

La noción antropológica: Principio de la educación filosófica a partir de Michel Onfray

David Vargas Alfonso
Biblioteca Compensar
profesordavidvargas@gmail.com

Resumen:

La finalidad y metodología de cada proceso pedagógico depende del concepto antropológico que lo fundamenta. Basado en esta premisa, Michel Onfray, filósofo francés, asegura que las nociones *persona*, *humano* y *sujeto* limitan el filosofar sobre la construcción de sí mismo. La presente investigación documental estudia los argumentos del autor en defensa del concepto *individuo*. En ellos se comprende la filosofía como estilo de vida pluridimensional, pero se corre el riesgo de promover el relativismo que impide una perspectiva debatible, y por lo tanto, enseñable.

Palabras clave: enseñanza de la filosofía, antropología de la educación, desarrollo humano, filosofía como forma de vida, Michel Onfray.

Resumo:

A finalidade e a metodologia de cada processo pedagógico, depende do conceito antropológico que o fundamenta. Baseado em tal premissa, Michel Onfray, filósofo francês, afirma que as noções *pessoa*, *humano* e *sujeito* limitam o filosofar sobre a construção de si mesmo. A presente investigação documental, estuda os argumentos do autor em defesa do conceito; *indivíduo*. Neles compreende-se a filosofia como estilo de vida multidimensional, porém, corre o risco de promover o relativismo que impede uma perspectiva discutível e portanto, ensinável.

Palavras chave: ensino da filosofia, antropologia da educação, desenvolvimento humano, filosofia como forma de vida, Michel Onfray.

Abstract:

The purpose and methodology of each pedagogical process depends on its anthropological conception. According to this premise, Michel Onfray, French philosopher, declares how *person*, *human*, and *subject* notions restrict the self-construction when it philosophizes. This documentary research studies his arguments defending the *individual* concept. He



understands philosophy as a multidimensional lifestyle. However, he promotes relativism and this is a risky impediment of being teachable because it is not an arguable perspective.

Keywords: philosophy education, educational anthropology, human development, philosophy as lifestyle, Michel Onfray.

Introducción

¿Cómo influye el concepto antropológico en los métodos y contenidos de la enseñanza de la filosofía? Esta inquietud es uno de los ejes temáticos a los que ha dedicado sus textos Michel Onfray, filósofo francés y fundador de Universidades Populares en Francia. El presente texto desglosa del siguiente modo los argumentos del autor luego de una investigación documental sobre sus principales obras antropológicas traducidas al español:

Primero, se explora la clasificación sobre los propósitos que pueden justificar la enseñanza de la filosofía. Luego, se analizan los posibles presupuestos antropológicos que fundamentan dicha enseñanza. Después, se pondera la pertinencia del proceso filosóficamente llamado “esculpirse a sí mismo” como aplicación de los anteriores elementos. Y finalmente, a partir del proceso de análisis mencionado se sugiere una propuesta educativa que abarque dimensiones antropológicas de un modo alternativo.

Desde estos argumentos, la comprensión onfrayiana de lo humano promete a la educación filosófica una ampliación del paradigma reflejada en la manera en que puede vivirse la filosofía, la plenitud del individuo, el conocimiento de sí mismo y el ejercicio de técnicas vitales. Simultáneamente, podrá observarse que el riesgo que asume Onfray al distanciarse de la academia y construir su versión del individuo es que se asemeja a la literatura ligera que critica y no permite diferenciar con facilidad su modelo de aquel ofrecido por el capitalismo.

1. Transmitir o vivir la filosofía

La filosofía, como disciplina perteneciente a las Humanidades implica diferentes modos de acercamiento ante el objeto de su reflexión, es decir, filosofar no es una acción que siga pasos secuenciales y exclusivos. Además, el conflicto disciplinar no es simplemente metodológico sino que radica en las consecuencias vitales que este puede tener en quien reflexiona y en la sociedad donde sucede esta tarea. A manera de ejemplo, autores como Michel Onfray resuelven esta inquietud, al igual que Estanislao Zuleta, proponiendo dos perfiles de

filósofos: Uno como un “policía de la cultura” y el otro como “promotor del deseo” (Onfray, 2008a, 44-47; Zuleta, 2009, 39). Desde ellos, es posible comparar los conceptos que tienen de educación filosófica y las implicaciones para quien se acerca a ella.

