

# Deseo y enseñanza secundaria: el eclipse del corazón<sup>1</sup>

*joni ocaño\**

*“...ladraba interiormente el corazón de Odiseo.”*  
Homero<sup>2</sup>

*“Lo que debería ser dinámico se hace laborioso, lo que debería despertar el deseo se hace pesado...¿Qué es lo que ocurre? (...) falta (...) un casi nada (...) sólo falta, en efecto, lo esencial. Y lo esencial, hay que admitirlo, es que haya un poco de deseo. (...) lo que moviliza a un alumno, lo que lo inicia en un aprendizaje, le permite asumir las dificultades, incluso las pruebas, es el deseo de saber y la voluntad de conocer.”*

Meirieu<sup>3</sup>

## Aclaración

Este texto no es el resultado de un trabajo empírico, ni fruto de un proceso riguroso de indagación bibliográfica específica. Más bien responde a cierta licenciosidad académica de quien escribe – que a esta altura de su vida a veces se la permite– y, por lo tanto, las ideas aquí vertidas tienen un valor más bien heurístico, sin más compromiso que ofrecerse a la discusión.

En ese sentido, lo que el lector encontrará en este artículo son algunas opiniones generales sobre la cuestión del deseo y la enseñanza, incorporando algunas lecturas que ocasionalmente ha realizado sobre estos temas. El resultado es esta especie de reflexión diletante donde se aborda uno de los aspectos de fondo de la problemática de la enseñanza media en nuestra realidad a partir de un panorama poco alentador en cuanto a los aprendizajes.

## Ausencia del deseo y pérdida del rostro.

En cuanto a la enseñanza media el diagnóstico parece ser crudo y de fácil presentación: los estudiantes no aprenden. Y por lo visto este diagnóstico nos comprende y nos obliga a mirarnos y mirar lo que está pasando a nuestro alrededor<sup>4</sup>; ¿por qué no aprenden los jóvenes liceales? Tal vez esto tenga relación con aquellas esquivas respuestas de los estudiantes que Acevedo<sup>5</sup> recoge en la introducción de su *“Medio alado y medio prisionero...”* en las cuales abundan los “porque sí”, como si la concurrencia al liceo no tuviera ningún sentido relevante ni se relacionara con la voluntad o el deseo de estar allí.

Al parecer no hay aprendizaje porque no hay voluntad o deseo de aprender, por lo menos de aprender lo que el liceo les ofrece y de la manera como lo hace. En todo caso *“...adolescentes y docentes tienen menoscabado su impulso a aprender, adolecen de (falta de) voluntad. Se trata de un déficit cuantitativo y cualitativo que se presenta en muchos docentes (...) y en la gran mayoría de los adolescentes. No es que tengan mala voluntad de aprender, sino*

*escasa (y a veces nula) voluntad de aprender.”*<sup>6</sup>

Pareciera que la meta principal del sistema escolar –fundamentalmente en enseñanza media– es que los estudiantes aprendan los contenidos sin que los deseen; esto los pone evidentemente en una difícil situación, y no menos difícil la de los docentes quienes se las ven “machacando” saber pero no inspirando el deseo de saber con su deseo de educar (y de aprender). Obviamente hay excepciones. Estos aspectos –aunados a otros estructurales que inciden en las prácticas– nutren el clima de malestar docente<sup>7</sup> que se vive o “respira” en los liceos. Los docentes quedan como prisioneros en un rol anacrónico en el que, entre otras cosas, intentan convencer de las bondades de cultivar el espíritu a través del conocimiento y la cultura –por encima de lo inmediato y lo material– siguiendo las exigencias de una sociedad que, sin embargo, se orienta por los valores del consumo y el capital.

Los docentes y el sistema en su conjunto no hemos considerado debidamente la voluntad y el deseo de todos y especialmente de los educandos. Tal consideración implica

---

\* Docente de “Teoría de la Educación” en el Centro Regional de Profesores del Norte.

resignificar la enseñanza media, la cual se ha definido casi exclusivamente por la transmisión de contenidos. Habría que considerar, además de los aspectos que tradicionalmente se tienen en cuenta, los de la afectividad (obviamente no en el sentido "sensiblero" de repartir caritativamente cariño por los corredores de los liceos a quienes no lo han tenido). No hay que olvidar lo que Leontiev –uno de los más celebrados discípulos de Vigotsky– ya había destacado hace muchos años: el cerebro es un auténtico órgano social que necesita de estímulos ambientales para su desarrollo. Sin afectividad, sin placer, el cerebro no podría alcanzar sus logros más elevados en la aventura del conocimiento, a lo sumo aspiraría a la información, no al saber. *"Mientras la información prescinde de los afectos, la sabiduría sabe cruzar con habilidad datos y sentimientos. Saber contextual y apasionado, conocimiento aterrizado donde lo abstracto y lo anecdótico se integran de cara siempre al mundo de lo sensible, la sabiduría es un conocimiento propio de la vida cotidiana que integra la ética y la estética, haciéndolas solidarias de la ciencia y la política. Saber que integra el chisme al razonamiento, y el humor a la pedagogía"*.<sup>8</sup>

La tarea no parece sencilla, aunque sí el razonamiento que lleve a ella: recuperar el deseo de aprender, y con ello aprender a aprender (lo que podría suponer aprender a desaprender algunas cosas). Enfrentar este desafío implica, en cierta medida, volver a algunos aspectos que se han perdido, no en un sentido conservador sino, por el contrario, en un nuevo sentido revolucionario. Pues de eso se trataría: de cambiar radicalmente esta realidad, de lo contrario el deseo, ese impulso vital –hoy exiguo– perece, y con él la vida misma.

Y lo que se ha perdido o se va perdiendo detrás de la acción racionalizadora del sistema parece ser el propio ser humano –el rostro– con sus sueños y deseos inmediatos.

Parece necesario, entonces, regresar al ser humano, a la persona como tal –cuyo rostro el sistema se ha encargado de borrar–, lo cual tal vez implique, entre otras cosas, reconstruir el sentido de una enseñanza que va quedando ausente en el sistema, ya que en un mundo racionalizado lo que cuenta son cada vez más las funciones y menos las

personas; y porque tal vez ese sentido apenas sobreviva en la enseñanza inicial representada por *"la plasticina, las crayolas, la digitopintura la rueda-rueda (...), los disfraces, los recreos de media hora, la merienda compartida, la fiestita de fin de año, las reuniones de padres, la misma maestra durante toda la jornada, todos los días, todo el año..."*<sup>9</sup> que Acevedo parece echar de menos.

Ese necesario regreso al ser humano tal vez también nos demande ser concientes de los cambios del sistema general<sup>10</sup> y cómo esto ha afectado a la docencia (la exigencia actual de que el profesor "participe" colectivamente del proyecto del centro, definiéndose más por lo que hace en la institución en su conjunto que por lo que hace en el encierro del aula, ¿no estaría reflejando esos cambios?)

