad; se trata de una razón instalada en el cuerpo, en un saber vivir el acontecimiento, lo inmediato, aprovechar la dimensión puntual del tiempo sin dejar de disfrutar ocasiones que sabemos que no volverán, pues cada oportunidad empieza y acaba en el instante presente; con el hedonismo libertario consentimos con un placer dinámico, elegido y en positivo, que nos muestra los caminos a seguir en la construcción de la propia vida.

Meslier, Maupertui, Helvecio y D'Holbach, iniciadores de las ideas que fundan el hedonismo utilitarista, consideran que la naturaleza del individuo se instala en el deseo de una vida habitada por el goce y las alegrías, y estas alegrías, son proveedoras de placeres; placeres que sumados y compartidos mejoran la vida de las comunidades. Lo que nos apasiona, nos gusta y nos complace, es lo que deseamos, y se constituye en el material que nos provee de la energía que inspira e impulsa nuestros pensamientos y acciones, las pasiones se constituye en motivo de existir y son la energía que nos impulsa a la experimentación, una vida sin afectos y pasiones es una vida sin motivos que provoquen el crecimiento de la misma razón, para Hume pensar, sentir y experimentar constituyen una



unidad, y, pensamiento y acción se mueven por la utilidad individual que toma más fuerza en la utilidad colectiva como bien común que conviene a la sociedad, constituyéndose así el placer, en el elemento piloto de Jeremy Bentham y Stuart Mill para pensar y afirmar una política asentada en una ética hedonista-utilitarista.

En el hedonismo vitalista también hay una clara preocupación por delimitar el uso que se le da a los placeres, en el sentido de ocuparse de sí (como el arte de la relación del individuo con su propio cuerpo-razón corporizada). Se trata de una cierta preocupación dietética, que, a decir de Foucault (2011), es como una especie de medicina para las existencias, de aquellas prácticas que usa el sujeto para darse forma, para constituirse como un sujeto, y en ello reside la capacidad para ejercer, o no, un dominio y control de sí mismo, esto es, al mismo tiempo, “un ejercicio de *askēsis* de existencia” (Foucault, 2011). En clave educativa son también las maneras como cada persona va tomándose forma a sí mismo y se va constituyendo como sujeto.

Desde el hedonismo ascético de los epicúreos pasando por los placeres compartidos del utilitarismo, y con mayor fuerza y energía en los libertarios y vitalistas, se manifiesta la confrontación apolínea y dionisiaca en la que el cuerpo se expone a ser afectado, a lo que le pueda pasar mientras vive en el *entre* de un juego intenso en el que participan la alteridad, los placeres, la libertad, la ética y la estética moviendo las fichas de la medida, la prudencia y el equilibrio por el lado apolíneo, y los dados del desborde y la embriaguez por lo dionisiaco; en la confrontación se presentan acercamientos, choques y estallidos que dan lugar de modos sorprendentes y arbitrarios al nacimiento de algo nuevo, algo que emerge como creación no sospechada y no imaginada; de estos modos brota la infancia de lo nuevo, algo único y singular que trae nuevas posibilidades para la educación y para la vida.

Placer racional, educación en el señorío de la razón sobre el cuerpo y los placeres

Con los placeres racionales, en primera instancia, nos ocupamos del dominio de las fuerzas y las pasiones que surgen en nuestros cuerpos y, de este modo, buscamos cultivar y mantener la habilidad, inteligencia y libre disposición de nuestras potencias; para gobernar la vida, hay que saber y conocer que el intelecto gobierna en el buen uso de los placeres. “¿No pertenece, pregunta Sócrates, a la razón el mandar puesto que es prudente y está encargada de velar por el alma entera?” (Foucault, 2011, p.97). Las formas de vida predominantes en la Grecia clásica conducen una educación ascética, en la cual son delimitadas explícita e inexorablemente jerarquías entre las facultades intelectivas, propias del alma y las facultades



sensibles, propias del cuerpo. En el dialogo del *Filebo o Del Placer*, Platón propone la discusión en torno a una vida gobernada por el intelecto o la razón, o una vida gobernada por los placeres, y la afirmación platónica es directa y contundente: la facultad del intelecto o la razón es superior y prima sobre las facultades sensibles del cuerpo en la construcción de una vida feliz.

Platón desconfía del cuerpo, de la sensibilidad corporal; las experiencias corporales que se relacionan con modos de ver, escuchar y sentir deben ser gobernadas por la razón, porque la imaginación, las fantasías, los sueños y los sentidos próximos, como el oler, tocar y saborear, al lado de otras sensaciones como los sonidos y los colores, pueden seducir e inspirar, y por tanto trasladan el cuerpo tras las emociones y sobresaltos al ritmo y el movimiento, y tanto ritmo como movimiento son provocaciones que se convierten en música para tentar el alma, lo que conduce a la evocación del goce y la exploración de placeres corporales que llevan a la desproporción, el descontrol, el exceso y la locura. Hay que ser sutil y mesurado, no hay que dejarse arrastrar por las pasiones; Platón está en una línea colindante con los estoicos, quienes dicen que los placeres no deben exceder la satisfacción de las necesidades naturales; la filosofía platónica educa en la contención, para vivir bien y lo mejor es abstenerse de placeres innecesarios, de este modo nos volvemos sobrios siendo está la mejor manera de conseguir la felicidad (Foucault, 2011).

Sócrates, Platón y Aristóteles colocan el dominio del intelecto en el lugar de la soberanía sobre todas las acciones sensibles, de modo que así se pueden someter los deseos, controlar las pasiones, y regular el comportamiento del cuerpo mediante el ejercicio de la razón. Dice Aristóteles, “sólo desea, lo que prescribe la recta razón” (Foucault, 2011, p.96). Es una idea situada en el placer intelectual, es el logos quien gobierna y prescribe; en esta idea, el deseo carece de materialidad, carece de cuerpo, ¿Dónde habita la recta razón? ¿Será que pueden existir la razón, el deseo y los placeres sin materialidad, sin cuerpo? Por eso, en otra disposición, y anclados a la idea del cuerpo como materia y lugar de la existencia, porque consideramos que se piensa y se siente porque se es cuerpo, y asentados en la idea de placer sentido, pensado y experimentado (*razón corporizada*), nos situamos en un hedonismo en clave educativa, con su finalidad en el placer de enseñar, aprender, formarse, trans(formarse).

De los placeres racionales a la razón corporizada en la educación

En la educación, un asunto es el placer racional, entendido en la Grecia antigua como el mando que ejerce el intelecto sobre el cuerpo, y como el mejor modo de lograr el control y



la contención sobre los deseos y placeres, para, así, conseguir la felicidad; es una forma de educación que se promueve por Sócrates y Platón y se afianza en la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles; es un pensamiento que, en la práctica, sigue siendo dominante en occidente. Y otro asunto es el cuerpo como razón corporizada, cuerpo entendido como existencia material, que es lugar de la experiencia y el acontecimiento, cuerpo como lugar de las afecciones que se manifiesta en las pasiones y emociones, y en el cual todo comportamiento tiene sus raíces en las pulsiones (Spinoza, 2009). Como lo expresó Nietzsche (2009), el “cuerpo es la gran razón”. A esta idea de razón corporizada, en la cual se asienta la propuesta de una ética hedonista, ética que afirma que la felicidad está en el cuerpo y es la finalidad de la vida, nos acogemos para plantear la idea del hedonismo en clave educativa, como un decir que la educación también es fuente de placeres.

Ponderamos el hedonismo situado en una razón corporizada, con la idea de vivir la educación como un espacio en el cual tengan presencia la alegría, los goces y los placeres; Epicuro plantea, que la felicidad es la finalidad de la vida; Demócrito, por su parte, expresa que lo mejor para el hombre es pasar la vida de la manera más feliz posible y menos sombría, y agrega que los insensatos viven sin disfrutar lo que ofrece la vida. Onfray (2012) replica, la felicidad está en el cuerpo. Entonces, goces, placeres y alegrías entendidos como movimiento, fuerza, potencia y pulsión de vida, son palabras de filósofos hedonistas, energías que aspiramos llevar a la educación, porque consideramos que la educación, en sí misma, es motivo de celebración, y como tal, en ella se dispone de los escenarios para construir los placeres en los mismos actos que la componen. Creemos que las ideas de Epicuro, Lorenzo Valla y Erasmo de Rotterdam, quienes *inventaron* el Jardín como un lugar privilegiado para la conversación y para vivir los placeres en la vida misma, son dignos de traer a la educación.

Aspiramos a una educación que tenga como finalidad los placeres en el enseñar, aprender, formarse y edificar una vida agradable, aunque sabemos que para lograr este propósito no basta con la rústica satisfacción de los placeres. Situar el hedonismo en el escenario de la educación exige del esfuerzo y la voluntad de querer y crear, y para lograrlo es necesario acompañarnos de la preparación, seleccionar escrupulosamente los materiales para la edificación, y luego esculpir esmeradamente el placer, dedicar toda la atención, prodigalidad y rigor a delinear el propio deseo como se hace con el material en bruto para crear una bella escultura. Planteamos trabajar con toda la pasión, curiosidad, cuidado, dedicación y amor en una educación que promueva el goce en el enseñar y aprender, y sabemos que para ello, hay que calcular bien y tallar los deseos con una prudencia que se desestabiliza en el encuentro con la embriaguez, y en ese encuentro emerge como nacimiento el acto de esculpir la figura



a la que se aspira, la formación del individuo como sujeto singular, como la infancia que nace con la potencia del demiurgo anclada a sus entrañas.

También somos conscientes de que la razón corporizada es un saber del límite; hay que saber regularse en los modos de desbordar, porque en la experiencia de la educación y la formación, los placeres no pueden exceder sin límites, dado que todo placer que excede es un placer que destruye, como lo plantea Deleuze (2006), un “huracán resentido” que devasta todo lo que encuentra a su paso. Sin la prudencia, el placer queda en cuestión; satisfacer deseos y placeres sin límites no es la idea del hedonismo en clave de educación, porque el placer sin límites lo que genera es dolor, destrucción y sufrimiento, y de lo que se trata es de construir, y formar para un mejor vivir, lo que no quiere decir que haya que renunciar a los placeres. Simplemente hay que recurrir a la aritmética, a las operaciones básicas de las matemáticas, en las que los placeres para uno son conjugados con los placeres del otro y para el otro, consintiendo desbordes que aumentan goces y placeres, pero atentos a evitar exageraciones que llevan a los dolores y displaceres. Es la operación ética hedonista en la que el triunfo de la propia apetencia está en el saber del límite en la construcción de sí mismo, sin afectar la felicidad del otro.

En la educación hedonista, la prudencia se asienta la razón corporal

Pensamos una prudencia que esté más próxima a las acciones que implican una ética dispendiosa y vitalista, que a una vida de contención, porque en los recorridos vitalistas, la incertidumbre, la fluctuación, el compromiso y el conflicto en los saberes incitan el cuerpo al movimiento, el cambio, la transformación, la voluptuosidad y la libertad, atrayendo a la enseñanza y el aprendizaje a vivir pasiones y emociones como experiencias de formación, abriendo oportunidades y posibilidades para la innovación, la invención y la creación; exhortamos a una prudencia en la que, dentro de los límites de un goce compartido, el individuo esté dispuesto a dejarse llevar por la pulsión de vida, y experimentar construyendo otras dinámicas, otros modos de vivir en los cuales las alegrías y placeres en la formación convoquen a celebrar el nacimiento de lo nuevo como celebración de la existencia. La prudencia en un hedonismo vitalista y solar en clave educativa es una invitación a construir una ética y una estética como arte de desbordar equilibrios, y saber exponerse como un modo de generar movimiento, progreso y pulsión de vida.

Palabras del hedonismo en clave educativa: impresiones experimentadas, el arraigo corporal de la sabiduría, la sabiduría está en el cuerpo, lo que el cuerpo puede, el cuerpo vive en las



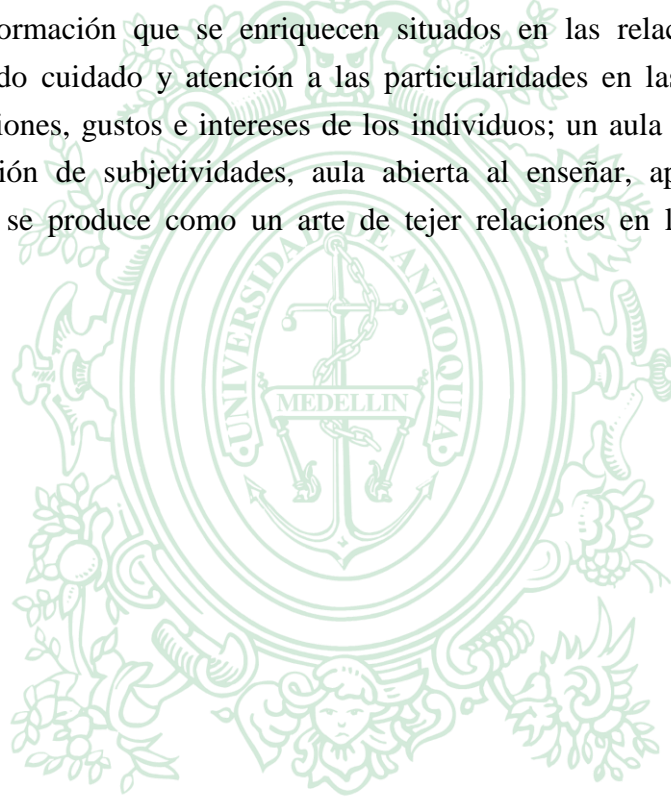
pasiones y emociones, el cuerpo como lugar de la experiencia, soy cuerpo, pulsión de vida, el cuerpo es la gran razón, y la felicidad está en el cuerpo; estas son algunas de las expresiones que hacen referencia a la materialidad del cuerpo, al cuerpo como razón corporizada, palabras de filósofos que reivindican al individuo que quiere gozar de vivir; son, entre otros, Demócrito, Arístipo de Cirene, Epicuro, Pierre Gassendi, Marcilio Ficino, Erasmo de Rotterdam, Lorenzo Valla, Michel de Montaigne, Cyrano de Bergerac, Jean Meslier, Pierre Louis Maupertuis, Helvétius, Spinoza, Hume, Bentham, Nietzsche, Deleuze y Onfray. Siguiendo estas ideas, el aula vitalista se comporta como un equilibrio dinámico que se mueve en oscilaciones, que cediendo más de lo que contiene es impulsado por una energía que genera movimiento, cambio y transformación; el resultado: el cuerpo contagiado por un estallido de potencias magníficas dignas de poner en la educación.

Los propósitos de una educación hedonista y vitalista los situamos unidos a la construcción y al ejercicio de una ética y una estética dispendiosa, que se mueve en la dinámica de energías opuestas y complementarias de placer y padecimiento, que en confrontación permanente se transforman. En esta idea, el aula adquiere una dimensión flexible que se despliega, transforma y comporta manteniendo un movimiento permanente que da lugar a la innovación y la creación; se trata de un aula de equilibrios móviles que tiene la misión de clausurar la quietud, la pasividad, la inercia y celebrar las energías que tienen que ver con el movimiento y el cambio; se trata de situar en el aula, la prudencia del equilibrista que se aventura a pasar la cuerda obligado más en el movimiento que la quietud, una prudencia en la cual la contención es absorbida por la pasión que produce el placer de la existencia, una prudencia situada en la pulsión de vida que nos lleva a la transformación.

Asentados en la razón corporizada, ponderamos una educación pluralista instalada en las culturas de la vida de los individuos y en sus aspiraciones, una educación en la cual se tengan en cuenta las diferencias, los ritmos personales, las amistades y los afectos para tejer relaciones de formación en el trayecto de edificación de las singularidades. Pensamos una educación de puertas abiertas, en la cual los estudiantes se muevan con soltura y confianza, y las vidas se construyan en juegos de relaciones entre los placeres serenos y tranquilos, como los de Epicuro, con los impulsos eferrescentes de Cyrano de Bergerac o el Hápx existencial de Montaigne (que en una experiencia cercana a la muerte se transforma y pasa de una vida contenida a una vida fundada en el placer de construirse a sí mismo) (Onfray, 2007, 2009b). Dimensionamos una educación abierta a la fuerza de los instintos y al delirio de las pasiones, que, en interacción con las culturas, puedan brotar con el ímpetu creador y transformador de la infancia y con el eterno retorno del deseo de formación.



Frente a las ideas de totalitarismo, uniformidad, industrialización y estandarización en la educación, frente a la educación de las corporaciones y monopolios que generaliza los modos de pensar, ser y aprender, y se focaliza en los modos de educar para la producción y fabricación con una línea impuesta y hegemónica en la construcción de la verdad, acogemos un hedonismo en clave de educación que nos dispone la presencia de la razón corporizada como emergencia del individuo, la libertad y la multiplicidad en la posibilidad de pensar otros modos de formación que se enriquecen situados en las relaciones entre sujetos diferentes, prestando cuidado y atención a las particularidades en las historias, culturas, biología, motivaciones, gustos e intereses de los individuos; un aula plural, que tenga en cuenta la edificación de subjetividades, aula abierta al enseñar, aprender, formarse y transformarse que se produce como un arte de tejer relaciones en los encuentros entre individualidades.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Trazo 2. Una Educación hedonista sitúa el cuerpo en la fuerza del instante



En el hedonismo libertario y vitalista se exalta la dimensión del tiempo, un tiempo que nos pone en el lugar de la presencia del aquí y el ahora como una forma de no dejar escapar el presente y hacer presente el cuerpo con experiencias que implican prestar atención a lo que nos pasa, lo que nos afecta y que entraña ciertos aprendizajes, así como una educación que pase porque la persona se haga presente en lo que piensa, en lo que siente, en lo que desea (Bárcena, 2012a).

Una educación hedonista nos pone a pensar cómo situar los cuerpos en este instante, en el aquí y el ahora, cómo hacemos durar el instante como intensidad. El instante es el *aión* de los griegos, es la dimensión puntual del tiempo, la intensidad de un momento que no se puede medir cronológicamente, es el tiempo de la infancia. El tiempo de la educación ha sido más la cronología que el instante, y el hedonismo libertario sugiere recuperar “una pedagogía del



instante” en el sentido del encuentro del aquí y el ahora para que se hagan presentes los cuerpos en el aula –no sólo intelectivamente–; así, el aula podría constituirse en un espacio vital e intensivo donde confluyan afecciones. Este trazo nos dice de la necesidad de pensar en los ambientes de enseñanza; educar es, también, ofrecer signos hedonistas que intenten establecer relación con la vida misma. Por ejemplo, los hedonistas nos sugieren compartir la palabra a través del arte de la conversación.

Si bien el tiempo del instante es el tiempo de la infancia, una educación hedonista podría hacer presente el “instante” en lo educativo como tiempo y espacio de libertad, imaginación, fantasía, novedad, asombro, curiosidad. Una “Pedagogía del Instante” habita el presente en la acción y el movimiento, exalta el cuerpo vivido que se complace con el riesgo, la observancia, la voluptuosidad, la risa, los goces y placeres. Su fuerza son todas las relaciones inclinadas a la pulsión de vida; su método es el trayecto, el encuentro, la conversación. Su contenido, aquello que genera novedad, movimiento y transformación. Su objeto y fin la amistad, la empatía, el afecto, el buen trato, la deferencia, la cordialidad, la afinidad, los placeres, la voluntad de goce, la alegría, la prudencia, la sensatez, la celebración de la existencia, la mayor felicidad posible como finalidad de la vida.

Una Educación hedonista que sitúe el cuerpo en la fuerza del instante implica hacer resonancia con “lo que es o está presente” en los escenarios educativos, aquello que se hace tangible, lo que hacemos aparecer, lo que se produce o se torna visible, audible, táctil, kinestésico; también con las maneras como nos hacemos presentes en nuestro tiempo. Estar presente en algo es también prestar atención y estar atentos a lo que nos pasa en el escenario educativo y a las maneras como nos hacemos visibles y hacemos visibles los cuerpos.

La eternidad está en la fuerza del instante

Se trata de educar para aprender a vivir el instante, como un modo de vivir, sin sembrar expectativas en futuros que aún no existen y de no traer amarguras evocando pasados que ya se fueron, Arístipo de Cirene nos dice, solo existe el presente; el *kairós*, el instante propicio que está en la dimensión puntual del tiempo; San Agustín señala, sólo tenemos un tiempo que es el presente. Sólo existe el presente, el pasado y porvenir están en el vacío, “el tiempo es una realidad afianzada en el instante y suspendida entre dos nada” (Bachelard, 1999, p.11). Simplemente hay que pedir al instante lo que pueda dar, y gozar lo que acontece, pues, ya estamos viviendo una vida que vale la pena ser vivida.



Nos aventuramos a una educación que habita en el presente, gozando o padeciendo el instante como un estilo y un arte de vivir. En *La Odisea*, Penélope espera a Ulises cuando él va a la batalla de Troya, mas, mientras dura su ausencia, ella goza su reinado y aprovecha el tiempo para ser feliz (Barros & Karnal, 2016). “La vida es aquello en lo que nos encontramos metidos, lo que nos empuja. La vida es más fuerte que cualquiera, porque nace más acá de nosotros y nos lleva más allá de nosotros” (Larrauri, 2000, p.16), la vida es una composición de instantes, que se comporta como corrientes de aire que, en su movimiento, dejan una estela de fruición que nos convoca a vivir cada instante en la dimensión puntual del tiempo, en la que “todo se exalta ante la irremplazable presencia. A la cual le es preciso morir para renacer en otros objetos” (Bachelard, 1999, p.107). No vale la pena quedarnos atados a tiempos que ya no existen, tiempos que no volverán.

El instante y el camino de formación

Sigamos a Antonio Machado para conversar acerca del instante en la educación: “caminante no hay camino, se hace camino al andar”; cada paso es movimiento, cambio y transformación; y acompañémonos de Bachelard (1999), cada paso es el instante, que nace y muere en el devenir de un nuevo paso, pues un instante sólo se deja para que encontremos otro instante; nacer y renacer, comenzar o recomenzar, equivalen siempre a la misma acción que intentamos y en la que hacemos presencia aquí y ahora, el tiempo sólo se vive, siente y observa en los instantes, es una serie de comienzos que se hace de renacimientos, cada instante es el momento marcado por el acontecimiento. Entonces nos acogemos a las palabras de Machado y Bachelard, y entramos con el hedonismo, que nos dice, con Demócrito, Arístipo de Cirene, Epicuro, Montaigne y Onfray, entre otros, que cada instante es la vida misma que construimos y en la que vivimos la experiencia de hacernos en el presente, sólo en el instante experimentamos las sensaciones, la vida y la conciencia de existir. Cada instante es presencia y espacio en el ir, venir y volver, el instante es el momento del acontecimiento, y situados en estas ideas proponemos el instante como camino para pensar la educación.

El pasado es un fantasma, el futuro sólo la ilusión del porvenir, y el instante constituye la dimensión del tiempo en el presente, sólo en él tenemos la sensación de existir, el sentimiento de la vida como tal (Bachelard, 1999); para situar el instante como trazo del hedonismo en la educación, se exige la presencia del cuerpo, un cuerpo poroso para educar la sensibilidad de la mirada, el oído, el olfato, el tacto y el gusto; sentidos que, en un cuerpo permeable, se



expanden, abriendo puertas que constituyen nuevas posibilidades para la educación; con el instante situado en la formación, se trata de construir la voluntad y el deseo de querer y poder en todo lo que hacemos con nuestras vidas. Dice Helvecio, sin pasión no hay razón y tampoco placer. Se dice que las cosas son como son, pero es preferible que sean alegres (Barros & Karnal, 2016), por eso nos situamos en el instante como camino de formación, para educar en el vivir plenamente de esta existencia, aunque ésta sea breve, aunque sea, sólo un instante.

Para el hedonismo en clave de educación la vida se construye instante a instante en cada trayecto y es producto del esfuerzo, la dedicación y la voluntad de deseo en el querer ser y hacer; cada peldaño, cada paso que se avanza o retrocede, cada obstáculo que se vence o esquiva, constituye instante, experiencia y acontecimiento que nos deja huellas de alegría o también de frustración; cada acontecimiento es oportunidad de movimiento, cambio y transformación; como nos pasa en el juego, que cada jugada es una acción que se produce sólo en el esplendor del momento, con el juego en cada instante desplegamos nuestras pasiones, emociones y nos dejamos afectar, cada acción constituye una experiencia pasional cargada de alegrías y, o tristezas que nos dejan huella, nos dejan experiencia de formación y transformación que se vive sólo en el momento de la acción, las acciones del juego constituyen acontecimientos que no se repiten, se viven sólo en ese instante y sabemos que no volverán.

La conversación como fuerza del instante

Hedonistas como Lorenzo Valla, Erasmo de Rotterdam, Michel de Montaigne y Epicuro, *el filósofo del Jardín*, disponen con atención y cuidado “ambientes para la conversación”. La conversación constituye un acto de disposición y apertura para aprender y desaprender, para despojarse de ideas preconcebidas, para pensar, para afectar, dejarse afectar y desacomodar, para conmover y conmoverse, y para vivir el instante como momento de formación. Epicuro y Lorenzo Valla fundan sus escuelas en *El Jardín* como un espacio simbólico de bienvenida, acogida y hospitalidad; un ambiente para el diálogo y la tertulia, para la contemplación y la escucha, así como para el recreo, el regocijo, la celebración y el recogimiento. La conversación en el escenario educativo del jardín, reivindica también la idea de encuentro y el estar juntos.

Nos acogemos a la conversación para construir tejido en las relaciones de formación, convocamos a abandonarnos a la experiencia de la conversación renovada y oportuna que acoge la fuerza del instante en las aulas, en los patios, los lugares de recreo, museos, teatros,



la calle, el café y los campos deportivos, entre otros. Acogemos la experiencia de conversación entre individuos que habitan espacios compartiendo sus diferencias como posibilidad de formación; nos gusta la conversación entre pares y dispares que hablan de sus gustos, proyectos, intereses y necesidades con lenguajes y códigos que se ajustan según la ocasión, y van a lo específico de relación, nos complacemos con experiencias de conversación que potencian la comunicación en los procesos de educación; nos atrae la conversación con sus diversos modos de uso que dinamizan las relaciones convirtiendo los encuentros en espacios de formación.

Vemos la conversación como piedra angular en la construcción de los trayectos de formación, nos gusta acompañarnos de la conversación durante el camino de formación, una conversación es agradable en los encuentros como compañera que facilita la comunicación en la alegría de la celebración y también la vemos básica en todos los momentos por los que pasamos durante la construcción de los pactos de formación; la conversación como medio y finalidad se constituye en arte de nuestra propia formación, pues es la cara de nuestros rostros durante los encuentros en los momentos de iniciación, en cada paso del camino y cuando es necesario componer, cambiar, reconfigurar y negociar las condiciones y los compromisos con los que queremos construir los encuentros, los vínculos y las conexiones en los procesos de formación.

Aunque la conversación nos complace de modo especial cuando hacemos uso de la gratitud, el buen trato, la deferencia, el respeto y la gentileza estando entre amigos y compañeros, también es importante y se convierte en aliada indispensable cuando se trata de corregir errores, solucionar problemas, tropiezos y dificultades, que en muchas ocasiones bajan las intensidades en los deseos de construir juntos estableciendo vínculos, relaciones y conexiones. En los momentos más difíciles y en las crisis hay que acudir a la conversación, conservar la calma y disponerse con las energías de la voluntad para alejar odios y rencores que nos hacen daños, es necesario acudir a la conversación para recargar energías afectivas que nos ayudan a guardar la coherencia cuando se trata de revisar acuerdos, de reinventarlos, reconstruirlos o hasta para concluirlos, una buena conversación en la educación siempre busca conservar la fuerza de la alegría que en cualquier circunstancia aumenta nuestra fuerza y nuestra potencia de actuar.



Trazo 3. Una Educación hedonista realza el arte de vivir



Si bien desde la filosofía griega el placer se relacionó con la “vida tranquila”, quizás fueron Demócrito de Abdera, pensador del siglo V a.C., y Epicuro de Samos, del siglo IV a.C., quienes trataron el tema del placer con la moral, cuya clave consiste en discernir qué placeres se deben buscar, y cuáles evitar, de cara a una buena vida (Onfray, 2012). La vida hedonista sería un modo de vida que se corresponde con la tranquilidad del ánimo, buen estado emocional, estar-bien, el goce moderado y la usencia de excesos; sin embargo, como la vida humana se construye de diversas formas, el hedonismo no constituye ningún modo de vida “general o universal”, es decir, cada uno ha de desarrollar el propio arte de vivir.

Saber del mundo es, fundamentalmente, un saber de sí, lo cual se vuelve coextensivo con la vida, con el arte de vivir guiado por la moderación, la prudencia y el uso de una libertad racional en la búsqueda de la autonomía y la autarquía; disposiciones para discernir sobre lo conveniente, o no, de las acciones en el gobierno de sí mismo y, con ello, lograr la serenidad y el equilibrio de ánimo. La clave está en no dañar, ni ser dañado, como principio que funda la comunidad humana, condición básica para vivir virtuosamente, es decir, placentera, juiciosa, honesta y justamente.



En las ideas del hedonismo en Nietzsche, Foucault y Onfray, el placer está enraizado en el cuerpo y en desear experiencias de placer. La finalidad natural de toda vida humana está anclada en un hedonismo solar que significa gozar de vivir, querer vivir una vida feliz, tranquila, una vida abrigada e instaurada en los placeres vitales, en los placeres que traen alegría a los cuerpos y que aumentan su potencia de obrar; por tanto, hay que procurar evitar las pasiones tristes, los sufrimientos y la disminución de la potencia de obrar de los cuerpos.

En las fuerzas dionisiacas hay toda una simbología corporal de la boca, el rostro, la palabra, el baile, así como la embriaguez, la pasión, el canto, la danza son expresiones dionisiacas que apuntan hacia lo trasgresor, lo ilimitado, más allá de cualquier medida; en Dionisio habita la felicidad, el eros ligero, la libertad, la voluptuosidad, la fecundidad, las intensidades, las potencias de la voluntad, el deseo y el amor a la vida como cambio constante, dinamismo, movimiento perpetuo y transformación, disposiciones que suponen modificaciones en el equilibrio y la armonía del individuo y de la realidad, ocasionadas en el choque delirante con las potencias de la embriaguez que habitan nuestro espíritu dionisiaco y que son contenidas por Apolo en la obra educadora de la cultura: el orden, la discreción, la cautela, el tacto y la moderación. En Dionisio vive la potencia que habita el individuo que no ha domesticado la vida con sus hábitos y costumbres, porque sabe y conoce que la vida va más allá y es más fuerte que él mismo. Dejarse habitar por el hedonismo vitalista supone apertura a oportunidades para la construcción, formación y educación del individuo como una obra de arte, una bella individualidad, un sujeto singular (Onfray, 2016; De Santiago, 2004; García & Correa, 2012; Larrauri, 2000; Nietzsche, 2013; Pérez, 2004).

Foucault en sus reflexiones analiza las prácticas en las que los individuos se vieron en la necesidad de concentrar la atención a sí mismos, a desvelarse, a reconocerse y a verse ellos mismos como sujetos de deseo, y controvierde las ideas esgrimidas por Platón, Sócrates y Aristóteles respecto a la autoridad sobre sí mismo, el dominio, la observación y el control, en tanto definen la templanza como autoridad sobre sí mismo, el dominio de los deseos y los placeres, el ejercer poder y mandar en ellos, toda una vida gobernada por la contención y la moderación (Foucault, 2011). Por su parte, Michel Onfray con su proyecto de la filosofía hedonista, sitúa el hedonismo en el territorio de una ética que en la práctica constituye una estética de la existencia. Conceptos como los placeres, la ética hedonista entendida como el cuidado sí, del otro, la reivindicación del individuo, el amor a la vida, la libertad y el hacer



de la vida una obra de arte constituyen un *Arte de vivir* que se relaciona con la inquietud de sí y con la vida individual.

Una ética hedonista supone atención al goce propio, al mismo tiempo que al del otro y, en virtud de las lógicas que mueven al ser humano en la búsqueda del goce, los placeres y la satisfacción de los deseos, se requiere acudir a una intersubjetividad contractual o contrato ético en la que se compartan por igual esfuerzos, voluntades, goces, placeres y displaceres. Una ética de los placeres está vinculada con una ética hedonista, cuyo principio estableció Chamfort en una de sus máximas: “goza y haz gozar, sin hacer daño a nadie ni a ti mismo: ésa es la moral” (Onfray, 1999, p.226). Una ética del placer vincula el cuerpo a la felicidad. En el hedonismo libertario, es vital la búsqueda de los lugares de la felicidad, y para ello es necesario situar el placer en un marco del goce ético; el placer trasciende la pobre y triste satisfacción de los sentidos, el abandonarse a los impulsos barbaros, crueles violentos y naturales y soportar aquello que nos acerca y asimila a la brutalidad (violencia, falsedad, astucia, deslealtad). Unas pedagogías del placer suponen un contrato ético, de allí la necesidad de pensar la ética por la vía de la educación (Onfray, 2012).

Educar para gobernar la vida con estilo y señorío sobre sí mismo

Conforme a las ideas de Sócrates, Platón y Aristóteles, en la Grecia antigua se educa al individuo para que cultive el señorío sobre el propio cuerpo, como condición ineludible para conseguir la autonomía, la libertad, la felicidad y afirmarse como un buen ciudadano; el dominio de sí, es condición para el gobierno de los placeres y para ello se hace uso de la moderación y la prudencia, y así, evitar estados de dependencia al respecto de los placeres mismos y no disponerse a su servicio; “Diógenes decía que los servidores eran esclavos de sus dueños y que los inmorales lo eran de sus deseos” (Foucault, 2011, p.89). Según estos cánones, se educa al individuo en un estilo de vida que promueve una idea de subjetivación moral y de prácticas sobrias, austeras y continentales, guiadas por la medida, y este pensamiento sobre la vida y la forma de lograr la felicidad provee un escenario para unas prácticas de educación que promueven un estatuto guiado por el orden, la medida y la discreción como un estilo de vivir. Una vida ascética que propone una moral que lleva a la sujeción en el cuerpo y los placeres, para suscitar una educación virtuosa como el mejor modo de construir la felicidad y formar un buen ciudadano.

En la Grecia antigua, la medida en el comportamiento se constituye en fundamento para la educación del individuo, tarea que se logra por medio de esfuerzos continuados y



prolongados de aprendizaje, memorización y asimilación de medidas, normas y preceptos, que en el contexto de ese momento implican un trabajo dispendioso que se realiza sobre sí mismo, no sólo para aprender un comportamiento adaptado a una regla dada, sino para transformarse en sujeto moral de la propia conducta. Esta prudencia se constituye en una austeridad que puede vivirse de diversos modos: un primer modo, se caracteriza por la renuncia general, irreversible y concluyente a los placeres sensibles; el segundo modo, se vive como una experiencia constante de lucha y combate del cuerpo consigo mismo para tratar de contenerse; y, en el tercer modo, la prudencia se edifica por medio de prácticas administradas con ayuda de la interpretación rigurosa y detallada en los movimientos que llevan el cuerpo a disfrutar de los placeres en todas sus formas. En suma: es dominante la idea de una vida tutelada por la prudencia como lo más adecuado, y esta vida se plantea como una manera de ser, un arte de vivir que implica un comportamiento moral, asunto que requiere del control de los modos de actuar y de la reflexión sobre cada acto, para conocerse, regularse, controlarse y cultivarse en el arte de formarse como un buen ciudadano (Foucault, 2011).

En el ámbito que contempla la ética nicomaquea como proceso de subjetivación, prevalecen la autoridad, la soberanía y el dominio sobre el propio cuerpo; la educación se ocupa de la formación en la virtud, escenario en el cual son claves los modos de ejercer soberanía y gobierno sobre sí mismo, y una vez logrado este objetivo, la potestad sobre las pasiones que acosan al individuo se constituye en un asunto más sencillo. La clave es formarse como el individuo virtuoso que desarrolla la capacidad de actuar con rectitud, justicia y honestidad, asunto que requiere de la templanza para regularse en el uso de los placeres; logrado esto, el uso de los placeres se convierte en cuestión del estilo que se adopta, de acuerdo con lo que las prácticas que la ocasión y la necesidad lo ameritan; el problema pasa por no caer en dogmas y códigos generales de comportamientos que orienten y definan la acción como un principio, y menos buscar la anulación de los placeres o acudir a otras formas de sujeción, sumisión y dependencia. En este trabajo de subjetivación, la cuestión consiste en comportarse como un artista que, en pleno escenario y ante cualquier imprevisto, define con pertinencia y precisión el instante en el que es necesario actuar de modo adecuado y conveniente atendiendo una por una a cada situación; se trata de edificar y asumir un estilo, un arte en los modos de ser y actuar.



El arte de vivir, entre la regulación y la renuncia a los placeres

En la constitución de los modos de ser que se promueven con Platón y Aristóteles el valor moral no está situado en ningún estatuto o código de comportamiento absolutamente regulado, y tampoco hay una reflexión en torno a un trabajo o compromiso con la pureza de cada acción; la importancia está definida en la constitución de ciertas habilidades de normalización y construcción de jerarquías pertinentes y oportunas en el uso de los placeres, habilidades que se instalan y conjugan en la moderación y en los límites que se definen para el uso del cuerpo. Una cuestión diferente es el uso de los placeres en la moral cristiana, moral en la cual las formas de control, contención y sujeción del cuerpo, nada tienen que ver con las habilidades y conocimientos, sino más bien con un conglomerado de prácticas detalladas meticulosa y estrictamente, que se asientan en un código de disposiciones y prescripciones determinadas en todas sus formas y condiciones, y que culmina con la renuncia a los usos del cuerpo en el goce y los placeres.

En el cristianismo, el individuo asume dócil y obedientemente tanto la contención como la aceptación de la autoridad pastoral, lo que es diferente a la moral dominante en occidente, en la cual la acción que se precisa está en los modos de uso del cuerpo y los placeres, y los asuntos que se definen con prioridad son la medida y el carácter conveniente o no de la acción para la formación. En la ética nicomaquea, la cuestión pasa por un arte de la construcción de las jerarquías entre el goce, la regulación y la renuncia para conquistar la autonomía, la libertad y la edificación de la soberanía sobre sí mismo. El acento de la educación en la moral aristotélica es situado en un trabajo de autocontrol y autonomía que procura la construcción de un individuo como ciudadano libre, y esta arquitectura se fundamenta en el gobierno de sí mismo con relación a los placeres, diferente al reencuentro de la inocencia y la pureza de la moral religiosa.

En la religión cristiana, el uso de los placeres es un determinante prescrito por un dogma de fe, por lo tanto, en referencia a la prudencia con relación a los placeres, no aparece el ejercicio de la autonomía ni la práctica de la libertad sobre el dominio del propio cuerpo. El cristianismo no plantea como problema la soberanía sobre el uso del cuerpo en la vida, trátase de asuntos sexuales, maritales, laborales, de amistad u otros goces; los placeres del cristianismo están determinados y son concluyentes, el goce y el placer supremo están en la contemplación de dios y la vida celestial (Foucault, 2011). En este caso, la moral cristiana no asume procesos de formación que provoquen la subjetivación o el ejercicio de una ética



instaurada en el dominio del cuerpo con respecto al uso de los placeres; en la religión, se trata básicamente de la renuncia a las prácticas de subjetivación, y se pretende, en efecto, construir una codificación detallada y estricta de los placeres que conduce a la renuncia al cuerpo, a lo sensible, a los goces; diferente a la moral aristotélica, que se instala en procesos de subjetivación, en la cual los placeres se viven conforme a lo que la razón prescribe como prudente y conveniente para una vida feliz.