El primer grupo lo conforman aquellos que han construido conceptos abstractos y en los que priman los buenos argumentos, el lenguaje refinado y el discurso perfecto. A la luz de estas tareas específicas, la filosofía es entendida como un conocimiento intrincado, inconexo y comercial. Propicia al “éxito” académico, a la uniformidad del pensamiento y la configuración del sujeto como alienado al mercado (Onfray, 2002a, 25-221; Onfray, 2005, 20; Onfray, y Sopova, 2006, 6-7; Onfray, 2014, 55-65; Gaitán, López, Quintero, Salazar, 2010, 37). En efecto, un lenguaje estructurado, pero sin criterio ético, hace de la filosofía teórica el campo abonado hacia los intereses laborales de cualquier tipo. En esta maquinaria capitalista, la filosofía es parte de la cultura empresarial como mediadora de resultados sin cuestionamientos (Mendoza, 2015,4; Onfray, 2007, 21, Rey, 2011,11; Zuleta, 2009,9-26).

En concordancia con este perfil, docente y estudiante, son ajenos a la problematización de la educación, ya que los conceptos escolares son ajenos a los acontecimientos existenciales. Esto es nefasto porque surge la posibilidad de manipulación por intereses inhumanos sin la capacidad de cuestionar (Zuleta, 2009, 11-13.28). Luego, tal grupo de filósofos y su propuesta educativa desvincula la filosofía de la manera de vivir. Por el contrario, se limitan a transmitir conceptos sin permitir algún cuestionamiento ni de estos, ni de sí mismos (Onfray, 2002a, 197).

En contraposición, ha existido otro grupo de filósofos, como Foucault (1990, 45-94) que actualizan la “estética de la existencia” en técnicas cotidianas para dominarse a uno mismo, trabajar sobre la voluntad, y lograr una conversión filosófica que rompa la vida inauténtica (Onfray, 2002a, 13-15; Rey, 2011, 14). Consecuentemente, el auténtico trabajo filosófico parte de un ejercicio anárquico, pues, denuncia el engaño de las instituciones que garantizan la felicidad a cambio de productos o servicios. Por eso, explora la cotidianidad en gestos y posturas cínicas que buscan efectos en el contexto donde emergen (Onfray, 2002a, 72-73; Onfray, 2002b, 221-225).

Así, el profesor ha de transmitir con pasión la filosofía que le ha llevado a tomar decisiones éticas, entre las que se encuentra su profesión, y que aún le generan asombro

(Onfray, 2010, 36; Rey, 2011, 14-16). Junto a él, la reflexión educativa puede considerar las inquietudes del estudiante “como un investigador” que aporta a la comprensión reflexiva de la existencia (UNESCO, 2011, 67; Zuleta, 2009, 11-12).

Desde ambos roles, la filosofía puede ser significativa cuando se produce un vínculo entre el conocimiento y las preguntas personales, se origina en la necesidad de comprenderse a sí mismo y se recurre a quienes ya han transitado por ese camino. Entonces, es sinónimo de crisis, de “asombro ante la propia vida” y expresión de la “fuerza plástica del hombre” que se recrea a sí misma como un artesano (Espinel y Pulido, 2017, 129-134; Mendoza, 2015, 3-7; Rey, 2011, 17-19; Zuleta, 2009, 15-45).

Al optar por esta visión educativa en la que están entrelazadas la reflexión y la vida es necesario profundizar en: ¿Qué elementos antropológicos pueden considerarse para la enseñanza de la filosofía? Y desde ellos ¿Qué existencia sirve de contenido y motivación para la educación filosófica?