El ser humano –con su rostro, su historia y su nombre propio– es una entidad propia del mundo de lo cotidiano, de la vida, de la comunidad más que de la sociedad<sup>11</sup>. Pero la racionalización está asociada a la hegemonía del sistema sobre el mundo vital. El rostro pierde nitidez y, en consecuencia, es borrado paulatinamente por el sistema ya que éste viene a sustituir aquel entorno que

**Son necesarios profesores con rostro para una educación del rostro humano, donde los que más cuenten sean las personas y no las funciones o roles.**

lo hace posible y necesario. Toda entidad necesita un conjunto de condiciones en precario equilibrio que la torna posible y necesaria.

Son necesarios profesores con rostro para una educación del rostro humano, donde los que más cuenten sean las personas y no las funciones o roles<sup>12</sup>. Habría que tornar esto posible. El cambio de las condiciones hace que ciertas entidades corran el riesgo de desaparecer (a menos que se modifiquen radicalmente las reglas del juego). Los profesores-educadores con rostro van desapareciendo progresivamente, pues el sistema ha generado condiciones que no los hacen posibles ni necesarios. Las nuevas condiciones parecen constituir el hábitat ideal de los profesores-funcionarios sin rostro ni memoria.

En otro lugar (Ocaño, 2006) he analizado cómo ambas entidades –profesores-educadores con rostro y profesores-funcionarios sin rostro– son como especies en conflicto que en gran medida constituyen y dependen de un ecosistema que los viabilice. El sistema ha cambiado las condiciones.

"Una vez cortada la selva virgen, todo cambia. Es muy cierto que es posible plantar eucaliptos, esa raza sinvergüenza que crece deprisa, para sustituir viejos árboles seculares que nadie vio nacer ni plantó. Para ciertos gustos, queda hasta más lindo: todos alineados, en permanente posición de sentido, preparados para el corte. Y para el lucro. Sobre todo se van los misterios, las sombras no penetradas y desconocidas, los silencios, los lugares aún no visitados. El espacio se racionaliza sobre la exigencia de la organización. Los vientos no serán más cabalgados por espíritus misteriosos, porque todos ellos sólo hablarán de cifras, financiamientos y negocios."<sup>13</sup> (Rubem Alvez, 1985: 12)

Los vientos del lucro hace mucho tiempo han llegado a la

educación; ya nadie habla de vocación, solamente se habla de profesión<sup>14</sup> y la profesión, en esencia, es una actividad remunerada, o sea que entra en el mercado de las actividades de tipo laboral en relación con el Estado y las empresas, generando organizaciones docentes que tienden a adoptar tácticas de lucha semejantes a aquellas que adoptan los trabajadores o funcionarios de la administración o de la producción material<sup>15</sup>.

El sistema promueve, a través de sus definiciones tácitas, de su normativa y –por más que nos pese– de la propia formación docente, lo que podríamos denominar *profesores-funcionarios* aquellos que –aunque participen de ciertas cualidades personales y humanas como los demás– se definen en relación con el Estado, más bien por su formación académica en instituciones formales.

Se trata de una especie que habita un mundo donde nadie tiene rostro ni nombre ni historia. Por eso estos profesores son “desechables”, nadie los recuerda, a pesar de su proximidad en el tiempo están muy lejos en la memoria<sup>16</sup>, pasan por nuestras aulas sin dejar rastros. En el mundo que habitan la educación es una técnica que se ejecuta en un espacio racional.

Han sustituido a esas personas que todos recordamos y a la que denominaríamos *profesores-educadores* –aquellos que ejercen una función educadora sin más legitimidad que su talento natural y su vocación, se definen más por esto, aunque

puedan gozar de la legitimidad dada por el sistema a través de la titulación– quienes, a pesar de estar lejos en el tiempo, están más cerca en la memoria. A diferencia de aquéllos, habitan un mundo donde todos poseen, como él, un rostro, un nombre y una historia por contar, donde la educación se construye entre todos en un espacio artesanal.

Son elocuentes las palabras de Camus –recuperadas por Álvarez-Uría– aludiendo a su etapa escolar. Allí el educador es recordado con nombre propio: “En las otras clases les enseñaban sin duda muchas cosas, pero un poco como se ceba un ganso. Les presentaban un alimento ya preparado rogándoles que tuvieran a bien tragarlo. En la clase del señor Germain, sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo.”<sup>17</sup>

Álvarez-Uría (1995) ve en esas palabras la definición de la verdadera educación: “La diferencia entre un maestro y un funcionario profesional de la enseñanza no puede estar aquí mejor definida. El profesional trasmite conocimientos amalgamados y seriados, mientras que el maestro comunica sobre todo una implicación en la búsqueda de la verdad” (Álvarez-Uría, 1995: 58).

La racionalización del sistema ha borrado progresivamente al sujeto poniendo en su lugar la *función*. Es allí donde entra el profesor-*funcionario*, alguien que cumple una *función* en un mundo dominado por el Estado y por las empresas. Desde este punto de vista el profesor-*funcionario* es una especie de entidad administrada según su excelencia *funcional*, la cual siempre se juzga a partir de los intereses del sistema y no de los sueños de las personas. Es una entidad contradictoria generada por instituciones definidas para ello; recibe un salario, un número de cobro, un código autogenerado y otros números; adquiere derechos, suma años para el escalafón, firma listas de asistencia, escribe informes, califica y clasifica a los estudiantes. Su tarea es enseñar una asignatura o disciplina orientada más a la instrucción o a la información –de acuerdo con los requerimientos del sistema– que a la educación<sup>18</sup>, desarrollo o construcción de la



f. acevedo

persona, de acuerdo a las necesidades humanas.

No es casual que el *profesor-educador* sea, frecuentemente, un mal funcionario. El ritmo de su mundo no sigue el ritmo del sistema donde las experiencias de vida son gestionadas. Para ser gestionada, la vida tuvo que ser racionalizada, y con ello ha sometido el cuerpo de las personas – animado por el ritmo de la vida– al ritmo de la máquina –animada por el tiempo establecido por la racionalización–.

Por eso el educador es un ausente en el mundo del sistema<sup>19</sup> y más bien se habla de profesor, o mejor: funcionario docente. Tampoco las ciencias hablan mucho del educador, prefieren hablar del profesor, del docente o, en el mejor de los casos, del profesional de la educación. De esta manera el educador parece tener el estatuto de un concepto utópico, de existencia práctica prohibida y, por esto mismo, existencia teórica imposible.

Sin embargo la ausencia de los educadores por fuerza de tales prohibiciones, no implica su extinción; puede ser que vivan aún latentes en la memoria<sup>20</sup> de un pasado que suele estar más próximo de nuestro futuro de lo que se podría suponer.

