

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Apuntes para una pedagogía del deseo. Resistencia y oportunidad de transformación. Artículo de Leonardo Raúl Brito y Dora Inés Arroyave Giraldo. Praxis educativa, Vol. 26, No 2 mayo – agosto 2022. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-19.
<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260205>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Apuntes para una pedagogía del deseo. Resistencia y oportunidad de transformación

Notes for a pedagogy of desire, Resistance and opportunity of transformation

Notas para uma pedagogia do desejo. Resistência e oportunidade de transformação

Leonardo Raúl Brito

Universidad de San Buenaventura- Medellín, Colombia. Salesiano Eloy Valenzuela, Bucaramanga, Colombia.
leitux@hotmail.com
ORCID 0000-0002-0334-9115.

Dora Inés Arroyave Giraldo

Universidad de San Buenaventura-Medellín. Colombia
dora.arroyave@usbmed.edu.co; diarroyave@hotmail.com
ORCID 0000-0003-0913-484

Recibido: 2021-09- 04 | **Revisado:** 2021-12-16 | **Aceptado:** 2022 -01-07

Resumen

Este artículo de reflexión tiene como propósito analizar las posibilidades del deseo en la escuela. Así, se presenta una pedagogía del deseo, articulada a tres principios educativos y curriculares del siglo XXI, como un llamado a la resistencia, a la solidaridad y a la responsabilidad para superar la desesperanza de las crisis actuales. El escrito se estructura en tres partes. En la primera, se realiza un acercamiento al deseo -ligado al Eros y a la literatura- como una manera de hacer frente al capitalismo financiero. En la segunda, se profundiza en tres dimensiones del espíritu deseante, bajo una idea de integración y simultaneidad. Finalmente, se señalan las posibilidades del deseo en la experiencia educativa escolar. De lo anterior, se concluye que si la educación escolar aspira a trascender y a afrontar las crisis actuales, ha de tomar el deseo – y por ende la resistencia- como un principio fundante de sus interacciones, donde el deseo por el otro, por sí mismo y por el conocer sea una oportunidad que mueva a la acción en busca de una vida común preferible.

Palabras clave: deseo; educación; currículo; resistencia; acción.

Abstract

This reflection article has the purpose to analyze the possibilities of the desire in the school. Thus, a pedagogy of desire is presented, articulated to three educational and curricular principles of the 21st century, as a call to the endurance, to the solidarity and to the responsibility to overcome the hopelessness of the current crises. The text is structured in three parts. In the first, an approach to desire is made –bound to the Eros and to the literature- as a way to confront with financial capitalism. In the second, it deepens in three dimensions of the desiring spirit, under an idea of integration and simultaneity. Finally, the possibilities of the desire in the school educational experience are pointed out. From the above, it is concluded that if the school education aspires to transcend and face the current crises, it must take the desire -and therefore the endurance- as a founding principle of its interactions, where the desire for the other, for oneself and for the knowing is an opportunity that moves to action in search of a preferable common life.

Keywords: desire; education; curriculum; endurance; action.

Resumo

O objetivo deste artigo de reflexão é analisar as possibilidades do desejo na escola. Apresenta-se assim uma pedagogia do desejo, articulada com os três princípios educacionais e curriculares do século XXI, como apelo à resistência, solidariedade e responsabilidade para superar o desespero das crises atuais. A redação está estruturada em três partes. Na primeira, é feita uma abordagem do desejo - ligado ao Eros e à literatura - como forma de lidar com o capitalismo financeiro. No segundo, aprofunda-se nas três dimensões do espírito desejante, sob uma ideia de integração e simultaneidade. Por fim, apontam-se as possibilidades de desejo na experiência educacional escolar. Do exposto, conclui-se que se a educação escolar almeja transcender e enfrentar as crises atuais, deve tomar o desejo - e, portanto, a resistência - como princípio fundador de suas interações, onde o desejo pelo outro, por si e por conhecê-lo. É uma oportunidade que se move em busca de uma vida comum preferível.