2. Presupuestos antropológicos de la educación filosófica

Como es sabido, el ser humano es un ser social y existencial que requiere de procesos para adaptarse a su cultura y buscar su diferenciación. En antropología de la educación se llama a estos desarrollos educabilidad y crecimiento humano:

Ciertamente, existe una diferencia entre las prácticas instintivas de los animales ante sus cachorros y el proceso educativo humano llamado *educabilidad*. “Las limitaciones de adaptación al medio, las características de plasticidad cerebral” y las pulsiones humanas que complejizan el instinto animal hacen que todo proceso de culturización esté acompañado por la búsqueda de sentido en cada decisión, por conflictos emocionales, y limitaciones espacio-temporales del entorno (García y García, 2012, 35-36; Saavedra, 2015, 43). En consecuencia, la educabilidad humana considera dos transformaciones simultáneas señaladas por García y García: La adaptación objetiva en el contexto, a partir de la interacción con “productos culturales”. Y, las decisiones subjetivas que reflejan la interiorización del aprendizaje como afiliaciones ideológicas (García y García, 2012, 36-37)

Ahora bien, ambas adaptaciones pueden llegar a ser conflictivas entre sí cuando los intereses culturales no comulgan con el anhelo humano de realización personal. De manera que, aunque se accede a la educación bajo la ilusión de construir un proyecto de vida, el individuo debe confrontarse con la coerción de “fuerzas contextuales que parecen obligarlo a cierto modo de ser” para cumplir intereses económicos (Saavedra, 2015, 37-47). Dicho de otro modo, la educabilidad corre el riesgo de limitarse a una técnica instructiva en la que se no se promueven individuos autónomos. Así, solo se inclina la balanza hacia la libertad cuando el educador es consciente de las herramientas que otorga para la promoción de un pensamiento autónomo; y cuando el estudiante orienta su aprendizaje a múltiples espacios de exploración (García y García, 2012, 55-64).

En síntesis, la educabilidad considera la necesidad del ser humano por formarse, los procesos de culturización y construcción de la identidad, el riesgo que puede enfrentar el individuo cuando está vinculado a instituciones con intereses no-antropológicos y las posibilidades que pueden otorgar la voluntad de docentes y estudiantes cuando anhelan individualidades alternas.

Simultáneamente, está el *crecimiento humano* que evalúa el desarrollo antropológico en sus múltiples dimensiones. Por ejemplo, desde la perspectiva de Sartre en su obra *El existencialismo es un humanismo*, la definición de ser humano depende de sus decisiones, y estas pueden implicar todas sus habilidades (Sartre, 1973, 3). Si se cree esta afirmación como cierta, es necesario explorar pedagógicamente diferentes aspectos para abarcar todas las capacidades humanas posibles (Barrera, 2017, 118, García y García, 2012, 39-54, Zuleta, 2009, 23-24).

Empero, quizá como reflejo de esas múltiples posibilidades de ser humano, no existe una postura unificada frente a las dimensiones de crecimiento. Por ejemplo, Hamman considera fundamentales la yoidad, la capacidad de juicio, la libertad, la interpersonalidad, la corporeidad, la trascendencia y la humanización (1992, 155-156). Por su parte, Barrera afirma que la racionalidad del ser humano se refleja en las dimensiones: “intelectual, moral, social, afectiva y religiosa” (2017, 118-133).

En consecuencia, la complejidad humana es difícilmente abarcable en una sola perspectiva. Por lo que, una alternativa puede ser enfocarse en aquellos aspectos que no han

sido comunmente explorados en la educación filosófica y que, a su vez, pueden posibilitar una renovación pedagógica: la corporeidad y la identidad.

Precisamente, la importancia del cuerpo en la experiencia humana es inversamente proporcional a la tradición discursiva sobre el tema como un mecanismo de desprestigio. Posiblemente porque el cuerpo exige la conciencia de sí mismo como instrumento para conocer el mundo y reconocer la limitación histórica de la experiencia humana (Bárcena, 2008, 251-272).

En contraste, puede aprenderse de ella a través de “diferentes expresiones [corporales] como figura, piel, conducta, funcionamiento, vestido, sensaciones, movimiento” (Lee, 2008, 190; Londoño, Quiñones y Torres, 2015, 62-63). Manifestaciones que se contextualizan en la cultura que la enmarca y en las decisiones éticas individuales. De este modo, es posible explorar temas desplazados como la erótica y el sufrimiento (Bárcena, 2008, 270-271; Londoño, Quiñones, Torres, 2015, 55-85), para potenciar habilidades intra e interpersonales. De manera que, se vislumbra una comprensión más compleja del individuo como un “analizador existencial” de la debilidad humana (Bárcena, 2008, 253-267; Londoño, Quiñones y Torres, 2015, 64).

