

Pues que coman pasteles

Texto de Pere Parramon, miembro del grupo de investigación de la Universidad de Valencia “Pedagogías pervertidas”, dirigido por Manuel Asensi



Kirsten Dunst en el papel de María Antonieta (Sofia Coppola, *Marie Antoinette*, 2006).

El sentimiento de placer experimentado por los seres humanos ha dependido de los posibles tipos de placer que imaginaban, de lo que creían estar perdiendo y de hasta dónde se extendían sus horizontes más allá de sus problemas personales.

Theodore Zeldin, *Historia íntima de la humanidad*

Gran plano general de los apacibles jardines de Versalles, con el palacio al fondo; se oye una voz en off que, arengando a una muchedumbre, grita: «*Y cuando fueron a decirle a la reina que sus súbditos no tenían pan, ¿sabéis lo que contestó?*». Pasamos de inmediato a un primer plano de la susodicha en la bañera, interpretada por Kirsten Dunst. Desnuda, enjoyada y con los labios pintados de negro, con la indolencia superterrestre de una criatura sensible únicamente al propio placer, contesta lo que le parece obvio: «*¡que coman pasteles!*» Y se queda tan ancha, que para algo es reina consorte de Francia, princesa real de Hungría y de Bohemia, y archiduquesa de Austria. Así se retrata en la película *Marie Antoinette* [*María Antonieta: La reina adolescente*]

(Sofía Coppola, 2006) una de las escenas que la propaganda revolucionaria francesa se encargó de difundir sobre la odiada esposa de Luis XVI, apodada Madame Déficit por los costes de su insaciable ansia de lujos y pasatiempos extravagantes.

Algunos, después de más de doscientos años de mala fama, pensaron que este trabajo de Coppola se limitaría a retratar los desmanes de alguien que, con apenas dieciocho años –“una niña”, dicen los cortesanos maliciosos–, se encuentra al frente de uno de los países más poderosos de Europa. «*Señor, guiadnos y protegednos. Somos muy jóvenes para reinar*», se lamenta su esposo Luís Augusto (Jason Schwartzman en el film), al ver como la corona se le viene encima. De los niños no solemos esperar mucho, porque a menudo entendemos por infancia, e incluso por adolescencia, «*el infantilismo, la sumisión, la crueldad, el capricho, la presunción, el tomarse en serio tareas absurdas, la repetición maniática; en suma, la imagen de la infancia tal como la ha creado la moderna civilización burguesa*»¹. Lo dice René Schérer, que sobre niños sabe bastante, entre otras razones porque es de los pocos que aborda la educación desde las necesidades del alumno, y no desde las imposiciones de la sociedad y su maquinaria pedagógica, que en vez de contribuir al crecimiento del educando, lo retrasa en pro de una mayor sumisión. De un modo parecido, aunque no con la subversiva rotundidad de Schérer, Coppola da un bofetón a los que esperaban una María Antonieta en forma de niña caprichosa (una Paris Hilton con miriñaque, para entendernos), porque, yendo más allá del tópico del infantilismo y de los juicios morales, atiende a los deseos de felicidad de la joven reina. Sin obviar su ineptitud como monarca, pero resaltando su lucha por vivir en plenitud. Una búsqueda que lleva a María Antonieta a consagrarse al placer, precisamente *eso* que los docentes nos encargamos tantas veces de negarle al alumno y de negarnos a nosotros mismos.

Según René Schérer en su ensayo *Émile perverti* [en la edición castellana *La pedagogía pervertida*] (1974), el cuerpo pedagógico actual² ejerce efectos castradores sobre los alumnos al limitarles constantemente, sobretodo en lo tocante a la experiencia del placer. En especial en dos frentes que aún constituyen tabú y son objeto de horror para los perezosos que prefieren llamarse bienpensantes: la sexualidad del menor y la afectividad con el educador, dos aspectos de la realidad del ejercicio docente que deben ser *abordados*, no *bordeados*. Interrogándose sobre el tratado de pedagogía titulado

¹ SCHÉRER, RENÉ. *La pedagogía pervertida*. Barcelona: Laertes, 1983, p. 52.

² Lo mismo dan los 70 que hoy, lo recuerda el propio autor, no sin decepción, en su conferencia *¿Como queremos ser educados?*, realizada en el Museu d'Art Contemporani de Barcelona el 3 de mayo de 2007 y organizada por el grupo de investigación “¿Como queremos ser educados?”, dirigida por Manuel Asensi.