Palavras-chave: desejo; educação; currículo; resistência; ação.

Introducción

La pandemia producida por el SARS-CoV-2 puso de manifiesto, aún más, la deshumanización de la persona. La cuarentena y su distancia con lo vivo y lo muerto; la danza de la muerte, indiferente y anónima, que intenta decirnos algo, pero ante lo cual hay que decidir si queremos escucharlo. Quizás, como apunta Santos (2020), el COVID-19 no solo sea un enemigo al que hay que doblegar, sino una oportunidad de escucha y acción. Una invitación a repensarnos en la perplejidad.

El coronavirus es una oportunidad para acercarse a alternativas de nuevas formas de vivir, producir, consumir y convivir en el mundo. En la que se reconozca que somos parte de un todo y que uno de nuestros objetivos es la defensa de la vida del planeta en su conjunto, la defensa de una vida común (Santos, 2020). En últimas, se trata de insistir en la esperanza que la megacrisis - virus, pandemia, cuarentena- habrá estimulado (Morin como se citó en Arroyave, 2021).

Podría pensarse que la respuesta a esa defensa está en la globalización; pero esta, hija del neoliberalismo, presenta una idea de interdependencia sin solidaridad. Estamos juntos en una óptica de competencia que conduce al egoísmo y a la falta de responsabilidad por el otro (Morin, 2020). Por lo que habría que preguntarse cómo se puede aportar al llamado por una esperanza común: solidaria y responsable. Un acercamiento a ello estaría en el rescate del deseo, que posibilite nuevas formas de actuación desde la cooperación para crear “un nuevo campo de comprensión mutua global, crítica social y auto interpretación” (Bauman & Donskis, 2017, p. 15).

Ahora, el proceso social para emprender la aventura es, sin duda, la educación. La educación, en especial la acogida desde la escuela, como oportunidad para afrontar las incertidumbres actuales, donde la resistencia al *statu quo* no se neutralice. Vista así, la educación propende por la sensibilidad; por el encuentro con el otro, desde la deferencia, la solidaridad y la responsabilidad.

En consonancia con lo anterior, el presente escrito es una reflexión crítica y propositiva que sugiere algunas alternativas para hacer frente a las crisis actuales. De esta manera, se organiza en tres grandes apartados, con sendas subdivisiones. En el primero de ellos, *Deseo y dimensión poética como resistencia*, se presenta un primer acercamiento a la idea de deseo, entendido como contemplación, aspiración y acción. En él se advierte cómo la globalización y el capitalismo desdibuja la sensibilidad por el otro. Además, se hace una invitación para la vinculación del saber educativo con el saber poético, donde lo poético quiere decir autorregulación plena y comunión, en contra de las servidumbres y las soledades.

Luego, en la segunda parte, *Emancipación: deseo, resistencia y acción*, se profundiza en la idea de resistencia como base de la reciprocidad. Por ello, ligada al deseo, requiere ser

problematizada en el ámbito educativo. De igual manera, se describen tres principios del espíritu deseante: el deseo de conocer (aprendizaje), el deseo de conocerse y el deseo de conocer al otro. Estos tres movimientos existen en una lógica de integración y simultaneidad; puesto que, se corresponden y apuntan a una finalidad: la libertad o emancipación.

Por último, en el apartado *Principios educativos y curriculares para una pedagogía del deseo*, se presenta a la escuela como el espacio idóneo para articular el deseo con tres principios generales de la educación del siglo XXI: *el pensamiento complejo, el pensar crítico y algunos rasgos del currículo cibernético*, que establecen interrelaciones para entender el mundo como una sociedad compleja y problematizable en aras de la transformación social.