Junto a la corporeidad es esencial considerar la identidad en el proceso de crecimiento desglosada pedagógicamente en sus componentes: yo puntual, organismo biológico, ser cultural y humano que decide libremente (García y García, 2012, 41-45) a través de la autonomía, el sentido crítico y analítico. Estas habilidades se evidencian cuando se enseñan los puntos de referencia culturales como posibilidades y limitantes de la propia identidad (Barrera, 2017, 122-124; Garland, 2008, 253). Puesto que, promover la identidad es recuperar una visión antropológica alterna de la educación que pueda relativizar los intereses alienantes para ponerlos al servicio de cada individuo que participa en el proceso educativo (Garland, 2008, 244-25; Saavedra, 39-41).

En definitiva, la corporeidad y la identidad complejizan la educabilidad filosófica y le otorgan nuevas posibilidades pedagógicas tales como el desarrollo de nuevas destrezas y el reconocimiento de los límites educativos. En otras palabras, la perspectiva de la antropología de la educación ofrecida retoma aquellas habilidades y limitaciones humanas que implican la tarea de conocerse a sí mismo.

3. Construir una escultura de sí

El objetivo socrático proveniente del oráculo de Delfos se puede traducir en términos contemporáneos en la vinculación entre trabajo filosófico y ejercicio autobiográfico a partir de los siguientes pasos:

Primero, la yoidad contingente e intersubjetiva ha de ser ahora el mapa hacia la libertad y la creatividad. Por lo tanto, cada ser y todo él ha de ser considerado como importante, para ver en todas las facetas individuales medios de plenitud (Vargas, 2011, 40-55), puesto que, la filosofía, equipara la palabra a la conducta, a “la invención de sí”. Entonces, este itinerario socrático ha de ser imitado por los docentes en su vida personal y en su práctica profesional cuando plantean temas controversiales, motivan a encontrar la propia verdad, e invitan a la acción coherente ante ella (Ruiz, 2017, 148-171). Por lo tanto, el docente de filosofía puede considerar exponer parte de su vida y fragilidad en el aula.

A su vez, aprender y enseñar filosofía ha de ser un trabajo sobre uno mismo que ofrece herramientas para enfrentar los conflictos internos (Cavadi, 2011, 60-68; Espinel y Pulido, 2017, 134-135) que sugieren nuevos puntos de vista, cuestionan posturas y posibilitan futuras formas de ser (Espinel y Pulido, 2017, 133-139; Lenis, 2011, 25-29; Onfray, 2002b, 42; Onfray, 2008b, 104-105). Sin embargo, ¿Cómo es posible esa dinámica siendo uno mismo el artista y objeto de su arte?

En realidad, la dificultad no radica en dicha simultaneidad. El problema está en la costumbre de ser moldeado por la moral dominante que controla impartiendo “comportamientos sociales” o estableciendo jerarquías guardianas del discurso. Por ella, los individuos no pueden reconocerse como artistas de sí mismos (Barrera, 2017, 171-174).

Empero, cuando logran superar esa imposición se tornan en artistas contemplativos capaces de escuchar la voz de su cuerpo. Un clamor que duele ser escuchado porque desgarrar lo aprendido y dirige la existencia cruelmente a “des-sujetarse por instantes, como práctica de libertad”. Es romper violentamente la cuarta pared, salir del escenario para modificar la realidad de la que hace parte y construir los medios que lo conduzcan a una vida autárquica.

Tal entrega de energía, que implica sudor y sangre, es preferible a la obesidad y el voyerismo sedentario del espectador.

Para tal fin, es necesario retomar la postura y los métodos de los filósofos griegos (Onfray, 2002b, 41). Precisamente de esta tradición surge la metáfora de Plotino en sus *Enéadas*, quien invita a cada uno a ser escultor de su estatua individual, es decir de su identidad, personalidad y estilo (Onfray, 2008b, 101). La versión escultórica actual que propone Onfray, surge a partir de la posibilidad que ofrece el *Ready-Made*, pues comprende la vida cotidiana como arte de manera pública. A través de esta reivindicación, la filosofía puede recuperar su sentido de origen: ser medio para concientizar sobre la responsabilidad de cada uno ante su devenir (Onfray, 2005, 83; Onfray, 2008b, 145-147), arte ascético, y “empresa vital” (Espinel y Pulido, 2017, 140-141) que se aprende a partir de técnicas para modificarse a sí mismo (De Béthune, 2009, 32-34).