Émile o *De l'éducation* [*Emilio* o *Sobre la educación*] (1762), obra de un contemporáneo de María Antonieta, el filósofo ilustrado Jean-Jacques Rousseau, Schérer se mete de lleno en el problema. Y lo hace sin mojigatería, entonando un canto a la gloria de los cuerpos y la persecución legítima del placer. Una alabanza al goce que recoge la reinterpretación de Sofía Coppola del «*S'ils n'ont pas de pain, qu'ils mangent de la brioche!*» [«*Si no tienen pan, ¡que coman pastel!*»]. María Antonieta jamás llegó a decir tamaña sandez –al parecer, la frase original, fue consignada por Rousseau de otra boca y años antes³–, pero su eco como desafío de la última reina francesa, paradojas de la historia, todavía resuena con fuerza. Probablemente porque antepone la búsqueda del placer al ideal cristiano de sacrificio y abstinencia personales. Una oposición frecuente en numerosas expresiones culturales. Valga como ejemplo la disyuntiva del caballero y Minnesänger Tannhäuser en la ópera homónima de Richard Wagner (estrenada en Dresde el 1845), que tiene que decidir entre la casta, cristiana y sacrificada Elisabeth de Turingia y la lúbrica, pagana y egoísta Venus; si la primera personifica el camino recto de la virtud, la responsabilidad y el trabajo, la segunda representa la perdición del alma, el desenfreno y los peligros de la ociosidad. En la visión de la directora norteamericana sobre María Antonieta, la frase de la discordia es más que una simple ironía en forma de alternativa absurda –es obvio que si el Tercer Estado no puede costearse el pan, menos alcanzará a comprar dulces–, constituye un auténtico replanteamiento vital: basta de tanto esfuerzo por un soso mendrugo, luchad por el goce de un buen pedazo de pastel, esponjoso, dulce, maravilloso. Coppola, que no es tonta, admite lo utópico del mensaje –su María Antonieta vive aislada en un microcosmos palaciego, ciega y, desde la óptica de sus detractores, *infantilizada* (en el sentido negativo que Schérer denuncia)– y, ya que su imagen debe corresponder a la reina que imaginan los revolucionarios y no a la de la realidad, le hace pronunciar la frase con aire de estar en otro mundo, sea a causa del placer no tan extendido a finales del s. XVIII de un baño calentito, o por encontrarse bajo los efectos del alcohol, las drogas o una sobredosis de merengue y bizcocho. Todo lo cual, por otro lado, no resta fuerza a la idea.

³ Dice Rousseau en el Libro VI de sus *Confessions* (publicado en 1782): «*Malheureusement je n'ai jamais pu boire sans manger. Comment faire pour avoir du pain ? Il m'était impossible d'en mettre en réserve. En faire acheter par les laquais, c'était me déceler, et presque insulter le maître de la maison. En acheter moi-même, je n'osai jamais. Un beau monsieur l'épée au côté aller chez un boulanger acheter un morceau de pain, cela se pouvait-il ? Enfin je me rappelai le pis-aller d'une grande princesse à qui l'on disait que les paysans n'avaient pas de pain, et qui répondit : Qu'ils mangent de la brioche. J'achetai de la brioche. Encore que de façons pour en venir là ! Sorti seul à ce dessein, je parcourais quelquefois toute la ville, et passais devant trente pâtisseries avant d'entrer chez aucun*».

Inspirada en el trabajo de investigación de la historiadora británica Antonia Fraser⁴, Sofia Coppola se encarga de reconstruir el ocioso mundo cotidiano de María Antonieta, repleto de tartas, diamantes, pelucas escultóricas y nubes de talco, para retratar la intimidad de una jovencita vapuleada por las circunstancias. Ni Fraser ni Coppola comulgan con el binomio “placer-maldad” en el que se fundamentan tanto los panfletos antimonárquicos de la época como buena parte de la historiografía posterior. Por ejemplo, en la influyente biografía que le dedica Stefan Zweig se la tacha casi todo el tiempo de frívola⁵. Es cierto que quizá bebió, jugó, gastó e incluso fornicó más como una cosaca que como una obediente y responsable delfina y reina de Francia, pero su búsqueda del placer no la convierte necesariamente en la mala⁶. Si acaso, la humaniza. Así es, al menos, en la composición de Coppola, desprovista de toda moralina y no tan autodestructiva como en otras versiones cinematográficas de su vida –es el caso de *Marie Antoinette* (1938), de W. S. Van Dyke, con Norma Shearer en el papel estelar, y con guión basado precisamente en la biografía de Stefan Zweig–. En el film de Coppola, María Antonieta no es castigada por su mala cabeza, ni por viciosilla, sino más bien por el devenir de unos profundos cambios sociales y políticos que van llegando a los salones de Versalles en forma de ruido lejano hasta que ya es demasiado tarde. La reina se nos muestra responsable del propio goce, y no de las desgracias de Francia.