De la potencia al acto, entre el instante y el arte de vivir

La felicidad está en la potencia de un cuerpo que goza, dice Onfray, y con la educación buscamos que esa felicidad pase de la potencia al acto, todo un arte de vivir; se trata de situar en nuestras vidas lo que proporciona la máxima satisfacción a uno y al otro, para llevar a la experiencia una ética hedonista, libertaria, solar y vitalista; situemos en el núcleo de nuestras vidas el principio selectivo que propone Nietzsche, querer y buscar las experiencias que nos gustaría que se reproduzcan sin cesar, indefinidamente, como un eterno retorno de lo que anhelamos y nos proporciona placer, toda voluntad de goce quiere repetición (Onfray, 1999, 2008). En efecto, construyamos una educación en la cual invitemos a encarnar experiencias en las que cada uno sea para el otro, lo que el otro es para uno, que el deseo de uno se sitúe en el placer del otro, como un juego de voluntades de placer, dando placer y obteniendo placer, deseando la construcción del placer para uno y para el otro; una educación como un arte de vivir, “donde la apetencia de uno aparezca como la mejor manera de conseguir el placer de todos, existe una comunidad jubilatoria” (Onfray, 1999, p.317).

En el hedonista, cada instante es el momento para educar en el arte de vivir. Abandonarse a los instantes en el arte de vivir, emociones y pasiones que se confunden, que se mueven en ida y vuelta, metamorfosis, anamorfosis, vueltas y revueltas. Recordemos a Cyrano de Bergerac, hedonista sin par: caos, anarquía, palabras y frases sueltas, ideas en desorden, palabras aisladas que se relacionan y hacen la conjunción, voluntad de deseo, deseo de placer, deleite, voluptuosidad, regocijo, júbilo, goce, alegría, felicidad, una constelación de palabras para construir sentidos que nos inviten a vivir mejor, viviendo juntos y construyendo vínculos en las relaciones.

La intersubjetividad contractual y los placeres

El hedonismo convive con la ética: la palabra, la risa, los chistes, las bromas, los gestos, las señales, con los lenguajes del cuerpo acompañados por la acción, lo que se dice y se practica



son acciones y experiencias que se convierten en compromiso consigo mismo y con los demás. Las alegrías y tristezas, los placeres y dolores de uno son alegrías, tristezas, placeres y dolores que tocan y afectan al otro, de ahí la importancia de la voluntad de querer y la voluntad de saber lo que se quiere para sí, lo que se quiere para el otro, lo que se quiere con el otro, y también qué es lo que quiere el otro; por eso es importante que en el pacto se acuerde y se ajuste lo que esperamos construir juntos, porque aspiramos a construirnos en una relación en la que el otro es esencial, porque el consentimiento y la responsabilidad con el otro son vitales para dotar de sentido, legitimidad y confianza las relaciones educativas en las cuales esperamos disfrutar como individuos y colectivos, los momentos de formación y constitución como sujetos singulares en contextos de pluralidad.

Pensamos modos de educación fundamentados en una ética hedonista que se instala en un cuerpo que ama y reclama el movimiento y la transformación, reclama la presencia del individuo, el rescate de la libertad y la construcción de singularidades en contextos de pluralidad. Se trata de la educación como contrato ético y pedagógico que se construye teniendo como horizonte al otro y la responsabilidad con el otro, una educación en la cual el camino es el proceso de formación que construimos en la vida misma, caminando paso a paso, recorriendo trayectos y paisajes algunas veces alegres, iluminados y coloreados, y otras veces áridos, tristes, lúgubres, pantanosos, oscuros y solitarios; trayectos quebrados y discontinuos en los que hacemos nuestras vidas subiendo, bajando y girando en diversidad de direcciones; trayectos en los que edificamos una educación que tiene como finalidad el placer de aprender y enseñar en la propia experiencia de formación.

Es deseable que en la educación y la formación se puedan eliminar las superficialidades, el oportunismo, la conveniencia, las frivolidades y las trivialidades que pretenden la edificación de sueños anclados a intereses absolutamente particulares. Hay que buscar la manera en la que las experiencias de formación se constituyan en espacios para crear relaciones y modos de sentir transparentes y limpios, porque el hedonismo exige del detalle y la preparación en el arte de esculpir formas y sentidos, se exige de la voluntad y del compromiso de la presencia de los cuerpos en la experiencia de cada acontecimiento, porque no es posible una ética hedonista fundada en los placeres de relacionarse, aprender, enseñar y formarse sin el movimiento y la fuerza que traen los cambios, sin alteridad, sin la voluntad de goce para el otro, porque en una educación en clave hedonista la aspiración básica está en la formación como sujeto singular y sublime, como un demiurgo que se construye en el gozar y hacer gozar, mientras se viven las transformaciones como experiencia, caminando cada trayecto, que en sí mismo constituye el camino de formación.



Con el hedonismo como arte de vivir pensamos una educación cimentada en el placer de formarse como sujetos singulares, creemos en la constitución y socialización del saber con el que se enseña y aprende como producto del encuentro, vemos la constitución de relaciones de alteridad e intersubjetividad contractual ancladas a una ética hedonista que sabe que la felicidad está en el cuerpo; planteamos una educación fundamentada en una vida en la cual el cuerpo es territorio de pasiones, emociones y afecciones; una educación que se asienta en un cuerpo sintiente, que vive, experimenta, piensa, comunica, goza y sufre en el acto de la experiencia educativa; ponderamos una idea de educación que se edifica en las relaciones de solidaridad, cooperación y gracia entre maestros y estudiantes, relaciones en las cuales todos los actores son individuos inacabados e independientes que están en procesos continuos y permanentes de formación y transformación.

El hedonismo exige el ejercicio de labrar la voluntad de preparación, conjugada con la voluntad de saber y el abandono de las facilidades de lo superficial y lo aparente. Acogemos una educación que se funda en un contrato ético que aspira a una estética de la existencia, que descarta el descuido y la apatía y se compromete con la exigencia y el esfuerzo en el acto de construir la propia escultura con un gran estilo, como lo expresó Nietzsche, "una ética de las cimas y las alturas, allí donde los espacios están desiertos, libres de aglomeraciones, nada de medias tintas, tibieza ni términos medios " (Onfray, 1999, p.383), El esfuerzo, el coraje, la perseverancia y el voluntarismo ético y estético en la preparación, no excluyen los placeres en la educación; por el contrario, allanan el camino para una construcción de una educación radiante, solar y esplendorosa, como lo hace el artesano en la elaboración de una obra singular.

Pensamos en una educación pluralista y singular, abierta para todos los individuos, aunque con la particularidad de que cada uno elige los lugares para el cultivo de sus energías; se podrá hacer parte de este círculo del jardín hedonista en clave educativa, siempre y cuando se conjuguen las relaciones de los afectos, la simpatía, la deferencia, la camaradería y las delicadezas con la voluntad de saber y de preparación, comprendidas como una voluntad de goce en las relaciones que se tejen en la formación y la educación. La gentileza y la elegancia combinadas con la magnificencia en la voluntad de enseñar, aprender y formarse, se convierten en un motor hedonista en la educación, en un detonador de placeres que se construyen para uno y para otro en beneficio de todos los individuos que cumplen con los compromisos que implican entrar y permanecer en el círculo de los placeres en la educación.



Acogemos una educación que comprende la acción permanente, en la que los modos de sentir, pensar y actuar, se mueven en las relaciones entre los individuos creando nuevos saberes; saberes que, en redes y tejidos que se transforman pasando entre cuerpos según las energías que los habitan; pensamos un modo de educación dinámico, flexible y abierto; una educación en la que los actores ocupan alternativamente los lugares del enseñar y el aprender, y en sus relaciones se desplazan y se dejan afectar, dando apertura a nuevas experiencias, emociones, saberes, sentidos y conocimientos; dando entrada y salida a modos alternativos de formarse y transformarse, una educación en la cual su finalidad comprende una ética y una estética de la existencia situada en un arte de vivir, que habita un cuerpo que, en relación con el otro, goza en la construcción de sí mismo, viviendo la construcción del otro y con el otro.

Trazo 4. Una Educación hedonista trae la risa

Reír, es de
espíritus
libres,
de personas
capaces
de
trascenderse
a sí mismas





Para el hedonismo vitalista, la risa se convierte en un recurso simbólico de respuesta al carácter trágico y displacentero de la existencia. En el hedonismo vitalista de Nietzsche, hay una relación de la risa como *consuelo intramundano*, en el que Dionisio aparece de espíritu libre como el más ligero, leve y humano; con su risa aparece una forma de reacción, afirmación, liberación y exaltamiento de la vida. La risa es una especie de armadura que protege, es signo de transgresión, insolencia, alegría, también nos libra momentáneamente de la necesidad, de las finalidades, de lo absurdo, del sinsentido, del hastío, de las contradicciones, y también es señal de un pensamiento capaz de experimentar lúdicamente.

Para el hedonismo vitalista y solar, reírse es de espíritus libres, de personas capaces de trascenderse a sí mismos. De ahí que la risa se constituya en una figura estética para pensar lo educativo en estos tiempos en los que educar se erige por saberes serios y rígidos, que proporciona seguridad y nos hace creer que todo tiene una finalidad, un sentido y un orden, y que el pensamiento está ligado a la seriedad. Una educación hedonista no ha de perder la risa ni el humor, pues esto acerca a un pensamiento creador, a un saber alegre. Necesitamos una educación traviesa, lúdica, deseante, flotante, bailarina, burlesca, infantil y alegre; una educación que valore el reírse, que se aventure a la vida jugando y riendo, que se afirme en la co-pertenencia existente entre placer y displacer (entretelado entre lo apolíneo y lo dionisíaco), unidad ambivalente y ambigua como consecuencia de su inseparabilidad. La risa expresa tanto lo contradictorio como el acuerdo.

Una de las figuras hedonistas que podemos resaltar con Nietzsche es Zaratustra, cuyo componente estético como maestro es enseñar a reír para hacer al hombre más ligero, más alegre y capaz de superarse así mismo. Pero a reír hay que aprender. Este sesgo lúdico del espíritu libre es esa libertad de quien ríe, juega y crea; expresión de un juego inocente, travieso, pero enormemente creativo. En clave educativa, reírse hace posible que el hombre tome distancia de sí mismo y se eleve por encima de sí mismo, como lo diría Nietzsche, “¡Aprender a reiros de vosotros mismos como hay que reír!” (2009, p.390).

La risa, novedad, apertura, insolencia y alegría en la educación

La risa es una expresión espontánea, incontenible e irreprimible que nos sorprende y nos trae a una realidad que surge como respuesta de la intuición y los instintos a lo que se llega de modo súbito como una comprensión imprevisible, inesperada, instantánea y asombrosa pero intensamente incorporada, o también brota como respuesta protectora ante situaciones de provocación, agresión, desprecio e incomprendimientos (Berger, 1999). La risa es expresión



irresistible que surge ante lo que se sale de lo normal y lo lógico, ante la cual sólo queda abandonarse y unirse a los que ríen, porque todo intento de permanecer serios y recuperar el control de la seriedad y la severidad, sólo nos hundirá en una absurda autoridad para el instante que se vive (Díaz, 2005). Por estos elementos, en la risa siempre hay un elemento humano que es novedad, la cual se puede manifestar como fuerza, energía, osadía y creación, o, por el contrario, puede ser signo de pérdida, desastre o destrucción. Precisamente estas particularidades que hacen de la risa una forma de expresión distante y alejada de los instrumentos propios de la edificación de lo formal, serio, programado, planeado, explicado y organizado, es lo que la ha excluido de lo instituido en las formas de educación que están en la lógica de lo debidamente previsto y pronosticado.

Paradójicamente, los elementos que traen la alegría, la fuerza y la potencia de la risa a la clase, y que la educación anclada a las interacciones teoría y práctica y ciencia tecnología (enfatan lo razonable y relegan lo sensible) no alcanzan a vislumbrar, para el hedonismo en clave de educación se constituyen en un fundamento que puede hacer presencia en la formación como impulso de motivaciones y pasiones que pueden brotar en cualquier momento del enseñar, el aprender y el crear; e incluso en la opción del deterioro, la catástrofe y la destrucción que también se pueden aligerar con la risa y el humor, el hedonismo encuentra elementos que nos acompañan el paso por la escuela, elementos que sueltan la imaginación, la fantasía y el pensamiento como apertura a nuevas posibilidades de formación y creación.

Para el hedonismo, la fuerza de la risa es promesa de formación en devenir que arrolla con las sensaciones, “es la esperanza de una apertura siempre posible, el signo de transgresiones próximas, de insolencia clara y alegría del futuro” (De Santiago, 2004, p.534), porque la risa emerge de la sabiduría más genuina de la racionalidad de lo corporal, de la racionalidad sensible que desborda sus propios límites desde las formas de estructurarse y organizarse, dando lugar al nacimiento de corrientes vitales, que, en la voz de Nietzsche, (1996, 2009), es emergencia de las potencias creadoras.

Un maestro que reprime y expulsa la risa del aula está en el camino de la destrucción de relaciones de aprendizaje, puesto que la risa es una acción que conjuga elementos naturales y sociales de la sensibilidad que salen e irrumpen como respuesta del cuerpo a las situaciones que se viven en la experiencia, y desterrar la risa, sería como sacar el cuerpo del aula y de un ambiente de aprendizaje que ya ha creado una conciencia de sí y del aprendizaje con ese modo de expresión; porque la risa verdadera, la risa seria, la risa que estalla a carcajadas



inmensas y atropelladas, la risa magnífica, suntuosa y descontrolada, la risa del goce y el goce de la risa, e incluso la risa irónica, mordaz y sarcástica, son expresión del entender y el vivir sabia y profundamente.

La risa es expresión corpórea que, frente a los sinsentidos de la tristeza y lo absurdo, reafirma pactos con la vida y la cultura (Huizinga, 2014); la risa es una forma de reacción sana que surge de modo inesperado ante situaciones de placer, e incluso en ocasiones emerge como paliativo y sedante ante el dolor, el nerviosismo y el sufrimiento; para Kundera (1982), la risa es una forma de expresión estética de superación y transformación del hombre, que, en asociación con el espíritu libre y con el poder que emana de la crítica, revela modos de ser propios del ser humano que brotan como reacciones de la existencia, cuando el individuo llega a tener conciencia de sí mismo.

En el aula, la risa contagiosa, la risa que hace reír incluso al maestro porque es más potente que su propia severidad, puede ser una quimera, un contraste, una incongruencia, un descontrol, e inclusive una desproporción, pero a la vez es delirio y alegría en perfecta armonía de la clase; la risa forma un todo en el instante, obliga a dejarse, a soltarse, a pensar y a decir lo mismo que ella, a ser unidad corpórea; con la risa del goce constituimos un mismo grupo, un movimiento, un cuerpo de conocimientos, una misma sinfonía y una misma danza. Suenan la risa, risa del goce y el goce de la risa, risa de la alegría; como dice Kundera (1982), delicioso trance de dicha, colmo extremo del goce que cuando nada tiene que ver con la burla y el ridículo, es risa como expresión del ser que se alegra de ser.

La risa que irrumpe inesperada y sorprendente en el instante es acción que el ser humano encadena al momento presente de su cuerpo que sufre, goza, o sufre y goza, y en esa risa no se recuerda ni se desea, solo se goza el instante y sólo se quiere saber de él, y aunque en la risa puede habitar algo de malicia, es innegable que en ella también vive algo de alivio bienhechor, un alivio en el que las cosas son más suaves, más livianas y ligeras de lo que parecen, y como tales, nos facilitan el vivir más libremente, dejando de oprimirnos con la austera severidad de la educación como control de los cuerpos; la risa que nos embriaga es un signo que nos dice que estamos contentos de estar en el mundo, tal vez es algo aparentemente sinsentido, pero es una actitud humana que en contextos de educación nos invita al movimiento, a correr, saltar, danzar, vivir, cambiar, formarnos y transformarnos (Nietzsche, 2009).

La risa como trazo para el hedonismo en clave de educación es una invitada digna a la clase, porque, entre otras cosas, implica la apertura a la posibilidad de construcción y



reconstrucción del andamiaje conceptual que soporta la clase misma, y “no se puede luchar contra la razón, sino con la razón, pero se pueden tender trampas y estrategias que lleven a la deconstrucción de la clausura del sistema” (De Santiago, 2004, p.530). Con la risa se presentan percepciones alternativas de los objetos, se experimentan otras formas y modos de la realidad, con la risa se exponen otras formas de seriedad, en las cuales las cosas serias también pueden ser tan ligeras como la brisa, formas en las que las cosas de algún modo pierden dureza, severidad, tal vez densidad y peso, y no por ello, su seriedad y profundidad; de algún modo es transgredir y traspasar unos límites e ir a otros espacios en los cuales las cosas serias, también son graciosas, suaves, tenues y leves; como dice Kundera “ir a algún sitio donde las cosas no pesen nada. Y como en una fábula, como en un sueño (¡Si esto es una fábula!)” (1982, p.574).

La risa, expresión en el enseñar

La risa, en la educación, puede considerarse como una forma de acceder al conocimiento; la risa, entendida como un componente crítico de la experiencia humana, es signo de aceptación, y a la vez de contravención y rebeldía con las contradicciones que se nos presentan en la vida; la risa emerge como una expresión humana que es suceso, novedad y entraña una acción que es interna y a la vez producto de relación social, y es generalmente en los ambientes grupales, en los lugares en los que se estimula la risa; la risa siempre aparece en compañía de otros o hacia otros, que, en muchos casos, puede ser uno mismo que goza, disfruta, enseña, aprende, se forma y se transforma al reír, y también al reír de sí.

Para Muñiz (1998) y Bergson (1994), la risa, al ser manifestación de interacción social, es siempre expresión de un grupo. Precisamente al considerar estos componentes sociales, la risa emerge como un elemento pedagógico que incluye al individuo y al grupo en sus contextos históricos y culturales, revelando otras formas de ver el mundo, otras formas de pensar, otros modos de relación e interpretación de los objetos de aprendizaje que surgen de lo insospechado, de lo no esperado, manifestaciones que, en el aula, se salen de los patrones de lo racional, lo normal y lo metódico, dando lugar a la sorpresa y lo imprevisto que nos traen lo nuevo en las formas de enseñar y aprender.

La risa implica apertura a la capacidad crítica, invita a tomar distancia de sí mismo, a observarse y observar, a ser ligero y al mismo tiempo cáustico consigo mismo y también con el otro y con los que estamos compartiendo en el ambiente, lo cual trae otras formas de atención, libertad y soltura en el aprender y el enseñar. Ante el rigor y la severidad que suelen



presentarse en los procesos de construcción de conocimiento, el acto de reír, reírse de sí y de lo que sucede en el ambiente y en el instante, nos convoca a buscar salidas insospechadas, espontáneas e imprevistas, que en muchas ocasiones nos sorprenden dando apertura a otras formas de mirar, escuchar, sentir, percibir, pensar y experimentar; a otras formas de relación con el enseñar y el aprender.

Esa risa de sí, tal vez burlesca, pero encausada a lo ligero, amable, amigable y a la vez serio y sensato, genera un ambiente de suavidad, gracia y presteza que lleva al respeto, a las afinidades, a la serenidad, y a la misma delicadeza, sutileza y finura en las conversaciones; esa risa espontánea es una risa democrática en la que todos reímos de todos y todos nos igualamos conservando nuestras diferencias sin dejar de gozar y reír, reímos y gozamos juntos, y sin sospecharlo, damos apertura a otras formas de pensar en el aprender y el enseñar, formas de pensamiento caracterizadas por la presencia de los afectos, la solidaridad y la conversación en contextos de realidad. “La risa no aparece si no hay pensamiento. Dicho de otro modo, la risa aparece cuando se piensa. El ser humano no sólo tiene la capacidad de reír, sino también la de hacer reír” Muñiz (1998).

Esa risa del goce, de la alegría, risa seria a la vez, risa de sí y del otro en que la acción educativa comprende el enseñar y el aprender, se constituye en una risa que nos renueva, nos refresca, una risa que potencia la creación, y una risa que aligera el camino de formación y nos libera con el desbordante placer de una descarga de energías, porque con la risa se sueltan los miedos y desaparecen los temores y las turbaciones que anulan la libertad de pensar y expresar lo que se siente y se reflexiona, abriendo posibilidades insospechadas a la fantasía y la imaginación (Díaz, 2005).

La risa del goce es una risa renovadora, reparadora y transformadora, porque suele emerger y aparecer como respuesta al desconcierto del ser ante situaciones sociales y cognoscitivas en ocasiones absurdas y sin sentido que, de un modo inesperado, y en ocasiones contradictorio, son resueltas. La risa en el aprendizaje suele ser precedida del entendimiento ante un problema no resuelto que, de modo súbito, imprevisible y hasta contradictorio se resuelve, y lo absurdo, ilógico e irracional de la solución es lo que desata la misma risa; “de ahí sigue que la risa del espíritu libre y su conciencia crítica se condicionan recíprocamente. El conocimiento hace posible la risa y la risa sólo se libera con la contemplación del cognoscente” (De Santiago, 2004, p.538).

La risa como figura ética y estética se propone como opción alegre para el enseñar y el aprender; se plantea como elección frente a una educación que se gobierna por teorías y



prácticas rígidas, severas y austeras, que se fundamentan en intereses de conocimiento dirigidos a desarrollar competencias para la fabricación y la producción; la risa hace presencia en la educación como una invitación a descansar de nosotros mismos, de nuestra insensibilidad al mirarnos e imponernos metas ajenas a nuestra voluntad en las tareas que emprendemos, como posibilidad para afrontar pesadas cargas que solemos imputarnos, relegando a un después nuestros talentos, intereses, afectos y placeres con el conocimiento y con la vida.

Resaltamos la risa como una posibilidad que, al mismo tiempo, es un modo de liberación y expresión de las angustias que se experimentan en el enseñar y el aprender; ponderamos la presencia de la risa en la clase como opción y alternativa que facilita un distanciamiento de las cargas que producen tensión y estrés, cargas que nos conducen a experiencias en las cuales se opacan y ocultan nuestros afectos por el otro, por las relaciones, por conocimiento, por la enseñanza y el aprendizaje; pensamos la risa como posibilidad de comunicación y expresión de libertad, como opción para sentirnos más humanos y alegres cuando nos reímos en el acto del enseñar y el aprender.

La risa es un instinto serio

La risa en la clase y la educación se revela como un recurso de alegría, liberación y redención que está en la sensibilidad de cada individuo, de cada persona, y se contagia al colectivo; es algo a lo que no podemos renunciar, porque es una conjugación instintiva entre lo interior comunicado con lo exterior, que cuando sale no hay como frenarlo; la risa simplemente sale y antes que contenerse, pararse, frenarse o dominarse, contagia al otro y emerge victoriosa ante las tensiones, la severidad, la dureza, las reglas moderadoras y represoras, y ante un miedo que sujeta y contiene al pensamiento, a la comunicación y a la expresión. La risa no para, no se puede parar porque es el modo de culminación de un sentimiento que va más allá de la voluntad de la razón; la risa no puede sustituirse por la seriedad, sencillamente porque la risa es en serio, y lo que caracteriza la risa es lo inesperado, lo sorprendente e incontenible. La risa como invitada al aula es expresión de renovación y liberación que, en el caso de la educación, llama a confrontar lo obvio en medio de lo contradictorio y convida a reírse de sí mismo, en medio de nuevas formas de enseñar y aprender.

La risa y el humor van de la mano de las relaciones, y se constituyen en formas de comunicación corporal que ayudan a la construcción de vínculos entre estudiantes y profesores; la clase vivida en ambientes permeados por la conversación, la risa y el humor,



nos llevan a experiencias de enseñanza y aprendizaje en las cuales emerge lo sensible, lo contradictorio y lo inadvertido; con la presencia de la risa en el aula se cuestiona con libertad, sin prevenciones ni temores, lo que parece obvio y lógico; se miran las cosas desde otras perspectivas que no son ni siquiera soñadas o pensadas desde la rigidez de lo absolutamente planeado, lógico y racional, porque estas líneas de la risa no pasan por las posibilidades que ofrece una razón instrumental.

Con la risa y el humor entran en el juego de la enseñanza y el aprendizaje otras funciones y perspectivas no imaginadas; juegan de otros modos la sensibilidad, la afectividad, la confianza, las pérdidas, los temores, los odios, las discrepancias y la incompreensión; con la risa salen y se revelan, repentinamente, nuevos elementos de entendimiento y aprendizaje que emergen de lo instintivo, de lo absurdo y lo confuso, de lo que aparentemente no tiene finalidad, y estos nuevos elementos aparecen de modo insospechado, precisamente porque la risa y el humor antes no habían sido contempladas como posibilidad sería que ríe alegremente en el enseñar y el aprender como alternativa y posibilidad en la educación.

Nos acogemos a Nietzsche, (1996, 2009), cuando dice que la risa es una respuesta al superhombre y a la filosofía seria, y como tal está vinculada al espíritu libre, porque sólo el espíritu libre sabe reír y sobre todo reír de sí mismo. En este sentido, vemos que con la risa y el humor es factible mirar hacia la educación y el conocimiento desde otras perspectivas que transgreden lo convencional. Vemos la risa en la educación, porque ante nuestra turbación, se manifiesta de modo natural cuando no sabemos qué hacer, cuando estamos desconcertados ante lo que enfrentamos y no podemos encontrar coherencia en las ideas; entonces aparecen la risa y el humor como un contrasentido en lo esperado, emerge la risa como respuesta a la tragedia de lo no contemplado y lo no observado, como lo expresa De Santiago, “el instinto que crea lo terrible en la vida se convierte en risa, en instinto artístico, como cuando el niño juega creando y destruyendo, transformando en algo bello la tragedia” (2004, p.531). Ante la perplejidad de las tensiones que surgen entre el sentido y el sinsentido, el conocimiento y la duda, lo coherente y lo confuso, el entendimiento y la vacilación, nos aventuramos a la risa en la educación como instinto y sabiduría alegre que emerge del cuerpo, que sale de la racionalidad de lo corporal.

La risa, signo y paradoja en la educación

Con la presencia de la risa en la educación, se da apertura a otras formas y posibilidades de la enseñanza y el aprendizaje; quien ríe, tolera la contingencia como alternativa de formación



en la clase; hay que tener en cuenta que quién ríe en serio, quién ríe de sí mismo, ríe porque conoce sus fronteras, conoce sus propias limitaciones y también las del otro, y en este entorno, elige y prefiere los riesgos de la risa y la alegría, a la frustración de los rigores y las reglas que nos inmovilizan, bloquean, anulan y acorralan, que nos dejan sin salida y sin alternativas.

Sólo ríe de sí quien acepta las situaciones como se presentan, quien acepta el mundo como es y con todas sus limitaciones; pero también se ríe porque sabe que está dispuesto al movimiento, al cambio, a la transformación, a afrontar los riesgos que implica buscar otras alternativas que rebosan las fronteras de lo convencional, y para ello se instala en una risa redentora que se mueve entre la ingenuidad y la crítica, una risa a veces irónica, satírica y burlona, pero perspicaz y sagaz; una risa que, en el hedonismo en clave de educación, es signo y pacto de simpatía, empatía y alegría que nos dispone a experimentar lo que viene; es una risa que nos iguala en lo que es común porque libera, es una risa ética y estética que va de la mano con una amistad que es solidaria en el goce y que acompaña en las dificultades del enseñar y el aprender.

La risa es paradójica y contradictoria; puede expresar fuerza, energía, y comprensión, como también puede ser signo de burla, daño, pérdida, desastre y destrucción, o todo esto la vez (Berger, 1999). Estos mismos contrasentidos constituyen una fuente que puede ser aprovechada en la educación para potenciar formas alternativas de enseñar y aprender, para construir y transformar algo desconocido, ignorado, quizás extraño, e incluso insólito, a partir de las ruinas que dejan los desastres. Los contrasentidos de la risa pueden hacer presencia en la educación, como fuerza que moviliza motivaciones, afectos y pasiones que pueden brotar en cualquier momento del acontecer; a partir de los contrasentidos de la risa, en la educación pueden experimentar y buscar nuevos modos de asomarse y revelarse al mundo, que antes no han sido vislumbrados ni imaginados (Muñiz, 1998).

La risa, como paradoja en la educación, es un ofrecimiento a la pedagogía para divisar los problemas con otras lógicas asentadas en lo plural, lo individual, lo que nos hace particulares, la diferencia, la discordancia, la desproporción, las rarezas, las singularidades, las polaridades; es un ofrecimiento y una provocación para estar presentes y atentos a otras posibilidades no advertidas que nos llaman a observar la educación en contrastes y variaciones, en tonos y desentonos, en lo vertical y lo horizontal, lo continuo y lo discontinuo, lo plano y lo quebrado, el orden y el desorden, el anverso y el reverso, el derecho y el revés, y lo imprevisto en lo previsto.



La risa, caer en cuenta

La risa, como respuesta a estados de confusión, puede ser signo de impotencia, pero también es señal de que, de un momento a otro, advertimos algo de golpe, de sopetón, señal de que caemos en cuenta de algo que está pendiente, de que tal vez de modos no imaginados y absurdos aparecen soluciones a estados de tensión, ansiedad, angustia y confusión sobre algún asunto; entonces, cuando aparece la comprensión de modo repentino y no pensado, cuando caemos en cuenta, nos acoge la risa, nos toma la risa, una risa incontenible que nos descompone; nos derretimos, reventamos y estallamos de la risa, una risa instintiva e involuntaria que se desata como energía y respuesta alegre y liberadora a estados de ansiedad, impaciencia, nerviosismo e intranquilidad.

Para Plessner (1960), esa risa aparece como señal de aprender, signo de lucidez, de comprensión y de transformación del no saber al saber, y éste caer en cuenta se expresa con todo el cuerpo en la risa. Aparece la risa como respuesta sensible al desconcierto y la confusión, y a esa risa le precede el entendimiento súbito de algo que tal vez no estábamos pensando en el instante; de este modo, vemos cómo el conocimiento posibilita la expresión de la risa y la risa posibilita el conocimiento; la risa se libera en la contemplación del sujeto que llega de modos repentinos al descubrimiento de algo nuevo, aunque sabemos que ese alivio no nace de nuestra voluntad, sino de una energía que nos toma y nos hace rendir a nuestra propia realidad corporal y su materialidad (De Santiago, 2004; Díaz, 2005).

La risa y el humor enaltecen la educación

Por su naturaleza sensible y crítica, la risa y el humor son el reverso del dogmatismo, la intolerancia, la inflexibilidad, el fanatismo y la violencia, y esto les atribuye gran importancia en la educación como elementos para el desarrollo social y cultural (Bergson, 1994); pero no hay que evadir la mirada al anverso y el reverso: la risa y el humor pueden ser signos de afectividad, autocrítica, cooperación, solidaridad y libertad, pero con ellos también se filtran, cueflan y extienden el miedo, la agresión y la violencia; también hay una risa violenta, grotesca, burlona y grosera que siembra el autoritarismo, la burla mordaz y el terror (Munguía, 2012), entonces es importante que el maestro y el estudiante tengan en cuenta las formas de manifestación de los diversos tonos de la risa y el humor en el aula y en otros



espacios, porque estos hacen parte fundamental de la formación en el arte del enseñar y el aprender.

La risa y el humor hay que dejarlos salir en la perspectiva de enaltecer la ética y la estética en el aula, potenciar el pensamiento crítico, exaltar las diferencias y promover la convivencia y la tolerancia entre toda la comunidad educativa. Pero también hay que saber que, para enaltecer la clase con la risa y el humor, no basta con cultivar el conocimiento desde perspectivas alternativas a lo obvio y tradicional; la risa y el humor hay que considerarlos claves en una pedagogía que potencia la apertura a lo singular, el respeto, la libertad, la alegría, los sentidos de justicia y honestidad, y la democracia en los ambientes educativos.

Al incluir la risa y el humor en la educación como expresiones que potencian la socialización, se provoca un ambiente de conversación amistosa que ayuda al mejoramiento de relaciones interpersonales, se fomentan la iniciativa, el entusiasmo, el trabajo colaborativo, y se da apertura a la incursión de la inteligencia emocional en la clase (Fernández, 2012); con la risa y el humor, los errores y fracasos se pueden percibir como situaciones tolerables que hacen parte del aprendizaje e incluso transformarse en algo cómico que genere comprensión y paciencia ante lo absurdo, lo que se convierte en un modo de superar las limitaciones del estudiante, el grupo y el profesor.

La risa y el humor nos muestran que las experiencias en el aula se pueden vivir de diversos modos, de modos inclusive contradictorios, y que estas maneras de habitar el aula, tan sólo son otras formas que también llevan al aprendizaje; así, la risa y el humor se aprecian como apoyos para construir ambientes que favorezcan el desarrollo de la seguridad y la confianza; como dice Kundera, con muy poco, con el sutil soplo de la brisa, las formas cambian, y “aquello por lo cual el hombre había estado dispuesto hasta hace un momento a dar su vida, aparece de pronto como un contrasentido sin contenido alguno [...] Eran demasiado débiles. La risa era más fuerte”. (1982, p.795). Estos elementos nos llevan a proponer la risa y el humor como trazo del hedonismo en clave de educación.



Trazo 5. Una Educación hedonista se rige por el deseo



En el hedonismo, la idea de deseo no siempre está asociada con el placer; en ocasiones, deseos y placeres se enfrentan como procesos de singularización, formación de subjetividades, dimensiones constitutivas del ser y como categorías de poder (Deleuze, 2006). Para el hedonismo ascético, algunos deseos apetitivos, pulsionales o instintivos y racionales son, a la vez, placeres; en el hedonismo vitalista, Foucault habla del *uso de los placeres* en la distribución que de ellos hacemos; es la fuerza que asocia entre sí actos, placeres y deseos; y con Deleuze, los deseos no implican falta o carencia, no son producto de una determinación natural ni espontánea; son flujos, procesos y acontecimiento; con Nietzsche, el deseo está relacionado con la voluntad, y para Bentham, con la acción orientada a un fin individual y social.

Si bien para el hedonismo algunos deseos producen placeres en tanto atienden a lo inmediato, al presente, y no aplazan su objetivo, hay otros deseos que requieren edificarse o construirse. Para el hedonismo vitalista, el deseo no es algo natural, no es, no existe, no hay que satisfacerlo; gracias a la voluntad, el deseo tiene que crearse y formarse, hay que agenciarlo,



de allí que el deseo es potencia y placer en vía de desarrollo. Así pues, hay que esculpir el propio deseo como se hace con el barro, la madera, el metal, y el material bruto en una escultura; hay que pulir los deseos, preparar los deseos con dedicación, cuidado, atención y con voluntad; no hay que creer que el deseo basta para obtener un placer o proporcionar bienestar; no hay que creer que la satisfacción simple de un deseo, es suficiente para construirse así mismo sin antes haber labrado, sin haber creado, hecho o inventado el camino sin alguna dificultad. Hay que dejar que un deseo se haga grande, que aumente su potencia; en términos nietzscheanos, dejar que la fuerza pulsional llegue hasta su límite.

Para la educación, el deseo es producción y creación; no es algo que deba surgir de manera espontánea o naturalizada, de allí que podamos pensar que el deseo, en una educación hedonista, implica ponerse a disposición, dis-ponerse al encuentro, disponerse a lo que viene. Una educación que ofrezca elementos que sean *deseables* o proporcione ambientes para pensar, sentir, actuar; que recupere el deseo de enseñar y aprender; que los encuentros educativos sean un lugar para amplificar, multiplicar y aumentar las capacidades y las potencias de obrar de cada cuerpo, de manera menos homogénea y más diversificada. Esta forma de educar exige hacer resonancia con *el desear* como acceso a nuevas potencias; tal vez educar sea también devenir placer en el acto de enseñar y aprender.

El dominio de sí, en el deseo y el placer

En la educación que se anuncia en *El Filebo o Del Placer*, de Platón, y la *Ética a Nicómaco*, de Aristóteles, con relación a interacciones entre el deseo, el placer y el acto, el problema, más allá de elegir entre acción y complacencia del deseo y la sujeción, pasa por la cuestión de que deseo, placer y acción constituyen una triada dinámica que está en movimiento constante y se comporta en relaciones de interacción permanente; el problema consiste en la fuerza y la intensidad con la que el individuo se entrega, o no, a complacer los deseos y satisfacer placeres; por lo tanto, el asunto educativo no se resuelve con la anulación o la carencia de deseos y placeres, porque no es la naturaleza la que puede reglar el comportamiento de los individuos. La norma misma se construye en las relaciones y en la fuerza con la cual se coligan entre sí los actos, los deseos y los placeres, y en este movimiento entra en juego la templanza, de mano del intelecto y la educación, procurando el dominio de sí para construir una ética del deseo como experiencia que se configura en un modo de vivir.

En la cultura y la educación de las ideas platónicas y aristotélicas, deseos, actos y placeres no son calificados como buenos o malos por sí mismos. La educación dominante en ese



momento no trata de la elaboración de patrones de comportamiento, no se pretende que las prácticas y los procederes estén autorizados, no hay una norma sobre la cuestión y tampoco interés en construirla. Lo que se pretende es el dominio de sí mismo, para dominar el deseo y controlar los placeres; se trata de la pasión, la fogosidad y el entusiasmo, domados por la razón, aunque la intención no radica en abolición y evicción de deseos y placeres.

En las concepciones de Platón y Aristóteles se pretende mantener los deseos dentro de unos límites ajustados a lo prudente y lo racional, para no afectar la autonomía y la libertad como condición para la formación del individuo y el ciudadano, y para ello se acostumbran modos de proceder relativamente flexibles, modos que se ajustan, varían y transforman considerando las necesidades, el tiempo, las circunstancias de la situación y el estatuto del individuo que actúa (Foucault, 2011).

En la ética dominante de la Grecia antigua, la formación no está constituida en torno a una norma universal que hace referencia a lo legal o lo no legal, lo legítimo o no legítimo, y lo permitido o no permitido con relación al deseo. La cuestión gira más bien alrededor de la fuerza, las intensidades con las cuales se complace, y el juicio y la discreción en la administración de las mismas. Se trata del arte de formarse en el uso y la complacencia de deseos y placeres, de modo que en cada experiencia hay que hacer el cálculo para que la satisfacción de un deseo no vaya a ocasionar un dolor mayor a la dicha que proporciona. La cuestión es controlar los impulsos y las energías que se imprimen en las relaciones del uso de deseos y placeres; la materia de educación y formación en esta ética no pretende construir un régimen general sobre los modos de comportamiento; más bien, trata sobre el arte en el ajuste adecuado y permanente que hay que considerar entre acciones, deseos y placeres, teniendo en cuenta la naturaleza de la necesidad, los tiempos, la oportunidad, las circunstancias, situaciones y el estatuto que caracteriza al individuo y la cultura.

En los planteamientos de la *Ética a Nicómaco*, de Aristóteles, se busca un equilibrio en las fuerzas y las energías con las cuales nos entregamos, nos restablecemos o nos consumimos en acciones dirigidas a los deseos y experiencias de placer o dolor. Estas intensidades deben distribuirse de modo que cada acto, según el consumo o gasto que invierte en la satisfacción a un deseo o en la generación de un placer, llegue a producir una restauración similar o mayor en las potencias de actuar del ser humano, de modo que la acción aumente sus deseos y fuerzas de vivir; como tal, los comportamientos en los cuales se da complacencia a deseos y/o satisfacción de placeres, deben desarrollarse en un ambiente tutelado por los designios de la prudencia y elaborado con cálculo, control y regulación según lo dicte la razón. Éste es



considerado como el mejor modo de actuar, y la manera más consumada de cultivarse para lograr la felicidad, siendo a la vez promesa y garantía para formar al buen ciudadano.

El deseo como voluntad de construir los placeres

El hedonismo nos convoca a fabricar el deseo como lo que Demócrito llamó voluntad de disfrutar la vida; en palabras de Arístipo de Cirene, disfrutar el placer y el goce deseados; en Epicuro, construir el puro placer de existir; y en Onfray, pulsión de vida. Para el hedonismo vitalista, no es suficiente seguir el movimiento natural en la complacencia de los deseos. Hay que ir más allá, apropiarse de la educación para producir el deseo de modos superiores, y esto supone aceptar el ejercicio del esfuerzo y la voluntad, del querer y del entrar en acción para prepararse; como se hace con la combinación y aplicación de los colores en una obra maestra, hay que trabajar con empeño, esmero e interés para penetrar, conocer y preparar el propio deseo, no creer que el deseo es suficiente para conseguir el placer.