En coherencia, emprender la tarea educativa supone modificar los objetivos de la formación. De manera que, los métodos pedagógicos puedan favorecer la indagación y no el éxito (Onfray, 2005, 29; Onfray, 2008a, 46; Onfray, 2014, 39-65). Luego, cada aspecto de la vida del individuo estará permeado por la reflexión filosófica, como un ejercicio reparador, un proyecto holístico que es posible desde habilidades existenciales para considerar al ser humano en cada espacio social, cada rincón de su cuerpo, y en cada decisión (Zuleta, 2010, 9-11; Gaitán, López, Quintero, Salazar, 2010, 34-37).

4. Dimensiones del súper-humanismo libertario

Simultáneamente, es necesario delimitar los vocablos antropológicos más adecuados (Onfray, 2011, 168). De este modo, el autor de *La fuerza de existir* prefiere el concepto individuo que manifiesta el instante creativo posterior a la *muerte de Dios* propuesta por Nietzsche y a la *muerte del hombre* anunciada por Foucault, es decir, la irreductibilidad humana (Onfray, 2011, 36-38. 167-169).

Desde el individuo soberano y egoísta Onfray ansía con superar al cristianismo y su versión laica, el humanismo (Espinel y Pulido, 2017, 123; Onfray, 2011, 169-175). Para ello

sugiere que la educación filosófica amplíe su horizonte de reflexión a partir de las siguientes dimensiones:

4.1. Estética

Esculpir la existencia como una obra de arte es tener en cuenta las características aristotélicas de la materia, pensando la vida “en su espesor, su consistencia y su volumen” (Onfray, 2002a, 85-88; Onfray, 2014, 71). Es buscar una “actitud espectacular” y pensar fundamentalmente en su existencia como armonía original (Onfray, 2014, 72-80). Autodeterminación que se manifiesta en cada gesto como expresión de una totalidad singular (Dallmayr, 2008, 376-383; Onfray, 2014, 81-89).

Ahora bien, formar en la imaginación, el egoísmo, la diversión y el juego son prácticas contrarias a los estándares de los espacios educativos, y por ende, son tareas complejas. Para llevarlas a cabo el autor sugiere imitar el gesto simbólico del cinismo antiguo, la improvisación, la búsqueda del estilo, la anécdota y el chiste (Onfray, 2002a, 81-196). Es decir, la arquitectura de sí es un ejercicio de experimentación biográfica luego de muchos bocetos y ensayos (Dallmayr, 2008, 385; Onfray, 2014, 93-104), libre del miedo por salir del currículo oficial para dirigirse a posibilidades inimaginables (Dallmayr, 2008, 378) a través de la educación informal.

Quizá, esta perspectiva artística sea viable incluso en la formalidad al considerar que en torno al currículo surgen las relaciones humanas que exigen una comunicación superior a la temática y posibilitan los aspectos ya mencionados.

4.2. Económica

A su vez, la práctica diaria de la filosofía también puede comprenderse como un ejercicio administrativo de las capacidades. En efecto, cada acción individual puede evaluarse bajo el anhelo de obtener una recompensa inmediata y reflejar a su vez la riqueza de cada existencia como patrimonio invaluable (Onfray, 2002a, 65-69, Onfray, 2014, 107-108). Esta ganancia cínica pertenece a un mercado distinto al del burgués, en donde el exceso refleja riqueza y

no derroche (Onfray, 2014, 110-123). En suma, la propuesta hedonista onfrayiana es una educación financiera alterna que implica:

El *gasto* como expresión cotidiana que edifica la nobleza y busca el regocijo, aunque puede conducir al fracaso, también es el medio para la armonía existencial con otros egoístas. En él está contenida la decisión lúcida, el cálculo vigilante y la experiencia dinámica. El *kairós*, momento propicio para el placer más noble, triunfo instantáneo y única liquidez esperada. Y el *olvido*, pues no es rentable cualquier tipo de derroche, ni es posible encontrar el tiempo kairológico en sentimientos destructivos. Estas técnicas económicas son protesta a los rubros consumistas del tiempo productivo (Onfray, 2014, 123-142) y permiten emprender los propios negocios, detectar las mejores inversiones y evadir los impuestos injustos en un sentido más amplio que la economía tradicional (Lenis, 2011, 31-34).