Al parecer, también la María Antonieta original intenta ir bastante por libre, al menos a juzgar de los testimonios de sus contemporáneos. Gracias a la correspondencia conservada, sabemos que el barón Pichler en más de una ocasión le hace saber a su madre, la emperatriz María Teresa I de Austria, que su hija orienta todos sus esfuerzos únicamente hacia la diversión, desoyendo los consejos de los que velan por sus intereses. Al parecer, la influencia de la disoluta condesa Yolande de Polignac resulta mucho más estimulante para la joven reina. Es decir, hace lo que una niña no debería haber hecho nunca, zafarse de la vigilancia de los adultos. En este sentido, Schérer comenta la perversidad de la mirada panóptica –esa inventada por Jeremy Bentham en 1792 para controlar a los presos de las cárceles a través de una vigilancia total (*universal inspection principle*)– aplicada a la educación: «*Veo, en la compilación [...] de Théo Dietrich, La pédagogie socialiste (La pedagogía socialista), esta frase acerca*

⁴ FRASER, ANTONIA. *Marie Antoinette: The Journey*. Nueva York: N.A. Talese / Doubleday, 2001.

⁵ ZWEIG, STEFAN. *Marie Antoinette*. Leipzig: Insel, 1932.

⁶ Lo que no disuade a las estrategias publicitarias de la película de Coppola de jugar con el horizonte de expectativas del espectador; en el estuche de la edición especial en DVD comercializada en España, define el film como «*una narración electrizante a la par que intimista sobre la turbulenta vida de la mala favorita de la Historia*».

del pedagogo soviético Makarenko: “Todos sus principios de educación escolar están tomados del régimen penitenciario, y han sido pasados al terreno de la pedagogía escolar general”. *No se puede decir más claro*»⁷. A los niños (y a las reinas excesivamente jóvenes) hay que vigilarlos, porque los peligros del placer pueden asaltar por doquier, especialmente *esos* a los que es mejor no aludir, o, en caso de mentarlos, hacerlo en voz baja.

La masturbación, claro. El gran ejemplo de placer autónomo, inquietantemente al alcance, demasiado fácil de aprender, imposible de erradicar (dietas ricas en bromuro aparte). En su *Émile perverti*, Schérer señala mediante múltiples ejemplos la necesidad obsesiva del educador de restringir o, en el mejor de los casos, ocultar tal actividad entre sus educandos, porque la tradición burguesa considera sobrante y potencialmente maligno todo aquello que no obedezca a un fin utilitario concreto. Así, el onanismo es un riesgo «*no sólo porque agota inútilmente las fuerzas del niño, desviándolo del destino natural de la especie, sino, y ahí está lo esencial, como Derrida ha dejado bien claro, porque hace entrar en juego lo superfluo, el exceso de deseo al margen del fin, característico de la perversión*»⁸. Entonces, de lo que hablamos es del exceso. Lo mismo que venimos criticándole a la pobre María Antonieta durante dos siglos. Por eso, la primera vez que la vemos en el film, ya en los títulos de crédito, aparece rodeada de un *escandaloso* número de tartas. Y todas para disfrute personal. Antes de interpelarnos mirando directamente a cámara, introduce el dedo en el pastel más grande de todos, rosa, de varios pisos y decorado con pétalos de flores, para probarlo. Sus placeres en la película todo el tiempo tienen algo de masturbatorio, de solitaria sin remedio –Coppola refuerza visualmente su soledad a través del constante encuadramiento de su pequeña figura en medio de los inmensos salones, escalinatas, balcones y jardines de Versalles–, pese a estar siempre rodeada de damas, caballeros y sirvientes de alcurnia diversa.

Muchos placeres son percibidos como superfluos por la moral, cuando no directamente pecaminosos. De ahí los siete pecados capitales –listados por el papa Gregorio I en el siglo VI, son *luxuria, gula, avaritia, acidia, ira, invidia* y *superbia*–, interpretaciones negativas del exceso en algunas de las actividades humanas más agradables, como practicar el sexo, comer o, sencillamente, descansar. Y es que el placer, asociado a lo lúdico, parece oponerse a la eficacia y el trabajo, esos valores tan defendidos por los sistemas económicos y sociales contemporáneos. No es extraño que

⁷ SCHÉRER, *op. cit.*, p. 37.

⁸ *Ibidem*, p. 25.

la palabra “divertir” signifique etimológicamente “desviar” y “distraer la atención”, apartarse de las obligaciones de la faena. Centrándose en el periplo educativo, dice Schérer que es precisamente el principio del placer el que siempre se subordina al de la eficacia⁹, cayendo así fuera del proceso didáctico. Por supuesto, no estamos hablando del detalle aislado, de si a la señorita de vez en cuando le da por hacer un juego (más placentero que otras actividades) con sus alumnos; el tema, se entiende, es el de la ausencia del placer en el sistema educativo como valor a defender, tanto en la teoría a comunicar como en la propia práctica docente. Y eso que ya Friedrich Schiller en *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen* [*Cartas sobre la educación estética del hombre*] (1793-1795) acusa a la sociedad de tender a considerar al hombre tan sólo por sus características profesionales (por su trabajo), lo que pone seriamente en entredicho su dignidad y libertad. Interpretaciones marxistas posteriores aparte, llegados a este punto, la pregunta es: ¿y como dejar de subordinar el placer a la eficacia en el sistema educativo? Por supuesto, no alentando la masturbación entre el alumnado, ni organizando veladas versallescas en las que jugarse el oro de las arcas del estado, porque ni la masturbación entre los jóvenes en el trabajo de Schérer, ni el desenfreno de María Antonieta en el film de Coppola, son descritos como medidas a fomentar, sino como ejemplos de algo mucho más pernicioso que hay que evitar: la negación del disfrute como parcela legítima de la libertad individual.