En el camino de construcción de deseos y satisfacer placeres, también hay que prepararse para enfrentar las dificultades: la escasez, las penurias, el sufrimiento y la privación, y en esa edificación hay que tener claro que no hay que dejarse abatir por el dolor, porque en el hedonismo vitalista, el placer de vivir lleva a desear el desborde, aunque tampoco se trata de desbordar desproporcionadamente, dado que todo placer desmedido es un placer que destruye, quedando en cuestión el beneficio del placer mismo, pues en realidad lo que se genera es dolor y sufrimiento. No hay que olvidar que una voluntad de deseo que envuelve un esfuerzo y un trabajo dispendioso dirigido a superar dificultades, construyen por si mismas la construcción del mismo placer.

Entonces, anclados a un pensamiento de cuerpo como la “*gran razón*”, ponderamos la idea de formular el deseo como un trazo del hedonismo en clave educativa, en una educación que se compromete con el deseo en perspectiva de ética y estética; formular el deseo para un ser humano que se educa con gran estilo en la construcción de sí, un deseo formulado en el ámbito de la pluralidad que es adaptable al mundo que me conviene y le conviene al otro como individuos que estamos en proceso de formación como sujetos singulares; un deseo que respeta las diferencias, las individualidades y otras realidades; un deseo que está dentro de los márgenes de la creación de un mundo sostenible, un mundo en el cual los deseos discurren en devenir y aumentan la potencia de actuar de los cuerpos, y, entonces, el deseo mismo se convierte en objetivo de desear, siendo así que lo que está bien es desear, porque el deseo así lleva su propio juicio, su juicio inmanente (Larraruri, 2000).



La edificación de los placeres

¿Qué deseos que den apertura a los placeres en las relaciones del enseñar y el aprender, esperamos formular y experimentar? Es compleja la formulación del deseo, sobre todo porque la tradición de la educación dominante en occidente es atada a la razón intelectual en función de la razón instrumental, y al ser humano y la naturaleza como recursos y mercancías. Estos elementos nos llaman a pensar el deseo en la perspectiva de educación que rompa con estas estructuras y se abrigue a una idea de cuerpo como razón en si mismo, un cuerpo como potencia que favorezca salidas a las fuerzas creadoras del individuo y su singularidad, y desde el cuerpo como razón suficiente pensamos el deseo como posibilidad de producir subjetividad y diferencia de modo que el individuo camine suelto, ligero, alegre y dispuesto al movimiento el cambio y la transformación.

Aunque los deseos y placeres tienen su origen en la naturaleza, solamente el ser humano, apoyado en ese origen natural y en el contexto de la cultura, tiene la capacidad de edificar los deseos. No hay posibilidad de edificar los deseos fundamentándonos en la sola naturaleza, y el hecho de que sea el mismo hombre el productor de los deseos, paradójicamente genera unas condiciones sociales y culturales por las cuales se exige de la formación, del esfuerzo y la voluntad para satisfacer deseos gozando de placeres; en ese contexto, cada deseo que se agencia, y cada placer que se complace, tienen sus costos, tienen su propio valor, y exigen de la fuerza de la voluntad y la preparación, pues sin voluntad y preparación no hay posibilidad de construir el deseo; el deseo de placer no es posible si no ha sido pensado, si no ha sido edificado (Onfray, 2016), y es el ser humano, en el contexto de la cultura, la vida y la experiencia, el que labra sobre los materiales para fabricar los deseos.

Aprender a construir el deseo combinando naturaleza, cultura y educación, es una composición de sensaciones y saberes difícil de construir, pero necesaria, en la que hay que dejarse llevar de las pasiones para disfrutar, pero al mismo tiempo hacer uso de la prudencia, la experiencia y los saberes para disfrutar mejor y no drogarse con intensidades que conduzcan al dolor y el sufrimiento. El llamado es poner en ejercicio la educación en la construcción del deseo, porque no es conveniente construir y disfrutar deseos y placeres sin conciencia, sin cultura y sin reflexión. Hay que labrar los deseos; saber que hay que saber desear; que se es y que se aprende deseando, y no sin desear; y que haciendo el ejercicio de selección de los objetos de deseo es como se producen las alegrías y se evitan las tristezas,



porque la alegría es un juego de relaciones entre potencias de la naturaleza, del individuo y lo social que se integran en la educación y la cultura (Onfray, 2016).

Deseo, embriaguez y placer

La ponderación del deseo en la educación, trata de la producción de diferencia, de la edificación del individuo como sujeto singular en una estilización de la voluntad del querer hacerse y formar la propia escultura en la experiencia de formación; la intención es la construcción de sí en permanente devenir, en la que compartimos una vez más la idea del principio selectivo de Nietzsche, según el cual se desea y se quiere esencialmente lo que nos gustaría ver reproducirse sin cesar, perpetuamente, como un imperecedero regreso, acogiéndonos al concepto de que es bueno todo aquello cuya repetición anhelamos una y otra vez, perenemente.

En la educación como en la vida, también consideramos que toda alegría, deseo y placer en el que se apetece la repetición, constituyen material para tallar la propia escultura. Si el placer es tan poderoso en la aspiración a lograr las máximas satisfacciones en la edificación de la felicidad, como para llegar a constituirse en objeto de producción permanente por el deseo, el mismo deseo de placer se justifica plenamente, y es razón suficiente como trazo del hedonismo en la educación, ya que igualmente pretendemos una educación que se embriague con los placeres que convocan al amor a la vida, al movimiento, el cambio y la transformación, una educación sembrada de deseos y placeres que revienten en semillas que den apertura al nacimiento a lo nuevo y a la renovación.

Partiendo de estas premisas fundadas en la edificación de los deseos asentados en la artesanía del esculpir la propia escultura produciendo diferencia, consideramos que es necesario organizar, inventar y crear un trabajo dispendioso dirigido a la construcción y elaboración de todo un arte de los deseos y las formas de complacer los placeres en sus relaciones con la educación. Pensamos que en los ambientes para la educación, entre las experiencias vividas en medio de los pulsos que se viven entre goces, deleites y alegrías, o apatía, pereza y abandono, es necesario crear trazos de educación dedicados a pescar con paciencia el deseo y las ocasiones de placer, y así construir un deseo que se ría del aburrimiento, con maestros y estudiantes que aprenden, enseñan y saben jugar con la paleta de colores e intensidades de



los placeres, porque la educación tiene mejor color, olor y sabor, deseándola y sabiéndola desear, y no sin desear.

Construir el deseo en la Educación

Nos aventuramos a inventar caminos de formación dirigidos a descubrir y pensar los materiales para la edificación de los deseos, y pensar en la formación de maestros y estudiantes que se apasionen y gocen con el diseño de los objetos y problemas tejiendo vínculos en los encuentros y construyendo el deseo y el placer en la educación; consideramos que es escogiendo adecuadamente los materiales y esculpiendo cuidadosamente los problemas y no de cualquier manera, como se construye el deseo, porque según el modo de producir el deseo y satisfacer el placer, también es como se puede producir la alegría o la tristeza en las experiencias que vivimos y experimentamos en la vida y en educación.

Convocamos a construir el deseo en la educación como se prepara una cena para una gran celebración: disponiendo la luz del ambiente de modo que se convoque a las miradas provocando el deseo de entrar, seleccionar tonalidades y melodías variables de la música que produzcan placeres que nos lleven a las fruiciones en la conversación, combinar sabores agrios y dulces de modo que nos hagan desear y salivar, traer el olor de los vapores y alimentos incitando a saborear, disponer la decoración de la mesa provocando al deseo de mirar, sentir y tocar, y, colocar las bebidas de modo que nos encanten e inviten a catar. En suma: disponer los ingredientes de manera que nos seduzcan y aumenten la potencia de amar, hacer del aula un ambiente erótico para el enseñar y el aprender, un lugar para desear y cultivar el saber desear, un lugar para la seducción en el probar y experimentar, en el enseñar y el aprender, un ambiente de formación para enamorarnos de la educación.

Deseamos llevar el deseo a la clase, al aula, al teatro, a la sala de lectura, a la sala de danza y baile, al campo de juego y entrenamiento, donde el deseo se extienda como un rizoma en todos los espacios para la educación, en escenarios en los cuales se expresen las ideas, las culturas, las vidas de cada individuo; con el deseo como un trazo en el hedonismo en la educación, esperamos edificar proyectos que surjan de la vida de los individuos y las colectividades, y contribuir a la formación de sujetos que hagan presencia con su experiencia, de sujetos que se atrevan a exponerse con apertura y capacidad para la expresión, expansión y crecimiento de sus afectos, preferencias y habilidades.

Deseamos llevar el deseo a la educación construyendo espacios que sean tomados por las relaciones entre individualidades, como oportunidad para la visibilidad de lo singular y la



construcción de lo colectivo en espacios de pluralidad. Deseando el deseo, proponemos hacer de la educación un lugar para que fluyan las corrientes que hacen vibrar a los individuos, para dejar que corrientes de placer en la enseñanza y la educación nos inunden y nos contagien con saberes y experiencias; pensamos abrir la educación a los deseos, abrir la puertas para que se derramen en chorros los deseos, porque los deseos nacen y se construyen de las relaciones entre los afectos, las pasiones y la cultura; porque los deseos brotan de la racionalidad de lo corporal, y de lo que emociona y apasiona nacen las fuerzas más potentes de la creación.

Para desear el deseo y los placeres en la educación, hay que saber que los deseos se construyen paso a paso, con voluntad, esfuerzo, cuidado y dedicación; hay que saber discernir, escoger, elegir, y también desbordar cálidamente, con ternura, afecto, comprensión y amor, aunque en ocasiones haya que derrumbar para volver a construir, y siempre teniendo en cuenta que el exceso puede conducir a la destrucción de las relaciones, de los ambientes y del mismo deseo en la educación.

Pensar el deseo, implica situarse en un estilo que guste, convoque, contagie, se pegue, que se convierta pasión, en un virus de amor por una educación que arrastre, como arrastra un “huracán gozoso que avanza alegremente” dejándose llevar por la corriente en un movimiento perpetuo, en el cual su alegría proviene del mismo movimiento (Larrauri, 2000). En esa construcción del deseo en la educación, hay que abrir el aula y el cuerpo, hay que estar permeables y porosos, hay que abrirse a las conexiones, para que *el deseo* entre y se sienta como en casa, para que se propague por todo el organismo y desborde los límites biológicos, sociales y culturales del cuerpo; abramos nuestros cuerpos al deseo para que discurra libremente haciendo nuevas conjunciones, que devenga en otros circuitos, en otros modos y maneras con fuerzas e intensidades no soñadas, no previstas, no pensadas.

Trazo 6. Una Educación hedonista enaltece el juego



El juego en el hedonismo vitalista y solar encuentra una forma de respuesta a una actividad humana que no se guía por la finalidad, la verdad o la racionalidad, pues el juego es un escenario del *crear* que expresa, incertidumbre, riesgo, lucha, contienda, sosiego, oscilación, fluctuación, vibración, a la vez que es pasión, emoción, energía, embriaguez y desenfreno. El hedonismo vitalista de Nietzsche se vale de la figura del juego en tanto constituye una forma suprema y valiosa de relación del ser humano con el mundo en la que puede verse una actividad humana libre, espontánea, de fantasía e imaginación, referente de una actividad humana creadora, gozosa y de potenciación de la fuerza vital.

Para el hedonismo, el juego se constituye, a veces, como una actividad estética, en tanto acción creadora, y en una actividad lúdica; es así como el niño convierte el juego en una actividad, tanto creadora y artística, como de disfrute y goce. Aunque en el juego encontramos como referencia la expresión griega del *agón* o impulso agonal, entendido como impulso competitivo y de rivalidad, en el vitalismo nietzscheano el juego pasa a ser un principio estético en términos de la posibilidad de crear, y como el juego es sin *por qué*, lo que importa en la experiencia del juego es que la acción se halla en su propio acontecer, “en la que algo está en juego”.



El juego, presencia de lo imprevisto

El juego es presencia de lo no previsible en lo previsible, de lo incógnito y lo no explicable, es posibilidad de creación y suscita formas sin formas, lógicas en las no lógicas, el juego es el florecer de lo espontáneo y lo incierto como efervescencia de flujos y reflujos, viaje en el tiempo, riesgo, irregularidad, es lo inadvertido y fortuito del azar, lo repentino y sorprendente de lo no esperado, lo no pensado y lo no sospechado, es duda y vacilación, perplejidad en lo supuesto, presencia de la seriedad en la informalidad, es la aventura, la sorpresa, lo súbito, drástico, radical, alegre, cruel y fulminante. El juego es apertura a la incertidumbre, estallidos de exuberancia en el instante, acción, movimiento y relación que se manifiesta en cualquier momento, es la irrupción y el salto entre momentos de discontinuidades; el juego es expresión de libertad, ligereza, abundancia y voluntad de querer, “es una especie de alarde de fuerza: en medio del “claroscuro” de la vida cotidiana, lanza un reto al sosegado estancamiento del mundo” (Duvignaud, 1980, p.152).

En la educación, el juego ha de hacer presencia como experiencia en la acción porque es condición de posibilidad para que el ser humano viva y se manifieste en prácticas que comprenden acciones lúdicas, expresiones voluntarias y manifestaciones espontáneas; relaciones, encuentros y conexiones durante las cuales quien juega vive la realidad del juego mismo en su totalidad. De este modo, el juego se configura en motivación, deleite y fundamento que enaltece la educación, e igualmente una educación hedonista enaltece el juego para hacer con él posibles experiencias de formación.

Ofrecemos el juego en la educación como entramado de rutas por descubrir, como un laberinto de incertidumbres que exige preparación para responder con responsabilidad atención y dedicación, porque la acción misma de jugar requiere del estar atentos haciéndonos presentes a cada instante, mirar bien, escuchar otras tonalidades, movernos para cambiar de posición y volver a mirar de otros modos para adaptarnos en cada momento a las situaciones cambiantes, porque el juego en su naturaleza implica entre otras condiciones compromiso, conexiones, cambio, transformación, contrastes y variabilidad, y estas características hacen del juego un campo plural de posibilidades abierto a la educación, porque el mismo juego es apertura a la presencia de los individuos con sus particularidades y sus singularidades.

El juego, enaltece a la educación



Ponderamos una educación con el juego como trazo, en la que nos acompañamos del otro como par, oponente y maestro, pero en la que tomamos suficiente distancia para construir nuestras propias rutas en el trayecto de formación; una educación con el juego como pulsión de vida y celebración de la existencia en la que se exalta al jugador; una educación construida como artesanía en la formación, considerando persona a persona, colectivo a colectivo, juego a juego y experiencia a experiencia; pensamos un hedonismo anclado a una ética que en el juego también es una estética, una educación que atiende a la diferencia y convoca a la presencia del individuo, del que reclama atención, cuidado, afecto, respeto y participación en la propia construcción de su formación y transformación.

El juego es mejor cuando hacemos presencia con nuestras diferencias, porque conectando diferencias el juego se hace más incierto, más imprevisto, más agradable, placentero y complejo; el juego habitado por interacciones entre diferencias se convierte en un reto que invita a las inteligencias a construir, crear y recrear para afrontar situaciones y problemas, deleitándose en la acción de jugar. Precisamente las condiciones de pluralidad, particularidad, incertidumbre, sorpresa, cambio, contrastes y variabilidad plantean un desafío en los encuentros a estudiantes y profesores, un desafío para afrontarlo obliga a la presencia. Esta complejidad hace que el juego en el aula realce la educación, enalteciendo al jugador.

El juego, apertura, invención, creación y recreación

El juego es metamorfosis, anamorfosis, lucha, agonismo, conjunción de alegrías y tristezas, es contienda elegida libremente, signo y expresión de voluntad, entusiasmo y satisfacción, tiene su interés fundamental en el disfrute sin necesidad de buscar retribución alguna más que la propia satisfacción de quien juega; su finalidad esencial es el goce de jugar, siendo la construcción del placer su elemento intrínseco. El juego se convierte en alegría que aligera la vida, en él hay una liberación pasajera. Para el hedonismo vitalista, en el juego están presentes los impulsos dionisíaco y apolíneo como unidad; así, la embriaguez y la seriedad, la forma y la no forma, la norma y la infracción, la regulación y la apertura, la contención y el desenfreno, todos estos se convierten en elementos que juegan en interacciones para una educación hedonista.

Con el hedonismo en la educación, el juego se presenta como devenir de anversos y reversos, movimiento, cambio y transformación. La experiencia del jugador en el juego se constituye, en sí misma, como un entramado caótico de tejidos en los que se conjugan la serenidad, la seriedad, el conocimiento, el sosiego y la contemplación con el entusiasmo, la alegría, la risa,



la exaltación y la euforia (Pérez, 2004); es un encuentro habitado por la fusión entre la naturaleza, la sociedad y la cultura, y en ese encuentro irrumpe la pulsión de vida como búsqueda de lo nuevo, y el cuerpo se deja, se abandona a la embriaguez que deviene en el mismo jugar, rompiéndose el equilibrio y dando lugar a la invención de lo nuevo en el juego, en la cultura, en la educación, y en la vida misma.

El juego entre otros aspectos, abre trazos para vivir la experiencia de la creación y la invención, en una educación en la cual se conjugan cuerpo, vida, naturaleza y cultura; el juego es un mundo entre otros mundos de lo posible en lo no posible, es experiencia en la que se fusionan la realidad con la imaginación y la fantasía; en el juego es presencia de caos, pasión, fuerza, potencia, energía, fluidez, armonía, coordinación, plasticidad, flexibilidad, velocidad, pausa, movimiento, construcción, destrucción, desolación, tristeza, placer, alegría y risa que conviven en el mismo instante y se mueven con soltura en el mismo jugador; el jugador imagina e inventa el juego, se embriaga en el mismo juego y el juego se apodera del jugador; es una paradoja en la que jugador y juego se forman y transforman entre sí. El jugador se abandona al juego, en una idea de llegar a ser y en un devenir juego y jugador.

El juego, como fenómeno inherente a la realidad humana, incluye en sí mismo al ser humano en su complejidad; el juego es signo compuesto de *jeroglíficos* por descifrar, que comprende objetos y sentidos relacionados con la vida, con la educación, la apropiación y la transmisión de la cultura (Huizinga, 1972, 2014). El juego hace presencia en el cuerpo que juega, porque en la acción de jugar se disponen y emergen sentidos, percepciones, emociones y pasiones como expresiones de alegría, diversión y amor con las que afectamos y somos afectados (Paredes, 2003). Dadas estas características que superan su espectro instrumental, el juego se ha configurado como contenido, camino, apertura y experiencia de acción en prácticas de enseñanza y de aprendizaje; así, jugar significa también transformar y transformarse, crear, crearse y recrearse.

El juego, voluntad de superación

En consonancia con el hedonismo vitalista, el juego invita a la superación, y supone sumar voluntades, ayuda y cooperación; unir energías afectivas, asumir el reto y las tareas con entusiasmo ímpetu y alegría; en la experiencia del juego la superación de los obstáculos por un individuo se constituye en una aspiración colectiva, porque el avance individual se convierte en estímulo que impulsa la voluntad de superación de los otros; es una ética dispendiosa en la cual la superación de uno invita a la superación del otro, la superación con



el otro y de cada uno de los jugadores, constituyéndose en oportunidad para emprender otras posibilidades de movimiento, aprendizaje y transformación.

Cuando se trata de conformar grupos y sumar voluntades para enfrentar retos de cooperación y oposición, cada acción individual es contribución a la acción del grupo, la performance de uno afecta al colectivo y como tal todos trabajan, para el individuo y el individuo para el equipo. De otro lado, en el campo de las interacciones de confrontación y oposición, lo fundamental es la preparación, el movimiento y la dinámica del grupo en la transformación, para ascender en las escalas de formación; en el juego siempre se respeta al otro, como un respeto a sí mismo, porque el ideal estético en primer lugar está en el arte de la formación, la transformación, la creación y la recreación de sí mismo, como impulso para la superación y la transformación constante de sí y del otro. El triunfar, o perder, sólo se convierten en excusa y suma para gozar y volver a jugar, porque el juego que forma y transforma, por sí mismo es un avanzar.

Nos aventuramos con el juego en la preparación de escenarios pedagógicos para el enseñar y el aprender, en los que el maestro y el estudiante se acompañan y aprenden inventando caminos de formación; pensamos ambientes en los que los jugadores tomen la iniciativa y también se dejen, ¡Se dejen en el juego! Juego en el que nos embriagamos jugando y pensando, todos en el *invento* del juego del formarnos y transformarnos en el enseñar y el aprender. El juego, como trayecto de formación, es iniciativa que tiene en cuenta preferencias, talentos personales y suma de voluntades y energías afectivas individuales y colectivas, en el diseño de escenarios y espacios de pluralidad que se organizan para que el juego se ofrezca de modos que atiendan a las potencias que emergen en cada uno de los jugadores.



De los trazos, es posible pensar una propuesta pedagógica que se enfoque en recuperar el instante en el cual se piense en un tipo de pedagogía del aquí y el ahora, momento de presencias y existencias en un tiempo del *aión*, de una intensidad posible para los encuentros educativos que pase por experiencias lúdicas y placenteras, por relaciones entre deseo, placer y risa como un arte de vivir. A su vez, este hedonismo nos sitúa próximos al cuerpo y, asintiendo que el cuerpo es el lugar de la experiencia, aspiramos suscitar una educación en relación con los placeres atravesados por la emoción y la pasión, lo sensible y la atención. La conversación para una educación que, desde un estar juntos, provoque afecciones en lo que nos pasa o acontece en el instante; que nos ponga en situación de incertidumbre, novedad y perplejidad; que consienta y motive la invención, la improvisación y el descubrimiento de otros sentidos de las cosas que hacemos en la vida y en el aula (Contreras, 2013).

Para pensar una educación hedonista es vital tener un ambiente de proximidad y cercanías que se configure en un goce ético, una educación que se instale en un contrato ético. Una ética del placer, del cuidado de sí y del otro que apunta al aprender a estar juntos construyendo vínculos y relaciones como arte de vivir. De algún modo, la idea será comprender el hedonismo ligado a las sensaciones, percepciones y afecciones porque bien dice Onfray que la felicidad está en el cuerpo. Una ética hedonista supone primero un saber de nosotros y de los otros porque el hedonismo es atención al goce propio, al mismo tiempo, que al del otro. El contrato de una ética hedonista reside en ese movimiento libre de deseos y placeres que oscila entre la amistad, la empatía, los afectos y la responsabilidad de sí en el otro, como amor a uno mismo que es amor al otro.



CAPÍTULO TRES

Del hedonismo en el aula

En el aula universitaria vemos, generalmente, un cuerpo de pie (el maestro), que a veces deambula por el salón; detrás de él hay un tablero; hay unos cuerpos (estudiantes) sentados, quietos y en silencio, que adoptan su postura según la disposición de los pupitres –mesas y sillas– que se encuentran separados manteniendo la distancia unos de otros y están alineados mirando en la misma dirección, de cara al tablero; el espacio está dispuesto para que el estudiante escuche, atienda, tome nota de lo que dice o expone el profesor, generalmente, de lo que ve en el tablero o en las diapositivas; las paredes del aula carecen de color, son blancas y no tienen objeto decorativo que convoque a detener la mirada para complacerse o recrearse; y la puerta tiende a estar cerrada. Este modo de estar en el aula se repite una y otra vez que se llega a clase; algunas veces hay cambio de disposición en las sillas, pero las formas de relación se mantienen en una sola dirección; pareciera que este espacio de transición es, a la vez, anónimo. Este orden, nos remite a las distancias de los estudiantes entre sí y con el profesor, a una falta de cercanía, a una carencia de interacción y de relaciones que llega al punto en que no nos damos cuenta de las deserciones y ausencias de los cuerpos en el aula.



11

Con el fin de intensificar los trazos hedonistas, y ampliar el espectro del hedonismo en un contexto de aula contemporáneo, nos adentramos a Experiencias educativas, no para recoger experiencias del enseñar y del aprender, sino para entrar al aula viva, *In situ*, y ver qué pasa, que nos dice y qué se pone de manifiesto del hedonismo; a su vez, hurgamos en experiencias de enseñanza a través del encuentro conversacional con maestro/as y estudiantes, en virtud de saber acerca de ciertos rasgos hedonistas.

¹¹ Este capítulo se compone tanto de palabras como de imágenes. Más que ilustrar, se pretende con ello desacomodar, inquietar, provocar, forzar al lector a imaginar, a evocar sus ideas y sentimientos acerca del aula en la vía del hedonismo. Apelamos entonces al método de “Pensar por imágenes” y, esa es la razón, por la cual las imágenes van acompañadas por algunas ideas que ponen en cuestión el hedonismo en la educación. Las referencias de las imágenes se presentan en el apartado de “Referencias bibliográficas”. Igual ocurre con la variabilidad del estilo, color y tamaño de las fuentes o letras. Con respecto a los fragmentos de los testimonios, cortos o extensos, optamos por agregarlos en párrafos aparte, exclusivamente con el fin de destacarlos. Además, agregamos ocurrencias de autoría propia en cuadros de texto, igualmente con el fin de hacerlas notorias.

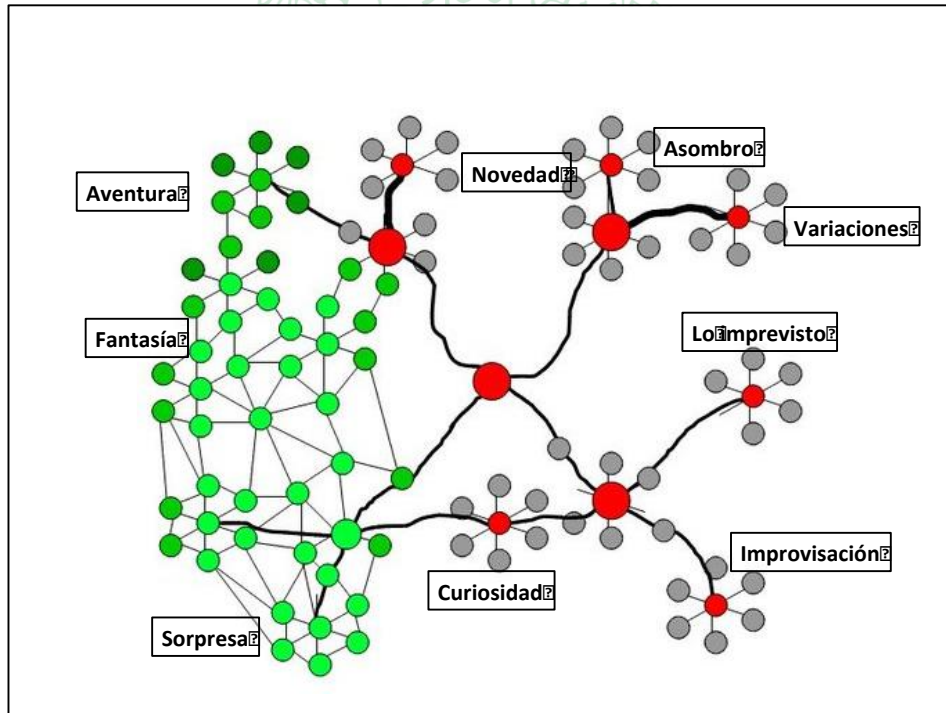


Al hurgar por el hedonismo a partir de Experiencias educativas, nos encontramos con unos “principios” que pueden servir de “equipaje” para un *apreñador*¹² hedonista: *la improvisación, la curiosidad, el asombro y la sorpresa, lo imprevisto, las variaciones, la fantasía, la novedad y la aventura*. Otra fuerza hallada en las Experiencias Didácticas tiene que ver con pensar Aulas vivas, donde los cuerpos vitalizan el aula o la hacen un aula-viva; cuerpos que aumentan su potencial para pensar, decir, sentir y actuar gracias a las diversas formas en que es afectado; el aula se constituye en un lugar para potenciar encuentros creadores/inventivos. Finalmente, sin ninguna pretensión tipológica, nos encontramos con algunas Aulas de placer: aulas caos, aulas seductoras, aulas jardín, aulas fantasía, aulas gourmet, aulas recreo, aulas cuya fuerza intensiva deriva en cómo poner los placeres en las aulas.

El aula, como lugar para experimentar/experimentar, invita a la disrupción y quiebra lo *normal*, lo común, lo continuo y lo lineal; tal vez, estamos ante una idea de producción de diferencia en la que logremos hacer presencia real en el aula, tratando de disfrutar de la existencia en el aula como un lugar “vivo” para mirar, escuchar, oler, gustar y movernos reconociéndonos como cuerpos y considerando las pasiones. Recordemos que la educación privilegia algunos sentidos: la vista y el oído, incluso hay una jerarquía de los sentidos, donde se desprecia lo sensible sobre lo intelectual ¿Y si hacemos presentes todos los sentidos en la clase para aumentar las potencias de obrar de los cuerpos? Pensar el hedonismo en el aula exige re-pensar la educación como algo que tiene que ver con un anhelo, un deseo, una emoción, una pasión, una búsqueda, una inquietud; en síntesis, gestos que ayuden a la tarea de hacernos a nosotros mismos.

¹² Aprender enseñando, viene a ser intentar convertir todo acto de enseñanza en una actividad de aprendizaje. Término acuñado de Durán, David (2014). *Apreñador. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea, S.A.

Equipaje de artilugios para un aprEnseñar hedonista



En este estudio, hemos identificado unos “principios” que se relacionan, interactúan, se conectan, se complementan y constituyen una suerte de constelación que puede servir para crear acontecimientos hedonistas en el aula: *la improvisación, la curiosidad, el asombro y la sorpresa, lo imprevisto, las variaciones, la fantasía, la novedad y la aventura*. Un maestro que va hacia la búsqueda del placer¹³ busca en el aula *innovación*, cambio y genera movimientos; es amigo de la *novedad* y de las *variaciones* en los encuentros; invita a mirar, escuchar, oler, tocar, saborear y sentir de modos diferentes a los acostumbrados; convoca a la *curiosidad, sorprendiéndonos y asombrándonos* con los signos que dispone en el aula; con sus modos de problematizar, *seduce* a la *aventura* y al *construir juntos*; propone hacer uso de la *fantasía* y acude al *riesgo* porque prefiere lo *imprevisto*; su imagen es la del

¹³ Imagen de maestro en clase *in situ*, que surge del trabajo de campo de este estudio.



aventurero que, en el viaje de formación, aspira vincular el aula con la vida y es capaz de ayudarnos a pensar(nos) de otros modos, tal como lo señala Foucault cuando nos dice que hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si uno puede pensar de manera distinta a como piensa y percibir de otro modo que como uno ve es indispensable para continuar mirando y reflexionando.

De los placeres en el aula: la improvisación

Las improvisaciones son mejores cuando se las prepara

William Shakespeare

*Pensar de otros modos,
combinar,
improvisar,
experimentar*

~~Plan A~~

~~Plan B~~

**Inventemos
con lo que
sabemos hacer ...**

1 8 0 3

Se improvisa por variados motivos, entre ellos cuando se pretende acudir a la iniciativa desde la experiencia de los estudiantes, al enseñar sin direcciones previas, sin guiones preestablecidos y sin intenciones fijas, y aunque la improvisación entraña el despliegue de una acción de modo intempestivo y espontáneo, surge de los recursos que nos provee una



buena preparación. Vemos en algunos maestros que acuden a **expresiones artísticas como teatro, danza, música, juego y literatura**, que la improvisación proporciona elementos para potenciar la imaginación, la intuición, el ensayo, la exploración, la atención, formas de expresión “libres” acudiendo a situaciones inesperadas e imprevistas. Interesa disponer signos para provocar actos de creación y generar variaciones ante lo que no habíamos previsto ni imaginado, lo cual altera de cierta forma la percepción y genera sensaciones no esperadas.

Un profesor improvisador exige conocer, pasión, riesgo, inquietud, inconformidad, confianza y un abrirse a saber de la experiencia:

Maestros que le dan vueltas y revueltas a algún tema, que van y vienen con las ideas y las experimentaciones; indagan, preguntan y no se comportan según los modos preestablecidos, incluso hacen cambios, se exponen, se atreven. Para estas personas, un fracaso, aunque duele, constituye un aprendizaje y una nueva oportunidad para aprender a hacer las cosas de otras maneras. Son maestros que no tienen necesidad de permanecer atados estrictamente a planes, programas o libretos previamente definidos; el control estricto del plan no está en su libreto, para el maestro improvisador el libreto es sólo una guía susceptible de sufrir o experimentar modificaciones en cualquier momento. Para él, lo importante es el sentido de lo que se hace, no la repetición de lo establecido.

Quien es capaz de **improvisar** en el aula, actúa como Cyrano de Bergerac (artista y hedonista sin par) quien, probando, cambiando, experimentando y haciendo nuevos caminos, inventaba, creaba y, con ello, se ingeniaba nuevas oportunidades para vivir y gozar la vida. Para él, cada experiencia constituía una oportunidad para vivir intensamente, su vida era vitalista, no dejaba de variar y abrir nuevas brechas haciendo uso de la imaginación y aprovechando todos los recursos posibles y, de este modo, creaba incesantemente nuevos comienzos:

Cuando nos acercamos al aprendizaje, mirándolo como un suceso inacabado, transformador y mágico, lo convertimos en una experiencia de placer que nos empodera para crear algo nuevo.



Traigamos la vida, las costumbres, las tradiciones, la cultura, el movimiento y *la alegría de la danza al aula*. Sentidos activados: ojo de águila, movimientos sueltos, vuelo enérgico y vigoroso que se

Traigamos formas de experiencias placenteras al aula:

Improvisar para crear en lugar de repetir

crucza entre cuerpos; juegan los afectos, los vínculos y las conexiones entre cuerpo y cuerpo. Miradas que se cruzan; máscaras y música generan atención, ritmos, pasos, meneos, balanceos y oscilaciones que van y vienen de un lado a otro, arriba, abajo, adelante, atrás y en variadas direcciones. Voces que entre sonrisas y gestos acompañan acciones para improvisar con sentido: articular, conjugar, inventar, vivir el instante y formar composiciones. Cuerpos en movimiento que se miran, escuchan y rozan sintiendo, pensando y actuando; cuerpos que van inventando, innovando y creando “algo”. Vuelo, soltura, armonía, ritmo, coordinación y fluidez en cuerpos que se mueven combinando imaginación, sutileza, delicadeza, atención, fuerza, energía, emociones.

Así, en la danza del vuelo de las águilas aprendemos gozando e improvisando juntos; también con la danza nos vamos inventando, formando y transformando.

Reconocemos en las expresiones artísticas –teatro, danza, música, literatura– y en el juego, signos que ponen los maestros y maestras que convocan a la presencia de los cuerpos en el aula que, desde el improvisar, obligan a pensar y experimentar. La finalidad es provocar encuentros, relaciones y conexiones donde cada uno se hace presente (estudiantes y profesores) inventando, inventándose y recreándose:

Mirándonos, escuchándonos y rozándonos, sintiendo, pensando y actuando vamos inventando, innovando y creando coreografías que nos asombran, coreografías que no habíamos imaginado.

Estos signos poseen un aire de movimiento que convoca a cierto estado de recreación poética y, gracias a la fuerza de la improvisación, surgen actos de creación, novedad, aventura, éxito, fracaso y algo de inocencia, que resulta extraño e inquietante en clase.



De los placeres en el aula: la curiosidad

No tengo ningún talento en especial, solo soy apasionadamente curioso

Albert Einstein



En el aula, encontramos la curiosidad bajo la figura de la infancia. La infancia como asombro, perplejidad, exploración, como experiencia del tiempo, deseo y anhelo de encuentro, mirando siempre como si fuera la primera vez. Maestros y maestras entran al aula signos que posan en cierta infancia curiosa a la que todo llama su atención, que pregunta, que todo lo quiere tocar para conocer, que quiere explorar y que desea conocer algo nuevo:



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

*Del profesor que no se repite, ese profesor que nos recibe con algo nuevo: un detalle,
una mirada amable, un objeto, una canción, una obra de arte, y que le da la
bienvenida a lo nuevo.*



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



En el aula nos encontramos con esa infancia como estado permanente de curiosidad, en la cual cada inquietud se convierte en semilla que siembra ese deseo de experimentar, que a su vez es fuente inagotable de la que brotan nuevas turbaciones, nuevas preguntas y nuevas experiencias.

Entre los signos que ponen maestros y maestras para desplegar la curiosidad está la *maleta viajera*, aquella que pone en relación con una idea de educación que implica “salir afuera”, un *apreñajar* como viajar. En el viaje *no hay direcciones únicas*, hay trayectos, modos de recorrer, cierta manera de caminar, de moverse, de habitar un espacio, en el viaje hay confrontación con lo desconocido, incertidumbre, inseguridad, novedad, riesgo, fragilidad, sorpresa e implica atención. Con este signo vemos cómo se despliega la curiosidad en la clase, porque la maleta alude a una suerte de viaje donde hay sensación de extranjería, de exploración, de atrevimiento. Aquí la curiosidad como el salir hacia un viaje de formación, intenta escapar de lo fijo, exige exponerse, romper lazos familiares, una suerte de errancia, un mirar inédito, sentirse presente y cierta relación consigo mismo que nos pone al descubierto. Aunque la clase, como el viaje, se organice y se planea, puede haber desvíos, extravíos, se transita por territorios conocidos y aceptados que ofrecen tranquilidad y certeza, así como por senderos que procuran experiencia, de donde es imposible regresar a casa como si nada nos hubiera pasado.

La curiosidad en el aula pone a los estudiantes a un mirar distinto y, despiertos, se acercan al conocimiento de una manera más plena, más rica, más estimulante, puesto que curiosidad es también deseo de saber y conocer algo que me es ajeno. Con signos como la pintura, la fotografía, el cine, que ponen el maestro y la maestra en el aula, no se trata tanto de pensar con qué imágenes trabaja el profesor, ni qué imágenes acompañan ciertos contenidos o qué imágenes deberían ser presentadas, sino que en el acto de educar interesa más las formas de mirar y cómo se produce algún tipo de sensibilidad, sensación, afección y pensamiento, así como crear relaciones, vínculos y conexiones:

Hay miradas que impiden, que estorban, que prohíben, que niegan la curiosidad.

Los signos u objetos que se ponen en el aula, producen placer y nos exigen pensar lo novedoso que pueda tener la siguiente clase; quizás por eso el alma busca siempre cosas nuevas.

Proponemos regresar a la infancia, entrar al aula con la curiosidad, la expectativa y la alegría que nos depara el placer de aprender.



Aquí la curiosidad tiene que ver también con una forma de educación que quiere recuperar una mirada infantil, quizá ingenua, pero para nada primitiva: una mirada de sorpresa, implicación, alegría, novedad y de renovación de lo sensible que pretende recuperar la posibilidad de ser afectados por lo que vemos y escuchamos. Exige ciertos lenguajes que tiendan a ser menos “repetitivos”, “banales”, “neutros” y “vacíos”, y esto nos lleva pensar en el tipo de lenguajes (y signos) que usamos en el aula, a veces neutros y neutralizados, que no hacen sentir nada o que no llevan a ninguna posibilidad de descubrir algo; al contrario, a veces estos lenguajes parecen anestésicos que no van dirigidos a alguien y no despliegan curiosidad porque parecen desconectados del interés, el deseo y la atención.

La curiosidad como deseo nos convoca a pensar, a querer saber y explorar, nos lleva a preguntar y nos estimula a buscar:

Un estudiante curioso es a quien queremos y deseamos encontrar en el aula, tener un estudiante curioso nos revitaliza como profesores, nos hace pensar la clase.

Cuando la curiosidad se hace presente en el aula, hace ver muchas cosas o más de las que se esperaban y produce cierta complacencia. También curiosear como experimentar se potencia en el aula con preguntas que traen el impulso de la curiosidad: ¿Y yo qué veo? ¿Y yo qué escucho? ¿Y yo qué siento? ¿Y yo qué hago? Son preguntas para tratar de construir vínculos y conexiones entre nosotros y con nuestros saberes, es un modo de aprender juntos:

Queremos un aula habitada por esa curiosidad que siempre se quiera desear, deseando desear y con esa curiosidad llamamos a los placeres al aula.