A partir de estas técnicas onfrayianas es fundamental retomar el valor del tiempo de descanso, los momentos placenteros y el perdón dentro de los procesos formativos. Evitando a su vez regular todo ocio, permitir la flexibilidad y una visión constructiva de la historia.

4.3. Patética

Modo en el que se evalúan las emociones. Esta dimensión es llamada *patética* por Onfray en su obra *La escultura de sí*. Moral anticristiana que implica todo el ser a través de la voluntad y la rebeldía en pro de los mejores placeres para sí y para otros (Onfray, 2014, 143-189).

A partir de la expresión honesta de la perspectiva individual se originan dos movimientos “el centrífugo que anhela la cercanía del placer y el centrípeto la distancia del displacer”. En el balance entre las dos fuerzas surge el equilibrio ético, goce consciente y sin perjuicio (Onfray, 2008b, 112-115). La suma de estas fuerzas conforma la *eumetría* que “supone instalarse a igual distancia de la presencia hostigante como de la cruel soledad”. La eumetría se aplica en los *círculos éticos* que tienen por centro su individualidad. En el primero, los amores y amigos; en el segundo, los hermanos y camaradas; y en el tercero, los grupos sociales (Onfray, 2008b, 110-196, Onfray, 2014, 167-175; Gaitán, López, Quintero, Salazar, 2010, 34).

Empero, estos elementos onfrayianos en torno a la emoción pueden ser insuficientes para reconocer el potencial emocional humano porque limitan la validez emocional al placer sin considerar fuera de este la responsabilidad, la distancia y la posición que asume un individuo a través de sus emociones (Solomon, 2007, 20-43). Con todo, la patética sugerida ilumina la educación filosófica hacia el análisis de las relaciones interpersonales y plantea el reto de considerar como elemento fundante las emociones y relaciones presentes en los procesos pedagógicos.

4.4. Erótica

En consonancia, la propuesta erótica es inmanente y antagónica a la perspectiva idealista que considera el deseo como pecado. La erótica epicureísta actualizada por el autor posibilita un libertinaje contemporáneo regido por la autonomía (Onfray, 2002b, 45). En ella están separados el amor, la sexualidad y la procreación, puesto que, no se consideran elementos consecuentes (Onfray, 2008b, 127-128).

Para lograr el deseo polígamo, estéril y nómada (Onfray, 2002b, 33-40), Onfray sugiere algunas técnicas pedagógicas que reconfiguren esta dimensión como la cortesía, la ternura y la hospitalidad. Ellas están presentes en el compromiso que es acorde a las posibilidades y los deseos del otro. Y refleja que el dinamismo no es sinónimo de violencia (Onfray, 2002b, 83-209; Onfray, 2008b, 116; Onfray 2014, 187).

Sin embargo, la separación de los elementos eróticos tiene también el riesgo de conducir al individuo hacia nuevas adicciones que lo alienan porque el nomadismo erótico inmaduro puede afirmar el vacío afectivo y perfilar personalidades inseguras. Pese a ello, la filosofía a partir de Onfray está definida como ejercicio cotidiano, personal e íntimo. Desde esta perspectiva, la enseñanza ha de estar vinculada a una madurez en la comprensión del cuerpo y el proyecto de vida.

4. 5. Dietética

Por último, otra dimensión olvidada consiste en dar sabor a la vida y aprender a alimentarse para construirse a sí mismo. Onfray la explora en su obra *El vientre de los filósofos* donde aborda la nutrición como arte de vivir, imaginar el cuerpo, y expresar la ética a través del alimento (Onfray, 1999, 17-32). En ella afirma que pocos filósofos han logrado recuperar la comunión entre su paladar y su palabra haciendo coherente sus escritos con su mesa. Como ellos, es necesario aprender a sentarse a la mesa para disfrutar la oferta gastronómica, en vez de, simplemente alimentarse. Esta puede ser una práctica cotidiana contraria a “la hora del almuerzo”, tiempo improductivo y rutinario.

Para el cínico el alimento es un símbolo de encuentro que cuestiona las estructuras sociales, permite experiencias de diálogo y placer, y refleja el estilo de vida de un cuerpo. Si no es así, la nutrición se somatiza de manera negativa en las enfermedades que significan o un descuido continuo o la obsesión por la figura perfecta (Onfray, 1999, 9-16; Onfray, 2002a, 87).