El *profesor-educador* pertenece al mundo de la vida, es previo a la racionalización de las instituciones; antes de que se lo hubiera institucionalizado la sociedad ya lo había instituido. La institucionalización lo fue borrando en favor de la “fabricación” en serie de los *profesores-funcionarios*.

Nuestros liceos –esos espacios racionalizados definidos por el sistema– se han convertido en hábitat de esos *profesores-funcionarios* sin rostro ni nombre propio (porque para el sistema todos son iguales, como aquellos eucaliptos alineados para el corte) y que, por eso mismo, pueden ser gestionados y sustituidos. Allí se ejecutan funciones y para ello basta con preparación técnica o profesional, pues de eso se trata: de *profesar* una ciencia o una técnica.

En fin, creemos que parte del problema más íntimo de la enseñanza media tiene que ver con la pérdida del rostro de los sujetos, y especialmente del profesor. Sin rostro

estamos imposibilitados de llegar al verdadero sí mismo de todos, quedando irremediablemente perdidas las cuestiones que más nos definen: el afecto, los sentimientos, los sueños y los deseos...

Sin rostro –en tanto protagonistas de un rol– lo único que nos queda es la cara. “*El rostro no puede florecer, como veremos, en el rol (...) nuestro hombre tiene cara, pero no posee rostro (...) La cara se ordena gracias a la cosmética (de kosmos, “orden” en griego), y está completamente contextualizada dado que es objeto de un papel social.*” (Mèlich, 1994:97)



Este “síncope del rostro” requiere la acción decidida de todos; ante ello suscribimos la advertencia de Acevedo: “*si no ponemos el corazón en restañar a tiempo el*

*síncope del rostro quizás quedemos sometidos, entonces, a la peor de las venganzas dialécticas... la injusticia produce, ante todo, sus propios sepultureros*” (op cit: 51)

Pero aún nos queda la posibilidad de la palabra. El único instrumento con el cual trabaja el educador (profesor o no) es la palabra. Con ella ayuda a los otros a dar nombre a las cosas inicialmente inenunciables e imponer orden a una realidad amorfa y desordenada haciendo nacer un mundo; al hacer esto construye su identidad. La palabra crea<sup>21</sup>.

La racionalización les ha quitado la palabra a los *profesores-educadores* y les ha prescrito la ley y la norma convirtiéndolos en *profesores-funcionarios*. Les ha hecho creer que ya está todo dicho, que no tienen más que decir, callando las voces auténticas de los sujetos, quienes, para sobrevivir en ese espacio racionalizado, repiten la voz inauténtica del sistema. El educador debería recuperar su voz y arriesgar todo en la confianza de que la palabra tiene un poder creador, de lo contrario le resta una única opción: el silencio.

### **Deseo y sociedad: ¿domesticación o fuga?**

Volvamos a nuestro problema de fondo: la enseñanza secundaria parece haber dejado de lado las cuestiones vinculadas a los sentimientos, afectos y deseos. Los estudiantes, en su gran mayoría, no

aprenden, entre otras cosas por la sencilla razón de que no desean lo que el liceo les ofrece. Y los pocos que lo hacen parecen haber hipotecado con ello su propio placer. No se trata de que el placer sea la meta de todo proceso pedagógico –educar, obviamente, no es entretener: el aprendizaje requiere un esfuerzo–; sin embargo no hay aprendizaje profundo, significativo, sin esa “recompensa interna” que proporciona el placer. Aprender –ese impulso natural de la especie humana– en los liceos hoy no es algo placentero, lo cual constituye una gran paradoja.

Reivindicando el placer en la educación –y el deseo se activa ante su perspectiva de cumplimiento– Hugo Assman afirma: “Necesitamos reintroducir en la escuela el principio de que toda morfogénesis del conocimiento tiene algo que ver con la experiencia del placer”<sup>22</sup>. En efecto, al parecer la ausencia del placer determina que el aprendizaje se reduzca a un proceso meramente instruccional o informativo – aspecto que reviste cada vez más importancia en la educación secundaria– dejando de lado la reinención y la construcción personalizada del conocimiento. El aprendizaje profundo siempre viene acompañado de la sensación de placer, entre otras razones porque se trata de un proceso que tiene una inscripción corporal, no solamente intelectual. El conocimiento humano nunca es pura operación mental, ya que toda activación de la inteligencia está entrelazada de emociones, deseos y placeres.

No se aprende aquello que no se desea. Si asumimos esta premisa deberíamos como profesores tener firmemente en cuenta esta cuestión. Pero asumir el deseo puede resultar problemático al sistema si los estudiantes decidieran seguir los deseos no coincidentes con lo que el mismo define como necesario. Esto pondría en jaque a toda la maquinaria, la cual se vería cuestionada en su relevancia y sometida a condiciones aleatorias y, por ende, no controlables (aunque, como veremos, también el sistema puede incidir decisivamente en el deseo de las personas).

Por otra parte hablar del deseo no es hablar de un concepto unívoco. Por lo pronto pueden haber posiciones al respecto tan distantes como las del psicoanálisis

freudiano –que ven al deseo enraizado en las relaciones parentales en el seno familiar– y las del estructuralismo *deleuzeano* –para el cual el deseo es producción social–.

Para la concepción clásica del psicoanálisis freudiano, el complejo de Edipo –matriz donde se genera el deseo– es una suerte de sentimiento infantil neurótico cuya génesis se encuentra en la relación entre padres e hijos. “El hijo quiere eliminar al padre y ocupar su puesto en la cama matrimonial. A partir de ese axioma inicial, el psicoanálisis ha quedado prisionero de un familiarismo impenitente, en la que el deseo se genera en una instancia parental denominada por Freud complejo de Edipo” (Díaz, 2002: 136). El sentido de esa relación estaría determinado por el hijo<sup>23</sup>.

Sin embargo, desde el punto de vista de Deleuze y Guattari (en sus estudios sobre el deseo y el capitalismo tardío<sup>24</sup>), la interpretación de este complejo se invierte: Edipo se explica más por la paranoia del adulto que por la neurosis infantil. En otras palabras, lo determinante en el sentido de la relación son los padres<sup>25</sup>, quienes a su vez forman parte de una sociedad que los condiciona. Se podría decir que los hijos vienen al mundo y se encuentran con un campo social (que no han elegido) –constituido, entre otras cosas, por prácticas, discursos, economía, formas de vida y fantasías de los adultos– que define sus estados y sus deseos como sujetos. Como plantea Esther Díaz –a quien tomo como base para gran parte de lo que sigue en este apartado–: “No habría, pues, como pretende el psicoanálisis, una primacía de las relaciones parentales en la conformación de los sujetos. Estas relaciones se inscriben en una sociedad que las determinan” (op. cit.: 137).