La curiosidad es un olor que hay que saborear, un hambre que hay que colmar, una sed que tiene que ser saciada, un impulso que tiene que ser vivido

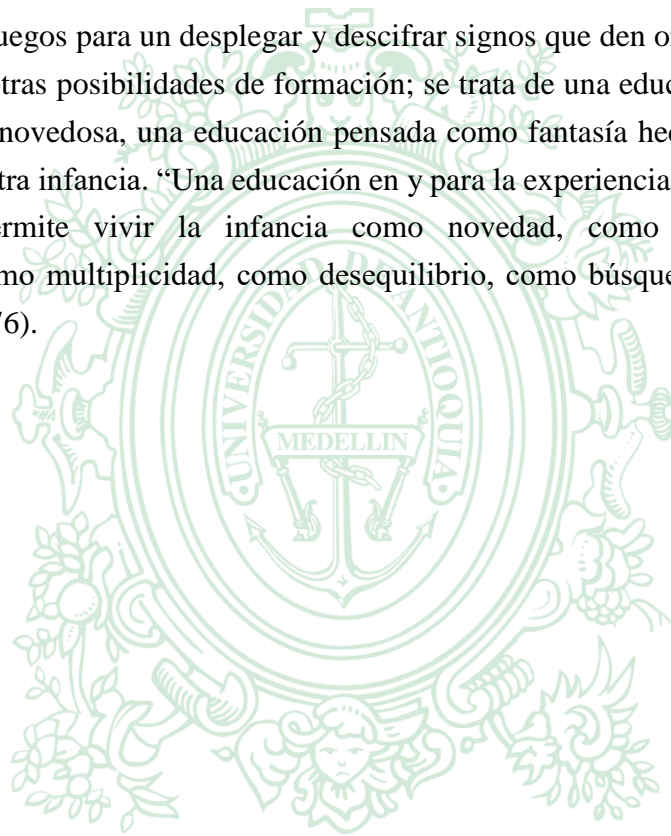
La curiosidad con su insaciable deseo de saber ha de ser una invitada de honor al aula; ese mirar infantil que siempre pregunta se constituye en una oportunidad para un aprender que escudriñe, sondee

y provoque relaciones. En ocasiones, los signos que puedan desplegar placer en el aula extienden las posibilidades para curiosear; tal vez se trata de ampliar las posibilidades de obrar y darle fuerza a la presencia de los cuerpos en el aula, y menos en abreviar o acortar las potencias de obrar de los cuerpos. Aquí radica la posibilidad de (trans)formación en explorar y en desear vivir, motor que impulsa nuestros deseos de saber y motiva nuestra voluntad de querer aprender. Cuando el aula es habitada por la curiosidad, se abre ante



nosotros un mundo de expectativas habitado por energías y fuerzas que alejan cualquier posibilidad de aburrimiento y monotonía, porque la curiosidad es pensamiento que late agitado, constante y saludable en corazones arrebatados por la pasión del aprender.

El aula pensada como un espacio preparado para dejar fluir nuestras vidas y nuestras experiencias, la vivimos instante a instante como escenario abierto a nuestras singularidades que da apertura a juegos para un desplegar y descifrar signos que den origen y nacimiento a la curiosidad con otras posibilidades de formación; se trata de una educación como devenir e historia siempre novedosa, una educación pensada como fantasía hecha realidad para no dejar ir nunca nuestra infancia. “Una educación en y para la experiencia educa a los niños en su ser niños, permite vivir la infancia como novedad, como experiencia, como discontinuidad, como multiplicidad, como desequilibrio, como búsqueda de otros mapas” (Kohan, 2004, p.276).



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

De los placeres en el aula: la sorpresa



*Si no esperáis lo inesperado, no lo encontrareis;
puesto que es penoso descubrirlo y además difícil*

Heráclito



La disposición del aula hacia la sorpresa se muestra con el uso de diferentes objetos o signos que el maestro o maestra llevan para la clase; por ejemplo flores, un cuadro, un libro de arte, juguetes, una canción, gastronomía, una representación teatral para desarrollar un contenido, un fragmento de un texto, un libro, etc., así como la entrega de un sobre con una hoja en blanco adentro, donde se invita a los y las estudiantes a escribir una carta a un personaje de cierta película sobre algún elemento pedagógico; el juego del *cadáver exquisito*, donde se elabora conjuntamente un cuento acerca del maestro; el dedicar la maleta viajera a depositar en ella palabras y silencios. Nos sorprende los cambios en el aula, los estilos variados de las clases, las formas “extrañas” de empezar la clase, las variaciones y los contrastes en el aula, los modos de relación no acostumbrados, los modos de proceder en la clase haciendo uso de algunos juegos de azar; esto hace que se goce en la clase de ciertos placeres que vienen de la sorpresa.

Como profesora, no estoy esperando respuestas; prefiero despertar la inquietud pensando y sintiendo, porque con estos objetos que he traído espero que lo puedan relacionar con un concepto y que lo pongan cerca a sus vidas a través de una carta.



Nos sorprenden los gestos, las sonrisas y las miradas picarescas, la belleza que con el tiempo se descubre, la versatilidad y la gracia de algunas personas habitantes de la clase, las transformaciones en lo cotidiano, las personas que se expresan con las costumbres de sus culturas; también vemos, en algunas ocasiones, que el aula habita una gracia especial o encanto que hechiza:

La naturaleza del asombro está en que permite ver lo que se oculta a los sentidos de casi todos, mostrándose sólo a quien está preparado para asombrarse, al que ha perseverado en la búsqueda del saber, reconociendo su no saber, su ignorancia

No queremos perdernos la clase, no queremos perdernos ni un instante de esos encuentros porque tienen algo que no alcanzamos a revelar completamente; es algo que nos gusta, pero no alcanzamos bien a saber qué es; es un no sé qué.

Apolo nos invita a la prudencia, a cuidarnos, a tener cuidado, y Dionisio a soltarnos a la aventura, al riesgo, en una lucha obligada que tenemos que afrontar y, en esa contraposición, emerge la chispa de la idea, lo nuevo, tal vez la improvisación que nos lleva a resolver la situación.

Ahora bien, la sorpresa, como un estado de alteración, puede ser causada por algo imprevisto; se percibe o se siente algo en la clase que no se espera y genera cierto sentimiento de complacencia por el “espectáculo” mismo que puede ser una clase. El aula puede sorprender porque se dispone de acontecimientos imprevistos que la hacen ver

como una continua sucesión de acontecimientos no esperados y, en este último caso, el sentimiento se asocia con lo nuevo, lo inesperado y con el asombro.

La sorpresa parece venir unida al desciframiento de los signos en la clase; hay maestras que preparan a los y las estudiantes hacia nuevas razones de sorpresa, cuyo interés pareciera mantener la atención ocultando los acontecimientos hasta que éstos se re-velan. Habitar el aula exige de cierto ingenio para que tienda a sorpresas, porque la sorpresa puede ser producida, tanto por los objetos o signos que se llevan al aula, y que se usan con algún interés educativo, como también por la manera como estudiantes y profesores lo percibimos, y aquí radica una forma de aprender. En ocasiones, la sorpresa se manifiesta con pequeños gestos, algo que pone el profesor “entre” él y sus estudiantes con una cierta cosa, o un cambio repentino en el tono de la voz, o el uso de la narrativa, como quien *cuenta un cuento*; en fin, hay muchas clases de sorpresa, y también como estudiantes nos podemos ver sorprendidos por un cambio de estilo propio, por el darme cuenta de algo, por descubrir ciertas potencias del propio cuerpo, por descubrir que pienso de una manera diferente, etc.



Un aula habitada con la posibilidad de experimentar da lugar a la sorpresa, que nos invita a explorar nuevos trayectos y a pensar de otros modos el aprEnseñar, aumenta la potencia de actuar desde lo no pensado y lo no imaginado. En ocasiones, hay situaciones que nos sorprenden porque surgen circunstancias inesperadas, nos pasan cosas que no concuerdan con lo que habíamos planeado, la situación no se ajusta a las maneras de proceder comunes y acostumbradas, desacomodándonos y sacándonos de la zona de confort. Parece como si faltara algo, un dato o un elemento se nos ha perdido, y esto de inmediato nos hace reaccionar porque nos toma por sorpresa. En esta circunstancia nos vemos obligados a re-pensar y a cambiar de posición para ver, escuchar y sentir de otros modos. Es como perdernos en un bosque desconocido sin disponer de un mapa de navegación: al instante nos sentimos perdidos y esta eventualidad nos lleva a proceder de modos no previstos; abrimos los ojos, agudizamos todos los sentidos y descubrimos otras potencias en nosotros mismos; hay que crear o inventar alternativas para hacer del aula un espacio vital. Aunque los y las maestras, en ocasiones, creemos ya dominar “este terreno”, nos da miedo atrevernos, equivocarnos,

Todo está estrictamente calculado.

Entonces, ¿Qué gusto le vamos a sacar?

nos asusta lo desconocido, y algunos han dejado de sorprenderse.

Habitar el aula con experiencias placenteras implica que el maestro ha de dejarse decir de sus estudiantes:

Los estudiantes saben hacer cosas que nos fascinan, cosas que uno ni imagina. Hay que

creer en los estudiantes, ellos tienen muchas capacidades que uno ni siquiera alcanza a sospechar. Los estudiantes crean cosas que uno nunca había pensado.

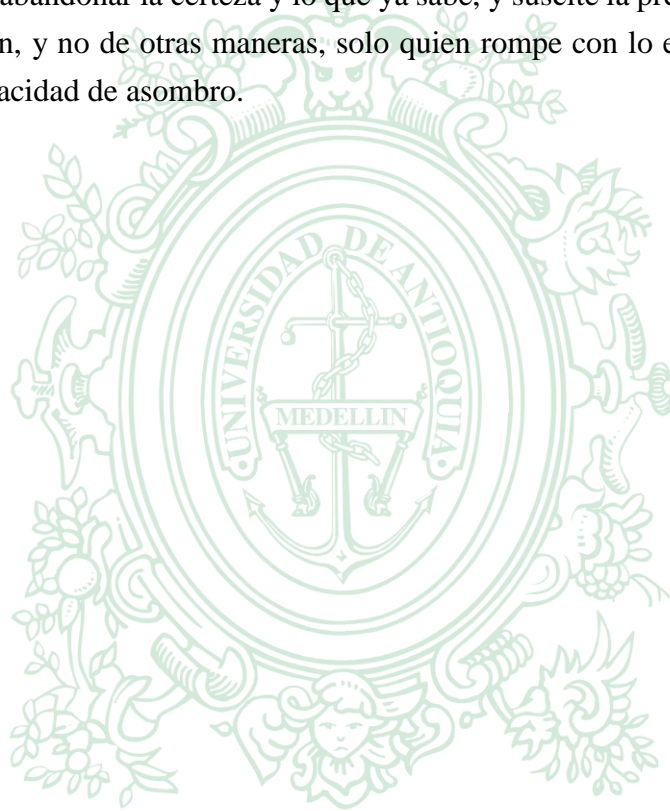
Hay profesores que salen con unas clases tan extrañas que uno se queda pensando, se queda como sorprendido.

Cuando logramos hacer de la clase un espacio de encuentro, la clase se sale del control del maestro, el aula es de todos y, por tanto, estamos juntos tejiendo relaciones; allí puede salir lo no pensado, lo no imaginado, lo raro, lo extraño; el aula oscila entre lo inesperado y lo esperado.

La sorpresa aparece cuando somos capaces de apreciar lo nuevo, cuando nos adentramos en lo desconocido, algo que puede ser simple y sencillo, pero nuestra sensibilidad adormecida



a veces no logra captar. Nos asombra “el ocultamiento de algo que está a simple vista”, que es tocado y visto pero no captado, y de repente, en un instante, con un simple cambio en nuestras rutinas y nuestras formas de preguntar, mirar, escuchar, tocar, pensar y experimentar, se muestra y aparece sensible con toda su magnificencia a nuestros sentidos. Parece simple, pero a la vez es complejo porque la capacidad de asombro se cultiva; solo quien sea capaz de abandonar la certeza y lo que ya sabe, y suscite la pregunta de por qué las cosas son como son, y no de otras maneras, solo quien rompe con lo establecido y se deja decir, habita la capacidad de asombro.

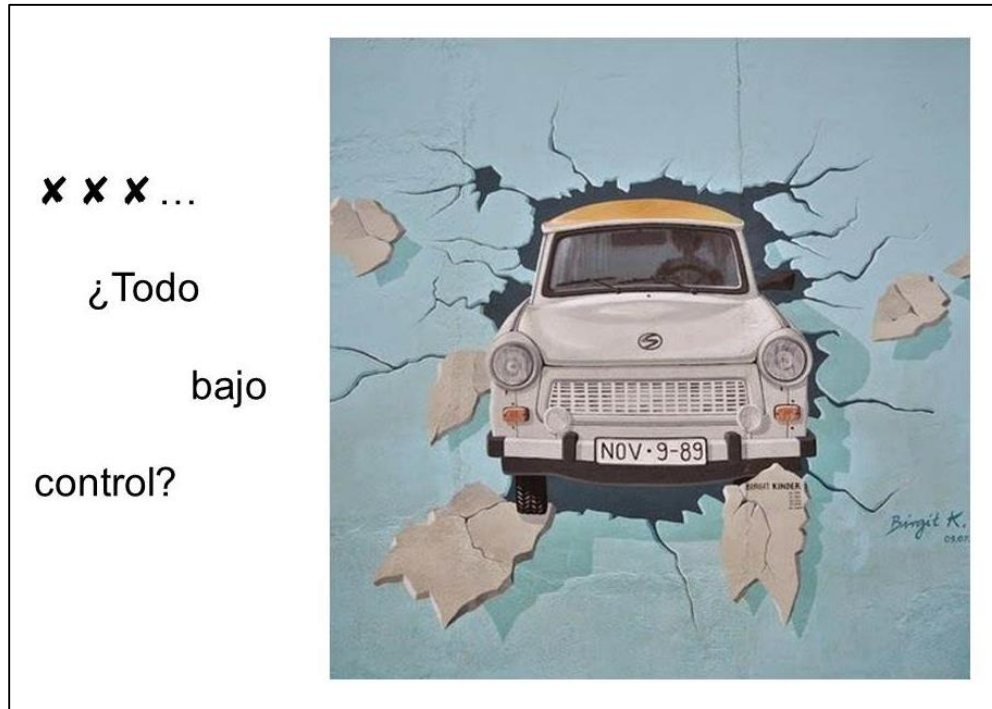


UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

De los placeres en el aula: lo imprevisto

¿Qué puede haber imprevisto para el que nada ha previsto?

Paul Valéry



Lo imprevisto es el acontecimiento que ocurre sin ser planeado o pensado, porque el acontecimiento es “lo que” nos pasa, pues no hay experiencia sin la aparición de un alguien, o de algo, o de un eso, o en definitiva es el acontecimiento que (me) llega de sorpresa y que ocurre de modo fortuito porque trasciende nuestra propia voluntad (Montesquieu, 1948). Lo imprevisto hace un quiebre, forma un pliegue y nos hace caer en la cuenta de que las cosas no se mueven de modo *uniforme* y que no todo lo podemos mantener “bajo nuestro control”. Es algo así como el pasar de algo que nos afecta y nos sorprende porque es “algo” extraño a mí, exterior a mí, no es pensado, ni planeado, ni es algo que estábamos esperando, ni que podemos anticipar; cuando llega rompe con la continuidad del tiempo (de un antes y un después) y puede llevar(nos) a producir alteridad.

Así, lo imprevisto en el contexto de aula puede constituirse en la expresión del acontecimiento que deriva, quizás, en una forma de “hacer” experiencia con ese algo que nos ocurre; algo se apodera de nosotros, nos produce algo y puede (trans)formarnos. Establecemos aquí una relación entre lo imprevisto y el acontecimiento, como ese “algo” que nos puede afectar de modo favorable o desfavorable, pero de cualquier manera, genera cambios, desacomoda y no siempre puede generar una experiencia para aquel que la vive. En el contexto de aula, cobra fuerza saber cómo un hecho inesperado puede proporcionar una



nueva experiencia. Como bien señala Gadamer (2005), quien experimenta y se hace consciente de su experiencia ha ganado un nuevo horizonte del cual se puede aprender.

*La gracia del juego está en la
incertidumbre.*

Nunca sabemos, que va a pasar.

Un maestro propiciador de acontecimientos, de ese algo imprevisto para los y las estudiantes, cambia y promueve variaciones en los encuentros, disfruta y nos hace disfrutar al romper rutinas en los modos de estar o habitar el aula y que, de algún modo, nos convoca a vivir encuentros como una experiencia en la que nos invita a hacernos presentes. La experiencia es, en primer lugar, siempre experiencia de algo que no es como habíamos supuesto, no es un *saberse ya algo*, sino un descubrir cada vez facetas nuevas en un proceso que nunca es, ni puede considerarse definitivo. Cuando ocurre lo imprevisto, algo nos interpela:

Y el rumbo del aula corre por trayectos no imaginados, es algo así como un río turbulento que se sale de su cauce cambiando y destruyendo todo lo que tenemos organizado para la clase, y ante un acontecimiento nos vemos obligados a cambiar lo que teníamos pensado, nos obliga a hacernos presentes, a poner cuidado, a prestar atención, a pensar de otros modos y a proceder de maneras alternativas a las convencionales.

Tal vez el río que se sale de su cauce no sólo traiga tragedias, sino también nuevas oportunidades y todo depende de qué hacemos con ese “algo” que aparece y del modo como nos hacemos presentes, de nuestros modos de percibir, pensar y proceder. Si sentamos precedentes éticos, estéticos y vitalistas en el aula, pueden aparecer alternativas para construir otros modos más agradables de habitar el aula vitalmente,

¿Por qué no trazar nuevas rutas pensando en aprender otras formas de habitar el aula?

Uno de los signos que disponen maestros y maestras en el aula, donde vemos la potencia de lo imprevisto, son los juegos, y entre ellos los juegos de azar. El juego y el jugar producen placer, en el juego vemos lo imprevisto, el juego es intermitente, los gestos y las habilidades se aprenden jugando (en la experiencia). Aquí pocas veces se da lugar a la tristeza, al contrario, su esencia es habitado por la vida, por las pasiones y las emociones; jugando



construimos relaciones, vínculos y conexiones repentinas e imprevistas. En el proceso del aprEnseñar construimos e inventamos elementos que componen el mismo juego, y mientras jugamos afectamos a otros y nos dejamos afectar.



Cuando estamos jugando y aprendiendo a jugar, somos sujetos de experiencia, estamos entre el no saber y el saber, somos habitados por lo imprevisto, no hay modo de anticipar o predecir cuánto aprendemos del juego. Con este signo se goza en la clase, con el juego llega generalmente la risa, la alegría y una actitud lúdica que abre la posibilidad para crear; se trata de cierto estado dionisiaco que vincula el impulso agonal con un rasgo vital. A través del juego, el maestro invita a estar presentes, a estar atentos, al cuidado de sí y del otro, a sentirse en libertad. Si nos dejamos decir del juego y estamos atentos a sus situaciones imprevistas cuando algo nos sucede, cuando algo pasa en nosotros, podemos aprEnseñar metidos en el juego, metidos en la experiencia.

1 8 0 3

De los placeres en el aula: las variaciones

No hay placer que dure si no es reanimado por la variedad.



Los placeres de la variedad se toman potencia debido a que las pasiones alegres languidecen cuando las clases, una y otra vez, parecen iguales. Aquí, nos encontramos con clases que varían, se hacen cosas que no se habían realizado o se pone algo que “no se ha visto”; lo fundamental radica en que el sentimiento sea diferente. Las clases complacen por la variedad de formas para usar un texto, un relato, una película, por las posibles relaciones que se puedan establecer a través de talleres, bloques de sensación, en fin, por la variedad de pasiones que sean capaces de potenciar el maestro y la maestra.

Apolo y Dionisio, confrontaciones que conviven en el aula como una cosquilla que ocasiona incomodidad, y a la vez produce una sensación placentera que logra que la extrañemos si llega a desaparecer

Demasiada uniformidad en el aula se torna insoportable; el mismo orden del aula, el uso de los mismos gestos del maestro (los que siempre exponen, los que usan permanentemente diapositivas, los que hacen siempre lo mismo, los que conservan la perspectiva lineal y secuencial) abruma y “aburre”. Habita la contradicción entre el orden lineal y secuencial,



pues las variaciones se generan entre el caos y los contrastes, porque hay quienes critican el “desorden” en el aula, pero cuando ordenamos, todo parece monótono; es una “complejidad” que nos muestra que la clase requiere un orden, pero ese orden, para ser agradable, exhorta a la variedad. Al estudiante le gusta la variedad, le interesa lo que se torna diferente, prefiere ver sin fatigarse y ver lo suficiente para “estar atento”; antepone el placer al acto de conocer si lo conecta con algo de su interés. Incluso, hay clases que parecen variadas y no lo son; otras que parecen uniformes y contienen variedad, en efecto, donde hay variedad puede haber placer.

Hay estudiantes que dicen cómo complace tener clases con gran número de signos (poesía, pintura, música, danza, cine, movimientos, juegos, objetos deportivos) porque les permite extender la mirada, explorar de distintos modos, crear resonancias, experimentar de distintos modos; animar a pensar hace ver mayor capacidad de relación de una cosa con otra; quizás los límites de la clase rehúyen las pasiones alegres.

Hay que jugar con los ritmos y las intensidades; proponemos las variaciones en los modos de proceder en la clase, la variación nos mantiene conectados y es clave para mantener la presencia, la atención y la concentración.

Despertar interés pone al estudiante cerca a su deseo y ayuda a mantener la expectativa del grupo. Por ello, para algunos maestros la variedad radica en cambiar los ritmos de la clase; así, se pone al descubierto cierta medida del placer, o de placeres, cuyo gesto radica en variar las intensidades para aumentar atención, disposición e interés.

Encontramos variaciones con el uso de distintos signos, porque cuando la clase es plana y previsible, se entra como en una especie de letargo donde se pierde el interés:

Es muy agradable cuando el profesor sale con algo que uno no esperaba; son cosas variadas que lo sorprenden a uno y entonces uno se pone como alerta.

A veces la clase es una variedad de variedades, eso... uno no acaba.

Variar. Que no sea siempre la misma clase es algo que aumenta el placer.

Es muy bueno cuando los profesores varían las actividades y salen con algo extraño, que a uno le gusta.

Es importante que en el aula se juegue con variaciones entre lo continuo, lo discontinuo y el contraste, que se establezcan conexiones entre los saberes, que se propicie la participación;



incluso pueden emerger variaciones, contrastes y contradicciones en los modos de percibir, pensar y proceder, y ante esto, la atención y el cuidado son claves para aprovechar cualquier acción de cambio y variación que nos conecte y potencie el trabajo en común, que nos amplíe la mirada, o que abra otras rutas, trayectos u horizontes de formación.

El curso estaba pensado para que fuera una cosa, y a partir de las propuestas que llevaron los estudiantes se montó el curso, a partir del encuentro con los sujetos ¡pasó otra cosa!, otra cosa no premeditada.

El aula requiere de los contrastes para variar (porque una variación repetida suele convertirse en línea de continuidad y repetición), el aula demanda de cierta discontinuidad para conservar la voluntad de desear, para provocar movimientos en las formas de pensar y sentir, para que se produzcan interrupciones y cambios de intensidad. Los encuentros en el aula que no soportan ninguna variación se convierten en monotonía, costumbre y continuidad; si a quien tiene interés en conocer le agrada la variedad, la busca, porque no puede soportar por mucho tiempo la misma situación.

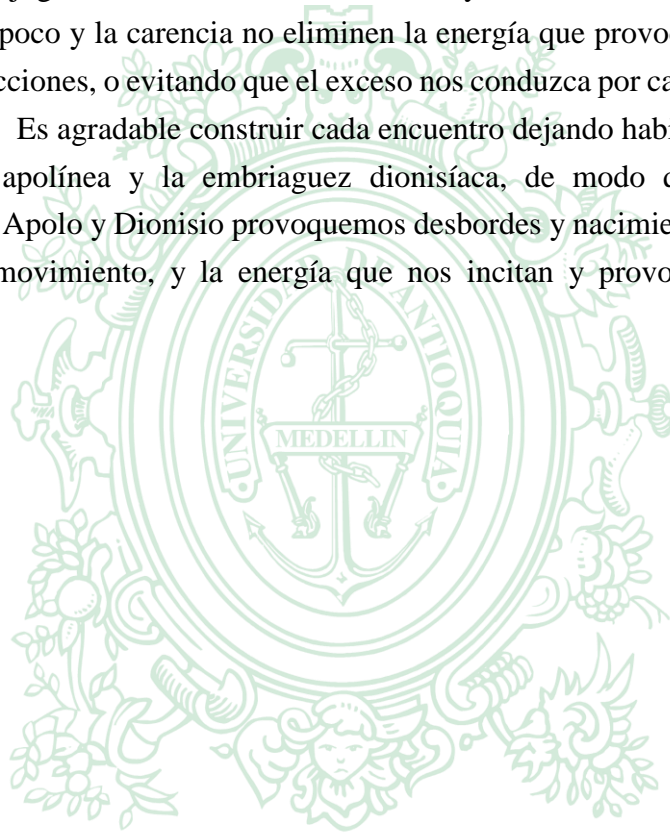
Los maestros y estudiantes nos complacemos con la *variedad*; se dice que *en la variedad está el placer*, y con ella emergen múltiples modos y posibilidades de percibir, sentir y proceder que abren los encuentros a la expresión de lo diferente y lo singular. Cuando un *encuentro es nutrido por lo variado*, nos damos la oportunidad de relacionar ideas y experiencias que en su complementariedad pueden dar lugar a la composición de algo nuevo. Por el contrario, cuando nos enredamos e involucramos con propuestas repetidas, lineales o muy complicadas, no logramos motivar la presencia de los cuerpos, de modo que resultamos anclados a la monotonía, la quietud y la inercia. Se trata de disponer signos para un *apreñarse* con el tono de los *contrastes y las variaciones*, de manera que complazcamos nuestros apetitos dándonos el gusto de mirar, escuchar, tocar y oler; se trata del placer de caminar por un aula habitada por el movimiento, el cambio y la experimentación, y para ello hay que impulsar la voluntad de deseo, tocar nuestros afectos y nuestras pasiones.

Encontramos que comenzar cada *encuentro* de modo diferente genera expectativa e incertidumbre, y aparece algo mágico que invita a la curiosidad, “uno siempre se sorprende en esta clase, no sabe con qué va a salir la profesora”; “esta clase es distinta, siempre hay algo nuevo, algo que atrae”; con los cambios en los modos de acercarnos al *apreñarse*, cada encuentro se convierte en un suceso que nos convoca a prestar atención, nos conectamos y las relaciones empiezan a fluir, de algún modo algo nos pasa, algo pasa en nosotros que hace



que nos acerquemos a vivir el encuentro con mayor intensidad, de modo que nos soltamos dejándonos permear por lo que se vive. Algo nos conmueve, nos provoca cambios y transformaciones, algo aprendimos que ocasiona un “no sé qué”, y una especie de placer nos embriaga; después del encuentro no somos los mismos, somos otro.

En el aula es bueno jugar sutilmente con los contrastes y las variaciones en las intensidades, procurando que lo poco y la carencia no eliminen la energía que provoca el movimiento en los vínculos y las acciones, o evitando que el exceso nos conduzca por caminos de tormentos, penas y amarguras. Es agradable construir cada encuentro dejando habitar nuestros cuerpos con la prudencia apolínea y la embriaguez dionisiaca, de modo que en el juego de interacciones entre Apolo y Dionisio provoquemos desbordes y nacimientos de experiencias que potencien el movimiento, y la energía que nos incitan y provocan al cambio y la transformación.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



De los placeres en el aula: la Fantasía

*Sólo la fantasía permanece siempre joven;
lo que no ha ocurrido jamás no envejece nunca.*

La fantasía es una perpetua primavera.

Friedrich Schiller



La vida
¿Imaginación?
¿Realidad?
¿Fantasía?

Imaginación
Realidad y
Fantasía



Aulas habitadas por rayos de luz, que iluminan el mundo mágico de la infancia con su fantasía y su imaginación, haciendo camino de formación en el juego de inventar, crear y recrear, mientras nos reinventamos y nos recreamos

El uso de la fantasía en el aula tiene diversas manifestaciones: actividad creadora, imaginación, percepción, sensibilidad, invención y un pensar a través de imágenes. Las formas de expresión artístico-corporales habitan esta dimensión de experiencia y ayudan a pensar y actuar sobre una idea de formación de lo sensible a través de algunas relaciones entre arte y formas de vida, percepción y saber, experiencia estética y experiencia de formación. Cuando se tornan visibles las formas y las fuerzas de la fantasía, se moviliza una suerte de seducción con uno mismo y aquí es cuando vemos maestros capaces de entrar en contacto con el deseo del estudiante, que incluso desestabiliza las formas de su enseñanza y genera otras formas de relación con el saber que aviva la experiencia.

Si bien con la fantasía accedemos a otras formas de saber incorporando la imaginación las ideas y el pensamiento ingenioso con posibilidades y realidades mágicas, no basta con contactar la fuerza de la fantasía si no somos capaces de permitir que actúe en nosotros, en nuestra práctica docente; si no somos capaces de ensayar o experimentar algo con ellas, de darle alguna forma. Y esa forma tiene que ver con generar una actitud docente abierta a la experiencia, que sea susceptible de vivenciar y poner la fantasía en relación con aquello que nos pueda con-mover.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

*Aulas para caminar
con los sentidos
abiertos y los sueños
despiertos*

*Pintemos nuestros
sueños y...*



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Vemos que los placeres de la fantasía se instalan en el aula cuando el acto de la creación tiene lugar en la propia docencia, docentes que invitan a través de “algo” (cuento, literatura, imagen, danza, movimiento, juego, etc.) a componer, inventar, transformar e imaginar. Aludimos a maestros atentos a producir formas sensibles cuya tarea es trabajar con las formas de ser, es decir, con formas de vida éticas. De allí que la fantasía pueda convertirse en una forma de acontecimiento para tornarse en aquello “que nos pasa” y no nos deje iguales a lo que éramos; si logramos hacer algo con lo que nos pasa cuando la fantasía asoma el aula (oscilaciones perceptivas), lo educativo deja de ser moldear e instruir para tornarse en experiencia.

Algunos discursos de maestros nos dicen de su interés por pensar un “sujeto” y destacan las formas de subjetividad que se producen en la percepción, en la imaginación, en lo sensible, es decir, en esas formas de subjetividad que se producen *en el cuerpo*.

Cambios en la percepción se transforman en el cuerpo, pues la percepción se produce en él y se ejerce sobre él.

Fantasear pone en juego otras formas de ver, escuchar y saber, y nos dice de ciertas formas de ser.



Actividad en el aula



Si el aula se habita de cuerpos (de estudiantes y profesores) se abre aquí una posibilidad para pensar una educación “más corporal” abierta a explorar, cuerpo a cuerpo, que promueva experiencias para trastocar, gracias a la fantasía, la sensibilidad, la imaginación y la actividad creativa y creadora. Para ello debemos abrir la puerta del aula al juego y al juguete como realidad mágica, como fantasía. Conjugemos enseñanza, aprendizaje, formación y transformación con fantasía, magia, imaginación, pasiones, vida, alegría y realidad. En la experiencia del juego habitamos el mundo de la fantasía, vivimos el instante con tal encanto, fascinación e intensidad, que el juego habita nuestra realidad. Con la magia de la fantasía le damos vida al juguete, en la interacción con el juguete y con otros jugadores construimos un mundo de relaciones se activan ciertas expectativas, deseos y la vida.

El juego en el aula es fantasía, imaginación y ficción hechas realidad; es la vida misma; con el juego enaltecemos la educación y la vida, enalteciendo el juego y el juguete.

Para darle lugar a la fantasía como elemento de placer, se sugiere pensar el aula como un espacio de experimentación; esto implica poner la subjetividad “en cierto estado”, para favorecer la imaginación y la actividad creadora. Pensar una educación que con-tenga placer requiere un ejercicio pedagógico de lo sensible que se ocupe de lo que(nos) inquieta, avivar las afecciones, que nos ayude a re-crearnos y reinventarnos como sujetos; gracias a la fuerza de la fantasía, podemos aprEnseñar sin normalizar, prescribir, instruir ni moralizar.

Vemos en las formas de expresión artístico-corporales la posibilidad de pensar una educación hedonista por esa capacidad que tienen de afectar nuestro cuerpo y nuestras formas de entender lo que nos pasa. Sin embargo, no se trata de decir qué debemos hacer con la fantasía, sino de experimentar formas de aprEnseñar con el arte:

¿Cómo darle lugar a la fantasía en el aula con cuerpo-arte si la educación cuestiona lo sensible, la alegría, la imaginación?

Nuestra respuesta ha de ser que no se puede fijar un qué hacer, ni instalar una metodología ni dar direcciones únicas al trabajo docente. La idea es proporcionar experiencias que promuevan pequeños gestos hedonistas en las formas en que podemos producir y sentir placer en el aula y ofrecer procesos de formación atravesados de cierto vitalismo.



De los placeres en el aula: la Novedad

La novedad atrae la atención, y aún el respeto, pero la costumbre la hace desaparecer pronto; apenas nos dignaríamos a mirar el arco iris si éste permaneciese por mucho tiempo en el horizonte.

Berthold Auerbach



La infancia, como venir al mundo, es pura novedad



La novedad en el aula adquiere el tono de la diferencia y se instala en la idea de

Clases que tienden a salirse del estándar, de la normalidad, de la representación y de la imagen homogeneizada.

La novedad que insta por los placeres tiene que ver con los gestos mínimos que hace el profesor “de insinuaciones de lo nuevo” o que en su actuar genera expresiones de novedad; tiene que ver más con el deseo de producir diferencia a partir de las relaciones que establece en el aula –con el otro y con lo otro– y con los grados de potencia que aumentan en clase,



porque la diferencia no está reducida al otro y a sus características, sino al encuentro, a la potencialidad y a una repetición con movimiento creador.

Un aula de novedad genera movimiento, desacomodación, desorganización, desafía la repetición y exige un ejercicio de pensar en movimiento y en relación, porque prefiere la aparición de algo más, le da cabida a lo incierto y al por-venir. Esto lo vemos gracias a las condiciones de posibilidad que da el experimentar/experimentar la clase que habilita la novedad, especialmente bajo la figura del acontecimiento, como aquella que aparece de repente y por sorpresa; así, la diferencia traza o hace visible las variaciones:

Generalmente el aula que homogeniza bloquea toda apertura y llegada de nuevos acontecimientos.

Cuando algo nuevo y novedoso habita el aula, algo nos atrapa de tal modo que resultamos con los sentidos activados: el olfato se agudiza siguiendo el rastro de los olores; emergen el ojo de águila, la mirada de lince, que todo lo quieren ver y enfocar; disponemos los oídos con la escucha activa, para no perder ninguna pista o señal que nos ayude a descubrir cualquier señal; la piel resulta sensible a las fruiciones del aire y el ambiente y nos disponemos con la concentración sutil, la intuición fogosa y la razón palpitante, a buscar y descifrar los signos que avivan la novedad. Con la novedad, aparece algo diferente a lo habitual, lo seguro y lo acostumbrado, y trae al aula el movimiento, el cambio y la transformación en los modos de estar y vivir la experiencia del aprEnseñar.



Actividad en el aula

Cuando la novedad hace presencia en el aula algo nos agarra, somos poseídos y encantados por la pasión que despliega en nosotros el aprendizaje de lo nuevo, y las emociones nos delatan en nuestros modos de mirar, escuchar, tocar y actuar; en cada movimiento, con cada mirada, palabra y acción, expresamos que no queremos perdernos ni un instante del encuentro que provoca la clase. Así, la novedad, en términos de placer, exige la presencia de algo “nuevo”, aunque [...]

Una cadena sucesiva de novedades también puede convertirse en rutina, la novedad generalizada puede también dejar de agradarnos.

La novedad anclada a la experiencia no se repite, porque constituye un acontecimiento que se revela de modo particular en cada uno de nosotros.

Volvemos a retomar aquí la figura de la infancia cuando nos dirigimos a la novedad; la infancia como aquel estado en que algo nuevo se inicia. Infancia como el nuevo comienzo, como ese mundo aún no interpretado, un mundo que resulta extraño y ajeno. La novedad la relacionamos con un “mirar infantil” que puede ser, también, mirar como si fuera la primera vez. Decir infancia es decir infancias de múltiples inicios, comienzos y principios.



La novedad, como la infancia, no es una etapa que se supera o que ha de ser completada; es, más bien, el tiempo de la experiencia (*del aion*), el tiempo de la oportunidad (*del kairós*). Quizás pensar la novedad despierte la infancia del cuerpo: la libertad, la inocencia, la sorpresa, el riesgo, la exploración...

La infancia, como venir al mundo, es pura novedad.

Infancia que altera los sentidos ya dados, rompe con lo establecido, lo agrieta y, como si no hubiese un sentido, lo inventa. La novedad en el aula reside en aprender a nombrar de nuevo.

Nos gustan los encuentros preparados y dispuestos con sensibilidad para abrir espacio al nacimiento de lo nuevo, de la creación y de la infancia que siempre emerge con la fuerza del movimiento que da lugar al cambio y la transformación en lo que sentimos, percibimos y hacemos en nosotros mismos; nos complace la presencia de los cuerpos con su infancia como estado permanente del ser, que adviene con la curiosidad y acoge la emergencia de lo nuevo como oportunidad para construir una ética como estética de la presencia; una sensibilidad en la que nos complacemos jugando y bailando con soltura y edificando un estilo propio, singular y diferente que convoca al movimiento vital que deviene en el inventar, inventándonos, en el recrear, recreándonos como escultores de experiencias de vida, de nuestras propias vidas.



De los placeres en el aula: la aventura

La vida es una aventura atrevida o no es nada

Helen Keller



Una aventura es una experiencia de riesgo, y normalmente se compone de eventos inesperados. La aventura en contextos de aula tiene diferentes modulaciones: transgresión, peligro, ruptura, inquietud, consecuencias inesperadas y extremas; conjuga signos que salen al encuentro del riesgo, aquellos signos se tiñen de “juegos simbólicos” y enfrentan al estudiante con el mundo. En ocasiones, estos signos producen sufrimiento y temor, avivan pasiones tristes, y, sin embargo, otorgan significación a la propia vida.

Uno de los signos que ponen el maestro y la maestra en el escenario de aula son los deportes extremos y, parecidos a los deportistas, tratan de buscar intensidades. Aquí el juego se hace simbólico porque motiva el exceso, las conductas de riesgo y el deseo de huir de la rutina:

Se trata de interrogar simbólicamente la vida para saber si vale la pena vivir.

Con esto aprendemos a enfrentar el mundo y le sacamos gusto a vivir.

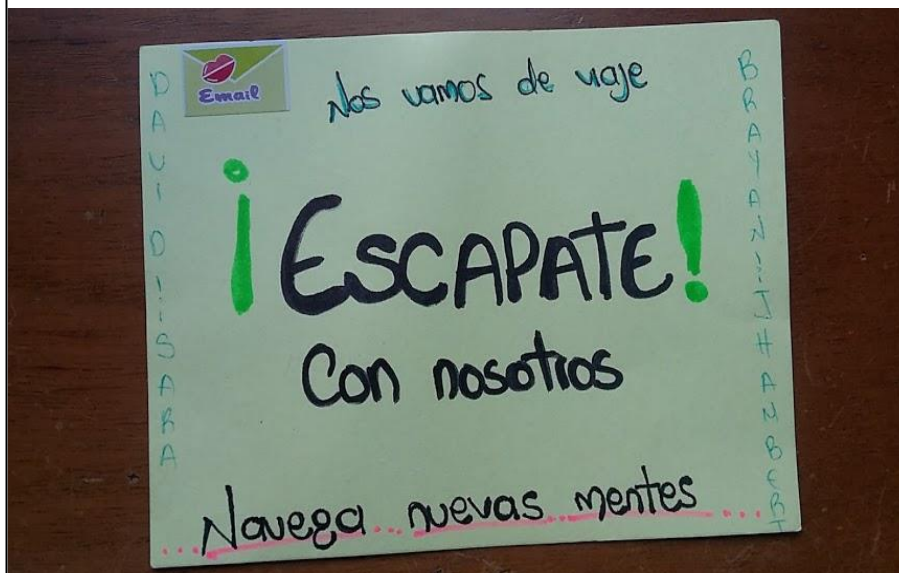


Como aprendizaje formativo está confrontar el desasosiego, la in-seguridad, pensar en la falta de sentido, en la dificultad, comprender por qué vivimos, y atribuirle un valor a nuestra presencia en el mundo. En ocasiones, la aventura no converge siempre en el disfrute, ni en la satisfacción; gracias experimentar el riesgo, los y las estudiantes orientan sus gustos, aprenden a no ignorar los peligros. Las pasiones por el riesgo implican una aproximación a los propios límites. Con la aventura convocamos a encuentros en los que nos implicamos subjetivamente afectando y dejándonos afectar y, para ello:

Invitamos a hacernos presentes asumiendo la responsabilidad ante eventualidades y acontecimientos caracterizados por lo extraño, el riesgo, la contingencia y lo imprevisto, como situaciones que nos llaman a descubrir y afrontar lo desconocido.