Deseo y dimensión poética como resistencia

Son varias las voces que claman por la integración de lo humano para la conservación colectiva del mundo. Mas, en la actualidad hay discursos que tergiversan esa esperanza y convierten el *estar juntos* en una competencia que conduce al egoísmo y al desconocimiento del otro. Idea que se sustenta en el capitalismo, que promulga una supuesta igualdad desde la libre competencia, y el colonialismo que subraya que la igualdad de los inferiores no puede coincidir con la de los superiores. Como respuesta a ello, Boff (2014) se refiere a una solidaridad cósmica, donde todos los seres necesitan de los otros para existir, pero en donde, también, cada quien goza de una autonomía relativa y tiene sentido y valor en sí mismo. Esto no es la negación de las libertades, ni de la individualidad; al contrario, es una ética personal de solidaridad, que se extiende a “una ética social que mantiene y desarrolla una sociedad libre” (Morin, 2020, p. 78).

El espejismo de la libertad

Ahora, debe ser analizado el sentido que se le otorga a esa libertad. En líneas generales, la noción de libertad se acerca a lo referido por Santos (2020) como la defensa de la vida común; porque ser libre es realizarse mutuamente. En la comunidad, en el encuentro posible con el otro, se experimenta la libertad, la coexistencia satisfactoria.

En la modernidad el auge del internet supuso una idea de libertad total: un ir a cualquier lugar y encontrarse con cualquiera. Mas, no pasó de ser una ilusión, en la medida que es “un enorme poder de vigilancia sobre los individuos, incluso vigilando el secreto y lo más sagrado de su privacidad” (Morin, 2020, p. 54). Cada clic que damos marca nuestra huella digital, con la que los algoritmos determinan nuestras preferencias y anticipan nuestras decisiones. Han (2014) se refiere a ello como “los panópticos digitales que vigilan y explotan lo social de forma despiadada” (p. 21).

Libertad e interdependencia están al servicio de la vigilancia y el control. Por ejemplo, las redes sociales (“libertad de expresión” y “conexión”) refuerzan esa idea de vigilancia, dado que hay una cooperación de los usuarios en el fomento de la auto-exposición. Al respecto apuntan Bauman y Donskis (2017): “Millones de usuarios de Facebook compiten unos con otros para revelar y poner a disposición pública los aspectos más íntimos, y de otro modo inaccesibles, de su identidad, sus conexiones sociales, sus pensamientos, sus sentimientos y sus actividades” (p. 68). En esa pérdida de privacidad hay un interés mercantil para aumentar el consumo de bienes y servicios.

De esta manera, la idea de libertad está condicionada con la del *poder hacer*, y este al servicio de la producción. A medida que la circulación de información aumenta, el sujeto siente que tiene la libertad de acceder a ella, y aumentar sus opciones de elección y de exposición, de ser libre. Sin embargo, este aumento de información se da en una perspectiva de productividad, aceleración y crecimiento. Ante lo vasto de la información, el sujeto debe extender los tiempos de trabajo en pro de la eficiencia. En todo caso, va a ser “acompañado” por el sistema para que mejore su operación:

Numerosos seminarios y talleres de *management* personal e inteligencia emocional, así como jornadas de *coaching* empresarial y liderazgo prometen una optimización personal y el incremento de la eficiencia sin límite. Todos están controlados por la técnica de dominación neoliberal, cuyo fin no solo es explotar el tiempo de trabajo, sino también a toda la persona, la atención total, incluso la vida misma. (Han, 2014, p. 47).

La libertad y la interdependencia para la producción, el consumo y el mercado reducen la sensibilidad humana y provocan agotamiento en el sujeto. Han (2014) expresa: “El régimen neoliberal introduce la época del agotamiento. Ahora se explota la psique. De ahí que enfermedades como la depresión y el síndrome de *burnout* acompañen a esta nueva época” (p. 48). El agotamiento conduce al fracaso, pero en ese fracaso el sujeto se hace responsable al no poder seguir en la perspectiva del rendimiento. Ante ello, se avergüenza de sí mismo, “en lugar de poner en duda a la sociedad o al sistema. En esto consiste la especial inteligencia del régimen neoliberal. No deja que surja resistencia alguna contra el sistema” (Han, 2014, p. 18).