El deseo es entonces, desde esta perspectiva, una producción social. Sin embargo, dicha producción puede ser molar en las grandes formaciones sociales y molecular en lo microfísico inconsciente. Lo molar es deseo consciente, donde hay representación de objetos de deseo. Lo molecular es el conjunto de los flujos inconscientes del deseo o deseo en “estado puro”, que aún no ha sido codificado, que carece de representación o de “objeto de deseo”. Lo molar se origina a partir de lo molecular.

**El conocimiento humano nunca es pura operación mental, ya que toda activación de la inteligencia está entrelazada de emociones, deseos y placeres.**

En lo “macro” el deseo es codificado por el poder, desde donde se busca “interpretar” el deseo de aquellos sobre los que ejerce dicho poder. En su codificación se busca darle una representación para que el deseo se haga conciente y, con ello, se torne manejable, previsible y, en cierta medida, “desactivado” para el cambio. El deseo, en este caso, funciona a favor del sistema: *“Es de gran utilidad para quienes ejercen densamente poder, que las personas se apeguen a ciertas representaciones del deseo. Es en función de esas representaciones, que es efectivo el marketing”* (Díaz, op cit.: 139). Se trata de una producción molar, macrofísica, totalizante, aglutinada según los intereses del poder hegemónico.

En lo “micro” el deseo tiende a estar en “estado puro”, no tiene representación, no tiene objeto, es “ciego”, simplemente desea (no importa el objeto del deseo aquí). Se trata de una producción molecular, microfísica, singularizante, esparcida por los complejos entramados del cuerpo social.

Ahora bien, el deseo puede ser manipulado para ejercer dominio sobre las personas; en ese caso se lo rotula, se lo etiqueta, se le pone nombre (aquí importa el objeto del deseo). Los sujetos, en este caso, son inconscientes de que el deseo les fue impuesto, aunque se comporten como si “supieran” lo que quieren<sup>26</sup>.

Por otra parte, existe una multiplicidad de “modos de ser” en relación al deseo que cada uno de nosotros concentra. En ese sentido nuestro deseo lo vamos constituyendo a partir de fragmentos de estímulos que orientamos hacia lo que creemos es el objeto de nuestro deseo (que no es más que la representación de algo que por sí mismo es irrepresentable). En otras palabras: el deseo siempre se lo vive en relación a algo, se lo representa porque está codificado socialmente. No podemos concebirlo sin esa representación donde se acumula o “satura” el deseo –que en estado puro no tiene objeto concreto y es errático– posibilitando de esa manera el mejor control social. No habría posibilidad de manejar a aquella persona cuyo deseo es errático, sin objeto definido.

El deseo en estado puro, sin codificación –deseo en sí mismo– es nómade, inconsciente y crecientemente potenciado,

alimentado por esos fragmentos libidinales a los que hacíamos referencia. Cuando pasa a la conciencia, lo hace en relación a “objetos” o puntos de conexión en los que habitualmente anclamos nuestro deseo.

El deseo concebido de esa manera circula plenamente por la sociedad, es una fuerza productiva que puede promover cambios positivos. Deleuze y Guattari proponen la posibilidad de cambios a partir de las instituciones, los grupos o las comunidades mediante el análisis y el cambio continuo, *molecularizando*, sacando el deseo de la vida privada y devolviéndole su carácter nómade, evitando la domesticación.

Sin embargo, es necesario detenerse y codificar en algún punto para reiniciar, pues no se trata de un deambular perdido por los márgenes (siempre subversivos en relación con el centro) pues se correría el riesgo de establecer un nuevo centro arbitrario, aunque *“la descentralización absoluta es destructiva. El que hegemoniza la transgresión es tan totalitario como el que hegemoniza el discurso oficial. Pero tiene muchos menos beneficios”* (Díaz, op. cit.: 47)

El capitalismo en su última versión ha sometido el deseo de las masas –en su proceso de codificación particular– a una organización que está al servicio del consumo por el consumo mismo. Deleuze y Guattari en *El Anti-Edipo* proponen el esquizoanálisis como alternativa militante de resistencia que, entre otras cosas, debe buscar líneas de fuga o distanciamientos entre lo libidinal molecular y las máquinas sociales molares, que desactiven la

producción del deseo y de sujetos (en ese sentido la esquizofrenia es la “salud”, no la “enfermedad”)<sup>27</sup>.

Se trata de desentrañar *“teóricamente las instancias con las que la producción social encubre*

*su organización de la producción libidinal. (...) de hacer el mapa de la sociedad capitalista. Pero no como una totalidad, sino en las distintas instituciones en las que dicha sociedad se actualiza. El esquizoanálisis (o análisis institucional) es pragmático, intenta liberar las codificaciones impuestas desde el poder dominante, para que afloren intensidades desterritorializantes”* (Díaz, op. cit.: 144)

***En el fondo, ignorar la cuestión del deseo, supone resignarse a las condiciones de desigualdad en que el deseo por determinados objetos culturales es “distribuido” socialmente mediante la maquinaria codificadora del sistema.***

## Una pedagogía del deseo: ¿aprender a desear para desear aprender?<sup>28</sup>

Por lo dicho vemos que el desafío de atender la cuestión del deseo en la educación – especialmente en la que nos convoca, la escolarizada– tiene dificultades no menores. Por lo pronto cabe preguntarse por su misma posibilidad. Siendo la escuela parte de la maquinaria estatal de constituir sujetos-sujetados (al decir de Foucault, en alguna medida recíprocamente tributario de Deleuze), ¿cómo atender a esta demanda desde una práctica pedagógica que se conciba como un intento colectivo de lucha por la autonomía, el crecimiento personal y la dignidad humanas? ¿cómo contribuir a la construcción de genuinas líneas de fuga desde el aula y la escuela? Estas y otras inquietudes que se levantan a la luz de lo planteado hacen eco en las palabras de Philippe Meirieu: “Entre la indiferencia y la locura, la renuncia a tener la más mínima influencia sobre el deseo ajeno y la voluntad de controlarlo, ¿queda, acaso, todavía un lugar para una “gestión pedagógica del deseo”, y cómo puede escapar de las divagaciones que la amenazan?” (2002:95)

Al final, si partimos de que no se aprende verdaderamente algo que no se desea, la explicación del por qué no aprenden los estudiantes parece ser fácil. La cuestión es cómo hacer para que aprendan (de eso se trata, para eso los docentes nos definimos). ¿Es posible hacer que los estudiantes deseen aprender –los conocimientos, la cultura– en los liceos? ¿cómo?