A través de la aventura podemos conocer los poderes y las potencias del cuerpo, dando espacio en el aprendizaje a lo inesperado, que tome forma el azar, la contrariedad, el deseo, el temor, el miedo. Reconociendo que somos seres vulnerables, y que el riesgo es inherente a la condición humana, podemos aprender a encarar ciertas situaciones de la vida; para algunos, el placer radica en el riesgo, para quienes son más ascéticos, el placer consiste en no arriesgarse.

Esto nos dice un estudiante en el aula



Actividad en el aula



Hay aventuras que comprometen otros tipos de riesgos, pero en todos los casos exige esfuerzo, voluntad y preparación. Podríamos citar aventuras que se ven cotidianamente en el juego deportivo, como son los clavados, el alpinismo, la caída libre, los descensos en las diferentes modalidades del ciclismo, la apnea, las escaladas, por mencionar algunos signos. Estos son riesgos deliberadamente elegidos, son experiencias que algunos profesores mencionan y que, como experiencias, implican llevar a los estudiantes a ciertas situaciones límite, aunque algunos valoran el riesgo que se elige voluntariamente.



Habitar el aula a partir de la aventura impacta y difícilmente lo olvidamos porque, al constituirse en experiencia por su intensidad y su exigencia, deja rastros y huellas, dejándonos afectar y respondiendo activamente a las afecciones. Pareciera que esta aventura adquiere el carácter de una tragedia que nos enseña a vivir de cara a algunos “hechos de la existencia”, es una experiencia de riesgo que pone en juego sufrimiento e ilusión, y allí radica el carácter pedagógico y vital de la aventura.

Una aventura es un acontecimiento singular que implica asumir el riesgo, y siempre exige de la presencia la responsabilidad y la preparación



De la fuerza intensiva del aula viva

¿Será posible hacer del aula de clase una experiencia hedonista? Pensar el hedonismo en el aula no deriva sólo en una inquietud de orden teórico, sino en un saber que tiene que ver con pensar formas para experimentar/experimentar la educación que, en clave formativa, nos ayude a constituir nuestra existencia singular, el relato de lo que venimos siendo o de aquello a lo que aspiramos ser y un cierto arte de vivir. Así, pensar el hedonismo en el aula (más allá de cualquier intento de hedonismo vulgar, baldío, como aquel de la literatura de “autoayuda”), exige también un maestro capaz de un *apreñeñar* vital que convoque la presencia y logre ponernos presentes en el aula acudiendo a cierta relación de intimidad con el tiempo que, como tiempo intensivo, sea hedonistamente vivido; hacer del aula un espacio vital cuyas fuerzas aviven deseo, confianza, acogida, cercanía y proximidad.

El aula como lugar de encuentro





El aula-viva adquiere, como estado intensivo, la forma del “encuentro”. Esta idea de aula está abierta al encuentro de los cuerpos; es una forma de re-conocernos desde nuestras singularidades, que nuestros cuerpos se vuelvan más porosos, también es una forma de darnos y, de este encontrarnos, surge la posibilidad de dejarnos afectar por la presencia del otro, ese otro (maestro, estudiante) que nos devuelve la mirada y que nos abre a otras formas de relación con la experiencia. Ese otro y esas miradas compartidas, como *el ojo de la aguja*, nos ayudan a ir tejiendo, deshilando, mirando, tocando, sintiendo, pensando, buscando; a descubrir y redescubrir-nos

Estamos ante un aula viva cuando su contenido es de fuerza vital, es decir, cuando las afecciones del cuerpo se hacen presentes; quizás sean los afectos “corporales” los que implican de forma directa la experiencia de nuestros cuerpos en el aula de un modo vitalista. Hay acontecimientos de aula que aumentan la vida, que la potencian, que la intensifican y que permiten sentir el peso de lo que pasa y de lo que nos pasa; esto nos dice de un pensamiento vivo que, desde una educación como experiencia, supone movimientos entre teoría y práctica, es decir, donde es poco relevante hacer distinciones entre pensar y sentir, sino que trata de un sentir/pensante y de una razón corporizada.



Actividad en el aula



El aula, como lugar de encuentro, la constituye la creación colectiva donde los cuerpos entran en relación con el juego, con las actividades sensorceptivas, el movimiento, las expresiones artístico-corporales, literarias, cinematográficas, así como el conversar y el escuchar, dan lugar a cierta forma de aprender a estar juntos. Pareciera que en ese sa(vern)os se hilvanan formas sensibles y se enaltece una forma de conocimiento ligado a la vida y para la vida. Aquí se hacen potentes las experiencias lúdico-estéticas en el aula y, frente al predominio de los sentidos que privilegian lo visual y lo auditivo, se enaltecen otras posibilidades corporales que dan lugar a ciertas expresiones hedonistas.

Encontramos en el aula también transita por procesos de reescritura de uno mismo (de las propias historias de vida, de memorias corporales o acontecimientos) y al ser compartidas en el aula a manera de carta, bitácora, corpografía o narrativa autobiográfica, etc., se cruzan relatos que permiten conexiones de historias vitales, se dice de una vida vivida en un contexto, situación, evento, tiempo. Vemos que estas formas de encuentro, que inician con un reescribirse y que son luego compartidas, se convierten en un terreno fecundo para rastrear cuestiones educativas y gestos hedonistas (gustos, deseos, placeres, pasiones). El tránsito entre un cuerpo “yo” al nos-otros, se vive como una forma de experiencia en la cual los cuerpos son “movidos” en virtud de los afectos, de manera que los trazos hedonistas no se quedan en el juego de impresiones en el aula, sino que generan cierto vínculo y conexión; este encuentro “teje nuevos” saberes y experiencias.

Habitar el aula exige un acercamiento vital con el otro. En las voces de estudiantes y profesores se devela que, para generar placer, es básico construir el encuentro, un encuentro educativo que acarrea una relación que puede ser algo apasionante, así como relaciones que hacen posible que nos encontremos o nos distanciamos. El acercamiento vital teje conexiones y hace que fluyan las miradas, tal vez sea un aprender a descubrir las miradas ajenas y, al mismo tiempo, reconocer la nuestra. Si bien hay aulas que hielan, limitan y niegan las formas de encuentro, aquí lo vital se entiende como el reconocimiento al aporte que cada uno hace a la vida en común, lo cual (nos) invita a multiplicar las formas de mirar y escuchar; también es un ejercicio para repensar y reelaborar cómo nos miramos y nos escuchamos.



*Uno la escucha, y esa esa
forma de hablar nos seduce:
es como..., yo nos sé decir
como...*



*Ese modo de mirar me
fascina, me hace, como
tambalear...*

Algunos profesores que habitan el aula intensificando la vida y los placeres provocan el encuentro, las relaciones, la conexión y, de entrada, vemos maestros y maestras que ponen entre ellos y sus estudiantes una cosa en común (juego, baile, pintura, música, literatura, cine, relatos, etc.), algo que se pone a vibrar entre el maestro y el estudiante abre la posibilidad de estar en presencia de algo que invita a pensar, mirar, actuar, experimentar y conversar. Esa tercera cosa que pasa entre ambos no es cualquier cosa:

El libro es la fuga bloqueada. No se sabe qué rumbo tomará el alumno. Pero se sabe de dónde no saldrá, del ejercicio de su libertad. Se sabe también que el maestro no tendrá derecho a estar por todas partes, solamente en la puerta.

Rancière (2003, p.36).

De este modo lo expresan algunos maestros y maestras del estudio:

La pintura es lo que él sabía, y a partir de ahí nos encontramos con la clase; eso es el placer porque, para mí, el placer es el encuentro.

Yo pongo unas señales, luego música y ellos se juntan y crean coreografías bellas; eso me llena de satisfacción, de una felicidad plena.

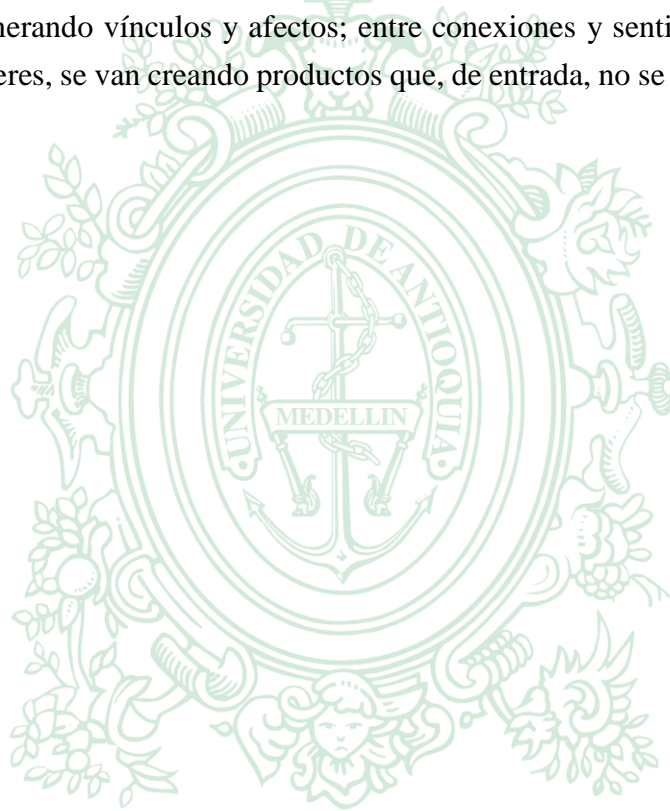
Lo primero que hacía era proponer un juego y ya eso generaba cosas que yo no había pensado.



Yo doy unas pistas, pongo un ritmo, y los estudiantes, con lo que traen de su vida, de su contexto, crean.

Con la lúdica se enseña y se aprende.

Algo similar vimos y escuchamos en contextos de aula con el movimiento y las relaciones: ideas que van y vienen entre voces, sonrisas y miradas, cuerpos sueltos que se dejan decir, tocar y afectar, generando vínculos y afectos; entre conexiones y sentimientos de alegrías, frustraciones y saberes, se van creando productos que, de entrada, no se habían premeditado.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



De la presencia en el aula



Al hurgar en experiencias de enseñanza, hallamos que un aprEnseñar reclama el hacernos presentes ¿Qué nos hace presentes? Un enseñar y aprender que estén en relación con acontecimientos que nos obliguen a un sentirpensar, que produzca algún afecto y efecto en nosotros. Cuando nuestro pensamiento se intranquiliza y conmociona, cuando nos hacemos sensibles a los signos que emite la clase, exponernos, situarnos en la realidad, hacernos presentes (y en este estudio, un elemento central de la presencia es la poética y *poiesis* significa *el arte de hacer visible algo, es producción de presencia*), en este tono poético, la presencia tiene que ver con enseñar a “producirse a sí mismo” y una poética del aprender es “inventarnos a nosotros mismos”.

Se trata de exponernos haciendo presencia, vivir las relaciones del enseñar y el aprender con la intensidad que se vive lo que nos gusta y nos apasiona, y produciéndonos en la propia presencia; “producir es algo así como hacer nacer, llevar, crear, hacer aparecer algo: producir la presencia o tornar visible algo en el mundo” (Bárcena, 2012b, p.28). Se trata de estar atentos a lo que nos pasa y nos afecta en la experiencia con lo que hacemos en el aula, darnos cuenta de lo que nos pasa, lo que nos acontece, *estar en la jugada*, prestarle atención al presente, vivir con atención cada instante, porque lo que hacemos y experimentamos en el aula es lo que somos nosotros mismos, y en cada acción están presentes la vida y las experiencias con las que afectamos y somos afectados, dando lugar a la producción de algo,



de un tercer elemento en el que nos evidenciamos a nosotros mismos en esa dimensión puntual del tiempo presente, que es en la única que podemos hacer algo.

Hacernos materialmente presentes en lo que pensamos, en lo que hacemos, en lo que somos, pasa por encuentros reales en el aula. Una maestra usa interrogantes como:

¿Y yo qué pienso?, ¿y yo qué leo?, ¿cómo leo?, ¿y yo qué veo?, ¿cómo miro?, ¿y yo qué escucho?, ¿cómo escucho?, ¿y yo qué siento?, ¿cómo siento?, ¿a mí qué me pasa?

Con este juego de resonancias acontece cierta singularización; se trata de percibir la singularidad de cada una, de cada uno, con su presencia en lo que dice, muestra, quiere, necesita, teme, evita, lo cual es también un abrirse a la escucha, dejarse decir y ver. Aquí el profesor está necesitado de percibir esa singularidad, tanto de la que se esconde como de la que se expresa.

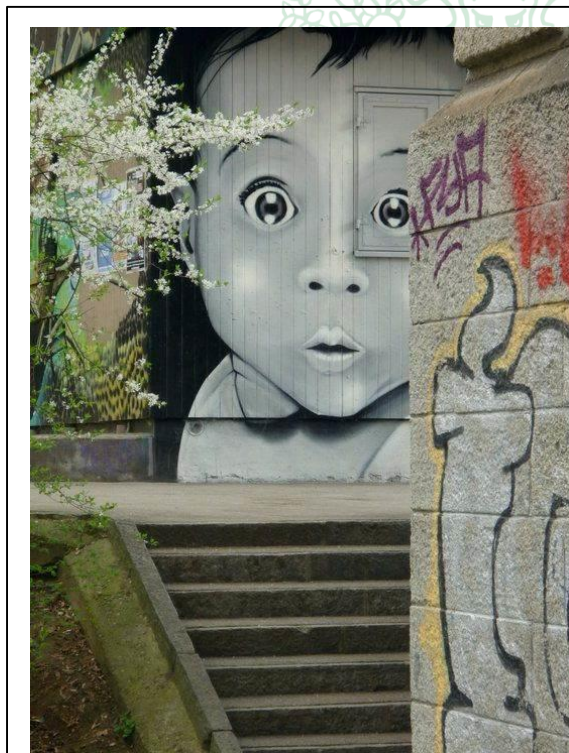
Aventurarnos a entrar al aula dispuestos a movernos buscando posición *para mirar y escuchar con atención a nuestros* compañeros de viaje, si *prestamos atención* al cambio y al movimiento en cada acción, encontraremos que cuanto mayor *presencia hacemos*, mejor vemos y escuchamos todo, nos hacemos sensibles a todo lo que nos rodea, y podemos llegar a *percibir* cada detalle del ambiente, entramos a un *estado de presencia tan envolvente* que empezamos a sentir el mundo de modos no previstos, de modos alternativos a lo normal y cotidiano, y entonces *llegamos en el instante al corazón y al sentido de las cosas* y podemos encontrar que *algo nos pasa, algo no premeditado nos acontece*, hay una *transformación* que se produce, una *transformación que producimos* en nuestros cuerpos con el sólo hecho de aprender a *hacernos presentes*, de *saber hacernos presentes en el aula*.

En los encuentros evidenciamos que al hacernos presentes en lo que hacemos, nos soltamos y nos disponemos a dejarnos decir, dejarnos tocar; nos abandonamos abiertamente a mirar, escuchar, oler y degustar con apetito y pasión, de modo que resultamos ensimismados disfrutando el acto de hacernos presentes atendiendo al otro, y de estos modos, develamos no sólo en lo que dice, hace y expresa el otro con su voz, su mirada, su sonrisa, su temblor, su confianza y sus emociones; con su cuerpo, sino que también descubrimos nuevos elementos con respecto a nosotros mismos reflejados en el otro (Skliar, 2007).

Descubrimos que saber hacernos presentes en la acción de atender al otro, es un acto ético y estético, un acto de responsabilidad que conviene a nuestros cuerpos, porque sin darnos cuenta, sin saber cómo y sin imaginarlo, encontramos que hay barreras que se desmoronan,



desaparecen, se corren velos que nos mantiene presos en la costumbre y la tradición de nuestras certidumbres, y comprendemos algo, desciframos una pieza que antes no podíamos avizorar, y esto nos pasa, con el sólo hecho de aprender a escuchar, de aprender a disfrutar y gozar de la escucha de lo que el otro tiene propio, que le es particular y desea decirnos, desea compartirnos.



**!Hay un silencio
que se percibe!**

**Me gusta
lo que veo...
me atrapa,
tiene algo especial,
algo que no
alcanzo a descifrar...**

*No sólo son nuestras
miradas,
son las formas en
que miramos...*

Cuando entramos al aula, como profesores queremos ver que fluyan la energía y el vitalismo en el ambiente, que cada estudiante se haga presente, queremos una participación activa, y para que esto ocurra nos proponemos construir un escenario vivo disponiendo elementos que procuren cierta novedad, extrañeza y curiosidad. “La noción de «pedagogía de la presencia» pretende dar cuenta del establecimiento de dicha distancia, en la que el sujeto (que aprende) produce su propia presencia en la experiencia de su aprender” (Bárcena, 2012b, p.27). Procurando *la presencia*, preparamos el ambiente de modo que logremos despertar una especie de fascinación que nos obligue a *la*



acción, porque deseamos ver el *aula como un juego vital* en el que pongamos en acción *la atención* de cada estudiante y del profesor, de modo que logremos producir algo en lo que también se produce *nuestra propia visibilidad* desde lo que sentimos, percibimos, hacemos y pensamos



Actividad en el aula

Lo real de la *presencia* no hace referencia a un deber en los *modos de relacionarnos, comportarnos y proceder en el aula*; la cuestión que ponemos aquí es un acontecimiento, algo que *nos altera, nos perturba y nos afecta particularmente*, y por lo tanto hay una reclamación de respuestas a las situaciones que cada uno enfrenta y vive en el momento, respuestas singulares porque no estamos haciendo referencia a un mero contenido con un significado que hay que explicar para que sea asimilado; se trata es de los modos en que cada estudiante o profesor se relaciona y vive la experiencia haciéndose presente en su propio tiempo; aquí ponemos la potencia “en el «aprender» del sujeto de la experiencia, entendido como una especie de toma de conciencia o un caer en la cuenta” (Bárcena, 2012b, p.27). Esto, precisamente, es lo que nos permite que la relación pedagógica no se quede en lo que pasa entre profesor y estudiante, sino que sale de ahí, va más allá y pasa por lo que pasa entre el estudiante y los temas que está estudiando.



Lo que pretendemos con el aula vitalista es que alumnos y profesores habitemos el aula con todos nuestros *sentidos*, haciéndonos *presentes* en lo que vemos, escuchamos, pensamos y hacemos; es *aprender a prestar atención* a lo que vivimos en el aula *haciéndonos presentes* instante a instante en cada acontecimiento, en la realidad, en lo que pasa y nos está pasando. Se trata de un aprender a escuchar, mirar, oler, tocar y degustar; de aprender a sentir y percibir *lo que ya vemos*, pero parece que no lo hubiésemos visto, y *no lo percibimos porque no le hemos prestado atención*, y por lo tanto no nos hemos dado cuenta de su presencia; se trata, precisamente, es de *caer en la cuenta* para hacernos presentes en lo que hacemos y pensamos.

Se trata de *vivir la experiencia* de modo que *pongamos cuidado* en lo que hacemos, *estar atentos* a cada jugada, a cada movimiento, a lo que pasa en el juego, que es lo que está pasando con nosotros; se trata de estar pensando en lo que estamos haciendo, asunto que requiere de una especie de pasividad activa, de una relativa quietud que es básica para escuchar, para ver bien y proceder con un pensamiento activo que también es reflexivo, algo que es muy propio de los juegos deportivos en los que se trata de sentir, percibir y proceder en el presente, instante a instante, y en relación con el pensar; se trata de estar siempre atentos porque todo lo que pasa, nos pasa, afectando al juego y afectándonos a nosotros mismos, lo que no quita que el jugador se “detenga” a pensar activamente cada acción de juego para resolver los problemas que acontecen en el juego.

Diríamos que, de algún modo, se trata de vivir el aula como vivimos el juego con todas sus variaciones y cambios en las intensidades; y para proceder bien, hay que *estar presentes* en cada acción, saber moverse y tomar posición atendiendo a las oscilaciones y los ritmos de las acciones, prestando *atención a cada instante*; hay que dejarnos decir de lo que acontece en el juego, hay que *aprender a mirar*, y *saber mirar de otros modos y lugares* para hacer visible lo que, en una primera mirada, no es perceptible a nuestros sentidos, pero que es propio del juego y por tanto está íntimamente ligado a nosotros como jugadores. “La antigua palabra *poiêsis* es lo que significó originalmente: hacer pasar algo del no ser al ser; hacer aparecer algo, llevar algo a la máxima presencia de sí” (Bárcena, 2012b, p.37).

Cuando nos referimos al aula vitalista, nos estamos refiriendo a *movilizar nuestras voluntades* y *poner todos nuestros sentidos* tomando en serio lo que hacemos en los encuentros; se trata de un modo de caminar trayectos aún no recorridos, como un modo de hacer nuevas relaciones, consintiendo en ellas una manera de salir de nosotros mismos, un viaje en el que nos dejamos habitar por la curiosidad y la incertidumbre en cada pasaje, asunto que nos obliga a preguntarnos por lo que vemos, escuchamos, sentimos y por lo que hacemos;



se trata de hacer del aula un trayecto de formación en el que nos soltamos y nos dejamos decir de lo que vemos y percibimos como algo que *nos exige hacernos presentes* porque, de algún modo, estamos viviendo acontecimientos que nos inquietan, nos conmueven y nos afectan de tal forma que nos hacen *cambiarnos de lugares*, y en ese movimiento *nos pasan cosas que nos transforman*.

Lo que pretendemos es *hacernos presentes* liberando la fuerza que habita en nuestras individualidades y que deviene con la alegría, habita en la potencia de nuestras inteligencias; se trata de un aula en la que nos reconocemos como individuos con historias propias, en las que cada corpografía posee un *potencial particular*, y al encontrarnos en relaciones con otros compañeros y profesores, *expandimos nuestro horizonte de posibilidades recorriendo trayectos de formación* que nos ofrecen y proveen múltiples entradas, salidas y combinaciones. No se trata de repetir fórmulas o seguir a otros por caminos supuestamente seguros; lo que intentamos es ser *partícipes* de nuestra propia formación, *haciendo experiencia de aprendizaje*, haciendo y explorando nuestro propio trayecto, salir a lugares no conocidos *haciéndonos presentes* ante el otro, con nuestros modos de mirar, escuchar, oler, comer, preguntar, con nuestros modos de vivir, *haciendo* lo que nadie puede hacer por nosotros.

La idea es llegar a “hacernos presentes en lo que hacemos” (Bárcena, 2012b, p.54), que lo que hacemos sea el reflejo de nuestros cuerpos, que deje cicatrices en nuestra corpografía, en nuestros modos de mirar y escuchar, en los gestos, en las formas de caminar conversar y reír que nos caracterizan. Lo que pretendemos es hacer de nuestras vidas una pedagogía, en la cual cada uno pueda contar con la posibilidad de *hacerse presente al esculpir su propia figura*; que cada uno viva la experiencia al *desplegar sus energías, fuerzas y potencias, al ir haciendo su viaje de formación*. Es realmente caminando el trayecto, el modo en que hacemos experiencia de formación; un día cualquiera, y en algún momento, aprendemos, no sabemos cómo ni cuándo, algo pasa, algo nos pasa, y sin saber cómo atravesemos el sendero y se nos devela el panorama de nuevos devenires.



El aula abierta, una educación cercana



Experimentar el aula como un espacio abierto, en el cual cada uno sienta que su saber y su experiencia son valorados, que su saber es acogido, genera una condición de proximidad, cercanía y pluralidad en la que todos nos sentimos bien recibidos; convierte la clase en un lugar de cercanías, en un campo abierto para la expresión alegre de lo que nos hace diferentes y singulares, para juntar entre todos lo que cada uno sabe, para la producción en la conjunción y en el goce de producir juntos, sin necesidad de igualar y uniformar. En estas condiciones, el aula abierta se constituye, por sí misma, en un lugar de afecciones, en el cual nuestros cuerpos se sueltan, se dejan decir de “cualquiera”, de “otro” (skliar, 2013b) con el que se comparte la igualdad de ser diferentes, y esta circunstancia de diferencias compartidas y asumidas es clave que provee material para el cambio, la transformación y el nacimiento de lo nuevo, lo que no sabemos qué va a ser, porque no puede ser pensado con anticipación, no puede ser planeado como secuencia lineal, y eso hace que nos habite la incertidumbre, lo no imaginado y lo que nos puede llegar a asombrar y sorprender.

Entrar al aula dibujando una sonrisa en el rostro y atento a las voces y las miradas del otro, muestra nuestra disposición para intercambiar la palabra con el otro; es concebir el aula como



un lugar que *se mueve en relaciones de cercanía y proximidad, afectando y dejándonos afectar* (Ángel, 2017); vemos los encuentros como espacios para hacer presencia, exponernos, arriesgarnos y soltarnos, disponiendo nuestros saberes y experiencias en la mesa como material de construcción y deconstrucción:

Escuchar, pero también estar abierto y dispuesto a cambiar a partir de eso que los estudiantes traen o esperan de la misma clase.

Lo que yo llevo, pasa en un momento dado en el liderazgo de uno de los compañeros, o de dos o tres. Depende. Puede ser de una manera espontánea y circunstancial por la dinámica y lo que se está procesando en la clase.

Trabajo con anécdotas y literatura que vinculen lo que hacemos en la clase con la propia vida.

Develamos el aula como un espacio vital en el que *nos abandonamos con soltura a la experiencia* de nuestra propia formación, como hilos y agujas que se sueltan y disponen en la mesa, materiales *para bordar entre todos y en relaciones de cercanía y proximidad*, nuevos tejidos de experiencias y saberes, saberes tejidos con pasión, amor, respeto, atención, cuidado y dedicación.

Con el hedonismo en clave educativa, la responsabilidad y el placer de esculpir nuestra propia figura se instala en el compromiso de *construir juntos*, construir la vida en la *proximidad y en la cercanía vital con el otro*, de modo que el encuentro cobre importancia para cada uno y para todos; que cada existencia sea importante para establecer conexiones; que se note mi presencia con la mirada puesta en la importancia que concedo al otro y se enlace con la escucha, los olores y los roces que nos dicen algo que nos es extraño, pero resuena, nos desestabiliza, haciéndonos dudar y tambalear de tal modo que nos afecta; que en ese tejido de vínculos pase algo que logre conmovernos, nos afecta de tal modo que nos hace ocupar del otro que no somos nosotros, y sin embargo nos pasa algo que nos hace ver a través de ese otro.

Llegar al aula y encontrarse con los compañeros y el profesor con un saludo caluroso, con una expresión de afecto, comunicarse con gestos o palabras que expresen confianza y respeto, compartir unas palabras amables, dar una palmada en el hombro como expresión de cariño y simpatía, compartir una experiencia de interés común, empezar el encuentro conversando sobre algunas cosas de lo que hacemos en nuestras vidas, y hablar sobre elementos y acontecimientos que nos acercan y generan confianza, es una bienvenida agradable al



encuentro, es un modo placentero de apertura que nos conecta, una forma agradable para dar inicio a vínculos entre compañeros, puede ser la semilla que dé origen y nacimiento a una relación de proximidad que nos convoque a estar juntos en el aula (Ángel, 2017), es reconocer que cada instante es el momento propicio para hacernos presentes en el otro, y un modo de mostrar que estamos disponibles para establecer relaciones.

Cercanía: Una sonrisa, conversar, compartir,
dar la mano, creer en el otro...



Actividad en el aula

La disposición sensata y cortés consigo mismo se constituye en la oportunidad para aprender a vivir en relaciones de cercanía con el otro y para ayudarnos a hacernos como individuos sabios, virtuosos y felices (Onfray, 2009b). Al modo de Epicuro, Lorenzo Valla, Erasmo de Rotterdam y Montaigne (Onfray, 2007; 2008; 2009b), que hicieron de sus casas y sus vidas un jardín para acoger a sus amigos, reivindicamos la importancia de ser amables con nosotros mismos, para también, llegar a ser joviales con el otro y, de este modo, llegar a edificar el aula como “un jardín” dispuesto para disfrutar y complacernos en un ambiente de confianza y cercanía mientras nos ocupamos de construirnos como sujetos soberanos de nosotros mismos construyendo juntos entre vínculos y relaciones de confianza y cercanía.



En el aula habitada con la vida, entre conversaciones, reflexiones, movimientos, buen humor, chistes y sonrisas, creamos sinergias que nos acercan con el otro por afinidades electivas; puede ser por una mirada especial, simpatías entre el hablar y el escuchar, o por algo que hacemos juntos; también formamos pequeñas sociedades por lo que deseamos, por lo que nos gusta, por actividades y juegos que compartimos, o por experiencias que vivimos y que nos complacen porque nos producen alegrías y satisfacciones específicas. Estas pequeñas sociedades, suelen constituirse en un poderoso detonante que nos seduce a la experimentación aumentando nuestra voluntad de deseo y la potencia de actuar, porque al estar juntos las energías se multiplican y nos animamos a la aventura de vivir riesgos, incertidumbres y contingencias en la edificación de algo que nos complace y nos apasiona.

Se trata de vivir el aula como un espacio de encuentro y cercanía que se construye en el compromiso consigo mismo y con el otro, en el cual emprendemos nuestro propio viaje de formación (Skliar y Larrosa, 2009); vivir relaciones en el aprEnseñar hilando las conexiones con afecto, confianza, ternura, respeto, responsabilidad, cordialidad, risa y dulzura; acercarnos y dejarnos habitar por el amor a nosotros mismos como un amor al otro, con presencia de la cortesía, la delicadeza, la dignidad y el disfrute de la amistad en los encuentros.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



El aula como espacio de confianza



Hay maestros y maestras que crean ambientes de confianza en el aula, donde los estudiantes creen más en sí mismos y se atreven a experimentar, incluso con la posibilidad latente de enfrentar los errores, no como un fracaso, sino como un aprendizaje; así lo expresan estudiantes y maestros:

Generar un espacio de tranquilidad donde el otro se pueda expresar con confianza, hay unos que salen con creaciones que nos sorprenden.

Que el profesor salude, se sonría y lo mire a uno, eso tranquiliza, da seguridad.

Confianza: uno da unas indicaciones pequeñas, presenta el objetivo de lo que se quiere, y ellos construyen.

Hay unos insumos y ellos aparecen con una creación colectiva; eso los hace sentir felices, los hace sentir maravillosos, como plenos, regocijados.



Un profesor que entra al aula tranquila y con una sonrisa alegre, es “contagioso”; estas virtudes se contagian, generan confianza, placer, seguridad, como decía una maestra:

Los estudiantes lo perciben, y en esa clase todos nos sentimos felices, plenos y regocijados.



En los discursos de maestros y estudiantes resuenan palabras como escuchar, tener en cuenta al otro, que el otro se sienta acogido, generar confianza y empatía, considerar ambientes y vidas personales, crear espacios donde el otro se sienta importante y haga parte de la construcción en lo que hacemos.

La confianza es clave para abrir la puerta de los placeres en el aula.

Citamos palabras que maestros y estudiantes nos expresan:

Algo tan sencillo, como saludar al otro y mirarlo a la cara, darle la mano y preguntarle cómo está.

El primer encuentro debe generar un ambiente afectivo, diferente, empatía, confianza.

Pienso que la clase es un momento de encuentro con el otro, y ese encuentro tiene que ser de relaciones de cercanía, afecto, placer.



En un sentido contrario un estudiante dice:

Hay profes muy exigentes son buenos, pero generan cierto nerviosismo, temor.

En la experiencia de lo que nos pasa en el aula, podemos evidenciar que cuando el estudiante se siente acogido, acompañado y encuentra que los otros creen en él, nace la confianza, se abren posibilidades y se potencia la expresión de habilidades, capacidades y talentos singulares.

Partiendo de los elementos descritos, llamamos a preparar el aula como espacio plural y abierto al encuentro, en el cual cada uno perciba que lo que lo hace diferente es importante y motivo de confianza; propiciar espacios en los que se construya con el aporte de profesores y estudiantes, son fundamento para hacer presencia abriendo la entrada de la confianza a todos en la clase. De estos modos se expresan los maestros consultados:

*Con la confianza en el otro,
podemos hacer de la clase un
espacio mágico para convivir con
la alegría*

Hay que creer en el otro. Los estudiantes saben hacer cosas que uno ni imagina.

Cuando dejamos que el otro se exponga, éste nos sorprende con talentos que no imaginábamos. Entonces ahí fue cuando me di cuenta que había unos que bailaban hip-hop, otra capoeira...

En los modos de escuchar, expresar y proceder que se despliegan en los encuentros, el estudiante percibe y siente si es acogido y se da cuenta si en el aula se cree en él. La confianza abre el aula a múltiples posibilidades para construir en la conjunción a partir de las relaciones.

En las relaciones construimos la posibilidad de intercambio de nuestras experiencias con las de otros. En este sentido es básico abrir la sensibilidad e interesarse en el otro, es sus particularidades, sus gustos, sus formas de conversar y converger, porque es en la frontera de la cercanía afianzada en la confianza, en los modos de exponerme y en el reconocimiento del otro donde fundamos la posibilidad de construir una relación digna, una relación de respeto que aporte al crecimiento de los que nos exponemos en el encuentro. La relación fundada en la confianza abre las puertas para establecer un juego abierto en el cual nos soltamos, nos dejamos decir, y también nos exponemos. “lo que hay en juego es *la relación entre tú y yo (...)*, pero entre tú y yo hay diferencias” (Contreras, 2014). La diferencia es eso: una relación, lo que tenemos entre tú y yo. Y la relación de confianza entre diferentes tiene la fuerza para dejar huella y marca en nuestras singularidades.



La confianza confiere alegría, potencia, deseo...



Actividad en el aula

En el encuentro se trata de *construir relaciones de confianza, creer en sí mismo y creer en el otro*, en la dignidad, en la voluntad y las capacidades de estudiantes y profesores, y esa confianza que se construye en una sociedad mutua viene acompañada de cierta *sensación de libertad* en la que descubrimos que aumenta nuestra alegría, nuestras energías y nuestra potencia de actuar; se trata de edificar y *darnos confianza recíprocamente*, saber acompañarnos y avanzar; cuando *edificamos la confianza* se pierde el temor a las jerarquías y los poderes, porque descubrimos que lo fundamental es construir juntos, asunto que facilita el hacernos presentes, y entonces nos exponemos, nos soltamos y nos dejamos decir, siendo porosos a los modos de afectar y ser afectados viviendo cada experiencia con mayor satisfacción, con mayor placer.

Viviendo el instante en el aula, hemos construido experiencias que nos proveen ambientes de confianza con apertura a la conversación, al chiste, al buen humor, a lo que pueda pasar y lo que nos pueda pasar. En los encuentros en ambientes de cercanía, develamos que se asume con mayor confianza el riesgo de preparar los encuentros expuestos a la aventura y el riesgo de vivir en las incertidumbres de lo imprevisto, se juega con la curiosidad de la invención y la novedad, y se recurre a una improvisación que nos delata una buena preparación, y ocurren



acontecimientos tan inesperados, que nosotros mismos nos sorprendemos con lo que pasa y lo que nos pasa.

Estar en el aula juntos

Derriba este muro...



En el aula para la experimentación chocamos con la rutina, la pasividad y confortabilidad instaladas en el profesor que enseña sus verdades y el *estudiante aislado que limita su capacidad a la reproducción* de un patrón o modelo, y abrimos las puertas a la experimentación como *escenario común* y dispuesto con la idea de *desplegar nuestras potencias con la voluntad de aprender al estar juntos en lo que hacemos:*

Abrirnos, conmovernos, asombrarnos, mover-nos, ver aquello que no es tan posible ver.

Al *estar juntos*, afloran relaciones en las cuales nos dejamos *conmover* y *afectar por la figura del otro* con sus saberes, talentos y experiencias, y logramos *construir juntos* algo que nace de la complementariedad entre nuestras individualidades. Al *estar y hacer juntos*, creamos *relaciones de alteridad*, nuestras *sensibilidades, deseos y pasiones* brotan, desplegándose con



naturalidad, soltura y ligereza una potencia de actuar que al mismo tiempo hace más gratas las relaciones.

En el aula observamos que en los momentos en los que nos disponemos a *actuar juntos*, de modo que comprendemos que *el otro también soy yo*, y hacemos presencia con nuestro *silencio activo, atendiendo y poniendo cuidado a lo que el otro expone, a lo que el otro dice y hace*:

Construir el encuentro juntos, abrir las puertas y crear circuitos de conexiones entre los estudiantes y los profesores...

Cuando *nos juntamos, nos soltamos y nos dejamos decir de la vida y la experiencia del otro, cuando nos dejamos conmover y afectar modificando nuestra posición y nuestras relaciones*, aparece la variación de lo humano haciendo presencia en cada uno de los estudiantes y profesores que habitan el aula como un *estar juntos y en las diferencias*, y entonces nos pasan cosas que nos perturban, nos conmueven, nos cambian y nos transforman; *en ese estar juntos* percibimos que *la figura del otro en uno mismo es la que nos impulsa a producir algo nuevo* (Skliar, 2013a).

También vemos que, al *estar juntos, uno mismo se constituye en ese otro para el otro*, construyendo así *una ética de la corresponsabilidad; es una práctica vivida en la experiencia*; vemos que a partir de lo que *hacemos juntos* poniendo en relación y conectando lo particular que cada uno trae y expone, *logramos inventar algo, emerge una tercer cosa* que nace de nuestra conjunción, y esta producción conjunta es *motivo de celebración* que hace del encuentro un *espacio de placer*, un placer sensible y vitalista que es construido con la vida, con la experiencia vivida. En estas prácticas, encontramos que en el aula como lugar para la experimentación no solo construimos nuevas redes de saber, sino que también hemos afectado nuestras vidas, vemos que *construyendo juntos* hemos creado relaciones de afecto y cercanía que nos hacen sentir más alegres y más comprometidos con nuestras vidas.

Construir juntos nos exhorta a abrir nuevos circuitos de conexiones entre estudiantes y profesores; cuando edificamos vínculos de cercanía entre subjetividades, el aula se transforma y marcha por caminos no previstos; se puede pasar de un aula de relación vertical que se mueve en sentido unidireccional (con un profesor especialista explicador y dictador de clase, y ocupada por un estudiante pasivo y receptor), a un aula en la que *estamos juntos*, un aula que se mueva en relaciones horizontales y transversales con múltiples direcciones, con maestros y estudiantes que se conectan entre sí, complementándose mutuamente. *Construir y estar juntos* nos implica subjetivamente, nos coloca en el lugar del otro de un



modo que padecemos alteraciones y perturbaciones que nos conmueven hasta llegar a colocarnos en la figura del otro como un “cualquiera” (Skliar, 2013b), como una fuerza, una energía y una potencia que no tiene que ser identificada.

Los muchachos sienten que tienen un papel distinto a la mera recepción y atención de lo que el maestro lleva, sienten que tienen compromiso compartido, que la tarea es entre todos, es una forma de compartir el saber.

Notamos que cuando *estamos y construimos juntos* nos comprometemos y nos responsabilizamos de lo que hacemos en el *aprender*, el poder centrado en el profesor se diluye, los saberes y las experiencias con las que tejemos los encuentros se comparten, van de un lado a otro, como un juego de cooperación y oposición, en el cual la pelota pasa al jugador mejor ubicado; se trata de un *construir juntos* en el que se reconocen diversas percepciones, ideas, talentos y formas de proceder. Así lo manifiestan los profesores y estudiantes:

Como los estudiantes tienen un saber diferente, hay que dejar que lo pongan y luego lo integramos con lo que uno sabe. ¡Algo sale!

Construir entre todos, pensando juntos, pero no igual.