El valor de la dietética radica en posibilitar el alimento como medio para perfilarse y construir relaciones (Lee, 2008, 191). A su vez, es una dimensión que puede modificar comportamientos culturales cuando se democratice su conocimiento y se deje de recurrir al médico, al nutricionista o al edufísico para tomar decisiones que pertenecen al individuo (Zuleta, 2009, 25). Por lo tanto es un campo que la educación filosófica puede permear y que aún no ha fecundado.

Conclusiones

En suma, las obras exploradas en el presente ejercicio no son propicias como referentes teóricos absolutos de la enseñanza filosófica porque ofrecen una antropología con principios éticos relativos que pueden llegar a ser deshumanizantes bajo la falsa promesa de una libertad sin consecuencias contraria a la voluntad reflexiva que puede ofrecer la disciplina.

Sin embargo, como comprenden al individuo más allá de la racionalidad pueden ser una argumentación propicia para favorecer una filosofía distinta que, afecta la manera de existir, fortalece la voluntad y se orienta a alcanzar una vida plena en en múltiples dimensiones. En efecto, en la corporeidad e identidad que, explora el autor, se enriquece la práctica filosófica al definirse como ejercicio placentero que evidencia la responsabilidad inherente del individuo ante su devenir, implica todo la fisiología humana, y se relaciona con cada aspecto vital (Onfray, 2014, 70-71).

Empero, la materialidad desde la cual argumenta el autor asume como resueltos campos ontológicos que aún son motivo de debate interdisciplinar tales como las emociones o la voluntad (Sanguineti, 2015, 386-394; Solomon, 2007, 167-276). Estos supuestos impiden que sus reflexiones sirvan de base a un proyecto educativo formal que amplíe la comprensión humana e incluya múltiples perspectivas antropológicas.

Para ello, será necesario considerar junto a Onfray, o quizá lejos de él, referentes académicos con una perspectiva que evite los errores ya mencionados: Contra la suposiciones, una conceptualización que considere la trayectoria histórica e interdisciplinar de debates epistemológicos vigentes. Y, contra el relativismo, propuestas que reconozcan las relaciones, limitaciones y alcances de determinada postura sin pretensiones de ser la teoría novísima, definitiva e inequívoca. Una vez superadas estas dificultades será posible proponer una reforma educativa que posibilite un individuo que simultáneamente sea capaz de evaluar, agradecer y proponer ante la educación que recibió.

Obras consultadas

Barcena, F. (2008). Cuerpo, acontecimiento y educación. En Hoyos, G. (Ed.). *Filosofía de la Educación* (251-275). Madrid: Trotta.

Barrera, O. (2017). La crueldad como posibilidad de una vida ética y estética. *Iberoforum*, XII, 23, enero -junio, 165-183. Tijuana: Universidad Iberoamericana.espinel

Cavadi, A. (2011). Orientación filosófica y enseñanza de la filosofía: Afinidades, diferencias y sinergias operativas. Rubio, F. (Trad.). En Cárdenas, L. y Restrepo, C. *Didácticas de la Filosofía 1* (57-69). Bogotá: San Pablo.

Dallmayr, F. (2008). Beautiful freedom: Schiller on the “Aesthetic Education” of humanity. En Ames, R. y Hershock, P. (Editores). *Education and their purposes: a conversation among cultures* (375-388). Honolulu. University of Hawai’i Press.

De Béthune, P. (2009). *La hospitalidad sagrada entre las religiones*. Barcelona: Herder.

Espinel, O. y Pulido, O. (2017). Enseñanza de la filosofía. Entre experiencia filosófica y ensayo. *Universitas Philosophica*, 69, julio - diciembre, 121-142. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.

García, M. y García, J. (2012). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Madrid: Narcea, S. A.

Garland, G. (2008). Constructing identities: The shifting role of indoctrination in Chinese and American education. En Ames, R. y Hershock, P. (Editores). *Education and their purposes: a conversation among cultures*, 243-256. Honolulu. University of Hawai’i Press.

Hamman, B. (1992). *Antropología pedagógica. Introducción a sus teorías, modelos y estructuras*. Barcelona: Vicens Vives.