Pero este fracaso, que se convierte en sufrimiento, es ajeno; no se entiende como un mal común. Se percibe como un hecho más dentro de la extensa circulación de información. El dolor del otro es insignificante, porque no nos pasa a nosotros. En palabras de Bauman y Donskis (2017) este tipo de sufrimiento “no suman, dividen y separan a los que los sufren. Se niega el destino

común. Logran que las llamadas a la solidaridad suenen ridículas” (p. 86). Es decir, la sensibilidad por el otro se desdibuja, y la solidaridad desaparece.

Eros y las bellas acciones

Ante la ausencia de resistencia que menciona Han (2014), es loable pensar en el deseoⁱ, que es contemplación, aspiración y acción. Mas, la técnica – extremada en el capitalismo- así como atenta contra lo humano, también lo hace contra el deseo, porque descubre su poder de transgresión y rebeldía. La técnica ha permitido avances que han sido de ayuda a la humanidad; pero, como apunta Morin (2020), ha atrofiado las aptitudes sensoriales de las personas. Deseo, afectividad y eros, hacen parte del mismo campo semántico. La racionalidad tecnológica “a través del ofrecimiento masivo de una sexualidad efímera que promueve un “goce frustrante” porque atrae y estimula mucho más de lo que satisface ha des-erotizado la vida y restringido el placer” (Álvarez, 2017, p. 105). El Eros, que es pulsión, se banaliza con la sobre-exposición constante del sexo.

Si el Eros se desnaturaliza, el deseo no emerge como posibilidad de encuentro vital. En *La agonía del Eros*, Han (2017) sostiene que el Eros está asociado al deseo, pero que es superior a él, en la medida que “lo incita a producir bellas acciones” (p. 31). Luego continúa “El alma, impulsada por el Eros, produce cosas bellas y sobre todo acciones bellas, que tienen un valor universal” (p. 31). Pero en una sociedad cansada, avergonzada de su sufrimiento, se atrofia la aparición del deseo, y esto, a la vez, dificulta la acción común, la existencia del nosotros.

Esa misma realidad entorpece el deseo de conocer, ante lo cual aparecemos como sujetos sin contenido. Por lo que es necesario rescatar, también, el deseo por el conocimiento que

permita construir un pensamiento crítico que se interrogue a sí mismo y desde sí mismo, interrogue a la realidad compleja y heterogénea que nos constituye, para preguntarnos por nosotros mismos, por nuestro presente para emprender una tarea por re/pensar la realidad con sentido y contenido (Pérez y Chigo, 2020, p. 25).

En todo caso, se trata de dar prevalencia al conocimiento-emancipación sobre el conocimiento-regulación. Lo que implica, según Santos (2000), que la solidaridad se transforme en la forma hegemónica de saber, en la medida que la solidaridad “es el conocimiento obtenido en el proceso, siempre inacabado, de volvernos más capaces de reciprocidad a través de la construcción y del reconocimiento de la intersubjetividad” (p. 90).

El deseo es contemplación. Nace de reconocer las carencias y ausencias que nos atraviesan, también de advertirlas en los demás. El deseo trasciende, no se queda en el mirar porque aspira a la acción. Es el origen de lo humano. “Toda nuestra vida está mantenida y dirigida por el deseo, a tal punto que cuando se neutraliza, como en las depresiones, ya no se sabe vivir” (Marina, 2007, p. 34). El deseo es, entonces, deseo de transformar en procura del bien común, “se concibe como todas las formas de voluntad o ganas por vivir, crear, amar” (Guattari & Rolnik como se citaron en Pérez y Chigo, 2017, p. 31).