Una presencia con participación, fundamenta relaciones que hacen posible el *construir juntos*; en las relaciones las cercanías provocan roces, y en los roces se producen los vínculos y las conexiones que nos llevan a *construir juntos*:

Acercarnos a los estudiantes, crear una buena relación para hacer un buen trabajo con ellos.

Uno de los elementos que mayor placer produce en el aula es la creación en grupo, cuando el estudiante se expone, al vincularse a un proyecto con el aporte de sus talentos, su mundo y su vida; cuando hay presencia y conexión entre los cuerpos que habitan el aula se produce la fricción que hace emerger ideas; este tipo de relaciones nos confieren un regocijo y un placer especial.

Es un espacio de acogida en el cual todos, como estudiantes, tienen la oportunidad de demostrar sus capacidades y salen con cosas, a veces, muy interesantes.

Proponemos un juego de palabras, y cada uno va aportando ideas, y todos resultamos involucrados en situaciones que nunca imaginamos, y resultamos emocionados, jugando y aprendiendo.



Actividad en el aula

En estos textos vemos que los estudiantes nos sorprenden con su saber, su imaginación, con su producción individual y en grupo; dejarnos decir pasa de un aula que camina en un orden unidireccional a un orden imprevisto y multidireccional, construido en el colectivo.

Vivimos el aula como espacio de encuentros habitados por las pasiones y el deseo de placer en lo que hacemos; como un lugar en el que expresemos las emociones de alegría, tristeza, placer y displacer que emergen en las circunstancias de las relaciones que nos trae el *estar juntos*, experimentamos con prácticas en la que nos *acompañamos con una disposición abierta y permeable* en el acto de *aprEnseñar caminando juntos, dejándonos decir y conmover* por la experiencia del otro; *caminamos juntos* con ritmos individuales, asumiendo la educación como un acto en el que hay que expresar nuestros *afectos, apetitos, y pasiones*; viviendo cada trayecto del camino como oportunidad para aprender al *dejarse*

*Se trata de construir juntos
y en las relaciones, abriendo
la puerta del aula a otros
modos de hacer
caminos de formación y
transformación*



seducir de otras experiencias y saberes, como un *acto pasional* que se construye mano a mano con nuestra *voluntad de deseo*, mientras vivimos el paseo de formación.

El aula, un espacio plural habitado por singularidades



En ocasiones recibimos a los estudiantes pensando que pertenecer a un grupo sustituye el carácter de individualidad; todo lo tenemos debidamente planeado, se trata de aprender lo mismo, al mismo ritmo y en el mismo tiempo; reproducimos uniformidad y homogeneidad. Ignoramos que los estudiantes traen la memoria y las cicatrices de sus vidas con otros saberes; hay que tener presente que cada estudiante es una personalidad con contextos, trayectorias, gustos e intereses propios. Esto nos dice la experiencia de colegas y estudiantes:

A veces es el mismo esquema que lo hacen todos, pero lo hacen distinto porque no puede ser igual, no puede ser igual porque todos son distintos.

Es bueno que se tengan en cuenta todos los sentidos, porque todos tenemos habilidades diferentes.

Aspiramos a un aula plural y abierta a las singularidades, en la que cada uno pueda expresarse aportando al grupo con sus talentos y habilidades; un aula en la que, tejiendo juntos, logremos conectar experiencias y saberes produciendo diferencia en las multiplicidades.



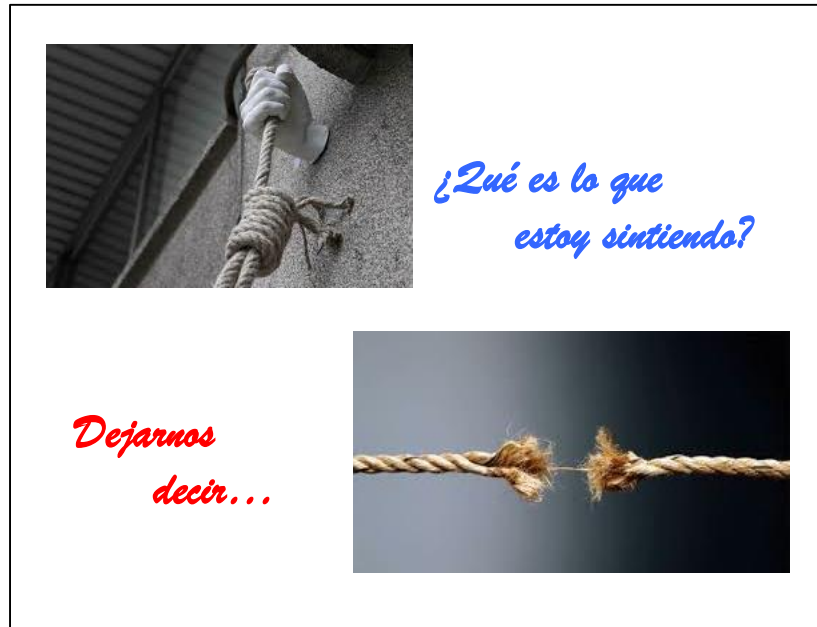
Consideramos que cada estudiante es único y es posible que aparezcan compañeros con similitudes, pero no hay dos personas iguales; en ese sentido, cada uno ha de ser mirado y reconocido en su singularidad. Pensamos que reconocer las particularidades de cada uno de los estudiantes es vital y es prioritario porque esto lo hace singular, y la singularidad es motivo básico para abrir espacios de exploración con las experiencias que trae cada persona, porque las particularidades constituyen el espacio en el que podemos ver y escuchar algo nuevo, y percibir que algo diferente pasa y también algo nos sucede; en este tono, el percibir es, al mismo tiempo, actividad y pasividad, *actividad* como algo que hacemos, y *pasividad* como *algo que dejamos que nos pase*, y en este movimiento oscilatorio que se da *hacia fuera* y *hacia adentro* algo nos sucede, nos afecta, nos transforma (Contreras, 2014).

La posibilidad de los encuentros en el aula como espacio para la experimentación y la creación, es tan amplia, como la variedad, la diferencia y la voluntad de los estudiantes que la habitan, esta situación nos provee de prodigalidad frente a la posibilidad de producir diferencia, porque al relacionarnos nos situamos uno frente a otro y a otros y el en movimiento multiplicamos estos encuentros, multiplicando también las oportunidades de afectar y dejarnos afectar, de exigir nuestro pensamiento con intensidades y energías antes no vividas, podríamos decir que en este sentido el aula se comporta como un rizoma que tiene multiplicidad de entradas, salidas y combinaciones, numerosas oportunidades para encontrarnos con el otro y los otros, ocasiones que podemos aprovechar para formarnos como sujetos singulares, produciendo diferencia y transformándonos en la diferencia.

En el aula de placeres es básico dar el valor que tienen a las singularidades, ver lo particular como oportunidad para crear vínculos y trazar rutas de educación, que en sus conexiones nos enriquecen al proveer multiplicidad de posibilidades para construir nuevas experiencias; puede parecer complicado, porque salimos de lo previsto y lo programado, y de esta manera prescriben y desaparecen las fórmulas, lo seriado, lo secuencial y lo lineal que nos conduce por caminos seguros y conocidos, pero la repetición de la misma ruta suele conducir a pasajes monótonos y aburridores, ya que no se genera ninguna expectativa que despierte nuestra curiosidad. Una maestra universitaria nos dice:

Algunas veces es interesante perderse, indagar desde “el no saber”

Se trata, entonces, de emprender el viaje por un aula abierta, que más que soluciones generales busca salidas a situaciones singulares.



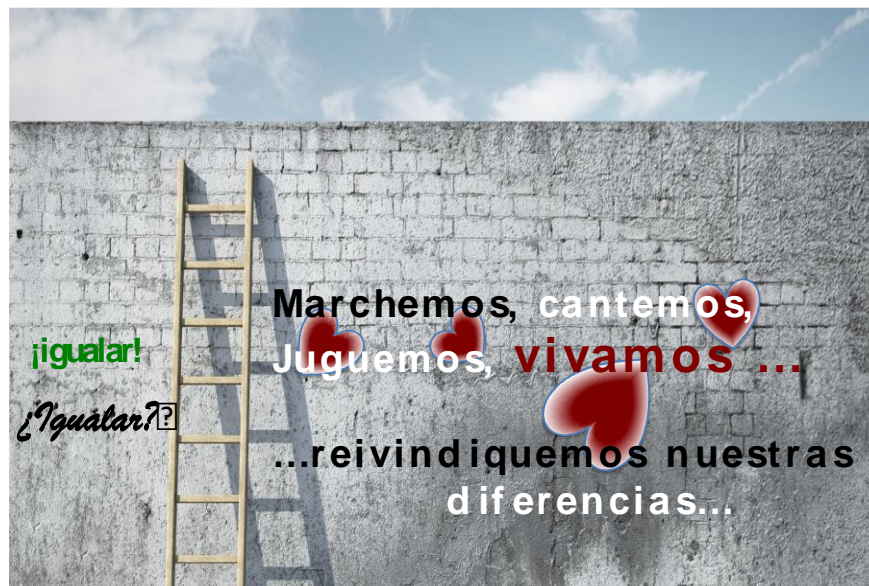
La cuestión es prepararnos para entrar al aula con una disposición de apertura a que algo inesperado pueda acontecer, y para hacerlo hay que soltar el libreto que nos indica el plan de progresiones y regularidades a anticipar. Se trata de dejar que las situaciones nos lleven, que las cosas tomen rumbos *desde otras miradas*, dejar que otros aires entren y nos lleven por rumbos no transitados, *que los estudiantes se expongan, que se expresen desde sus contextos, sus historias y particularidades*; la idea es dejar que *aparezca el otro* y permitirle *que se exprese desde sus modos de ver el mundo*; no es solo dar la oportunidad al otro, sino también darnos nosotros mismos la oportunidad de mirar y escuchar, abrirnos a percibir y sentir algo imprevisto, que posiblemente nos sorprenda.

De este modo, vivimos el aula como espacio que nos convoca a acoger la presencia del otro, con su historia, su corpografía, sus potencias y expectativas, con su diferencia y con todo lo propio que trae para contarnos; se trata de disponernos a vivir experiencias en las que nos encontremos poniendo cada uno lo que le es particular y dejándonos afectar por lo que nos es extraño, porque es desde el lugar de la diferencia en nuestros modos de sentir, percibir y proceder, desde donde se puede ampliar el repertorio de caminos para pensar e inventar lo nuevo; integrar lo igual, suena a repetición, montón y acumulación, relacionar lo diferente genera otras sonoridades y expectativas que convocan a nuestras presencias a la experimentación buscando resonancias para producir diferencia en la posibilidad de inventarnos otras formas de aprender y enseñar.



Pensamos en un aula plural, que abra sus puertas a las circunstancias de las multiplicidades, en las que tienen entrada las singularidades, como un río que crece y se abre bifurcándose en ramificaciones, y cada ramal, aunque bebe y se nutre del agua del mismo río, se desarrolla con sus particularidades, su carácter, y las formas particulares que lo diferencian, mas todo en cualquier instante, puede ser habitado y arrebatado por intensidades y fuerzas imprevistas, inesperadas y no imaginadas de las potencias que habitan las corrientes, afectando el movimiento y dando lugar a trasformaciones, a nuevas y singulares formas.

Tenemos que ser muy perceptivos y poder darnos cuenta de qué tipo de persona tenemos al frente. Los hace generales el que esa clase es para todos, pero los hace individuales el que cada uno tiene su propia vida y su propia forma de vivir en este mundo.



En el aula, alcanzamos a ver que cuando abolimos las codificaciones y las clasificaciones, cuando nos organizamos y miramos de otros modos y desde otros espacios, y cuando relegamos el juicio al lugar del olvido, los estudiantes aparecen, empiezan a verse, se mueven, toman otras posiciones, comienzan a moverse por cuenta propia y a expresarse con mayor confianza en sí mismos y en el grupo, y a partir de ese instante se vislumbra que podemos emprender otros caminos, caminos no pensados que se abren como rizoma cuando los estudiantes se hacen presentes. “Percibir la singularidad de cada una, de cada uno (su presencia, lo que dice, muestra, quiere, necesita, teme, evita), es lo primero” (Contreras,



2014, p.2), y para ello, lo que hay que hacer es abrir nuestros oídos, dejarnos decir, escuchar y dejarnos dar, para realmente ver y escuchar.

Se trata de un pacto consigo mismo y con el otro, en el que decidimos abrir el aula, es decir, abrir nuestros cuerpos, nuestros sentidos; los oídos a la escucha, los ojos a la mirada, el olfato a los olores y el gusto a los sabores; de ser abierta y decididamente porosos (Duran, 2017), para ver, mirar, oír, escuchar, oler y saborear mejor, para sentir, percibir, pensar y hacer las cosas de otras maneras, de modos en los que puedan surgir y emerger con sentido el reconocimiento, *la aceptación y el valor de la particularidad que hace singular al otro*, y a partir de esta apertura se puede emprender un trayecto pedagógico en el que nos encontramos en relaciones construyendo *modos de enseñar y aprender que salen de nuestras singularidades en conexión*.

Cuando vivimos el aula, nos damos cuenta de que todos los estudiantes son *diferentes*; aun perteneciendo a *una misma generación*, cada uno tiene su *propia corpografía*, sus *particularidades* en las formas de expresarse, sus deseos, sus formas de reír, saludar, caminar; unos se destacan en la escritura, otros en el dibujo, el humor, la música, el deporte, el canto o la expresión corporal; *no hay dos iguales aunque los convoque el mismo arte*; lo común en ellos es el ser estudiantes, y cada uno con sus particularidades constituyen una unidad, una singularidad que, en relación de conjunción, conforman la constelación del aula. Cada estudiante, aun perteneciendo al mismo grupo, requiere un *tratamiento particular*; como cuando se desprende una bifurcación en el río abriendo su propio trecho, su singularidad requiere y confiere una forma propia de encarar los acontecimientos, haciendo de su trayecto un viaje particular.

Con la experimentación, buscamos encontrarnos en el aula con nuestros talentos, dificultades, expectativas y deseos; el aula como un espacio en el cual lo *singular*, lo que es *particular* de cada uno de los estudiantes se pone en *relación* y constituye un valioso aporte a la *producción de algo nuevo, a la producción de diferencia*, producción que también constituye un aporte al mundo que compartimos, a lo que es común al grupo; por eso hay que saber tomar posición, aprender a mirar y escuchar, para estar sensibles a *captar, a percibir las singularidades* y generar la posibilidad de que cada estudiante se *exponga y ponga en el juego de las relaciones su singularidad*, para darle significación de humanización como posibilidad de que cada uno pueda *producirse a sí mismo en la construcción de su deseo*.

Necesitamos *apertura, dejarnos tocar, dejarnos decir, ser porosos y sutiles*, porque precisamos *percibir la figura de los estudiantes*, para ver que trae cada uno, y qué está



dispuesto a compartir con el otro y con el grupo, qué es lo que está preparado a exponer, a poner en las relaciones; hay que estar atentos, mirar y escuchar qué acontece en las experiencias y las relaciones que establecemos en los encuentros, y desde esta

Cambio de mirada en las maneras de relacionarnos. Pensar juntos, pero no pensar igual... Un profesor provocador para construir entre todos a partir de las diferencias.

mirada pensar la preparación de los encuentros inventando talleres, formas de organización y procedimientos con los que podamos abrir espacios de posibilidades para que emerjan las singularidades (Contreras, 2014). De cualquier modo, hay que tener presente que la preparación ayuda, pero no es garantía que el encuentro sea vivido con alegría y con fuerza, porque abrirse al encuentro de la relación es algo que concierne a cada uno.

Develamos que en la educación como experiencia, el aula es habitada con la presencia y la sensibilidad de una intuición fogosa, apasionada y floreciente que se revela en la creación de un estilo propio, un estilo que supone ponernos en juego, hacernos presentes en el movimiento y las relaciones, y en ese juego, tal vez de modos no pensados, no presupuestados ni imaginados, emergen con energía y prodigalidad nuestra naturaleza y nuestra individualidad que en su singularidad abre otros caminos, produce diferencia y derriba fronteras poniendo a la vista de todos, los materiales para la construcción de una auténtica teoría de las pasiones, que sólo es fértil y fecunda al afirmarse en la experiencia que ha marcado sus huellas de modo singular cada uno de nuestros cuerpos.

En el aula los placeres son elegidos y contruidos con intención, son placeres deseados, apetecidos y convenidos, consintiendo acuerdos que juegan con lo plural, lo singular y lo diferente, porque el aula nos conviene a estudiantes y profesores en lo que nos es plural y a cada uno en lo que nos es singular; aspiramos al aula como espacio para vivir experiencias de goce en las que prestemos atención al cuidado de sí mismo y al cuidado del otro, experiencias que nos procuren un bien que se pueda recrear y compartir multiplicando los modos estar bien consigo mismo y con el otro.

El Aula: 100 m² de placer

En este estudio, surgen de manera imaginativa y arriesgada formas que conjugan “arquitectura y cuerpo” en el aula; por ejemplo, ciertas utopías que reivindican el goce, la



libertad, el deseo, la seducción, la fantasía y el caos; también ocupan un lugar destacado la imagen del jardín, el gourmet y el recreo. El *Aula de 100 m² de placer* viene dada por el interés de pensar las formas en que se pueden manifestar en el aprEnseñar los flujos de deseo, las acciones creadoras, la producción de lo sensible, las memorias corporales (Gallo, 2017). Tal vez se necesitan miradas sensibles, lúdicas, poéticas y con memoria para alterar las percepciones y desmontar los estereotipos instaurados del “cómo debe estar dispuesta un aula, en este caso, universitaria”; por supuesto, es un trabajo exigente y arriesgado llenar el aula de signos como imágenes, sonidos, objetos y, en definitiva, de signos que produzcan algún tipo de placer y que permitan algún tipo de materialización del deseo por estar en un aula de clase con los sentidos abiertos y dispuestos para experimentar, tanto el enseñar como la producción de experiencias de aprendizaje.

El *Aula de 100 m² de placer* dispone de Aulas Caos, Aulas Seductoras, Aulas Jardín, Aulas Fantasía, Aulas Gourmet, Aulas Recreo, Aulas-Otras [...], que nos ayuda a pensar una Educación que tenga como finalidad los placeres como ese espacio construido para la clase y, bajo cierta Pedagogía de las afecciones, y de una Pedagogía del instante pretendemos que ese espacio también se re-diseñe simbólicamente para que las personas puedan desplegar su potencia estética, poética, lúdica, histórica y ética, que nos ayude no sólo a redefinir la arquitectura escolar, sino también a materializar los placeres en el aula.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

¿Y qué tal si pensamos también por imágenes?



Será utopía...



*Conjugar
"arquitectura y cuerpo"
reivindicando el goce,
la libertad, el deseo,
la seducción y la
fantasía.*

¿Podemos poner de otras maneras estas aulas, para que los artilugios creen acontecimientos hedonistas/ provocaciones hedonistas?

Imágenes que cuentan....

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Aulas caos

Caos como capacidad creadora, entre más amplio sea el caos, mayor será la potencia.

Zambrano (2007, p.50)

¡Caos!

Quando una canción hace resurgir un sentimiento

Lo inesperado
Lo incierto
Lo insospechado

¿Y Tú qué piensas?

¿Y Tú qué lees?

«Quién eres tú? -dijo la Oruga. Este no era un comienzo alentador para una conversación. Alicia contestó, con cierto recelo: -Yo... casi no lo sé, señor, en este momento... por lo menos sé quien era cuando me levanté esta mañana, pero me parece que debo haber cambiado varias veces desde entonces. -Qué quieres decir con eso? -Dijo severamente la Oruga-. ¡Explícate! -Temo, Señor, que no puedo explicarme- Dijo Alicia-, porque yo no soy yo misma, como Usted ve». Consejos de una oruga. Alicia en el país de las maravillas. (Lewis Carroll, 2003, p. 55).

<< Es como un orden en el desorden al que llegamos, por caminos diferentes, sin saber cómo, pero con una intención >>

<<Dentro de un caos, hay un orden, un sentido y conectamos lo que cada uno sabe>>

Composición propia, inspirada en Chema Madoz



¿Y yo qué hago?



**Destroza los
esquemas**

Lo imprevisto

Lo contingente

El instante



Que el profe provoque, que pregunte, pero sin tener las respuestas listas.

Que se pongan todos los sentidos en acción y jugar con los ritmos, los tonos y los gestos

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

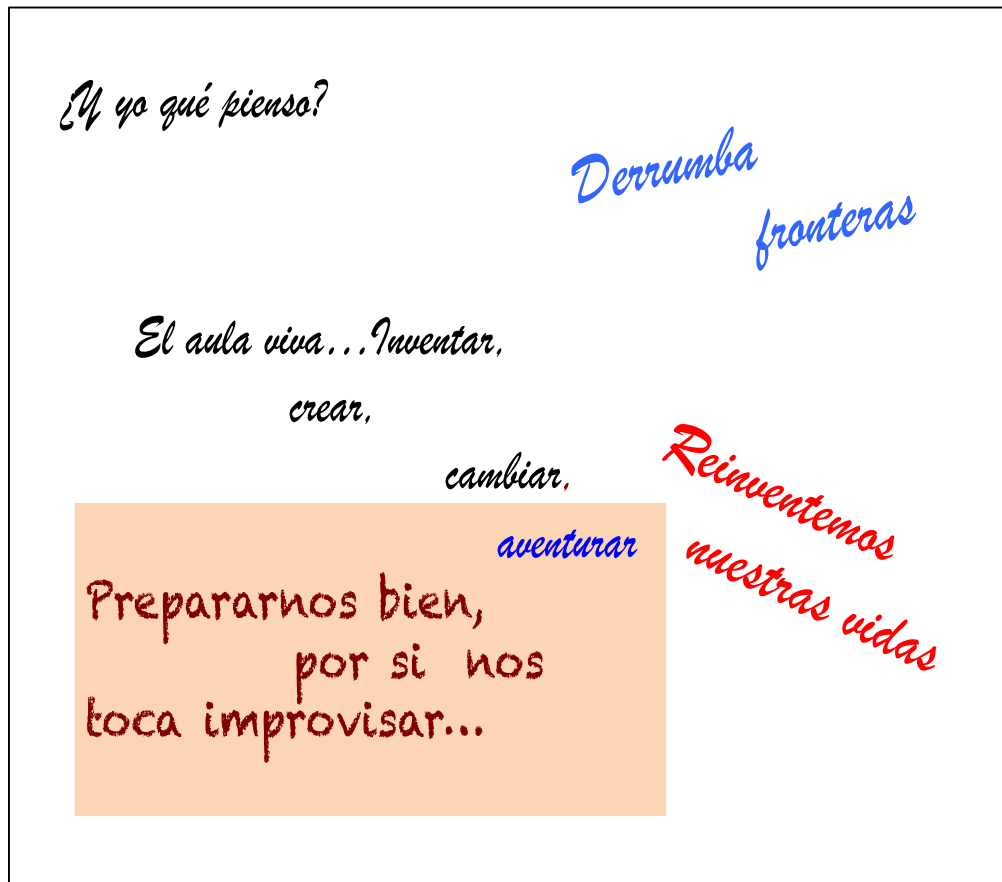
1 8 0 3



Actividad en el aula

Alguien, *cualquiera*, a quien le brote la chispa, conecta las ideas:

Propuse en clase el fragmento donde Alicia en el país de las Maravillas crece y decrece en cada momento. Al terminar, un estudiante me dice: “profesor, yo nunca había aprendido tanto en un curso”. ¡A partir de un ejercicio que me inventé y ni siquiera yo conocía muy bien! Lo primero que hago es negociar con los estudiantes, y eso hace cambiar las cosas porque aparece lo que uno no había pensado.



Pensar otras lógicas y sentidos en la educación; un *orden multidireccional* en las formas de habitar el aula; otros modos de preparar, diseñar y decorar los espacios (salón, patio, jardín, café, museo, etc.), y de vivir el saber con el que nos relacionamos, abriendo entradas a las *contingencias* y *expectativas* que devienen de lo *circunstancial*.



Aulas seductoras



Aula erótica, seductora, que tiene un *no sé qué...*

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



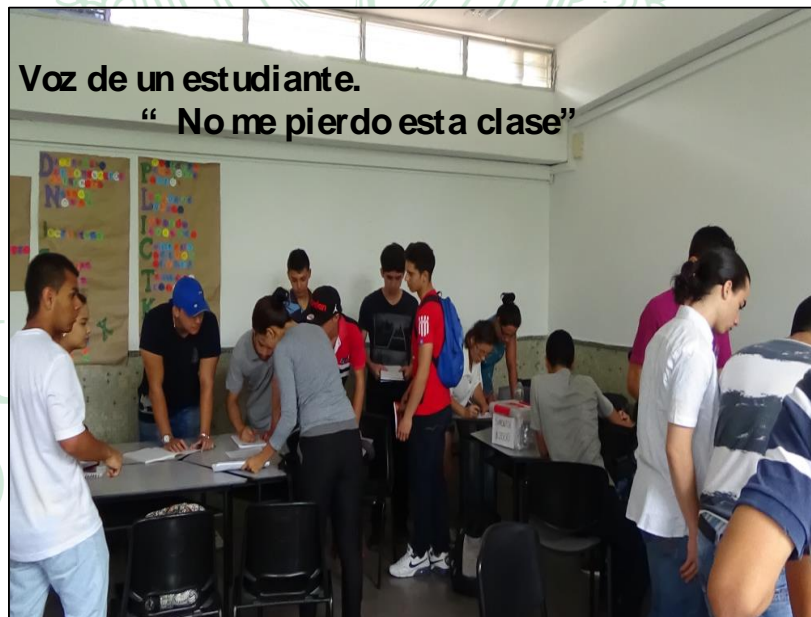
Siento un cosquilleo, como un placer... algo que no sé...

Rompe las reglas

Incertidumbre
Nacimiento
Algo diferente

Inventa caminos para alcanzar lo que quieres

Aulas que aman el arte de la seducción, la fascinación, el deseo y los placeres en el enseñar y el aprender.



Actividad en el aula

Encuentros habitados por el respeto a las tonalidades de las voces y a los modos de explorar los aromas del ambiente.



Amabilidad Ingenuidad



Construir la vida, no la guerra

Seduces...

...Tiene un *No sé qué*

¡Sonríe, sabe mirar, escuchar, tocar!

Variedad

Sorpresa



Fascinante, sugerente
atrayente, embriagadora...

Se trata de *dejarnos seducir del aula*, de los elementos que la componen, y habitarla en relaciones con todo lo que nos dispone (libros, imágenes, fotografías, números, flores, música, canto, baile, teatro, arena, tierra, agua, plantas, juguetes, pinturas, etc.), descubrir la belleza y sensualidad que no se muestra a simple vista ante nuestros sentidos; *apetecerla construyendo el deseo y el placer de encontrarla*.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Aulas Jardín



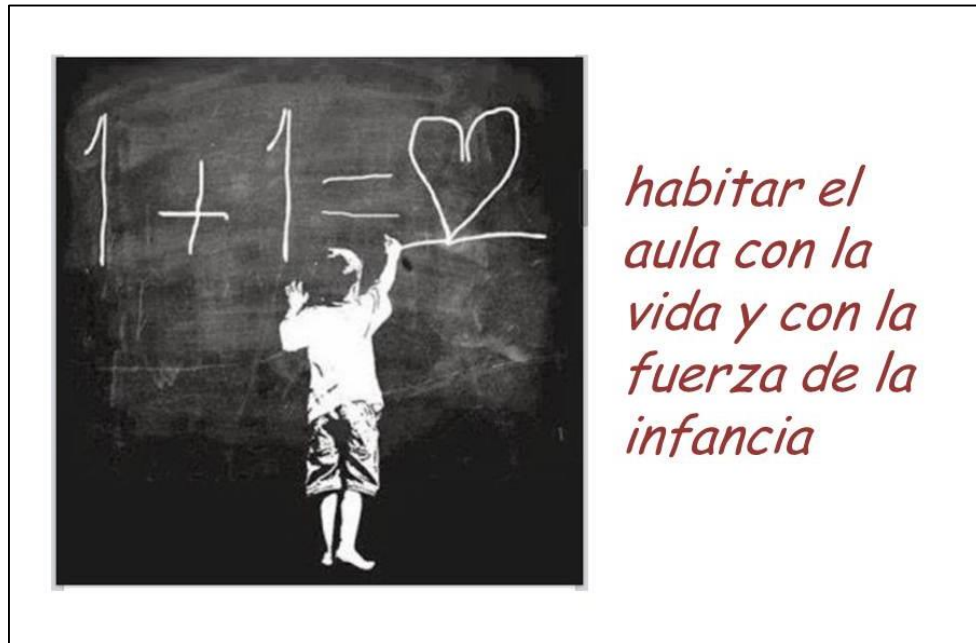
Aula jardín, su arquitectura la descubre: edificios amplios con puertas y ventanas abiertas; la adornan *olores perfumados, fuentes de agua, árboles, pájaros, variedad de flores, mariposas y colores*; el ambiente es iluminado por rayos de luz que van desde la luminosidad del sol en el amanecer, al claroscuro de la luna en los atardeceres; es amoblada con salas para sentarse, conversar, beber, comer y disfrutar.



Cultivemos la vida acompañados de *las artes de la lectura, la literatura, el teatro, el cine y la conversación*. Sus trazos, entre otros contienen fraternidad, afinidades electivas, cortesía, buen trato, gracia y atenciones; líneas que conectan con pinceladas que nos sitúan en relación con la sensibilidad, las pasiones, deseos de producir placeres, la risa y el buen humor con la **VIDA.**

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



El *Aula jardín*: placeres en movimiento, escenario para celebrar y festejar, para el silencio y la reflexión.



Aula Jardín, semillero para el cultivo de una infancia en devenir permanente; infancia creadora de bellas individualidades, de *jardineros demiurgos*.



El Aula jardín es una invitación para romper con tiempos y espacios fijos e inmóviles. Recordamos a Epicuro, Lorenzo Valla y Erasmo de Rotterdam, quienes diseñaron y vivieron en jardines, para tejer sus vidas gozando de los placeres de la amistad.



Actividad en el aula



Sembradores de semillas, nutrir la vida con...

Sentir que estamos vivos

Voluntad de vida

Pasión
Amistad
Amor
Ternura
Deseos
Afectos

Percibir el calor y el frío, sentir el aroma de las flores...

Pintar Alegrías Verdes, negras, cafés, rojas...

Paciencia

Buen humor

Buen trato





Aulas Fantasía



Lo soñamos
Lo imaginamos
Lo inventamos
Lo hacemos...

Pasión, esfuerzo
y voluntad de
deseo...

Un aula y una vida
diferentes

Dionisio y Apolo, conjunción y unidad, oscilaciones de los placeres entre prudencia, emociones y pasiones que nos impulsan a la acción y la vida, porque sin sueños no hay pasión ni acción; sin pasión la vida es estéril, no hay acción, no hay movimiento, no hay transformación y la vida deja de tener sentido porque todo se vuelve sólo imitación y repetición.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Pensar es gratis,
el pensamiento es
"¡libre!"

Sueños: un mundo
de viajes entre
la realidad y la fantasía...



Movimiento

Cambio
Transformación
Metamorfosis

Metamorfosis, vueltas y revueltas, ir y venir, cruces e innovaciones; recordamos a Cyrano de Bergerac, que fluía con energía y sabiduría, construyendo y cambiando vidas entre *la ficción, la fantasía, la acción y el movimiento*.

Pasiones y emociones que invitan y seducen permanentemente a desbordar para gozar, aprendiendo a degustar la vida con sensibilidad; vemos *el Aula fantasía como un saber inventar para formar, cambiar y transformar*.



Morada en la que conviven el *amor así mismo como amor al otro y a la libertad*, atravesados por la fuerza de las intensidades que imprimen los sueños, la imaginación y la magia de la fantasía, a la dinámica del movimiento, el cambio, la formación y la transformación.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Con el *Aula fantasía*, nos complacemos en la acción y el arte de tejer la propia vida, acompañados con la risa y el buen humor, buscando superar las dificultades y clausurar los encuentros tristes que estrechan nuestra potencia de actuar.



Actividad en el aula

¡Realismo y fantasía!

"¡Oh, lirio irisado! -dijo Alicia, dirigiéndose hacia una flor de esa especie que se mecía dulcemente con la brisa-. ¡Cómo me gustaría que pudieses hablar?. ¡Pues claro que podemos hablar! -rompió a decir el lirio-, pero sólo lo hacemos cuando hay alguien con quien valga la pena de hacerlo" (Carroll, 2004, p. 23).





Aulas fantasía para decorarlas con la libertad, la imaginación y el vuelo de *Alicia en el país de las maravillas*, con la belleza de las mariposas, el canto de los pájaros y las melodías que producen la lluvia, el viento y la naturaleza.

El material que domina son las *ilusiones* acompañadas del esfuerzo y la voluntad de preparación, como recursos para inventar en la experimentación. En el *aula fantasía*, entre el gozar y hacer gozar, buscando lo mejor para cada uno y para todos, nos soltamos, nos dejamos y abrimos a que cada estudiante, grupo o equipo invente los escenarios que requiere para el despliegue de sus *sueños de formación y transformación*.



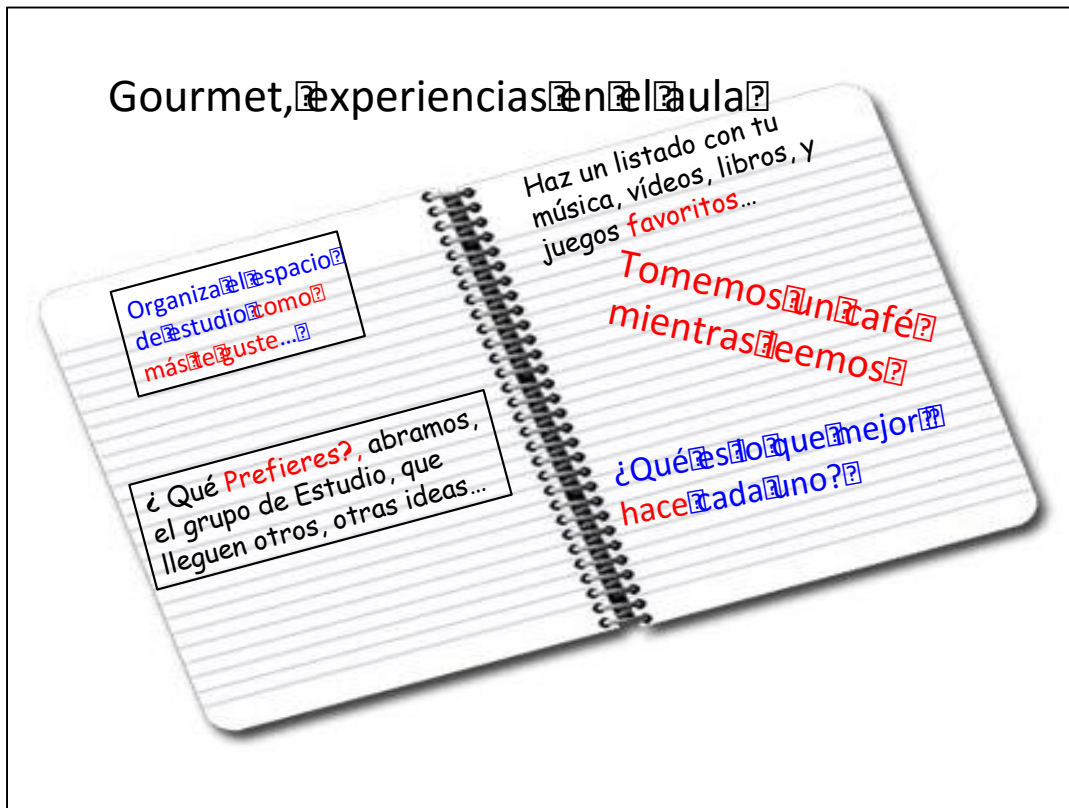
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

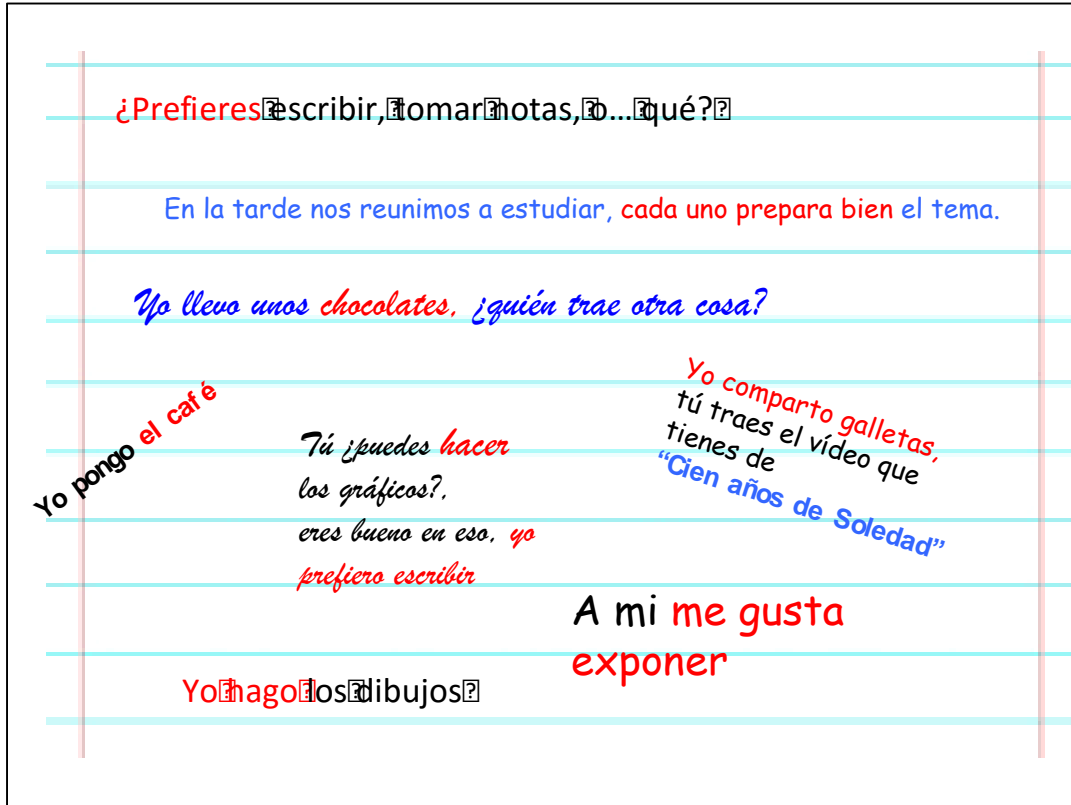


Aulas Gourmet





Su arquitectura devela conjunción entre arte, diseño, estética, confort, comodidad, movimiento, flexibilidad, creatividad, estilo y funcionalidad; sus espacios no siguen líneas definidas de clasificación y organización; el aula gourmet es un ambiente diseñado para la convivencia, la adaptación y las variaciones, en las cuales la composición temática es membrana porosa, flexible y permeable que se deja tejer y delinear entre encuentros, acogiendo la diferencia con apertura a la edificación gozosa de las singularidades.



Todos los elementos del aula (bocados, bebidas, libros, vídeos, juegos, etc.), son esmeradamente dispuestos y decorados en función de edificar un ambiente rodeado de encantos para acoger con amor y deseo de placer de la *experimentación* en el *enseñar* y el *aprender*; la temperatura, los aromas, olores, coloraciones, texturas y sabores constituyen artesanía del cuidado, el buen gusto, la preparación y la flexibilidad.



Se trata de saber poner la mesa como un *espacio cálido y acogedor*, decorar el ambiente con las combinaciones apropiadas de los ingredientes, de modo que nos *seduzcan y nos den ganas* de untarnos los dedos y probar; saber jugar con las combinaciones entre aromas, colores, temperaturas y sabores; combinar bien lo agrio, lo dulce y lo salado, con las bebidas apropiadas en cada preparación, de modo que nos convoquen a experimentar.



Más volumen para
escuchar bien...