Parte de la respuesta a la pregunta formulada la ofrece el propio Schiller. Para el poeta y filósofo alemán, gracias al arte el hombre tiene la oportunidad de conciliar sus instintos sensible y formal (dicho de otra forma, el sentimiento y la razón), de manera que puede llegar a ser más armonioso y, sobretodo, más libre¹⁰. Otros, sin embargo, se han dedicado a potenciar la idea contraria, bastante extendida en las ordenaciones curriculares de este país, a juzgar por la escasa importancia concedida al arte. Una referencia paradigmática la constituye la respuesta a Schiller del también filósofo Herbert Spencer en el famoso artículo sobre la belleza y la utilidad, publicado en la revista *The Leader* (1852-1854), donde asimila el arte a lo inútil. A lo contrario de la eficacia, vamos. El arte, para los contrarios de Schiller cae en la denostada esfera de lo superfluo, junto al ocio y un buen número de otros motivos de placer.

⁹ *Ibidem*, p. 148.

¹⁰ SCHILLER, FRIEDRICH. *Cartes sobre l'educació estètica de l'home*. Barcelona: Laia, 1983, p. 79.

Pero el arte no puede ser entendido como superfluo¹¹, por mucho que produzca placer –como todo lo considerado accesorio en una sociedad de silicios consagrada a la glorificación del dolor, el trabajo y la austeridad vital–, lo reivindica la teoría del funcionalismo estético, entre otras, defendiendo la adaptación a la forma como fuente de belleza y, por consiguiente, de placer. Superando la fortuna popular de la idea de Epicuro según la cual todo placer es una sensación animal, o lo que es lo mismo, corporal, limitada a lo sensible, la estética contemporánea, sobretodo releendo, interpretando y reinterpretando a Immanuel Kant, defiende que el placer estético es un sentimiento relacionado con elementos intelectuales. El mismísimo Kant, con toda su precaución para con lo sensible, en *Critik der Urtheilskraft* [*Crítica del juicio*] (1790) defiende lo inefable¹² del arte en los siguientes términos: «*Ahora bien: afirmo que ese principio no es otra cosa que la facultad de la exposición de ideas estéticas, entendiendo por idea estética la representación de la imaginación que incita a pensar mucho, sin que, sin embargo, pueda serle adecuado pensamiento alguno, es decir, concepto alguno, y que, por lo tanto, ningún lenguaje expresa del todo ni puede hacer comprensible*»¹³. Así, el arte permite erigir relaciones entre conceptos y fenómenos desligadas de la tiranía de la concatenación lógica de causas y efectos, materia prima de la ciencia de raíz positivista, utilitaria e ilustrada, al tiempo que desembarazarse de la otra argamasa con la que mantener unidos los elementos del cosmos, el dogma y la fe de las religiones, especialmente las monoteístas. Dicho de otro modo, es una forma de conocimiento alternativa que, encima, produce placer.

La importancia del arte para la educación radica precisamente en que el placer estético desencadena una red inmensa de conocimientos, personal –pero comunicable–, libre y capaz de superar las limitaciones temporales y espaciales que otras formas de conocimiento apenas consiguen salvar. Digamos alguna cosa al respecto, aunque sea en forma de breves genealogías. Las relaciones que establece el arte son de naturaleza interpretativa. Es decir, se basan en la capacidad para relacionar elementos conectados de una forma más o menos oculta. Nos referimos a la habilidad de traducir lo expresado por el arte mediante la hermenéutica. En palabras de Hans-Georg Gadamer: «*En tanto que arte de transmitir lo dicho en una lengua extraña a la comprensión de otro, la*

¹¹ Ni siquiera el ocio, ya que, paradójicamente, el latín *otium* (“reposo”) designa también el trabajo intelectual.

¹² Kant usa la palabra “*Geist*”, traducible, aunque con matices que no nos corresponde analizar aquí, por “espíritu”.