Parecería que la salida más fácil al asunto es ignorar el deseo. Para eso es necesario suponer que el individuo puede decidir si está dispuesto, en nombre de un interés superior, a renunciar a sus caprichos del momento. Al ignorar el deseo en la enseñanza se lo “deja librado a la maquinaria codificadora social”, por así decirlo, actuando

masivamente, con lo cual sólo aprenderán pocos: aquellos que hayan comprendido esa educación como deseable para sí mismos al punto de sacrificar otros deseos más inmediatos. El resto (la mayoría) seguirá otros deseos -en principio igualmente válidos para sí mismos-, aquellos inmediatos que no representan aparentemente renuncia alguna (y a menudo codificados por los *mass-*

*media*). Al parecer no se trata, como bien lo señala Meirieu, de una elección entre razón en contra del deseo; tampoco de una elección racional entre dos deseos antagónicos. En el fondo, ignorar la cuestión del deseo supone resignarse a las condiciones de desigualdad en que el deseo por determinados objetos culturales es “distribuido” socialmente mediante la maquinaria codificadora del sistema.

Tal vez, entonces, no habría que ignorarlo, pero ¿es posible (y lícito) “producirlo”, “despertarlo” o “hacerlo surgir” desde la práctica educativa? ¿cómo hacerlo? Una posición más *rousseauiana* sería esperar que el deseo por aprender ciertos “objetos culturales” que el liceo ofrece surja naturalmente, suponiendo que el mismo ya está latente en todos los estudiantes<sup>29</sup>. Sin embargo esto supondría en algunos casos renunciar a la propia tarea educadora, o en su defecto omitirse de una responsabilidad social-mente definida y asumida por los profesores: la de enseñar, haciendo que todos los estudiantes se apropien de dichos “objetos culturales”.

No se trataría de ignorar el deseo proponiendo un saber que, en tal caso, debería ser prescriptivo; ni tampoco hacer una suerte de “fetichización”<sup>30</sup> del deseo – habitualmente codificado por lo social– sometiendo todo saber a sus caprichos. En ambos casos el docente no tiene nada que hacer en el ámbito de los deseos – precisamente ese “casi nada esencial” de nuestro acápite–, todo quedaría ampliamente determinado por el sistema de expectativas sociales y de los procesos de identificación que él hace posibles y fuera de nuestras manos.

Por otra parte, ¿cuál es el criterio objetivo – lícito, no arbitrario– a partir del cual los profesores puedan determinar cuáles son los deseos “profundos” o “necesarios” y los “superficiales” o “innecesarios”? A menudo lo “profundo” y “necesario” coincide sospechosamente con los proyectos educativos de los profesores, con los requerimientos del programa o con el proyecto cultural del sistema; y lo “superficial” e “innecesario” con los intereses de los estudiantes cuyo origen se atribuye a influencias de factores externos como la publicidad.



Hay que inventar. Por lo pronto parecería que abrir nuevas líneas de fuga exige anclar el proyecto pedagógico al deseo – “superficial” o no–. Esto contribuiría paulatinamente a la generación de nuevos deseos que permitan la construcción de proyectos culturales distanciados de las determinaciones del poder (o más precisamente del poder dominante de la sociedad). Al parecer los desafíos serían distintos para las diferentes materias y contenidos de aquellos programas en los que, por su naturaleza específica, el tratamiento del deseo no sería el mismo ni siempre posible. Por otra parte, los intentos de articular el conocimiento escolar a los intereses inmediatos de los estudiantes a menudo generan una seducción inicial que termina tan pronto ellos perciben que el “objeto” de su deseo es mero soporte para el desarrollo de los “objetos” escolares.

Tampoco la cuestión implica optar entre un ámbito donde el deseo es posible pero la cultura se encuentre ausente o viceversa (en ese sentido, ¿de qué sirve la escuela, rebosante de cultura, pero vacía de deseo?). En ambos casos hay un hiato entre deseo y cultura, con lo cual el aprendizaje de la cultura se vería comprometido.

Si la tarea fundamental para el aprendizaje de los estudiantes es hacer surgir el deseo por la cultura, el conocimiento, el saber que pretendemos enseñar, entonces estos objetos deberían participar de ciertas cualidades que los haría “deseables” para esos jóvenes. Habría que preguntarse sobre qué cualidades revisten los objetos de deseo. Aquí entramos en un campo donde es necesario especular, probar, ensayar, crear... Una cosa parece cierta: son demasiado complejos los vericuetos de los flujos deseantes en el entramado social, y oscuros los laberintos del sujeto deseante como para una afirmación categórica acerca de la “gestión pedagógica” del deseo. Dicha complejidad parece resistir a toda reducción teórica. No obstante como vimos, desde la perspectiva social, el deseo puede ser “producido”, y para ello, debe ser codificado, o sea: debe tener un “objeto” definido y su correspondiente designación en el lenguaje. Por lo tanto lo deseable debe ser pasible de ser nombrado, de ser conocido; se trata de la necesidad de “anclar” –aunque provisoriamente– los flujos sociales libidinales en un “objeto” arbitrario. En ese sentido no se desea lo que no se puede conocer ni codificar (por lo que conocer en parte al

“objeto” parece ser un prerrequisito para que se “active” su deseo); pero también parece cierto que, en el campo de lo cognitivo, no se desea con más énfasis aquello que se considera plenamente conocido (lo que desaconsejaría el pleno conocimiento del “objeto” a desear). Se instala aquí una paradoja del deseo, que en términos más sencillos consiste en que su “objeto” debe ser a la vez conocido y desconocido (en otro plano –y en términos psico-analíticos– sería la relación del deseo con una carencia y la promesa de su satisfacción), “es preciso *adivinar sus formas, entrever el secreto, pero debe permanecer escondido y el misterio no debe ser develado.*” (Meirieu, op cit: 100)

En ese sentido, tal vez una posibilidad de acción para los profesores consista, como lo propone Meirieu, en “crear el enigma”, o sea, reinstalar el misterio de lo conocido y a la vez no conocido –que por eso mismo mantiene la promesa de la satisfacción en su acceso pleno–, una distancia prudente entre lo conocido y lo por conocer, aquello que impulsa su búsqueda, despierta el deseo por la promesa de su satisfacción. Supone una nueva forma de relacionarnos con los contenidos de la enseñanza.

Los docentes deberíamos, entre otras cosas, esforzarnos por crear enigmas: decir lo suficiente para que los estudiantes entrevean el interés y la promesa de un “secreto” a descubrir. ¿Tal vez no sea esa la verdadera fuerza que impulsa a aquellos que se han lanzado a la aventura del descubrimiento? Habría que suspender (no eliminar) la explicación y hacer surgir el deseo; la explicación –a la que los docentes parecen rendirse con más facilidad que a la pregunta– anticipa la demanda y con ello mata al deseo antes de nacer. No se trata de una actitud controladora del saber de los demás, ni de una mera técnica propia de un didactismo activista, sino de promover seriamente el deseo y, a la vez, abrir espacios/tiempos de libertad.