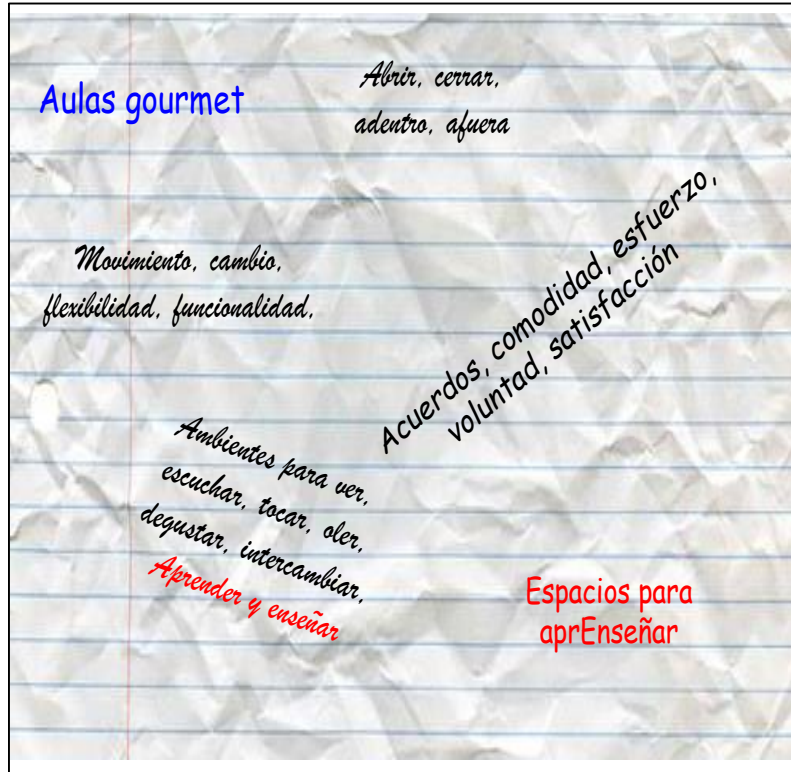
Comamos
alguna cosa,
yo tengo
torta... dame
un poco de
café

Hagamos algo, en
lo que **cada uno**
pueda exponer,
como mejor pueda...

También, podemos
crear un juego, así
todos **participamos**
y nos **sentimos**
mejor...

*La torta está muy buena
nos vemos en la próxima...
...Esta clase no me la pierdo*

Disfrutar el arte de la preparación y gozar diseñando juegos entre la disposición de los alimentos, la decoración de los espacios, las tonalidades de las luces, los flujos del aire; jugar con los volúmenes y las intensidades en las formas de ubicar libros, imágenes, revistas y otros elementos de modo que nos convoquen el deseo de tomar, ojear, tocar, leer y entablar una conversación.



Una bebida y unos bocadillos en el aula, acompañados de la sonrisa y de algunos chistes en tonos discretos que invitan a la confianza y la cercanía, son signos de buena compañía para la conversación y la reflexión. También podemos disponer del *aula gourmet en momentos cumbres* para encontrarnos y celebrar con alegría la culminación de un proyecto que anuncia el nacimiento de nuevos caminos de formación y transformación.



Aulas Recreo



La palabra recreación hace referencia a la acción de crear o engendrar algo nuevo; su significado también está asociado a la “acción y efecto de causar placer o diversión” (Coromines & Pascual, 2008). Además, el término recreación es aplicado a las acciones de divertimento, placeres y entretención. Con el *Aula Recreo* nos colocamos en la idea de recrear como posibilidad de percibir, sentir y experimentar desde múltiples perspectivas y entornos, atendiendo a las contingencias, como posibilidad de ampliar los horizontes de nuestras vidas.



Pensamos el *Aula Recreo* como un ambiente para encuentros en los cuales nos colocamos en el lugar de las conjunciones, consintiendo a la flexibilidad y a las variaciones en las relaciones y en las formas en las que nos movemos, afectando y dejándonos afectar.



Con el *Aula Recreo*, abrimos múltiples posibilidades y rutas para buscar salidas y soluciones a los problemas, llamamos a la transgresión de prácticas ancladas a la repetición e irrumpimos de improvisado, transgrediendo modos acostumbrados y habituales...



Jugar, inventar, crear y recrear, reinventándonos



Actividad en el aula

El *Aula Recreo* promueve el *desmonte, las modificaciones, el quiebre, la ruptura, la destrucción y la reconstrucción en la exploración y experimentación* de ideas para edificar vidas de otros modos, como cuando los niños juegan con regletas y cubos de madera edificando, demoliendo, modificando, *creando y recreando* en devenir permanente.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Crear y recrear como el artista que traza líneas en el lienzo y las modifica arbitrariamente en un *ir y venir*, hasta que sus modos de percibir y sentir le anuncian aires de satisfacción en *su creación y recreación*. Con el *Aula Recreo* queremos soltarnos a la contingencia del encuentro, procurando de otros modos de composición en la educación.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



El aula: vida, juego, irrupción, cambio transformación



Aulas Recreo, escenarios abiertos y sensibles a múltiples, miradas y sus combinaciones; acogemos las mezclas, mixturas, fusiones, uniones y asociaciones entre modos de relación no centralizados y no jerarquizados; nos acompañamos de los que se atreven y arriesgan a exponerse, experimentar probar, ensayar, construir, demoler, reconstruir, crear y recrear.

Hay caos en el *Recreo*; unos juegan con la pelota, otros saltan la cuerda, por otros lados están las golosas o rayuelas, las rondas, los zancos, las canicas o bolas y los trompos, para solo nombrar algunos, entre cientos de juegos.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



*¿De qué trata
el recreo?*

*Jugar, gozar, inventar,
hacer otras cosas...*

*Ah, entonces, hagamos del
recreo un modo de
vivir...*



Vemos el *Aula Recreo* como metáfora de una geografía extensa compuesta por diversos relieves: llanuras, lomas, valles y montañas en las que cada trayecto invita a transitar de modos diferentes; diríamos que se asemeja al *patio de recreo*, en el cual se construyen tantas composiciones como el número de niños y niñas que juegan y se mueven en medio de intensidades que suben y bajan al son de las emociones; se mueven con soltura y ligereza, modificando, *creando* y *recreando* las veces que sean necesarias para que el juego fluya en medio de las pasiones que habitan sus cuerpos.

DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Aula, abierta, sensible...



En el *Aula Recreo* las pasiones, el deseo de placer y la alegría de compartir y aprender se comportan como instinto y sensación que se convierte en el estímulo que nos convoca a los encuentros; cuando vamos al aula impulsados por la *voluntad de querer*, la alegría fluye, el esfuerzo no se siente, el empeño, la colaboración y la perseverancia nacen naturalmente y crecen sin vigilancia, control o presión.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Libertad y desapego, deseos de placer, placeres deseados, alegrías compartidas, pasiones y emociones, jugar, danzar y reír, constituyen los “ingredientes” básicos para edificar el Aula Recreo. En esta aula nos movemos en ambientes caracterizados por el cambio, la variabilidad lo extraño, lo diferente, lo deslocalizado y lo desconocido.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Aulas Otras[...]



Nos abandonamos plenteramente al *Aula Teatro*, en la que nos disponemos a descifrar los signos de la tragedia y la dramaturgia, mientras habitando momentos de regocijo, placer y displacer; también podemos pensar el *Aula Deporte*, viviendo el mundo de las pasiones y emociones propias del juego deportivo; el *Aula Museo*, con su gran variedad de aperturas en el enseñar y el aprender; el *Aula Ciudad*, que nos dispone los signos de la arquitectura, la vida y la cultura que satisfacen nuestra curiosidad y asombro; y el *Aula Vida*, como el arte de vivir en la fuerza del instante.



Voluntad de deseo y deseo de placer: vivir el aula, sentir, *Gozar, disfrutar, jugar, leer, escribir, saltar, reír, bailar, experimentar...* Vemos las *Aulas regulares* como un espacio abierto con diseños flexibles y adaptables, espacios amplios, ventilados, aireados e iluminados (Acaso, 2013, 2015). Pensamos en lugares que favorezcan la *presencia* de los cuerpos (saber tomar posición, poner atención, poner cuidado); en espacios para disponer todos nuestros sentidos (movimiento, vista, oído, olfato, tacto, gusto); en el ejercicio de descifrar los signos del juego, la literatura, el cine, la danza, la pintura, el arte, etc., que son instalados para los encuentros con la intención de establecer *relaciones, vínculos y conexiones en el aprEnseñar*; lugares en los cuales los estudiantes y profesores podamos movernos mientras recorremos los *trayectos de formación y transformación*.



Voluntad de deseo, deseo de placer, movimiento, cambio, formación y transformación

Pensamos el *aula de placeres* en las ciudades: sus escuelas, universidades, museos, jardines, parques, cafeterías, auditorios, bibliotecas, librerías...

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



El aula como espacio para desplegar signos que nos den qué pensar en el aprEnseñar haciendo, paso a paso e instante a instante, caminos de formación.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



El *placer es un bien* en cuanto constituye una actividad que realizamos con finura, gracia, exquisitez, cortesía, esmero y nos procura satisfacción; el *placer en el aula vitalista* es conveniente en cuanto constituye una actividad acordada que *nos gusta, nos complace* y nos beneficia procurándonos *alegrías* y, como tal, lo acogemos con entusiasmo porque proporciona *satisfacción* en las experiencias que vivimos. Acogemos y damos la bienvenida a la construcción de deseos y *placeres en el aula*, porque al igual que Arístipo de Cirene, consideramos que el placer proporciona la medida del ideal hedonista, en cuanto nos señala aquello a lo que hay que aspirar en las relaciones del *apreñeñar*, nos indica aquello que hay que desear y construir, del mismo modo, que el *displacer* nos muestra lo que hay que evitar.

En el aula nos abrimos y nos soltamos a la experiencia del *apreñeñar* en el estar juntos construyendo, destruyendo e inventándonos instante a instante, como creadores de nuestras propias vidas, como individuos capaces de modificarnos buscando aperturas a otras posibilidades de vivir y con la aspiración de construir una vida solar, trasparente y vitalista, una vida que nos provea sensaciones de placer, plenitud y satisfacción.

Hemos visto que conviene llevar los placeres al aula, tratarnos con alegría y afecto en las relaciones; estudiantes y profesores nos complacemos exponiendo la coloración de los talentos que viven en cada uno de nuestros cuerpos, disfrutamos compartiendo nuestras experiencias y desbordando límites sin pretender placeres desenfrenados, se trata de situar el aula como espacio de acogida, como un espacio para vivir experiencias en las cuales se abran oportunidades para crear composiciones en el arte de gobernarnos con finura y elegancia, sin desechar las oportunidades de alegría y satisfacción.

En las experiencias vividas en el aula, develamos que como estudiantes no somos la arcilla para moldear y, como profesores, no somos la máquina que rellena moldes; nos resistimos a proceder siguiendo un esquema o modelo de reproducción, nos resistimos al aula como instrucción y explicación que nos convoca a seguir e imitar hasta convertirnos en máquinas repetitivas y limitadas a reproducir modelos que apagan nuestra curiosidad, nuestra pasión, y nuestro deseo de búsqueda, exploración y creación. En otro sentido, aspiramos a constituirnos maestros y artistas inventores, aspiramos al placer de sentir, percibir y experimentar por nosotros mismos.



Nuestro deseo como maestros y estudiantes se parece al del artista que quiere encontrar un estilo particular para inventar y crear un estilo propio de ser y hacer inspirados en el deseo de placer, porque queremos amar la vida, amar lo que hacemos y hacer lo que nos apasiona, porque nuestro deseo es construir el placer de aprender y de enseñar y, de estos modos, crear y re-crearnos, formar y transformándonos.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Epílogo

De una Educación que tenga como finalidad los placeres

El aprender debe seguir siendo una aventura, de lo contrario habrá nacido muerto. Lo que aprendas en el momento deberá depender de encuentros casuales y deberá continuar así, de encuentro en encuentro, un aprendizaje en metamorfosis, un aprendizaje en el placer.

Elias Canetti, *La provincia del hombre*, 1982.

1 8 0 3



No nacimos, como Zaratustra, *riendo*; ni como Dionisio, *danzando, jugando, riendo y gozando* ¡Todo ello hay que aprenderlo! Frente a una idea de Educación moderna que se dirige hacia lo razonable y estrecha lo sensible, la pasión, el placer y el deseo; que se instala en una razón des-corporalizada; que se dedica poco a enseñar con deseo, gusto y placer; que se instala en un control y dominio, relegando a un segundo plano los placeres; que hace promesas de libertad y felicidad; y que se interesa más por las fuerzas apolíneas del cálculo, la regulación, el orden, la cordura, la medida y la contención; en esta tesis defendemos la necesidad de pensar una Educación que tenga como finalidad los placeres y, con ello, darle prioridad al cuerpo.

Desde la antigüedad, hasta hoy, el cuerpo ha sido “educado” en la medida, la cautela, la prudencia, la contención, la sobriedad y, para educar, ha sido necesario moderar, reprimir y contener los placeres y las pasiones. En este estudio se reconoce que es por el cuerpo que podemos hacer coexistir hedonismo y educación; quizás se trata de intensificar las emociones de los cuerpos, descubrir en el cuerpo la potencia creadora, revelar dónde está la potencia de un cuerpo que goza, y hacer un “uso” hedonista del cuerpo. Improbable que un aula dionisiaca deje pasar por alto cualquier signo hedonista que produce placer, pasión, júbilo, deleite, emoción, deseo, goce, porque las fuerzas hedonistas son capaces de mover al ser humano.

¿Sabemos cómo hacer para que ese eudemonismo (que viene del griego *eudaimon*, feliz) pueda ser potente educativamente, y se abra al campo del acontecimiento a partir de una ética del placer? Un aspecto central en el hedonismo vitalista es la voluntad de goce, aunque hacer gozar en contextos de aula no significa una tarea “fácil”, porque también es difícil saber sobre aquello que deseamos; tal vez sea disponer algunos gestos educativos hedonistas que permitan la expresión simbólica del cuerpo, cuyas expresiones de placer y displacer nos dicen de una simbólica corporal en el rostro, la risa, la palabra, los gestos, la mímica facial; un cuerpo estimulado intensifica su capacidad de obrar y mueve las ganas de vivir, leer, pensar, escribir, conversar, crear, saber, ver, escuchar ¿De qué sirve pensar el hedonismo en la educación si se opta por la abstención de los placeres del cuerpo, renuncia a la comicidad, la risa, la gracia, la alegría, la curiosidad? Ahora bien, para redescubrir la vida es necesario el cuerpo, incluso las sensaciones de displacer no pueden ser argumentos contra-educativos, porque también son manifestaciones vitales que ayudan a “ver-nos” o, a decir del vitalismo,



es considerar la vida misma como manifestación de esta voluntad de poder; muestran el camino que el espíritu no ha sabido ver; es decir, no se trata de dejar por

fuera las pasiones tristes, sino de afirmar la vida bajo todas sus formas, porque sabemos que hay formas de educar que disminuyen la vida, que la desvitalizan, y hay otras formas de educación que aumentan la vida, la potencializan y la intensifican.

Ir tras el hedonismo en clave educativa, abre un mapa de posibilidades que, en suma, es una constelación compuesta de conceptos, imágenes, fotografías, fragmentos de textos y voces de características intensivas y significantes que, a decir de una Educación Hedonista, han de pasar por el cuerpo. La cuestión es si el saber (*con el*) que enseñamos puede sostenerse en un saber de la experiencia que pase por el cuerpo –vivo e intensivo– a partir de fuerzas hedonistas en el cual sea posible partir de una ética del placer; ligar los placeres con acciones educadoras éticas; ser capaces de hilvanar experiencias lúdicas; producir alteridad; intensificar el uso de los placeres: descubrirlos, construirlos y renovarlos; amplificar la dimensión del deseo: liberar el propio desear; reconocer la potencia de obrar que tiene el cuerpo; atrevernos a producir diferencia a partir de la fuerza imaginativa y creativa; y desplegar el deseo de saber.

Estas fuerzas hedonistas nos permiten pensar cómo intensificar los placeres en el aula; la noción de intensidad la recuperamos de Baruch Spinoza, quien nos dice que no se trata de definir la cosa por su esencia, por lo que ésta es, sino por las fuerzas que la atraviesan. Al mismo tiempo, los trazos de una Educación Hedonista se articulan con la noción de afección que tiene el cuerpo: ese poder de afectar y ser afectado. Los afectos de los que habla Spinoza están ligados a las afecciones como emociones, pasiones o estados del “alma”, como la alegría y la tristeza, con los que aumenta o disminuye la capacidad de actuar del mismo cuerpo. Dentro de un campo semántico más amplio, nos encontramos con afecto, afección, conmoción, pasión y sentimiento, que tienen en común cierto estado de alteración y grados de intensidad.

Una Educación que tenga como finalidad el placer, se guía por un criterio ético, el de gozar y hacer gozar sin hacer mal, ni a ti ni a nadie. Es necesario tener un marco de goce ético, una educación que suponga un contrato ético. Cuando hacemos referencia a una ética de los placeres, recordamos algunos escritores hedonistas como François de La Mothe Le Vayer, sujeto amable, reservado y solidario que practica la cortesía, y a la vez sabe mantener las distancias con prudencia; Saint-Evermond, individuo soberano de sus propios deseos, goces



y placeres; Cyrano de Bergerac, hombre de contrastes, sensible, amable, provocador, rebelde, curioso, alegre, franco y gracioso, un sujeto que vive entre las turbulencias de la imaginación, la fantasía y la realidad; y evocamos a Spinoza, un hombre que ama la vida y la alegría, procurando, en lo posible, una existencia apacible y sensata, sin despreciar los motivos de regocijo que aumentan su potencia de actuar (Onfray, 2007). Pequeños fragmentos de vida de algunos sujetos hedonistas que esculpieron sus vidas con la propia experiencia, complacidos con el placer de existir, y compartiendo con otros sus motivos de alegría; con esa idea de una ética como estética de la existencia proponemos habitar el aula con nuestras vidas.

Michel Onfray (2007, 2009b, 2010), nos presenta toda una historiografía que, desde la antigüedad Griega hasta el momento actual, nos relata los modos de construir y vivir una ética hedonista plasmada en la construcción de sí mismo; todo un legado de saberes y experiencias al servicio de la construcción del individuo, de un maestro inventor, un demiurgo, un artista creador de sí mismo como sujeto rebelde, transparente, sublime y singular; un individuo que, con su vida y su experiencia, se resiste a la generalización, la repetición, la estandarización y la explotación. Un hedonismo creado y vivido alrededor de una ética dispendiosa y una estética de los placeres, tiene que ver con el cuidado de sí, con estar bien, gozar la vida a plenitud, saber de sí mismo, convivir con el otro con la idea de una humanidad. Para construir una vida placentera hay que sentir amor y aprecio por sí mismo y por las personas que nos acompañan en la vida; hay que hacerse responsable de sí mismo y del otro, edificar la voluntad del deseo de placer para uno y para el otro; estas son ideas de filósofos como Meslier, D' Holbach, Helvecio, Hume, Bentham y Stuart Mill (Onfray, 2010). Retomamos estas ideas porque son inspiraciones para llevar el placer al aula como un modo de vivir, como un proyecto ético, no como un deber ser y hacer, sino como un modo de ser y hacer que toca con nuestras vidas.

Nietzsche (2008) nos dice que el placer está en el cuerpo y, como tal, la *felicidad* habita al individuo que aprecia la vida caminando por el mundo como sujeto libre y soberano de sí mismo; en él advienen pulsiones vivas, *el eros ligero, la voluptuosidad, la fecundidad, los impulsos, los contrastes, las intensidades variables y las potencias magníficas*. Signos de un cuerpo hedonista, con lo educativo no habría por qué desconocer y despreciar lo corporal y la multiplicidad pulsional que lo conforma: "Detrás de tus pensamientos y sentimientos, hermano mío, se encuentra un soberano poderoso, un sabio desconocido – llámese sí-mismo. En tu cuerpo habita, es tu cuerpo", afirma Nietzsche en el acápite *De los despreciadores del cuerpo*, de su obra *Así habló Zaratustra* (2009, p.65).



¿Qué gestos educativos proporcionan placer y vitalizan la vida? Hemos dicho que el hedonismo vitalista intensifica los placeres e impulsa formas de vida éticas y estéticas; usar el placer en lo educativo exige entender que la felicidad está en movimiento, que es oscilante y transita por grados de intensidad; el placer parece ser un principio “selectivo” que está sujeto a determinadas situaciones, por lo cual puede variar los grados de intensidad. El gesto radica en disponer signos en las aulas para decir de la vida, para provocar exaltaciones, para experimentar la vida metamorfoseando a quien habita el aula; a decir de Nietzsche, que pueda constituirse en un coro ditirámico, un coro de transformados.

Así, **la tesis a la que llegamos es que una Educación que tenga como finalidad los placeres ha de poner de manifiesto un educar vitalista.** Anclados al hedonismo vitalista, ponemos aquí la idea de una Educación vitalista no sólo para que la vida llegue al aula, sino también para recuperar lo lúdico para la vida y la experiencia vital en los espacios de enseñanza. “La vida un medio de conocimiento: ¡con este principio en el corazón se puede vivir no solo valientemente, sino que *incluso se puede vivir alegremente y reír alegremente!*”, expresa igualmente Nietzsche, en *La Gaya Ciencia* (2013, p.324). Recordemos que Nietzsche, en Zarathustra, frente a virtudes moralistas que reducen la presencia del sujeto, prefiere aventurarse a la construcción de un demiurgo, de un individuo que camina ligero y libre por el mundo, y mientras camina *se ríe de todo y sobre todo de sí mismo*, inventando, inventándose y creándose como un sujeto singular mientras hace el camino de su propia trans(formación).

En el hedonismo vitalista, la experiencia vital impregna vida al cuerpo, prueba/ensaya/experimenta con el cuerpo; pensar (desde) el cuerpo es permitir que experimente las fuerzas inmanentes de la vida, esto nos dice de un educar tratando de ver qué de lo que allí acontece está ligado a experiencias de aprendizaje, una vida que se sabe y se hace por sus aconteceres, relaciones y afecciones. “¿Y sabéis también qué es ‘el mundo’ para mí? ¿Tengo que enseñároslo en mi espejo? Este mundo: una enormidad de fuerza, sin comienzo, sin fin; una magnitud fija, férrea de fuerza que no aumenta ni se reduce, que no se consume, sino que sólo se transforma”, nos dice Nietzsche en *Fragmentos póstumos*, (2004, p.135).

Para que las aulas alcancen mayor intensidad y ejerzan una función vital, han de ser un espacio de experimentación ¿De qué son capaces los cuerpos en el aula?, ¿Qué afectos es capaz de generar una clase?, ¿De qué maneras el cuerpo se afecta y es afectado?, ¿Cómo se aumenta (o disminuye) la potencia de obrar de los cuerpos en el aula?, ¿Qué aumenta el deseo



de saber?, ¿Qué lugar ocupa el juego, la risa y el humor en el aula?, ¿Dotamos el aula de relaciones vitales, emociones, sensaciones, deseos, vínculos, placeres y risas?, ¿Qué provoca el deseo de ir al aula?, ¿Qué hace del aula un espacio de placer? Esto implica que los quehaceres sean vitales, por tanto, se nos exige seducción, riesgo, prestar atención, despertar los deseos y las potencias adormecidas, estar a la altura del tiempo/presente y no evadir la vida ni en sus acontecimientos dramáticos y trágicos.

Experimentar en el aula exige de un sujeto pasional capaz de ex-ponerse, de hacerse presente en el presente, de ese presente que somos nosotros mismos, tornarse visibles en una experiencia que no es estrictamente conceptual, sino que está en relación con el acontecimiento y permite hacernos “materialmente” presentes en lo que pensamos, decimos, sentimos, hacemos y en lo que somos. Es algo así como hacer aparecer lo que está próximo, cercano o lo que está íntimamente ligado a nosotros.

Desde los rastros hedonistas, vemos que el cuerpo aquí puede ser centro de potencia ^{fuerza,} poder, acción, cuerpo como voluntad –de poder– que, al ser afectado, se manifiesta en sensibilidad, sensación, percepción, emoción, conmoción. Aunque ponemos al lado de *affectus* la *conmotio*, el hedonismo en clave educativa no ha de quedarse en sentimientos, porque los placeres han de sobrepasar los límites del orden sensible o de las sensaciones que son el efecto instantáneo de una impresión de los sentidos; se trata de un estado de alteración que experimenta un cuerpo –una persona– y, gracias a su poder, es capaz de expresar qué lo hace intensivo, qué le pasa, qué le acontece y saber(se) de sí a través de una experiencia que ha de ser educativa. Todo ello pasa por el cuerpo, se valora el cuerpo y se exalta la vida; un aula de presencias con sentidos activados, del estar atento, poner cuidado, escucha activa, piel sudorosa y sensible a las fruiciones del ambiente, músculos tensionados, concentración sutil, intuición fogosa, corazón palpitante; cuerpo territorio de pasiones, de razón corporizada, de pensamientos corporizados que comportan emociones, de experiencias vitales.

Ahora bien, hemos anunciado algunos artilugios para un aprEnseñar hedonista que nos dice de grados posibles de placer, como la improvisación, la curiosidad, la sorpresa, lo imprevisto, las variaciones, la fantasía, la novedad y la aventura. Con ello, nos ponemos ante una educación vitalista donde tienen presencia las afecciones y los sentimientos; su desprecio sería un signo de empobrecimiento vital. Un aprEnseñar danzando, riendo, jugando, entre otras expresiones corporales, han de ser poderes afirmativos de (trans)formación: la danza para transmutar lo pesado en ligero y afirmar el devenir; la risa para convertir las tristezas en alegrías y afirmar lo múltiple; y el juego para innovar y afirmar la incertidumbre y el azar.



Estas formas estético-hedonistas nos dicen que a través de la expresión de los cuerpos se aprende; nos dice una maestra que cuando danza celebra, a la vez, el cuerpo y el espíritu; a decir de Zarathustra en *La otra canción del baile*, “los dedos de mis pies escuchaban para comprenderte” (Nietzsche, 2009). Tal vez, a diferencia de los despreciadores del cuerpo, estas experiencias nos dicen del cuerpo como “la gran razón”, son modos de poner en experiencia dionisiaca los cuerpos, “Quien quiera aprender alguna vez a volar, tiene que aprender primero a ponerse en pie, caminar, correr, saltar y bailar”, nos lo enseña Zarathustra en *Del espíritu de la pesadez* (Nietzsche, 2009).

El juego nos dice de la recuperación del placer en la acción, de una actitud lúdica, libre, es decir, su intención reside en la actividad misma, por lo que de ella resultan intensos placeres; aquí el placer no se anticipa, sino que viene de la acción misma. El juego activa las fuerzas corporales de imaginación, fantasía, libertad, esfuerzo, azar, espontaneidad, que se expresan en voluntad, entusiasmo, satisfacción, alegría, diversión, rabia, tristeza, deleite, angustia, etc. Aunque se diga que el juego es lo no serio, que no es productivo porque su finalidad es divertir, que no proporciona conocimiento porque su función es entretener, y que es desestabilizador porque a cambio de seguridad y certeza nos introduce en el azar, autores como Huizinga, Eugen Fink e incluso Jean Piaget, muestran la importancia que tiene el juego en las prácticas de enseñanza; para la Educación, tanto el juego como el acto lúdico, son signos de interés.

Entre la tranquilidad y el ímpetu, el letargo y el dinamismo, la indecisión y la determinación, el desenfreno y la pasividad, el juego está cercano a las acciones que implican lo incierto, el riesgo y el movimiento, pero en igual medida está siempre dispuesto para la interpretación y la acción en escenarios que invitan a la atención, el cuidado, la concentración, el pensamiento, la prudencia y el equilibrio, cuando la situación y la ocasión así lo exhorta; *Jugar*, en un sentido amplio, exige exponerse, está ligado con un cuerpo que, en procura de las emociones y pasiones alegres, aumenta la potencia de actuar.

¿Oportunidades y posibilidades para la educación? Así entonces, vemos afinidades entre el hedonismo vitalista con una Pedagogía del Instante y el Juego.

En el juego encontramos artilugios para un aprendizaje hedonista donde entra el azar, y allí se convierten en formas de exaltar la vida o de expansión vital. De allí que, entre la educación y el hedonismo vitalista, el juego aparezca como “impulso vital”, expresión lúdica y, a la vez, signo de formación como conmoción de flujos y reflujos, irrupción, irregularidad, discontinuidad; lo inadvertido y fortuito del azar, lo repentino y sorprendente de lo no



esperado, lo no pensado y lo no sospechado, de la duda y vacilación en lo seguro, de la perplejidad en lo supuesto, de la seriedad en la informalidad, de la sorpresa, lo súbito, drástico, radical, cruel y fulminante del juego mismo. Y estas particularidades abren el horizonte para una Educación Hedonista que no ha de referirse sólo al campo de la Educación Física, sino a una Educación capaz de pensar la formación acompañada de los placeres con pasajes anclados al acto lúdico, el goce, la risa, el juego, etc.; capaz de pensar lo educativo a partir de una Pedagogía del Instante que tenga en cuenta la presencia, la gratuidad, el riesgo, el deleite y el erotismo que se dan y se reciben en el deseo de jugar, el deseo de goce y de placer que ocurren en el instante, en el momento, en el tiempo de la oportunidad, en el éxtasis que produce el goce en la dimensión puntual del tiempo, del presente, en el tiempo de la infancia, del nacimiento, de la irrupción como experiencia y acontecimiento de lo que nos pasa y nos afecta (Nancy & Van-Reeth, 2015).

Una Educación Hedonista destierra a los maestros de la finalidad que, entregados a una misma tarea, resuelven con el dominio, la instrucción y el proceder técnico; una educación de la conservación que quiere hacer hombres y mujeres útiles; una educación cuya dignidad es su lógica explicadora, la transmisión de saberes y la adquisición de una serie de competencias; esa pedagogía biopolítica que pretende normalizar, gestionar y administrar la vida en aulas, donde el placer se encuentra ausente gracias a las normativas curriculares que las prescriben.

Si educar viene de la palabra latina *educere*, que significa salir afuera, con el hedonismo podemos también leer pedagógicamente *(s)educere*, y exige que entre el docente y el estudiante se ponga un tercer elemento o “esa tercera cosa”, como lo expresa Jacques Rancière (2003), y que puede ser un libro, un objeto, un juego, una película, una música, un movimiento, etc., cualquier cosa que haga palpar la vida. No se podrá explicitar aquí reglas¹⁴ para enseñar hedonista, porque si se convierte el hedonismo en una colección de pautas para decir cómo hacerlo en clase, quedaría arruinado y las clases quedarían comprimidas en rígidos moldes, en un *recetario*. En su lugar, valdría la pena la invitación a detenernos un momento a observar la manera en que los niños y niñas, por lo general siempre dispuestos al hedonismo, pactan espontáneamente cómo entregarse al placer a través del juego, aún en las condiciones más precarias. ¡Y cómo hacen valer lo pactado en esa búsqueda de placer por el juego!

¹⁴ Recordemos que Schopenhauer (2000) escribe 50 reglas para enseñar a ser feliz, relacionadas con la conducta hacia nosotros mismos y hacia otras personas.



Si bien las palabras orden, planificación, control, intencionalidad, modelo y norma forman parte de un vocabulario pedagógico con cierto puritanismo de la razón, tal vez sea necesario con-mover la educación e intentar pronunciar otras palabras, con cuerpo, con tono de afecto, pasión, emoción, sentimiento, con palabras vitales que nos toquen y nos produzcan afección como perturbación, alteración, inquietud, movimiento. ¿Hay escuela sin cuerpo, hay algo que se haga por fuera del cuerpo, sin el cuerpo, dejando por fuera el cuerpo?

Una clase en clave hedonista dispone Aulas de 100 m² de placer: Aulas Caos, Aulas Seductoras, Aulas Jardín, Aulas Fantasía, Aulas Gourmet, Aulas Recreo, Aulas-Otras [...], y para que haya flujo de fuerzas hedonistas, ha de generar formas de experimentación para que los cuerpos potencien sus capacidades intensivas, es decir, para que puedan ser afectados; aquí los cuerpos no se definen por sus órganos y sus funciones, sino por lo que pueden hacer, sentir, pensar, decir, mirar y actuar en el aula.

Así entonces, abrimos 100 m² de placer como aulas vitalistas, que son modos de hacernos presentes con nuestras vidas en los encuentros, sin linealidad alguna. Con los trazos para una educación hedonista, donde la educación se asienta en una razón corporizada, que sitúa el cuerpo en la fuerza del instante, que realza el arte de vivir, que trae la risa, que se rige por el deseo y que enaltece el juego, nos arriesgamos a atravesar los conceptos con imágenes de un modo metafórico, lúdico y dionisiaco, capaz de estallar, abrir y expandir otros modos de un educar vitalista porque, tal vez, se trata de habitar el aula con otros lenguajes. Así, la conjunción, los vínculos y las relaciones, componen una constelación en la que se asume cada unidad con sus diferencias; la unidad conserva las singularidades, mantiene las particularidades y produce diferencia, que es una manera, entre otras, de hacer caminos de formación.

Con la fuerza que nos confiere nuestro equipaje de artilugios para un aprEnseñar hedonista, aspiramos a que un maestro sea capaz de potenciar la fuerza intensiva del aula y pueda generar alguna trans(formación) como docente. Se trata de una constelación viva en la que, entre cuerpos, entre los trazos y el equipaje de artilugios, como maestros, podamos hacer emerger la fuerza y potencia de nuestras alegrías como sujetos vitalistas, demiurgos, creadores, como sujetos constructores de vida y de nuestras propias vidas.

Una educación que tenga como finalidad los placeres, es una provocación para avanzar focalizando nuestros sentidos en los elementos que nos proveen deseo; se trata de apetitos que nos impulsan a la acción en la construcción, destacando el uso de *recursos de la excelencia* como la pasión, el esfuerzo, la voluntad, la perseverancia, la confianza en uno



mismo y en el otro, la paciencia en conjunción con la risa y el buen humor, ceder la palabra, atender al otro, dejarse decir y acompañar de otras voces, miradas y señales; estar dispuesto a moverse de lugar y cambiar para emprender caminos alternativos y diferentes a los acostumbrados, y aprender a construir juntos haciendo diversas conexiones en los trayectos que emprendemos por los caminos de la innovación, en la invención y la creación, como nuevas posibilidades de hacer una vida y una educación más amables y placenteras para sí mismo y para el otro.

Una Educación que tenga como finalidad el placer, no trata de oponer pensamiento y emoción, ni solamente lo pensado o lo únicamente sentido, porque el hedonismo en clave educativa no ha de considerar pensamientos des-afectados, sino un pensarnos como cuerpos con pensamientos encarnados/in-corporados/*embodied*, hechos carne y que envuelven pasiones. Al respecto, expresa Nietzsche en *La Gaya Ciencia* : “Tenemos que dar a luz constantemente nuestros pensamientos desde nuestro dolor y proporcionarles maternalmente cuanto tengamos en nosotros de sangre, corazón, fuego, placer, pasión, tormento, conciencia, destino, fatalidad” (2013, p.37); “estamos acostumbrados a pensar al aire libre, andando, saltando, subiendo, bailando” (2013, p.366). La forma germinal de la razón encontrarse con la vida la ha expuesto Ortega y Gasset como “razón vital” (Herrero, 1973), Ahora bien, ¿Una Educación que tenga como finalidad los placeres ha de poner de manifiesto un educar vitalista a partir de una razón vital?

Finalmente, desde la lente de la Educación Corporal, podemos afirmar que ¡Una Educación hedonista llega hoy para quedarse y no tiene cómo salir de nuestros cuerpos!



Colofón de la travesía

Al finalizar este viaje por el hedonismo en clave de educación, después de transitar por variadas trochas y travesías, caminando unas veces por senderos serenos y tranquilos, y otras por trayectos escarpados, pesada y lentamente avancé impulsado por la fuerza que me confiere la fuerza de voluntad de querer, como último recurso para vencer el agotamiento de los músculos que imprimen movimiento a mis piernas. En ocasiones, conmovido por la voluntad de deseo y placer y, cuando menos lo esperaba, inspirado por la belleza y la alegría del panorama que se desveló ante mis ojos al lograr escalar alguna cumbre colmada de expectativas, sorpresas e incertidumbres, me invadió un sentimiento que no sé cómo expresar, que no puedo enunciar con palabras y sólo podrá percibirlo quién esté cercano y tenga tanto amor, pasión y sensibilidad como para descubrir lo visible en lo aparentemente invisible que se esconde en mi Corpografía. Algo que se respira y transpira en cada paso, en cada instante, fluye por mis órganos respiratorios, y entre mi corazón y mis pulmones se fusiona con la sangre, llevando esa sensación indescriptible hasta la última célula de mi cuerpo, y allí, de algún modo no pensado ni imaginado, retorna y mana con fuerza y energía por mis venas, saliendo incontenible por cada uno de mis poros con la turbulencia incontenible del río de Heráclito, que con su movimiento cambia y transforma todo lo que encuentra a su paso, dando lugar a nuevos nacimientos.

Al llegar a la cumbre del viaje, me embarga una nostalgia-alegre que camina entre la serenidad Epicúrea, la libertad Cirenaica y el vitalismo Nietzscheano. Algo se está moviendo en mí en devenir permanente, algo *me* pasa y *me* está pasando, e instante a instante, y entre vueltas y revueltas, como Cyrano de Bergerac, juega arbitrariamente y a sus maneras con mi cuerpo, y presiento que ante esa poderosa e incontenible fuerza dionisiaca que me desborda, sólo me queda acogerme a la sabiduría y experiencia de Zaratustra, y ceder, soltarme, dejarme decir, dejarme afectar, y, entonces, moverme, actuar y proceder ligero, regando jardines de semillas con este sentimiento, y siendo activo en mis modos de afectar, percibo algo que nació en mí, que viene con la fuerza de lo nuevo y, por eso, en cierto modo, me incomoda, incitándome e incluso obligándome al movimiento. Tal vez, el compartir estas nuevas energías en el aula y en la vida sean un modo de seguir caminado y calmando esta inquietud ¡Ya no soy el mismo!

Referentes Bibliográficos



- Acaso, María (2013). *Esto no es una clase. Investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales*. Barcelona. Paidós.
- Acaso, María (2015). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Adorno, Theodor (2011). *Dialéctica negativa: La jerga de la autenticidad* (Trad. Alfredo Brotons Muñoz). Madrid, España: Akal
- Anfossi, Cea (2011). Relación felicidad-conciencia en John Stuart Mill y Peter Singer a partir de la ética utilitarista. *Theoria*, 20(2), 13-19.
- Ángel, José (2017). *La educación cercana* (Conferencia inédita). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, Instituto Universitario de Educación Física.
- Araujo, Cícero (2000). Bentham: el utilitarismo y la filosofía política moderna. En: Boron, Atilio, *La Filosofía Política Moderna. De Hobbes a Marx* (pp.269-288). Buenos Aires: Clacso.
- Bachelard, Gaston (1999). *La intuición del instante*. (Trad. Jorge Ferreiro). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, Mijail (1987). *La cultura popular en la Edad Media y en el renacimiento. El contexto de Francois Rebelais*. (Trad. Julio Forcat y Cesar Conroy). Madrid: Alianza Editorial.
- Bárcena, Fernando (2012a). *El aprendiz eterno. Filosofía, Educación y el arte de vivir*. Buenos Aires. Miño Dávila Editores.
- Bárcena, Fernando (2012b). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación*, 24(2), 25-57.
- Bárcena, Fernando; Larrosa, Jorge; Mèlich, Joan-Carles (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1), 233-259.
- Barros, Filho; Karnal, Leandro (2016). *Felicidade ou Morte*. São Paulo: Papirus 7 Mares.
- Bataille, Gorges (2002). *La oscuridad no miente* (Trad. Ignacio Díaz de la Serna). Madrid: Taurus.