¹³ KANT, IMMANUEL, *Crítica del juicio*, Madrid, Espasa-Calpe, 1991, p. 270.

hermenéutica recibe su nombre, no sin fundamento, de Hermes, el intérprete traductor del mensaje divino a los hombres»¹⁴. La interpretación hermenéutica deviene mediadora entre lo inefable, o lo invisible, y el hombre. En el texto „*Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*“ [“La obra de arte en la época de su reproducibilidad técnica”] (1936), Walter Benjamin, profundizando en los caminos abiertos por Siegfried Kracauer y Georg Simmel, describe la banalización y degradación de la obra de arte a causa del avance de medios técnicos de reproducción de imágenes artísticas, medios que vulneran el *hinc et nunc*, el ahora y aquí que envuelve con su aura característica a la obra de arte. La obra “aurática” es aquella única e irrepetible en tanto ancorada a un tiempo asincrónico al del espectador. Hans-Georg Gadamer, más tarde, formula la pregunta que, a nuestro entender, uno se ve impelido a formular ante la obra “aurática” benjaminiana: « ¿Es que realmente una obra de arte procedente de mundos de vida pasados o extraños y trasladada a nuestro mundo, formado históricamente, se convierte en mero objeto de un placer estético-histórico y no dice nada más que aquello que tenía originalmente que decir? »¹⁵ Enlazando Gadamer con Benjamin, la pregunta podría ser: gracias a la interpretación hermenéutica, ¿puede ser liberada la obra de arte “aurática” del escollo temporal asincrónico en que se encuentra? La respuesta es afirmativa: la hermenéutica precisamente debe servir para poner en contacto el mundo de la obra con el del espectador. De este modo, se hace realidad la conocida frase del poeta Ezra Pound «*todas las edades son contemporáneas*».

Y lo mismo que comentamos para las coordenadas temporales, vale para las espaciales, e incluso para las relaciones entre las personas. Hoy en día hablamos constantemente de redes: Internet, el hipertexto, las redes telemáticas, viarias, geodésicas, etc. Lejos queda la *exártia* del griego bizantino, usada para designar los aparejos náuticos, y que es el origen de nuestra palabra actual “red”. Y no pasa nada, porque, las designemos como las designemos, las redes siguen sirviendo para alimentarnos, sea con un plato de pescado en la mesa o con las relaciones que nos hacen sentir vivos. Tal vez no es extraño que el animal social que es el hombre disfrute tanto con la idea de interconexión, como tampoco debería sorprender que, pese a la hiperespecialización del sistema académico de las últimas décadas –con excepción de los *Cultural Studies* de gente como Armand Mattelart y Ziauddin Sardar, y su adquisición globalizadora y transversal del conocimiento–, busque vínculos entre los

¹⁴ GADAMER, HANS-GEORG. *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos, 1996, p. 58.

¹⁵ *Ibidem*, p. 56.

frutos más preciados de su creatividad y de su intelecto. Y es que la recepción hermenéutica del arte probablemente no acaba en el arte mismo, sino que es consustancial a toda mirada humana sobre el mundo. Así, la mirada hermenéutica que enseña el arte implica tomar conciencia de que la “traducción” inherente a la interpretación se puede aplicar a todo lo demás, lo que reafirma la intuición de que todo es texto. Curiosamente, la palabra “texto”, que usamos para designar el contenido de un escrito –o, en el contexto de la glosemática de Copenhague, toda manifestación lingüística gramaticalmente analizable–, proviene de la palabra latina “*textum*”, “tejido”, derivada de “*texere*”, “tejer”. Todo enlaza (nunca mejor dicho): si el mundo, a ojos del hombre, que, por naturaleza, son ojos de lector, hermenéuticos, intérpretes, interpretadores, es una red, un texto, es coherente pensar que la construcción de conocimientos de cada individuo puede ser tan ilimitada como el propio objeto de estudio. El arte enseña a ver el mundo de una forma radicalmente amplia, porque el texto al que remite es polisémico, riquísimo, ilimitado y, por tanto, abomina de un único modelo de lectura.

Si la pedagogía pone el acento en el alumno y sus necesidades –al menos en la teoría, porque, como señala Schérer en su cáustico epílogo “Contra la secta de los maestros y pedagogos”¹⁶, en los últimos tiempos parece más preocupada en doblegarse a los deseos de los progenitores y la sociedad burguesa que en atender al propio alumnado–, la didáctica se centra en las particularidades que una disciplina exige para ser enseñada adecuadamente. Lo que sucede con el arte es que, por lo dicho arriba, tiende a desbordar los límites que le impone la tediosa costumbre ilustrada de separar los ámbitos de producción humana en compartimentos estancos. El arte resulta educativo por el conocimiento directo que enseña, pero también y sobretodo por fijar una reacción afectiva hacia un determinado conocimiento o ámbito de conocimientos. Lo importante de pasar en una clase de Bachillerato imágenes de *The Dinner Party* [*La cena festival*] (1974-1979) de Judy Chicago, además de la información que aporta sobre el arte feminista de los años 70, la técnica de la instalación y la recuperación del trabajo en porcelana y tela bordada, radica sobretodo en la reivindicación de la vida y milagros de las mujeres a las que homenajea (Leonor de Aquitania, Mary Wollstonecraft o Emily Dickinson, entre otras) y en la predisposición que comunica hacia los logros a menudo olvidados de las mujeres. El arte, por tanto, más que didáctico, suele ser pedagógico,