He ahí una tarea para la cotidianeidad del profesor: ¿cuánto de dificultad y de accesibilidad deben tener las tareas liceales? Debe haber perspectiva de logro, ¿acaso no se vive lo inaccesible, a lo sumo como desafío inicial, pero al no obtener resultados satisfactorios concretos se abandona pronto la tarea? Asimismo ¿no se abandona aquella tarea que no convoca por ser demasiado fácil o accesible, que ya no aporta nada a lo que ya se sabe? Habría que buscar, para cada caso, una “distancia óptima” y no privar



a los estudiantes de ese espacio/tiempo de búsqueda dándoles aquello que deberían encontrar por sí mismos<sup>31</sup>. “*Promover un enigma con el saber: promover un saber con el enigma.*” (Meirieu, op. Cit.: 101)

En todo caso “*no existe ninguna fórmula mágica para contagiar la pasión por el conocimiento –nos dice acertadamente Álvarez-Uría (1995: 58) en su disquisición sobre Camus–, si se exceptúa que no podrá transmitirla quien no se sienta a sí mismo con capacidad para la sorpresa y el descubrimiento de lo desconocido. La transmisión de la fascinación por la verdad no tiene tanto que ver con el saber, cuanto con la conciencia de la ignorancia y el deseo de salir de ella.*”

Ahora bien, el deseo se “activa”, por así decirlo, ante la perspectiva del placer prometido por él. Las últimas investigaciones en el campo parecen demostrar que el conocimiento emerge en su dimensión vitalizadora, profunda, cuando tiene alguna vinculación con el placer. En ese sentido es necesario reconocer la inscripción corporal/espiritual del conocimiento. Se aprende con el cuerpo y la cabeza, y esto no es mero lenguaje figurativo; al decir de Assman (1998) es reconocer el carácter pluri-sensual<sup>32</sup> del conocimiento ligado al interjuego de certezas e incertezas en los procesos adaptativos que la vida nos impone. Dichos procesos adaptativos, lejos de arrojarnos a la pasividad, son eminentemente creativos y se desarrollan con la intervención del sujeto.

La relevancia del placer en el aprendizaje es señalada por una comprensión del mismo que lo concibe en la coincidencia entre procesos vitales y procesos cognitivos. En ese sentido el concepto de “morfogénesis del conocimiento” –constituida por niveles emergentes a partir de procesos auto-organizativos de la vida– nos podría ayudar en dicha comprensión. Por eso todo conocimiento tiene una inscripción corporal y se apoya en una compleja interacción sensorial.

Restrepo afirma que la tradición contiende entre la inteligencia y la afectividad parece tener origen en el hecho de que –ante una percepción mediada por el tacto, gusto, olfato– occidente prefirió los receptores a distancia (vista y oído) que determinaron nuestra cultura visual-auditiva. La escuela es la auténtica heredera de esa tradición visual-auditiva; para cumplir con sus requisitos, bastarían los ojos y oídos –y tal vez una

mano en actitud de tomar un lápiz–, excluyéndose todo el resto del cuerpo.

El profesor, en tanto sujeto cognoscente, es/debe ser, por así decirlo, una “prueba viviente” del placer prometido por el conocimiento parcial del objeto (esto tiene que ver con el deseo de aprender traducido al deseo de enseñar); comparte con el estudiante, por lo tanto, la misma naturaleza, se torna su cómplice en esta búsqueda.

Desde esta perspectiva educar es seducir. El educador es aquel que logra deshacer las resistencias al placer del conocimiento, o sea, logra seducir. ¿Seducir para qué? Para el saber, el conocimiento, la cultura, para el aprendizaje como aventura, como misterio. ¿Seducir para quién? Para todos, pues la pedagogía consiste en seducirse recíprocamente con experiencias de aprendizaje.

#### **Exoducción (que pudo ser exordio): Odiseo infartado**

En aquel relato fundacional del pensamiento occidental, Homero –quien se ubica en la transición entre *mythos* y *logos*– cuenta cómo Odiseo vence las fuerzas míticas a través de la astucia o el ingenio. El héroe aún se debatía entre las fuerzas irracionales del corazón, por un lado, y la acción racionalizadora del *logos* en su astucia, por otro. Es necesario conquistar el yo interno como unidad, venciendo a los mitos. Pero vencer a las fuerzas mitológicas demandaba pagar un precio: someter el corazón a la razón. En efecto, al comienzo del canto XX Homero cuenta cómo se realiza esta operación:

*“Mientras Odiseo estaba echado y en vela, y discurría males contra los pretendientes, salieron del palacio, riendo y bromeando unas con otras, las mujeres que con ellos solían juntarse. El héroe sintió conmovérsele el ánimo en el pecho, y resolvió muchas cosas en su mente y en su corazón, pues se hallaba indeciso entre arremeter a las criadas y matarlas o dejar que por última y postrera vez se uniesen con los orgullosos pretendientes; y en tanto el corazón desde dentro le ladraba. Como la perra que anda alrededor de sus tiernos cachorrillos ladra y desea acometer cuando ve a un hombre a quien no conoce, así, al presenciar con indignación aquellas malas acciones, ladraba interiormente el corazón de Odiseo. Y éste, dándose golpes en el pecho, reprendiólo con semejantes palabras:*

– *Aguanta, corazón, que algo más vergonzoso hubiste de soportar aquel día en que el cíclope, de fuerza indómita, me devoraba los esforzados compañeros; y tú lo toleraste, hasta que mi astucia nos sacó del antro donde nos dábamos por muertos!*

*Así dijo, increpando en su pecho al corazón que en todo instante se mostraba sufrido y obediente mas Odiseo revolvió ya a un lado, ya al opuesto.*” (2004: 204-205)

El sujeto –como unidad idéntica a sí misma– aquí es “inventado”<sup>33</sup>. Una atrevida exégesis del texto permitiría sostener que el yo idéntico sería considerado por Homero sólo como resultado del dominio de la naturaleza interna del hombre. Estamos frente a la génesis del individuo occidental, “...el héroe (...) se revela como prototipo del individuo burgués, cuyo concepto se origina en aquella autoafirmación unitaria de la cual el héroe peregrino proporciona el modelo prehistórico.” (Adorno. 2001: 97).

Este yo idéntico, la persona en sí misma, aún tiembla en el héroe reducido a una cosa: el cuerpo luego de que el corazón ha sido castigado en él. El afecto es comparado al animal –que sólo puede gemir o ladrar– mientras la mente –otra fuerza interior que se agita independientemente al igual que aquélla (una en el pecho, otra en la cabeza, es de suponer)– habla, o sea se expresa a través del *logos* (palabra o razón, para los griegos). En esa disputa sale victoriosa la razón frente al corazón, que calla ante los golpes en el pecho. Adorno (2001), en uno de sus más memorables textos,<sup>34</sup> ve en la Odisea una alegoría premonitoria de la Ilustración dialéctica. “*El sujeto dividido aún y obligado a emplear la violencia tanto contra la naturaleza en sí mismo como contra la naturaleza exterior, “castiga” a su corazón obligándole a la paciencia y prohibiéndole, en aras del futuro, el presente inmediato. Golpearse el pecho se ha convertido después en un gesto de triunfo: el vencedor expresa en él que su victoria es siempre una victoria sobre su propia naturaleza. La obra es llevada a cabo por la razón autoconservadora.*” (p.101)

Ese gesto de triunfo del hombre moderno que se golpea el pecho<sup>35</sup> es el optimismo autocomplaciente de una sociedad racionalizada. La denuncia *frankfurtiana* representada por Adorno se refiere a la degradación de la razón en un mundo administrado por la técnica. Sin embargo es el corazón el que hemos callado –y con ello los afectos, los sentimientos y deseos–; el

resultado es el proceso racionalizador identificador que opera binariamente por exclusión del otro.