Lee, S. (2008). The Confucian body and virtue education: On the balance between inner authenticity and outer expression. En Ames, R. y Hershock, P. (Editores). *Education*

and their purposes: a conversation among cultures (190-206). Honolulu: University of Hawai'i Press.

Lenis, J. (2011). Relación pedagógica y enseñanza de la filosofía. En Cárdenas, L. y Restrepo, C. *Didácticas de la Filosofía I* (23-36). Bogotá: San Pablo.

Londoño, E., Quiñones, M. y Torres, J. (2015). Sentidos y significados de la corporeidad. Una aproximación a las expresiones de los universitarios. En Bejarano, A. (Editora académica). (2015). *Perspectivas de investigación. Una mirada desde la antropología pedagógica* (53-88). Bogotá: Editorial Bonaventuriana.

Mendoza, J. (2015). El uso de las redes sociales en la enseñanza de la filosofía. Una aproximación a las nuevas formas discursivas dentro del aula. Ponencia en: *III Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación*. Facultad de Filosofía y Letras - Universidad Nacional Autónoma de México: Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE). Recuperado de <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/download/56/38>

Onfray, M. (1999). *El vientre de los filósofos. Crítica de la razón dietética*. Kot, S. (Trad.). Buenos Aires: Libros Perfil S. A.

Onfray, M. (2002a). *Cinismos. Retrato de los filósofos llamados perros*. Bixio, A. (Trad.). Buenos Aires: Paidós.

Onfray, M. (2002b). *Teoría del cuerpo enamorado. Por una erótica solar*. Brotons, X. (Trad.). Valencia: Pre-textos.

Onfray, M. (2005). *Antimanual de Filosofía. Lecciones Socráticas y Alternativas*. Ganuza, I. (trad.). Madrid: EDAF.

Onfray, M. (2007). *Las sabidurías de la Antigüedad. Contrahistoria de la filosofía I*. Galmarini, M. (Trad.). Barcelona: Anagrama.

Onfray, M. (2008a). *La comunidad filosófica. Manifiesto por una Universidad Popular*. García, A. (Trad.). Barcelona: Gedisa.

Onfray, M. (2008b). *La fuerza de existir. Manifiesto hedonista*. Freire, L. (Trad.). Barcelona: Anagrama.

Onfray, M. (2011). *Política del Rebelde. Tratado de resistencia e insumisión*. Galmarini, M. (Trad.). Barcelona: Anagrama.



- Onfray, M. (2014). *La escultura de sí. Por una moral estética*. Antón, I. (Trad.). Madrid: Errata Naturae.
- Rey, E. (2011). Filosofía y filosofar en la educación. El reto de la enseñanza de la filosofía: filosofar. *Polisemia, 11*, enero - julio, 10-19. Bogotá: Uniminuto.
- Ruíz, A. (2017). Educar para el cuidado de sí: una reflexión desde el pensamiento socrático. *Universitas Philosophica, 69*, Julio - diciembre, 143-171. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Saavedra, L. (2015). De la educación como sistema a la formación del ser humano. En Bejarano, A. (Editora académica). (2015). *Perspectivas de investigación. Una mirada desde la antropología pedagógica* (37-51). Bogotá: Editorial Bonaventuriana.
- Sanguineti, J. (2015). El desafío antropológico de las neurociencias. Neurociencia, filosofía y teología. *Rivista di scienze dell'educazione, 3*. 383-400. Roma: Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione Auxilium.
- Sartre, J. (1973). *El existencialismo es un humanismo*. Prati, V. (Trad.). Buenos Aires: Sur. Recuperado de: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/241-2015-06-16-Sartre%20El%20existencialismo%20es%20un%20humanismo.pdf>
- Solomon, R. (2007). *Ética emocional: Una teoría de los sentimientos*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO. (2011). *La filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas del futuro*. UNESCO (Trad.) México: Milán.
- Vargas, G. (2011). Hacer-se sujeto. Una perspectiva para la enseñanza, el filosofar en la educación secundaria. En Cárdenas, L. y Restrepo, C. *Didácticas de la Filosofía I* (37-55). Bogotá: San Pablo.
- Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia: un campo de combate*. Bogotá: Hombre Nuevo Editores.