¹⁶ SCHÉRER, *op. cit.*, p. 167-170.

porque incide en las reacciones del alumno ante un determinado conocimiento¹⁷. Tal espectro de acción no reduce el arte a mera ilustración para otras disciplinas, por mucho que así se haya utilizado y se siga utilizando –cuantas veces se habrá pasado *La Liberté guidant le peuple* [*La libertad guiando al pueblo*] (1830) de Eugène Delacroix en clases de Ciencias Sociales sin reclamarse para ella la más mínima mirada que mueva al sentimiento estético (aunque tal sentimiento también sabe actuar por su cuenta)–, bien al contrario, porque cuando el arte despliega toda su artillería (estética) es capaz de poner en relación áreas de conocimiento muy diversas implicando en todas ellas directamente al espectador, que las percibe como experiencia esencialmente propia, necesariamente libre. Y la libertad, lo sabe cualquier niño que no puede salir de clase sin pedir permiso, produce un placer muy particular.

El arte resulta idóneo para adquirir el conocimiento desde la libertad individual. El problema es que el pedagogo teme demasiado que la libertad acabe haciendo innecesaria la institución pedagógica y sus esquemas penitenciarios, incompatibles con la búsqueda de del propio camino, tan necesario para un desarrollo personal completo y pleno. Sin embargo, apelar a la libertad en el proceso educativo no significa la desaparición del profesor, sino su reciclaje en una especie de figura guía a la manera de los personajes de las pinturas de Caspar David Friedrich, que, siempre de espaldas, le indican al espectador hacia donde puede mirar para que su experiencia de lo sublime sea más intensa¹⁸. En la pintura *Der Wanderer über dem Nebelmeer* [*Caminante sobre el mar de niebla*] (1818) el verdadero protagonismo se encuentra en la inmensidad de la niebla entre los picos montañosos, no en el viajero que, de espaldas a nosotros, conduce nuestra mirada hacia lo que él está contemplando. El docente debe actuar del mismo modo que este caminante, admitiendo que el conocimiento no se encuentra en él mismo, sino en el mundo, y que su trabajo consiste en contribuir a poner en contacto la experiencia personal del alumno con ese mundo. Incluso las escuelas y los institutos de enseñanza secundaria, pese a haber nacido de los sistemas carcelarios modernos, pueden

¹⁷ Algo parecido sucede con la filosofía. Xavier Antich recuerda en el epílogo de su trabajo sobre el filósofo Emmanuel Lévinas, que lo importante a la hora de abordar el pensamiento ajeno es saber atraerlo hacia la experiencia propia: «*La reflexió sobre el pensament d'un autèntic filòsof no esdevé mai un simple treball arqueològic sobre els seus escrits; [...] L'interès no ha estat, primàriament, en la obra de Lévinas, sinó en l'objecte de la reflexió de Lévinas; [...] Ésser contemporanis i actuals mitjançant el qüestionament del passat; reconèixer, en la inquietud del present, la reaparició de vells fantasmes*» (ANTICH, XAVIER. *El rostre de l'altre*. Valencia: Edicions 3 i 4, 1993, p. 145).

¹⁸ En este caso, tratándose de uno de los pintores más paradigmáticos del Romanticismo alemán, el placer pasa por la experiencia estética de lo sublime –la más perseguida por los románticos desde las teorías de Kant–, pero con otros artistas y otros movimientos, el placer se puede presentar mediante otras categorías estéticas, como la belleza, la fealdad, lo siniestro, etc.

devenir espacios de conocimiento compartido, libertad respetada y celebración de la diversidad. Pueden, por tanto, erigirse en atalayas desde donde extasiarse con la majestuosidad de un mar de nubes, conciliando la eficacia educativa con el placer.

Además de su idoneidad para con el goce de la libertad, el arte incide en la importancia de los afectos, también señalada por Schérer como otra fuente de placer a erradicar por los cancerberos morales de la pedagogía actual, especialmente en lo que respecta al afecto entre educador y educando: «*si los niños ofrecen “manifestaciones de amor”, es precisamente por “necesidad”; y si el adulto experimenta satisfacción, ¿qué daño puede hacerle esto al niño?*»¹⁹. Vamos bien, porque la cosa está bastante clara: si hay necesidad de ese placer afectivo, no debe ser algo tan accesorio que podamos calificar de “exceso” a suprimir en aras de la tan celebrada eficacia. El afecto recíproco, fuente natural de placer, facilita el trabajo mutuo, tan importante en el modelo de escuela inclusiva derivada fundamentalmente de la psicopedagogía constructivista de autores como Jean Piaget o Lev Vygotsky. Procurando evitar, eso sí, tanto las alusiones al placer como la peligrosa y supuestamente equívoca palabra “afecto” u otras relacionadas, como “amistad” o “amor”, todavía más fuertes. Así, aunque no se hable de literalmente de sentimientos, trabajos de pedagogía como el de Rosa Marchena Gómez, en su libro *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria*²⁰, describe acciones y situaciones que acabarán propiciando el afecto, aunque sea mínimo, entre unos y otros: favorecer la personalización en las relaciones, el humor compartido, la flexibilidad en los acuerdos, la valoración de los estudiantes y el trato con tacto, evitando el antagonismo, la omisión de respuestas, los favoritismos y el descrédito hacia los alumnos. Quizá la cerrazón monolítica de la pedagogía tradicional ante la cuestión de las relaciones afectivas se va resquebrajando poco a poco ante las evidentes ventajas del placer del afecto compartido. Un placer que, obviamente, no debe pasar por lo físico, ya que, como se ha comentado, lo placentero no atañe necesariamente al campo de lo corporal²¹. También en la base del miedo hacia este placer se encuentra el terror a la ineficacia, porque es harto frecuente la idea según la cual el que ama ve disminuida su capacidad de raciocinio y, en consecuencia, su productividad. Por eso, pese a ejemplos de lo contrario (el de Rosa Marchena, aunque no lo explicita), la pedagogía sigue