La educación actual parece orientada obsesivamente hacia la razón y el intelecto. Se aleja progresivamente de aquella aspiración pestalozziana de una educación que tuviera en cuenta “*la cabeza, el corazón y la mano*”. La formación científica e intelectual, y la capacitación técnica e instrumental –más articuladas con los requerimientos del sistema– parecen ofuscar el interés por una educación integral, del rostro humano, articulada con los sueños, afectos y deseos de las personas y su sociedad de referencia.

Es el *eclipse del corazón*<sup>36</sup>, producto tal vez de aquel infarto homérico, que parece arrojarnos a un camino sin regreso. En nuestras sociedades no es tanto el dolor lo que crece –y en principio lo que preocupe, pues éste también pertenece a la esencia de la vida (la educación parece prepararnos para soportarlo)– sino la indiferencia hacia el dolor y la indulgencia frente a la injusticia. Eso debería preocuparnos. Nuestras aulas deberían ser oportunidades para pensar y aprender a pensar sobre estas y otras cuestiones. Pero esto es imposible cercenando el cuerpo y atrofiando los afectos, los placeres y los deseos.

Hay que darle la “voz” al corazón –ha entonado demasiadas retiradas– es posible que aún nos ladre...

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**Acevedo, F.:** *Medio alado y medio prisionero es el ser humano*: 2005 (mimeo)

**Adorno, T. - Horkheimer, M.:** *Dialéctica de la Ilustración*. Trotta, Madrid: 2001.

**Alvarez-Uría, F.:** “Escuela y subjetividad”. En: *Cuadernos de Pedagogía* N° 242: 1995.

**Alvez, R.:** *Conversas com quem gosta de ensinar*. Cortez Associados, Sao Paulo: 1985.

**Assman, H.:** *Reencantar a educacao. Rumo à sociedade aprenente*. Vozes, Petrópolis: 1998.

**Berger, P. y Luckmann T.:** *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires: 1995.

**Deleuze, G. y Guattari, F.:** *El antiedipo: capitalismo y esquizofrenia*. Paidós, Buenos Aires: 1985.

**Díaz, E.:** *“El capitalismo tardío y el deseo”*. en: Díaz, E. *Posmodernidad*. Biblos, Buenos Aires: 2000.

**Esteve, J. M.:** *El malestar docente*. Paidós, Buenos Aires: 1987.

**Freud, S.:** *Los textos fundamentales del psicoanálisis*. Altaya, Buenos Aires: 1996.

**Homero:** *La odisea*. Leyenda, México, D.F.: 2004.

**Mèlich, J. C.:** *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Anthropos, Barcelona: 1994.

**Meirieu, P.:** *Aprender sí. Pero ¿cómo?* Octaedro, Barcelona: 2002.

**Ocaño, J. R.:** *“Comunidad, organización y profesores. Estudio de un liceo rural”*, en: *Cuadernos de Investigación Educativa*, N° 13, ORT-Uruguay, Montevideo, 2006, 31-53.

**Restrepo, L. C.:** *El derecho a la ternura*. Arango editores, Bogotá: 1995.

**Wolf, W.:** *Introducción a la Psicología*. F.C.E., México, D.F.: 1963.

## Notas

<sup>1</sup> Este texto –cuyo título original era “*Deseo y enseñanza*”– inicialmente estaba dirigido a los estudiantes del curso de Investigación Educativa Aplicada del Centro Regional de Profesores del Norte; quiso el azar que “*tópos*” se cruzara en el camino como una oportunidad inmejorable de darlo a conocer. Y así se publica, con algunos ajustes, pero respetuosos de su sentido original.

<sup>2</sup> Homero, 2004: 204

<sup>3</sup> Meirieu, P. 2002.: 93

<sup>4</sup> Hay que tener en cuenta las observaciones preliminares realizadas por Fernando Acevedo en el texto “*Medio alado y medio prisionero es el ser humano*” (material no editado, pero que se encuentra a disposición en el Ce.R.P. del Norte); además son igualmente elocuentes las diversas opiniones que se han podido escuchar sobre ello de profesores y practicantes de las distintas generaciones durante estos últimos años. Aquí, como en otros liceos del Uruguay, los estudiantes no aprenden o aprenden poco.

<sup>5</sup> Ver: Acevedo, F., *op cit.*

<sup>6</sup> Ver en este número, Acevedo: “*El clamor de un coro de bostezos*”, :13.

<sup>7</sup> Tomamos la expresión “malestar docente” en el sentido que José Manuel Esteve (1987) le atribuye en su obra homónima.

<sup>8</sup> La cita es tomada de “*Ecología humana. Una estrategia de intervención cultural*” un texto de Luis Carlos Restrepo encontrado en su página personal en internet: [www.luiscarlosrestrepo.com](http://www.luiscarlosrestrepo.com).

<sup>9</sup> Ver en este número, Acevedo, F. *op cit.*:16.

<sup>10</sup> Son muchos los que han analizado esto: Weber y Habermas, por ejemplo –aunque con valoraciones muy distintas–, ven en la racionalización la clave de estos cambios; desde una perspectiva del poder Foucault vio la trasmutación del sistema en las *sociedades disciplinarias*. En la misma línea Deleuze denomina *sociedades de control* a las que le suceden a aquéllas.

<sup>11</sup> No son pocos los que han abordado esta cuestión: Tönnies tal vez fue el primero en distinguir entre sociedad y comunidad. Por su parte Habermas distingue –siguiendo a Schütz entre otros– el *mundo de la vida del sistema*. El problema de las sociedades modernas es la “colonización” del *mundo de la vida* por el *sistema*

<sup>12</sup> El rol es esa máscara que la sociedad nos impone –y que la asumimos– detrás de la cual escondemos nuestro rostro –ese sí mismo de carne y hueso que no es ni el sujeto de la acción dramática ni el sujeto trascendental, ambos sin rostro–. Según Berger y Luckmann (1995) los roles representan el orden institucional.

<sup>13</sup> Cita está tomada del portugués, traducción mía.

<sup>14</sup> Baste ver toda la producción teórica en educación de estos últimos años; gran parte de ella está preocupada por la cuestión de la profesión docente.