- Benjamin, Walter (2012). *Imágenes que piensan* (Trad. Jorge Navarro Pérez). Madrid: Abada.
- Berger, Peter (1999). *Risa redentora: la dimensión cómica de la experiencia humana* (Trad. Mireia Bofill). Barcelona: Editorial Kairos.
- Bergson, Henri (1994). *La risa: ensayo sobre el significado de lo cómico* (Trad. Amalia Haydée Raggio). Buenos Aires: Editorial Losada S. A.
- Bieda, Esteban (2005). El placer de ser feliz: Notas sobre los posibles antecedentes peripatéticos del hedonismo Epicúreo. *Noua Tellus*, 23(1), 99-148.
- Bravo, Francisco (1994). El hedonismo de Sócrates. *Apuntes Filosóficos*, 6, 41-60.
- Canetti, Elias (1982). *La provincia del hombre* (Trad. Eustaquio Barjau). Madrid: Taurus.
- Cixous, Hélène (2006). *La Llegada a la Escritura* (Trad. Irene Agoff). Buenos Aires: Amorrortu.
- Contreras, José; Pérez, Nuria (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Contreras, José (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78, 125-136.
- Contreras, José (2014). *Percibir la singularidad y también las posibilidades en las relaciones educativas ¿Una pedagogía de la singularidad?* Buenos Aires: FLACSO. Diplomado Pedagogía de las diferencias.
- Coromines, Joan; Pascual, José (2008). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Correa, Andrés (2011). *La formación del gusto como transvaloración del cuerpo. Aportes desde Nietzsche hacia una Educación Corporal* (Tesis de maestría inédita). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, Instituto de Educación Física.
- Cruz, Manuel (2013). *Hedoné Aristóteles y el placer*. Navarra, España: Ediciones Universidad de Navarra S. A.
- Cubo, Oscar (2010). Hacia un cuidado de sí: Epicuro. *ÉNDOXA: Series Filosóficas*, 25, 89-102.



- Dalla-Bona, Elisa; Bufrem, Leilah (2013). Aluno-Autor: A aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do ensino fundamental. *Educação em Revista*, 29(1), 179-203.
- De Santiago, Luis (2004). *Arte y Poder: Aproximación a la estética de Nietzsche*. Madrid: Editorial Trotta.
- Deleuze, Gilles (2006). *Deseo y placer* (Trad. Silvia N. Barei). Córdoba: Alción Editora.
- Deleuze, Gilles (1970). *Proust y los signos* (Trad. Francisco Monge). Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, Gilles; Foucault, Michel (2000). Un diálogo sobre el poder. En: M. Foucault, *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones* (pp.7-19) (Trad. Miguel Morey). Madrid: Alianza.
- Díaz, José (2005). La risa de Laocoonte. *ACTO Revista de Pensamiento Artístico Contemporáneo*, 2-3, 76-111.
- Dos Santos, Sergio; Oliveira, Roberta; Ruiz, Laura; De Oliveira, Sergio; De Araujo, Maiko (2011). Juegos de oposición: nuevas metodologías para la enseñanza de deportes de combate. *Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 7, 45-62.
- Dufourmantelle, Anne (2015). *Elogio del riesgo*. México: Paradiso.
- Durán, David (2014). *Aprender a enseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea, S.A.
- Duran, Noemí (2017). *Reescribir entre cuerpos caminos po(e)sibles*. Barcelona. Editorial UOC.
- Duvignaud, Jean (1980). *El juego del juego* (Trad. Jorge Ferreiro Santana). Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Epicuro (1995). *Sobre la felicidad* (Trad. Cralos García Gual). Santafé de Bogotá. Norma.
- Epicuro (1999). Carta a Meneceo (Trad. Pablo Oyarzún R.). *Onomazein*, 4, 403-425.
- Fernández, Anna (2012). Riéndose aprende la gente. Humor, salud y enseñanza aprendizaje. *RIES Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(8), 51-70.
- Fernández, Luis (2015). *Filosofía Hedonista. Clase 3: Renacimiento y vuelta al epicureísmo*. Argentina: Curso Virtual. Disponible en:
<http://www.cursavirtual.com.ar/hedonismo>



- Flores, Luz (2010). El placer de aprender. *Revista Electrónica Educare*, 14 (Ext.), 41-47.
- Foucault, Michel (2011). *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres* (Trad. Martí Soler). Madrid: Siglo XXI.
- Gadamer, Hans-Georg (2005). *Verdad y Método* (Trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito). Salamanca: Sígueme.
- Gallardo, Miguel (2015). Ética hedonista [Internet]. Disponible en:
<http://www.cita.es/filosofar/hedonismo/>
- Gallo, Luz Elena (ed.) (2011) *Aproximaciones pedagógicas al estudio de la Educación Corporal*. Medellín: Funámbulos Editores, Universidad de Antioquia.
- Gallo, Luz Elena (2017). Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 39(2), 199-205.
- Gallo, Silvio (2008). *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autentica.
- García, Carlos (2002). *Epicuro: Clásicos de Grecia y Roma*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- García, Carlos; Lledó, Emilio; Hadot, Pierre (2014). *Filosofía para la felicidad: Epicuro*. (Trad. Carlos García y Javier Palacio Tauste). Madrid: Errata Naturae.
- García, Carmen; Correa, Andrés (2012). Formación y gusto por la escritura y la lectura a luz de las ideas de Friedrich Nietzsche como ámbito de estudio de la Educación Corporal. *Educación en Revista*, 44, 255-273.
- Gil, Julio (2013). *La lúdica en la educación corporal a partir de los conceptos de experiencia y deseo* (Tesis de maestría). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, Instituto Universitario de Educación Física, Maestría en Motricidad y Desarrollo Humano.
- Herrero, Jesús (1973). *La pedagogía vital de Ortega y Gasset*. España: Arbor.
- Holzappel, Cristóbal (2003). *Crítica de la razón lúdica*. Madrid: Editorial Trotta S.A.
- Huizinga, Johan (2014). *De lo lúdico y lo serio* (Trad. Goedele de Sterck). Madrid: Csimiro.
- Huizinga, Johan (2010). *El otoño de la edad media* (Trad. Alejandro Rodríguez de la Peña). Madrid: Alianza Editorial.
- Huizinga, Johan (1972). *Homo Ludens* (Trad. Eugenio Imaz). Madrid: Alianza Editorial.



- Jaquet, Chantal (2013). *La unidad del cuerpo y de la mente. Afectos, acciones y pasiones en Spinoza* (Trad. Cecilia Paccazochi & María Ernestina Garbino). Córdoba: Encuentro.
- Kohan, Walter (2015). *Viajar para vivir: Ensayar. La vida como escuela de viaje*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kohan, Walter (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.
- Krüger, Heinz-Hermann (1999). La hermenéutica científico-espiritual. En: Introducción a las teorías y métodos de la ciencia de la educación (Trad. de Andrés Klaus Runge). Opladen: Leske y Budrich.
- Kundera, Milan (1982). *El libro de la risa y el olvido*. Barcelona: Ed. Seix Barral S. A.
- Laercio, Diógenes (s.f.). *Vidas de los filósofos más ilustres*. Disponible en: http://www.nueva-acropolis.es/filiales/libros/Diogenes_Laercio-Vida_de_los_filosofos_mas_ilustres.pdf
- Larrauri, Maite (2000). *El deseo según Gilles Deleuze*. Valencia: Frontera Digital S.L.
- Le Goff, Jacques; Truong, Nicolas (2005). *Una historia del cuerpo en la Edad Media*. (Trad. Josep M. Pinto). Barcelona: Paidós.
- Lewis, Carroll (2010). *Aventuras de Alicia en el país de las maravillas* (Trad. Eduardo Stilman). Ediciones de la flor.
- Lledó, Emilio (2011). *El Epicureísmo*. Madrid: Prisa Ediciones.
- Manzano, Jorge (1992). Hedonismo y felicidad en la filosofía clásica: sus raíces en el siglo V. a.c., El siglo de oro. *Xipe-Torex*, 21, 37 -62.
- Méndez, Mario (2010). El placer de aprender. Aportes para una pedagogía erótica. *Diálogos*, 6(4), 21- 40.
- Mill, John (2005). *Qué es el utilitarismo* (Trad. Esperanza Guisán). Madrid: Alianza.
- Mill, John (1984). *El utilitarismo* (Trad. Esperanza Guisán). Madrid: Alianza.
- Montaigne, Michel de (2007). *Los Ensayos* (Trad. J. Bayod Brau). Barcelona: Acantilado.
- Montesquieu, Barón de (1948). *Ensayo sobre el gusto* (Trad. Manuel Granell). Madrid: Casimiro.



- Muchembled, Robert (2002). *Historia del diablo. Siglos XII-XX* (Trad. Federico Villegas). México: Fondo de Cultura Económica.
- Munguía, Marta Elena (2012). La risa y el humor. Apuntes para una poética histórica de la literatura mexicana. *Acta Poética*, 27(1), 187-212.
- Muñiz, Luis (1998). Humor y educación. *Anuario de la Universidad Internacional SEK*, 2, 201-216.
- Nancy, Jean-Luc; Van Reeth, Adele (2015). *El goce* (Trad. Mercedes Noriega Bosch). Madrid: Pasos perdidos.
- Navarro, Vicente (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos psicomotrices*. España: INDE.
- Nietzsche, Friedrich (1996). *Humano, demasiado humano: un libro para espíritus libres* (Trad. Alfredo Brotons Muñoz). Madrid: Akal.
- Nietzsche, Friedrich (2004). *Fragmentos póstumos* (Trad. Joaquín Chamorro). Madrid: Abada Editores.
- Nietzsche, Friedrich (2009). *Así habló Zaratustra* (Trad. Andrés Sánchez Pascual). Madrid: Alianza Editorial.
- Nietzsche, Friedrich (2013). *La gaya ciencia* (Trad. José Mardomingo Sierra). Madrid: EDAF.
- Ojeda, Rafael; Olabuenga, Alicia (1985). *Carta a Meneceo. Máximas Capitales: Epicuro*. Madrid: Ediciones Alhambra.
- Onfray, Michel (2008). *Teoría del cuerpo enamorado. Por una erótica solar* (Trad. Ximo Brotons). Valencia: Pretextos.
- Onfray, Michel (1999). *El deseo de ser un volcán: Diario hedonista* (Trad. Silvia Kot.). Buenos Aires: Bitácora.
- Onfray, Michel (2000). *La construcción de uno mismo. La moral estética* (Trad. Silvia Kot.). Buenos Aires: Perfil Libros.
- Onfray, Michel (2006). *Las sabidurías de la antigüedad: Contrahistoria de la filosofía I* (Trad. Marco Aurelio Galmarini). Barcelona: Anagrama.



- Onfray, Michel (2007). *El cristianismo hedonista: Contrahistoria de la filosofía II* (Trad. Marco Aurelio Galmarini). Barcelona: Anagrama.
- Onfray, Michel (2008). *La fuerza de existir. Manifiesto hedonista* (Trad. Luz Freire). Barcelona: Anagrama.
- Onfray, Michel (2009a). *La escultura de sí. Por una moral estética* (Trad. Irene Antón). Madrid: Errata Nature. Universidad Autónoma de Madrid.
- Onfray, Michel (2009b). *Los libertinos barrocos: Contrahistoria de la filosofía, III* (Trad. Marco Aurelio Galmarini). Barcelona: Anagrama.
- Onfray, Michel (2010). *Los ultras de las Luces: Contrahistoria de la filosofía, IV* (Trad. Marco Aurelio Galmarini). Barcelona: Anagrama.
- Onfray, Michel (2012). *La risa de Demócrito* [Vídeo]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=PWxcUby7Wgc>
- Onfray, Michel (2014). *Ciudadanías rebeldes en los tiempos de hoy* [Vídeo]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=4CNIAkACJ1k>
- Onfray, Michel (2016). *Filósofo aquí y ahora* [Vídeo]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=WHKCoflf9n8>
- Oyarzún, Pablo (1999). Epicuro: Carta a Meneceo. *ONOMAZEIN*, 4, 403-425.
- Paredes, José (2003). *Juego luego soy: teoría de la actividad lúdica*. Madrid: Wanceulen.
- Pérez, Guillermo (2004). *La estética de Nietzsche en la muerte en Venecia de Thomas Mann*. Colombia. Ediciones Axis Mundi.
- Plessner, Helmuth (1960). *La risa y el llanto* (Trad. Lucio García Ortega). Madrid: Editorial Castilla S.A.
- Rancière, Jaques (2003). *El maestro ignorante* (Trad. Núria Estrach). Barcelona: Laertes.
- Reisberg, Mira (2008). Social/ecological caring with multicultural picture books: Placing pleasure in art education. *Studies in Art Education*, 49(3), 251- 262.



- Romero, Clara; Pereira, Carmen (2011). El enfoque positivo de la educación: aportaciones al desarrollo humano." *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria. Ediciones Universidad de Salamanca*, 23(2), 69-89.
- Sánchez, Silveiro (2007). Sobre el placer. Lectura del Filebo. Hedoné frente a Phrónesis. *Eikasia. Revista de Filosofía*, 12, 113-143.
- Schopenhauer, Arthur (2000). *El arte de ser feliz. Explicado en cincuenta reglas para la vida* (Trad. Ángela Ackermann Pilári). Barcelona: Herder
- Skliar, Carlos (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Skliar, Carlos (2013). *Alteridad, otredad y educación* [Vídeo]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=zbxHI8BOS0s&t=2677s>
- Skliar, Carlos; Larrosa, Jorge (comps.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: FLACSO - Homo Sapiens.
- Spinoza, Baruch (2009). *Ética demostrada según el orden geométrico* (Trad. Vidal Peña). Madrid: Alianza Editorial.
- Trujano, María (2013). Del hedonismo y las felicidades efímeras. *Sociológica*, 79, 79-109.
- Uribe, Iván; Gallo, Luz E.; Vaz, Alexandre (2017). Trazos de una educación hedonista. *Movimento*, 23 (1), 339-350.
- Wenetz, Ileana; Dornelles, Priscila (2012). Das articulações entre corpo e educação física: pistas para pensar. *Cadernos CEDES*, 32(87), 247-248.
- Zambrano, María (2007). *Filosofía y educación (Manuscritos)*. España: Editorial Club Universitario.



Referencias de imágenes

Se presenta la lista de referencias de las imágenes de la tesis, en el orden en el que aparecen. Debido a que en ella se recurre al método de *pensar por imágenes*, las imágenes no se acompañan por notas al pie, y es la razón por la cual en la lista se incluye cada imagen, y frente a ella los datos para ubicar el sitio del cual se obtuvo.

Una dificultad para referenciar imágenes obtenidas de internet, es que no es posible identificar con certeza su autoría ni su origen, pues son *posteadas* en diferentes sitios, por lo que no se dispone de datos para generar una referencia más completa. Igual ocurre en el caso de las obras de Banksy, quien es un artista callejero del graffiti, no todas sus obras aparecen tituladas y lo que encontramos son fotografías que otras personas toman a sus obras. De este modo, se indica al menos dónde encontrar cada imagen.



Girl Sliding (sitio web) (2017). Graffiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: <http://www.upsocl.com/cultura-y-entretencion/mas-de-80-hermosos-actos-de-vandalismo-perpetrados-por-banksy-el-mejor-graffitiero-del-mundo/>



Boy on stilts (sitio web) (2017). Mural de Ernest Zacharevic (Fotografía). Recuperado en: <http://www.designboom.com/art/ernest-zacharevic-interview-street-art-03-30-2016/>



Stavanger, Norway (sitio web) (2013). Mural de Ernest Zacharevic (Fotografía). Recuperado en: <http://designyourtrust.com/2014/09/street-art-by-ernest-zacharevic/>



Children on bicycle (sitio web) (2012). Mural de Ernest Zacharevic (Fotografía). Recuperado en: <http://elmejorhumorinteligente.blogspot.com/es/>



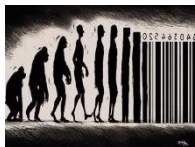
Mural de Dolk Lundgren (sitio web) (2017). (Fotografía). Recuperado en: <http://www.maslindo.com/dolk-5/>



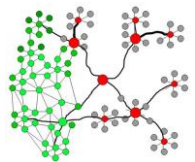
A girl child reaches for a red balloon (sitio web) (2017). Mural por Banksy (Fotografía). Recuperado en: <https://bananaroad.com/products/banksy-graffiti-balloon-girl-street-art-11x17-poster>



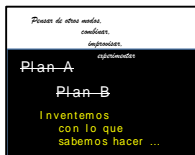
Explora el tablero (sitio web) (2017). Brenda Nickel. (Fotografía). Recuperado en: <https://es.pinterest.com/pin/319122323566398125/>



Draven's tales from the crypt (sitio web) (2017). Evolución al código de barras (Imagen). Recuperado en: http://www.dravenstaes.ch/wp-content/uploads/2013/03/evolution_barcode.jpg



KLN Klimaforum Latinoamérica Network (sitio web) (2011). Red Rizoma (Imagen). Recuperado en: http://api.ning.com/files/hubtRS37fAYITyQ9NBdv-5AV3xodbwje-xGIBAkwyFVC58DW7-iwkBtB2ivli4DzoGUOxk76QG5GUPcirtrlTISgzUcO2OFo/Rede_Rizoma.jpg



Composición propia



Cultura Inquieta (sitio web) (2014). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: <http://ir0.mobify.com/900/http://culturainquieta.com/media/k2/galleries/4627/01.jpg>



Plataforma Urbana (sitio web) (2015). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: <http://www.plataformaurbana.cl/archive/2015/01/24/arte-urbano-30-murales-de-banksy-en-los-que-critica-a-la-sociedad-actual/banksy-18/>



Facultad de Educación



Zoover (sitio web) (2017). Test the rest, obra de Birgit Kinder: (Fotografía). Recuperado en: <http://es.zooverresources.com/images/T61231711683837W900H675/East-Side-Gallery-Galeria-de-arte-tramo-muro-inter.jpg>



Etsy.com (sitio web) (2016). Graffiti de Banksy: Niños detrás de barras (Imagen). Recuperado en: https://img1.etsystatic.com/049/0/8575376/il_570xN.729572553_9nhi.jpg



El Colombiano (periódico) (7 de junio de 2016). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: http://www.elcolombiano.com/documents/10157/0/580x387/0c11/580d365/none/11101/FULJ/image_content_26181136_20160607084325.jpg



Cotos-Ever (sitio web) (2016). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: <https://cotos-ever.net/blog/wp-content/uploads/2016/09/El-inesperado-regalo-de-Banksy-1024x576.jpg>



Pinterest (sitio web) (2016). Love rain. Rainy days (Imagen). Recuperado en: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/236x/f2/a6/7f/f2a67f8532d8997a3a14550dc2c8484c--love-rain-rainy-days.jpg>



Pinterest (sitio web) (2016). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/18/a7/af/18a7affa75d2a9ced2314553cc07a5c8.jpg>



UPSACL (sitio web) (2014). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: <http://cdn2.upsocl.com/wp-content/uploads/2014/09/banksy-graffiti-street-art-simsons.jpg>



Pinterest (sitio web) (2016). Grafiti de Inserra (Fotografía). Recuperado en: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/5d/af/fb/5daffbfd2ad41830eb47b1fb66bab9fc.png>



Pinterest (sitio web) (2016). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/236x/c0/d4/6a/c0d46a131c217faa89153ac1a6ef55cf--banksy-haha.jpg>



Lifeder.com (sitio web) (2016). Rayuela (Fotografía). Recuperado en: <https://www.lifeder.com/wp-content/uploads/2017/06/rayuela.jpg>



Dreamstime (sitio web) (2016). Ilustración del oído y de las notas (Imagen). Recuperado en: <https://thumbs.dreamstime.com/b/ilustraci%C3%B3n-del-o%C3%ADdo-y-de-las-notas-26494756.jpg>



Somos Uno. Blog de Rosa Mary de Torres Villagr a (sitio web) (2016). Obra no titulada (Imagen). Recuperado en: <https://www.somosuno.es/wp-content/uploads/2016/07/IMG-20160715-WA0001.jpg>



Artnetnews (sitio web) (2015). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: <https://news.artnet.com/app/news-upload/2015/12/banksy-calais.jpg>



Street Art Utopia (sitio web) (2012). Street Art in Basel, Switzerland (Fotografía). Recuperado en: <https://i0.wp.com/www.streetartutopia.com/wp-content/uploads/2012/08/Street-Art-in-Basel-Switzerland-i-Basel-Switzerland.jpeg>



The null device (blog) (2010). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: http://dev.null.org/scrapbook/2005/0805_banksy.jpg



Arte callejero (sitio web) (2017). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2013/10/09/185826599-primera-semana-de-banksy-en-nueva-york>



Dibujalia (sitio web) (2017). Espiral notas musicales (Imagen). Recuperado en: http://static-89-144-73-69.nocdirect.com/data/media/10/notas_musicales.png.jpg



El Mundo (periódico) (23 de agosto de 2015). Obra en el parque de atracciones de Banksy (Fotografía). Recuperado en: http://e02-el mundo.uecdn.es/assets/multimedia/imagenes/2015/08/21/14401532074839_997x0.jpg



Hexagon Gallery (sitio web) (2017). Festival (Destroy Capitalism) (Fotografía). Recuperado en: <https://hexagongallery.com/wp-content/uploads/2017/02/Festival-600x315.jpg>



Furiamag (sitio web) (2013). Escultura de mano en yeso (Fotografía). Recuperado en: <http://www.furiamag.com/wp-content/uploads/2013/03/hands-06.jpg>



Fotolog – Solnegro_Lex (sitio web) (2017). Cuerda (Fotografía). Recuperado en: http://sp3.fotolog.com/photo/3/47/25/solnegro_lex/1323554887627_f.jpg



ABP Refugiados (sitio web) (2017). Puentes no muros (Fotografía). Recuperado en: https://3.bp.blogspot.com/-tk1F6lr_EYU/WLhFZGpDjRI/AAAAAAAAAa4o/VGeQPp523iYk97gX_cdeqVE8VogkwIUUgCLcB/w1200-h630-p-k-no-nu/muro.jpg



Scott Norton Taylor (blog) (2012). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: http://4.bp.blogspot.com/-XKotN8PVv3U/UFB-GQOkCFI/AAAAAAAAABnI/YOa8rAioWDA/s1600/2006_8_bburgbanksy1.jpg



Artelaraña (blog) (2016). Obra de Chema Madoz (Fotografía). Recuperado en: <http://artelarana.lunaazul.org/wp-content/uploads/sites/2/2016/09/Chema-Madoz-Puzzle-de-agua.jpg>



Milart (sitio web) (2017). Obra de Chema Madoz (Fotografía). Recuperado en: <http://www.milartgranada.com/wp-content/uploads/2017/03/chema-madoz-236x300.jpg>



Facultad de Educación



Hoyesarte.com (sitio web) (2016). Obra de Chema Madoz (Fotografía). Recuperado en: <http://www.hoyesarte.com/wp-content/uploads/2015/06/ChemaMadoz06-300x238.jpg>



Pinterest (sitio web) (2017). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/92/2f/fd/922ffd32bf48703387299b33f7e245a3.jpg>



Daily Mail (periódico) (23 de marzo de 2016). Dibujo de Jordan Molina (Fotografía). Recuperado en: http://i.dailymail.co.uk/i/pix/2016/03/23/20/327E65F400000578-0-image-a-6_1458763540995.jpg



Piezas del puzzle (blog) (2017). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: http://4.bp.blogspot.com/-UtQxLPZgLOY/VUh-79hSVCI/AAAAAAAAAUc/wbMdPGFOIGU/s400/slide_352318_3814401_fre_e.jpg



Composición propia



Plataforma Urbana (sitio web). (2013). Mural por Scampi (Fotografía). Recuperado en: http://www.plataformaurbana.cl/wp-content/uploads/2013/01/1357327820_96-528x439.jpg



HeartBeat (sitio web) (2015). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: <https://heartbeatjewellery.tumblr.com/post/118353076327/make-music-not-warbanksy-graffiti-streetart>
https://68.media.tumblr.com/91bf17ae31870257aacdca938fcae6aa/tumblr_nnz30kjgz11u97fdm01_1280.jpg



Walmart (sitio web) (2015). Eyewear (Fotografía). Recuperado en: https://i5.walmartimages.com/asr/597480ea-c3e6-4670-9690-98687d3b1efa_1.607c17e7bb08945157cb677f00f0266e.jpeg



Facultad de Educación



Pinterest (sitio web) (2016). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en:
<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/60/5a/e2/605ae2a9ec071a5b711200a503b39509.jpg>



Imborrable (blog) (2016). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en:
<https://imborrable.com/blog/wp-content/uploads/2016/10/Graffiti-Banksy-2.jpg>



Recreoviral (sitio web). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en:
<https://www.recreoviral.com/wp-content/uploads/2014/05/banksy-01-730x456.jpg>



Cultura Inquieta (sitio web) (2017). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en:
http://culturainquieta.com/images/Neil_Libbert_60_a%C3%B1os_de_extraordinario_fotoperiodismo/banksy-18.jpg



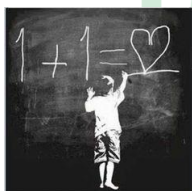
Pinterest (sitio web) (2017). Mural por Scampi (Fotografía). Recuperado en:
<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/15/07/de/1507dea426884e600e1a32cad4175beb--wellington-new-zealand-scampi.jpg>



Pinterest (sitio web) (2017). Mural por Dede (Fotografía). Recuperado en:
<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/236x/b7/ce/e9/b7cee96c3d1dce2460ed234af0f8a4d7--banksy-graffiti-street-art-graffiti.jpg>



Web urbanist (sitio web) (2017). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en:
<http://weburbanist.com/wp-content/uploads/2010/09/banksy-gray-ghost-2.jpg>



Pinterest (sitio web) (2017). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en:
<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/ba/ec/6e/baec6e52ac8d1e5263bc3922fb53057f.jpg>



Facultad de Educación



Código. Arte, Arquitectura, Diseño (sitio web) (2015). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: <http://www.revistacodigo.com/wp-content/uploads/2015/10/Banksypalestine.jpg>



BBC News (sitio web) (2007). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: http://newsimg.bbc.co.uk/media/images/44277000/jpg/_44277609_leg.jpg
http://newsimg.bbc.co.uk/media/images/44277000/jpg/_44277609_leg.jpg
<http://www.gentiuno.com/gt1media/2015/11/Hombre-rompe-Muro.jpg>



Clearly Crafty (sitio web) (2013). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: http://clearlycrafty.squarespace.com/storage/BanksyWall2.jpeg?_SQUARESPACE_CACHEVERSION=1372814796672



Szabloneria (sitio web) (2017). Flora (Imagen). Recuperado en: http://www.szabloneria.pl/galerie/f/flora-272_1037.jpg



Todocolección (sitio web) (2017). Maleta. Recuperado en: http://cloud10.todocoleccion.online/tc/2013/08/30/38808791_16037908.jpg



Pinterest (sitio web) (2017). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/26/a6/32/26a6324e2051789428ea5d3a132b63b0--double-yellow-lines-yellow-flowers.jpg> <https://i0.wp.com/wildaboutthere.com/wp-content/uploads/2013/06/banksy-yellow-flower-590.jpg?w=590>



Pousta (sitio web) (2017). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: <https://1uy3cq2n2f9g3qnq4h2b79im-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2016/11/wall.jpg>



Crónica Global Creación (sitio web) (2017). Recreación de una obra de Banksy, por Mateo Lara (Fotografía). Recuperado en: http://cronicaglobal.elespanol.com/uploads/s1/37/37/33/banksy-arte-rompe-reglas_10_670x355.png



Pinterest (sitio web) (2017). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/2f/8c/de/2f8cded2e8f3fdea9bbb931d383af4b7.jpg>



Stencil Revolution (sitio web) (2017). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: <https://www.stencilrevolution.com/photopost/2013/04/Flying-Balloons-Girl-by-Banksy.jpg>



Vistoenpantalla.com (sitio web) (2017). Sombrero (Fotografía). Recuperado en: <http://mm3.vistoenpantalla.com/imagenes-productos/sombrero-harry-potter-seleccionador-45-large2.jpg>



Artishock (sitio web) (2010). Obra de Ai Weiwei (Fotografía). Recuperado en: http://artishockrevista.com/wp-content/uploads/2016/04/Ai-Weiwei_Neolithic-Vase-with-Coca-Cola-290x290.jpg



Pinterest (sitio web). Mano (Fotografía). Recuperado en: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/236x/cf/5b/08/cf5b0829a3e06ae34411dc93659b1cdf.jpg>



Javier Viveros (blog) (2011). Rosa (Fotografía). Recuperado en: <http://1.bp.blogspot.com/-cfFEuRWtqXk/TgZ920SZ6-I/AAAAAAAAAqI/jI0tf74fMmM/s1600/rosa.jpg>



Andreas11sidney.wordpress.com (sitio web) (2017). Obra no titulada (Imagen). Recuperado en: <https://andreas11sidney.files.wordpress.com/2017/01/gratis-pengiriman-toko-buku-buku-latar-belakang-lukisan-lobi-restoran-kamar-tidur-mural-3d-mandi-kualitas.jpg>



Spencerspremiumgrocery.com (sitio web) (2017). Granos (Fotografía). Recuperado en: <http://nebula.wsimg.com/49bd779db9a3032ef6f825ceb4ae4d92?AccessKeyId=C8BBB435EDCCBB9B85CC&disposition=0&alloworigin=1>



Pinterest (sitio web) (2017). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/236x/24/bb/d0/24bbd0278dd97b23daa783fa0b113b81--street-art-banksy-banksy-graffiti.jpg>



Quo (sitio web) (2017). Jaque mate (Fotografía). Recuperado en: <http://www.quo.es/var/quo/storage/images/tecnologia/ajedrez/1325853-1-esl->



Facultad de Educación

[ES/la-jugada-de-ajedrez-que-los-ordenadores-no-saben-resolver_full_landscape.jpg](#)



Managua furiosa (canal de Youtube) (2016). Mural por Gusti (Fotograma). Recuperado en: <https://www.youtube.com/watch?v=3qJgtGIA53A>



Cuento colectivo. Literatura 2.0 (sitio web) (2017). Taza de café (Fotografía). Recuperado en: <http://www.cuentocolectivo.com/wp-content/uploads/2015/09/images.jpg>



Revolution (sitio web) (2017). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: <https://www.stencilrevolution.com/photopost/2012/09/Caveman-Fast-Food-by-Banksy.jpg>



Sharing worklife (sitio web) (2017). Puertas abiertas (Imagen). Recuperado en: http://sharingworklife.com/wp-content/uploads/2016/01/p_218.png



Composición propia



Composición propia



Composición propia



Composición propia



Facultad de Educación



Composición propia



La Vanguardia (periódico) (6 de junio de 2016). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: http://www.lavanguardia.com/r/GODO/LV/p3/WebSite/2016/06/06/Recortada/2016-06-06T133923Z_01_DJM109_RTRIDSP_3_BRITAIN-ART_20160606154129-ku5C--992x558@LaVanguardia-Web.jpg



BBC Mundo (periódico) (15 de octubre de 2016). Mural por Faisal Irshaid (Fotografía). Recuperado en: https://ichef.bbci.co.uk/news/660/cpsprodpb/7A9F/production/_91519313_syria1.gif



Mil Mesetas (sitio web) (2013). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: <http://www.revistamilmesetas.com/wp-content/uploads/2013/08/Banksy-untitled.jpg>



PlayGround (sitio web) (2016). Mural por Abu Malik al-Shami (Fotografía). Recuperado en: http://ichef.bbci.co.uk/news/976/cpsprodpb/D85F/production/_91519355_syria5.gif



Taringa (sitio web) (2017). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: <https://k60.kn3.net/taringa/A/8/1/2/D/6/MisakiHirashi/396.jpg>



Bagatela (sitio web). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: https://lh3.googleusercontent.com/-y9Q7xSmLasY/VlivjzNzqvI/AAAAAAAAAEoY/SIFDxv8naOg/w1600-h1067/Banksy_cu.jpg



MilArt (sitio web) (2017). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: http://www.milartgranada.com/wp-content/uploads/2017/04/Banksy_Swinger_Building_Detail-300x225.jpg



Pinterest (sitio web) (2017). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/236x/96/ef/88/96ef889d131061e4e0347c743b900f9f--graffiti-drawing-graffiti-artwork.jpg>



Facultad de Educación



My modern met (sitio web) (2009). Love is in the air (fotografía). Recuperado en: http://mymodernmet.com/wp/wp-content/uploads/archive/8mNvHeLFYgqXf4-ktW0_1082021376.jpeg



Pinterest (sitio web) (2017). Dibujo en piedra por Banksy (Fotografía). Recuperado en: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/e6/19/7d/e6197ddad5d27fda34e58fa446a5c22d--flore.jpg>



MilArt (sitio web) (2017). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: <http://www.milartgranada.com/wp-content/uploads/2017/04/descarga3.jpg>



Pinterest (sitio web) (2017). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/92/20/67/922067339d3ea433cb2235801709d186.jpg>



IKEA (sitio web) (2017). Sofá (Fotografía). Recuperado en: http://www.ikea.com/es/es/images/products/backabro-sofa-cama-plazas-rojo_0395823_PE567047_S4.JPG



Pinterest (sitio web) (2017). Guitarra (Fotografía). Recuperado en: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/75/b3/96/75b396462c407c0d42a97eaf07b72279.jpg>



SeeWhite (sitio web) (2017). Planta (Fotografía). Recuperado en: <https://seewhite.com/image/cache/catalog/demo/2-mini-cedar-pine-tree-indooroutdoor-5469-1-350x250.jpg>



Black Kat Games (sitio web) (2017). Dados (Imagen). Recuperado en: <http://www.blackkatgames.com/images/card%20games/dice1.png>



Dibujos.net (sitio web) (2017). Flor Nerea (Imagen). Recuperado en: <http://cdn5.dibujos.net/dibujos/pintados/201249/flores-4-naturaleza-flores-pintado-por-cecy2255-9786391.jpg>



Pinterest (sitio web) (2017). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/236x/d2/c0/77/d2c07707d55c2e77e5f0fddb9d76efa4--street-art-banksy-banksy-art.jpg>



Pinterest (sitio web) (2017). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/236x/d2/c0/77/d2c07707d55c2e77e5f0fddb9d76efa4--graffiti-wall-art-street-art-banksy.jpg>



Pinterest (sitio web) (2017). Reloj (Imagen). Recuperado en: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/ce/01/05/ce0105957a9edae2c22e5030937593c2.jpg>



Pinterest (sitio web) (2017). Grafiti de Banksy (Fotografía). Recuperado en: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/f0/2d/f3/f02df30a65a5a2b5cecf2eb7472cbf5--mending-a-broken-heart-broken-heart-art.jpg>



Fragmento del “Nuevo aspecto del Muro de Olivar, 48” (20 de agosto de 2009). (Fotografía). Recuperado en: <http://www.escritoenlapared.com/2009/08/nuevo-aspecto-del-muro-de-olivar-48.html>



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Anexos

El hedonismo en clave educativa

Iván Darío Uribe Pareja

Tesis para optar al título de Doctor en Educación

Directora de tesis

Dra. Luz Elena Gallo Cadavid

Cotutor

Dr. Alexandre Fernández Vas

Medellín, noviembre de 2017

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Aceptación de la Participación

He sido invitado (a) a participar de esta investigación: ***“Hedonismo en clave educativa”***.

He sido informado (a) del proyecto, de sus objetivos y alcances, de los métodos, de las fases en las cuales voy a participar, de los beneficios, del riesgo mínimo y la importancia que tiene para mí participar de este estudio.

No seré recompensado (a) con dinero.

Se me garantiza la confidencialidad de la información que suministre, así como el respeto por la privacidad. También se me ha informado sobre el uso que se le dará a la información y de lo que se espera hacer con los resultados. Se me ha informado que participaré en la validación de la información. Y se me ha proporcionado el nombre y contacto de los investigadores que pueden ser fácilmente localizados en caso de requerirlos por alguna situación al participar del estudio.

Por procedimientos éticos, esta investigación garantiza que mantendrá la confidencialidad de la información relacionada con la privacidad y el anonimato. La información que los participantes nos suministren será manejada sólo por el equipo investigador, podrá participar en la validación de los datos y la información que se recoge será utilizada sólo para efectos académicos y, en todos los casos, se conservará el anonimato.

He leído la información proporcionada. He tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me ha contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado. Consiento voluntariamente participar en esta investigación como participante y entiendo que tengo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento sin que me afecte en ninguna manera mi relación y derechos con la Universidad de Antioquia.

Manifiesto que no he recibido presiones verbales, escritas y/o mímicas para participar en el estudio; que dicha decisión la tomo en pleno uso de mis facultades mentales, sin encontrarme bajo efectos de medicamentos, drogas o bebidas alcohólicas, consciente y libremente

Se podrá hacer uso del registro fotográfico sólo para efectos de esta investigación.

Nombre del Participante: _____

Firma del Participante: _____

Fecha: _____

Firma del investigador: _____

Fecha _____

Consentimiento elaborado según la Resolución 008430 de 1993



GUÍA DE OBSERVACIÓN

Consentimiento. Por procedimientos éticos, esta investigación garantiza que mantendrá la confidencialidad de la información relacionada con la privacidad y el anonimato. La información que los participantes nos suministren será manejada sólo por el equipo investigador, podrá participar en la validación de los datos y la información que se recoge será utilizada sólo para efectos académicos y, en todos los casos, se conservará el anonimato.

GUÍA PARA LA OBSERVACIÓN DE LA CLASE.

1. Observación a profesores y estudiantes
2. Ubicación en el aula, según las orientaciones de actividades a desarrollar
3. Formas de disposición del aula
4. Formas de interacción profesor-estudiantes, estudiantes-estudiantes
5. Materiales que se emplean en el desarrollo del encuentro
6. ¿Qué hacen? (procederes del profesor y los estudiantes)
7. ¿Cómo se desarrollan las relaciones?
8. ¿Qué uso hacen de los materiales?
9. Otras actividades y situaciones que se presentan en el aula
10. Ambiente normativo del aula

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Fecha

Hora

Número de estudiantes

En el aula regular

En otros espacios aula

Profesor
Estudiantes
Formas de disposición del aula
Formas de interacción profesor - estudiante y estudiante - estudiante
Procederes de profesores y estudiantes
¿Qué hacen?
¿Cómo lo hacen?
Usos de los materiales
Otras actividades y situaciones que se presentan ene aula
Ambiente normativo del aula
Otras anotaciones y observaciones



ENTREVISTA A PROFESORES

Por procedimientos éticos, esta investigación garantiza que mantendrá la confidencialidad de la información relacionada con la privacidad y el anonimato. La información que los participantes nos suministren será manejada sólo por el equipo investigador, podrá participar en la validación de los datos y la información que se recoge será utilizada sólo para efectos académicos y, en todos los casos, se conservará el anonimato.

GUÍA DE LA ENTREVISTA

Fecha:

Lugar:

Hora:

Preguntas orientadoras:

¿Cómo haces del aula un espacio de formación placentero cuando trabajas con los estudiantes?

¿Qué dispones en los espacios del aula para acoger al estudiante y hacer que el encuentro sea agradable para todos?

¿Qué más consideras que podemos hacer para que la formación y la educación sean abiertas a los placeres en el aprender y el enseñar?



ENTREVISTA A ESTUDIANTES

Por procedimientos éticos, esta investigación garantiza que mantendrá la confidencialidad de la información relacionada con la privacidad y el anonimato. La información que los participantes nos suministren será manejada sólo por el equipo investigador, podrá participar en la validación de los datos y la información que se recoge será utilizada sólo para efectos académicos y, en todos los casos, se conservará el anonimato.

GUÍA DE LA ENTREVISTA

Fecha:

Lugar:

Hora:

Preguntas orientadoras:

¿Qué hace del aula un espacio agradable y placentero?

¿Qué hay que hacer en el aula por parte de profesores y estudiantes para que el encuentro sea agradable y seductor para todos?

¿Qué más consideras que podemos hacer para que la formación y la educación sean abiertas a los placeres en el aprender y el enseñar?



CARTA A QUIEN PRETENDE ENSEÑAR

Estimada Profesora

Con la intención de entrar a la Dimensión Lúdica de la Educación Corporal, ¿Puede escribirle una carta a un Profesor narrándole cómo entran a su clase los placeres?

Por procedimientos éticos, esta investigación le garantiza que mantendrá la confidencialidad de la información relacionada con su privacidad. La información que Usted nos suministre será manejada sólo por el equipo investigador y la información que se recoge será utilizada sólo para efectos académicos.

¡Esperamos su respuesta!

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Muchas Gracias