¹⁹ SCHÉRER, *op. cit.*, p. 111.

²⁰ MARCHENA GÓMEZ, ROSA. *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria: Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Archidona: Ediciones Aljibe, 2005.

²¹ El fantasma de la pederastia resulta siempre cercano en estos casos, por lo que es conveniente recalcar que existen muchas formas de amar que no incluyen el intercambio sexual.

empecinada en suspender entre corchetes el corazón del docente, porque, como dice Schérer, «*Es solamente [...] esta conciencia de superioridad en el vacío afectivo, la que permite a la pedagogía, tal como se ha desarrollado tradicionalmente, aplicar sus métodos y seguir su curso*»²². Negando tal afecto, evitamos un placer que, como mínimo, facilitaría el diálogo porque el amor no atonta, sino que predispone hacia el otro y hacia las interioridades de uno mismo. Incluso saltándose el prejuicio de la edad que atribuye de forma incontestable más saber al más mayor, obviando los conocimientos del menor, así como su capacidad de estímulo. En una carta fechada el mismo año de su muerte, el anciano escritor Henry Miller le dice a su joven y querida Brenda Venus: «*Haces que me pregunte quién soy exactamente, ¿sé en realidad quién y qué soy? Me dejas nadando en el misterio. Por eso te amo aún más*»²³. Palabras que, además de ilustrar lo dicho, ponen sobre la mesa otra cuestión que todos los pedagogos aún cegados por el positivismo deslumbrante del Siglo de las Luces, tienden a olvidar. Nos referimos a la importancia del no conocimiento para el conocimiento desde la libertad: “*ubi dubium ibi liberta*” [“donde hay duda hay libertad”], reza el proverbio latino.

En las últimas imágenes de *Marie Antoinette*, la familia real es llevada en un carruaje hacia su encierro. Mediante una secuencia de plano y contraplano, los esposos se sonríen tiernamente. Fuera, el sol declina, toda una metáfora del fin de una época: muchos años antes, Luís XIV, el “Rey sol”, encarnó la concentración de poderes del absolutismo y el momento álgido del Antiguo Régimen que ahora finaliza con la revolución francesa. María Antonieta mira por la ventana y el todavía rey le pregunta si admira la avenida de limeros que ella misma mandó plantar en Versalles tiempo antes. Incluso en el peor momento, pues, debe ser posible el placer estético. Sin embargo, María Antonieta no va, sino vuelve: ya no está deleitándose en el placer estético de los inmensos jardines que abandonan, ahora está procesando el conocimiento que ese placer la ha proporcionado. La respuesta de María Antonieta no puede ser más lúcida: «*Me estoy despidiendo*». Su búsqueda del placer, de la alegría, lejos de embotarla, finalmente la ha dotado de los mecanismos adecuados para relacionarse con el mundo, para conocerlo. Porque, como recuerda René Schérer en su emocionante conferencia de Barcelona, a la que hemos aludido antes, los planteamientos de Baruch Spinoza «*sé alegre para aumentar el poder de ser y de actuar*» debería erigirse en «*consigna al*

²² SCHÉRER, *op. cit.*, p. 133.

²³ (DAVIDSON, CATHY N. *El libro del amor: Los escritores y sus cartas de amor*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1984, p. 181).