<sup>15</sup> Puede resultar revelador que inicialmente las organizaciones de profesores tenían un carácter de corporaciones profesionales o asociaciones más que un carácter de sindicato de trabajadores.

<sup>16</sup> Son pocos los jóvenes liceales que pueden recordar el nombre de sus profesores del año anterior, incluso los del año en curso.

<sup>17</sup> La cita es de “*El primer Hombre*” –novela autobiográfica de Albert Camus–, referida en: Álvarez-Uría (1995).

<sup>18</sup> Aquí es importante recordar aquella consabida etimología doble del término: en sentido de “*ex-ducere*” (extraer, hacer salir lo que se tiene en potencialidad) y de “*educare*” (nutrir, cuidar para que se desarrolle).

<sup>19</sup> Alvez, R. (1985).

<sup>20</sup> La pérdida de la memoria es un evento esclavizador: en la novela histórica “*Raíces*”, Kunta Kinte fue vendido a un nuevo dueño que le dio un nombre; esto no es accidental, el primer acto de dominio exige que el dominado olvide su nombre, pierda la memoria de su pasado, no recuerde su dignidad y acepte el nombre que el señor le impone. Saramago comienza su novela *Todos los nombres* con el siguiente acápite tomado del *Libro de la evidencias*: “*Conoces el nombre que te dieron, no conoces el nombre que tienes*”. En fin, desde Platón a Freud el evento liberador exige que seamos capaces de dar nombre a nuestro pasado, algunos autores refieren a la memoria como una experiencia trans-

---

figuradora y revolucionaria. Marcuse ha llegado a decir que ella tiene una función subversiva.

<sup>21</sup> Recordemos que el proceso de socialización – entendido más como la construcción de la identidad que como integración a una identidad definida– comienza en los niños con las palabras. Pero no se trata de cualquier palabra, sino de aquellas que parten de la relación con los otros *significantes* (Berger y Luckmann, 1995), o sea, palabras auténticas de aquellos que tienen con los niños un destino común, para quienes el niño importa y son importantes para ellos. En ese sentido el otro *significante* debe tener un nombre, un rostro reconocible por los niños y una historia en común con ellos de cuya relación surgen las palabras “eficaces” para dicho proceso. “*Existen ciertamente buenos motivos para creer que, sin esa adhesión emocional a los otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible*” (p.167)

<sup>22</sup> Assman, H. (1998, :29); la cita está en portugués, la traducción es mía.

<sup>23</sup> “*Puede afirmarse que el complejo de Edipo es el complejo nodular de las neurosis y constituye el elemento esencial del contenido de estas enfermedades. Llega en él a su punto culminante la sexualidad infantil...*” (Freud, S. “*Tres ensayos para una teoría sexual*”, 1996).

<sup>24</sup> Deleuze, G y Guattari, F. (1985).

<sup>25</sup> Aún fuera del enfoque estructuralista, la psicología ya había cuestionado la tesis del innatismo infantil de los impulsos. Wolf (1963) – aunque sin incorporar los factores sociales y manteniendo la determinación de lo parental y familiar en el origen de estos impulsos– en 1947 planteaba: “*Suponía Freud que el impulso en que se basa el complejo de Edipo era innato, teoría que ha levantado muchas objeciones. Sin embargo, no necesitamos suponer que dichos impulsos sean innatos, sino que pueden ser condicionados por los progenitores mismos. El padre puede proyectar su idea de la mujer sobre la niña y la madre su ideal de hombre sobre el varoncito*” (:266-267).

<sup>26</sup> Según Deleuze y Guattari en el capitalismo se codifica el deseo como mercadería para ser consumida. De este modo el sistema capitalista se ve beneficiado doblemente: primero, porque en la producción deseante se fortalece el dispositivo económico neoliberal, y segundo, porque homogeniza, borrando las diferencias que se supone son fuente de conflictos.

<sup>27</sup> Para la jerga *deleuzeana* “paranoia”, “esquizofrenia”, “perversión” no se definen desde el punto de vista clínico del psicoanálisis. No se trata de “patologías”, por ejemplo: la perversión estaría relacionada con el modo de orientación social de los flujos deseantes que no han sido codificados o que están decodificados (en un mundo codificado lo “perverso” es lo decodificado); del mismo modo lo esquizofrénico es la carga libidinal que escapa a las

---

codificaciones preestablecidas, y lo paranoico es la captura por parte del poder de dichos flujos. “*La esquizofrenia no es pues la identidad del capitalismo sino su diferencia, su separación y su muerte*”. (Deleuze y Guattari, 1985, :254).

<sup>28</sup> En gran parte de este apartado me baso en Meirieu (2002).

<sup>29</sup> Tal vez el intento más poderoso de poner en práctica esto es “Summerhill”, una interesante experiencia autogestionaria que A. S. Neil llevó a cabo en la década de los 60. La misma está muy bien documentada en la obra homónima que el autor publicó oportunamente. Se trata de una experiencia fundamentada en el principio de la “*pedagogía negativa*” según la cual el educador tiene que “*hacerlo todo sin hacer nada*”.

<sup>30</sup> Aquí tomo prestado el término “fetichización” en el sentido marxista, o sea como una distorsión que supone atribuirle un valor a algo que no le corresponde por naturaleza.

<sup>31</sup> Esto puede sonar trillado. En efecto, los movimientos de innovación pedagógica de la primera mitad del siglo XX –deudores de los ideales *rousseauianos*– lo han promovido hasta el cansancio, pero desde la perspectiva de un didactismo activista no siempre orientado al deseo

<sup>32</sup> El autor prefiere el término “pluri-sensual” a “pluri-sensorial”, revelando la importancia que le atribuye al placer en el aprendizaje.

<sup>33</sup> En la obra, *Odiseo* se refiere al *sí mismo* –como unidad idéntica a sí misma– recién después de este canto, por ejemplo en el canto XXIV cuando tiene que probar a su padre su identidad, o sea, que él –Odiseo– es él mismo.

<sup>34</sup> El texto es “*Excursus I: o mito e ilustración*” que pertenece a la celebrada obra *Dialéctica de la Ilustración* escrita en coautoría con Horkheimer. La cita es tomada de un jugoso pie de página donde analiza la cuestión.

<sup>35</sup> Es curioso cómo ante el fracaso, la desazón y el sentimiento de culpa, algunas personas parecen recriminarse golpeándose repetidamente en la cabeza –como castigándola, tal vez, por haberse dejado llevar por lo irracional o haber fallado su lado racional–. ¿Es la contrapartida de aquél gesto de victoria? ¿Estarían ratificando con ello el gesto de Odiseo? El hecho es que preferimos oír la voz de la razón a los ladridos del corazón.

<sup>36</sup> Parafraseamos aquí una de las obras más importantes de Horkheimer, cuya denominación original es “*Eclipse de la Razón*”.