*destino educativo: “proyección” y “alegría”»²⁴ y, por extensión, al *modus vivendi* de cualquiera y en todos los momentos de su vida. Se trata de aprender a vivir desde el optimismo, de esa manera que, desde otros planteamientos, defendía el «*el más famoso optimista*», según la expresión del historiador Theodore Zeldin: «*La razón de su carácter esperanzado no era sólo el hecho de creer que un buen Dios debería haber permitido la presencia del mal en el mundo para algún fin bueno, sino el tener una visión del mundo al estilo de la de los científicos actuales, que lo consideran compuesto de un infinito número de partículas; para él, las maravillas de la naturaleza y la ingeniosidad de la razón eran ilimitadas. Bastaba con no permitir que se adormeciera la disposición a realizar nuevos descubrimientos, como ocurre con muchos adultos. Leibnitz, según decía él mismo, aspiraba a “despertar en nosotros el niño que duerme en nuestro interior”, ver en todas las personas a alguien diferente, tan complejo como un huerto lleno de plantas y un lago lleno de peces, y en cada planta y cada pez, otro huerto y otro lago. Creía en la posibilidad de la libertad porque miraba más allá del presente, hasta una distancia infinita*»²⁵.*

Es en la última imagen de María Antonieta en el film de Coppola cuando se hace evidente la auténtica filiación de su protagonista al placer en el sentido que le da Epicuro. Para el filósofo griego, tendemos a la felicidad a través del placer. No el representado por la repostería, los zapatos llenos de lazos y los torrentes de champaña de María Antonieta –ese es un primer estadio de la búsqueda del placer de la reina, podríamos decir, en el que las satisfacciones son excesivamente pasajeras–, sino el que se halla en la serenidad del alma, la famosa ataraxia. Ese estado que la protagonista del film de Coppola parece haber alcanzado, cuando, a pesar del dolor, alcanza la tranquilidad de espíritu que la sume en el placer total. La ética hedonista de Epicuro se orienta sobretudo a evitar el dolor. Por eso recomienda un tipo de vida austera y sosegada en que las posibles fuentes de dolor se reducen a causa de la disminución de las necesidades. De este modo, la vida disoluta de María Antonieta durante todo el film no puede asimilarse a los principios epicúreos. Sí, en cambio, la última escena, en el carruaje que la conduce hacia la prisión, cuando su búsqueda del placer ha culminado en la paz interior, que remite al final de sus días como prisionera de los revolucionarios –elidido en el montaje de Coppola–, una época en la que su comportamiento se

²⁴ Extraído del texto inédito de la conferencia, fechado en 18 de abril de 2007.

²⁵ ZELDIN, THEODORE. *Historia íntima de la humanidad*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1998, p. 308.

caracteriza precisamente por la adopción voluntaria de costumbres sencillas como las preconizadas por Epicuro y los suyos²⁶.

El arte y su relación con la libertad y el afecto producen placer. Y el placer aumenta la alegría. Ésta, a su vez, beneficia la capacidad de ser y de actuar (según la fórmula spinozista invocada por Schérer), lo que debería encontrarse en la base de un sistema educativo realmente comprometido con la formación de ciudadanas y ciudadanos del presente –no del futuro, cuando sean adultos y tengan mayor “uso de razón”, cuando hayan amaestrado su natural “uso de los sentidos y los sentimientos”–, libres, felices y con capacidad de construir y compartir conocimientos propios. Así, si la frase de María Antonieta «*Qu'ils mangent du gâteau!*» implica una apología del placer, y por placer podemos entender el goce estético como fuente de conocimiento, es preciso replantearnos la ingesta de pastel en el proceso educativo. No literalmente (al menos, no en primera instancia), sino como metáfora de una pedagogía más respetuosa con la expresividad humana, sea ésta artística, intelectual, sentimental... O, lo que es lo mismo, más cercana a ese motor misterioso e infalible que es la alegría de las personas. Así, sin perder de vista la extraordinaria importancia de adquirir un compromiso – porque, según Jean Paul Sartre, la elección de cada hombre compromete a la humanidad entera– a la María Antonieta de Coppola se le puede contestar alto y claro: ¡Pues sí, comamos pasteles!

Pere Parramon

Girona, julio de 2007

²⁶ P. Aubenque, en *Las filosofías helenísticas* hace una interesante reflexión en torno a la relación entre las ideas de Epicuro y la voracidad del mundo contemporáneo, que reproducimos aquí porque los placeres mundanos de la *Marie Antoinette* de Coppola son un reflejo de una forma de articular el deseo bien cercana a nosotros en la medida que retrata la fiebre consumista actual: «*Si hoy el ideal epicúreo de una vida satisfecha y sosegada, libre de angustias y de convencionalismos, se aleja del horizonte como la utopía de un mundo mejor, es sin duda porque Epicuro no pudo darse cuenta de los obstáculos que nos separan de él en este mundo nuestro: los intereses que perpetúan las supersticiones; las represiones y los tabúes; pero también la dialéctica misma de un deseo que se acrecienta a medida que se satisface y que nuestras sociedades modernas incitan, por una suerte de lógica de la sinrazón, a traspasar los límites de lo natural y de lo necesario. Al menos Epicuro había sentido que el consumo por el consumo, generador de nuevas angustias, era la negación misma del gozo*» (extraído de LLEDÓ, EMILIO. *El epicureísmo: Una sabiduría del cuerpo, del gozo y de la amistad*. Barcelona: Montesinos, 1987, p. 136).