En este sentido, deseo y esperanza no pueden entenderse por separado, pues el ser humano “no existe sin esperanza, porque no puede vivir sin el deseo de un mundo diferente, de un nuevo mundo, de un mundo mejor” (Mèlich, 2011, p. 119). Este binomio no puede concebirse desde una idea afirmativa. También entraña pérdida. Ambos van acompañados del desencanto, de la conciencia de los peligros y la amenaza; mas, como afirma Morin (2020), debemos tomar partido y aceptar la apuesta, “la aventura es más que nunca incierta, más que nunca aterradora, más que nunca exaltante. Nos vemos arrastrados a esa aventura y debemos comprometernos con la alternativa de Eros” (p. 107).

El llamado poético de la educación

Morin (2020) destaca la importancia de tener conciencia de los requerimientos poéticos del ser humano, donde lo poético quiere decir autorregulación plena y comunión, en contra de las servidumbres y las soledades. Por lo tanto, indica que se debe “fomentar el auge de las relaciones de convivencia y de amor en una civilización propicia a la poesía de la vida, donde el Yo se realiza en un Nosotros” (p. 84). El deseo de lo preferible no existe desconectado de la poesía, de la literatura. Esta no es ornamento, es sentido.

Así, el deseo se asume como una aptitud poética. Mèlich (2011) apunta que el espíritu del deseo- oportunidad de transformación- no se puede separar de la dimensión poética- literaria de la vida. Lo literario es un constituyente del deseo. En este sentido, señala que es una apología de lo excluido, de lo marginal. Es decir, que muestra lo que ha quedado afuera de lo establecido social y económicamente, como una posibilidad de renacimiento de lo singular de las personas. Además, afirma que la literatura no tiene miedo de describir la decadencia del mundo, así “se atreve a mostrar la desorientación del hombre moderno, perdido en la gran metrópolis [...] un mundo en el que la masificación se ha apoderado de la vida cotidiana”. (p. 122). Finalmente, precisa que la literatura engendra una crítica sin límites, que apunta a todo lo humano y lo que lo rodea.

Hasta ahora, se han expuesto algunos aspectos relevantes para pensar en una pedagogía del deseo. Elementos que no funcionan por separado, sino en una dinámica de interconexión y reciprocidad. Lo anterior se sintetiza en la *Figura 1*.

Figura 1. Elementos para una pedagogía del deseo.



Emancipación: deseo, resistencia y acción

Proponer una pedagogía del deseo parte de reconocer tres principios del espíritu deseante: el deseo de conocer (aprendizaje), el deseo de conocerse y el deseo de conocer al otro. Estos tres movimientos -recordemos que el deseo es acción- existen en una lógica de integración y simultaneidad. No hay jerarquización. No se oponen entre sí, porque se corresponden y apuntan a una finalidad: la libertad o emancipación. Es en este sentido, en el que el deseo emerge como resistencia.

La paradoja de la resistencia

Para que el deseo tenga oportunidad de resistencia, el primer paso es, y aquí está su paradoja, entender la resistencia natural del estudiante a conocer. De entrada, el contacto educador-estudiante está marcado por una renuencia del estudiante para "recibir" la autoridad del educador. Este intenta canalizar su autoridad por medio del conocimiento; pero el otro resiste, porque, de una u otra manera, hay una invasión en su mundo, en su experiencia.

En este punto, el educador debe decidir si doblega o conquista la resistencia. Si opta por la primera, por el camino corto, habrá fracasado el encuentro, y el conocer -mutuo- habrá perdido la pulsión para su despliegue. En todo caso, está la opción de la conquista. De hacerse responsable

del otro, desde la ternura y la confianza. “Soy responsable del otro y soy quien el otro interpela por medio de la resistencia [...] soy yo quien debe, por medio de la mirada del otro, dejarse alcanzar, tocar, interrogar sin cesar” (Meirieu como se citó en Zambrano, 2011, p. 84). La resistencia deviene, entonces, como base de la reciprocidad. En ella encontramos nuestras debilidades, y es una oportunidad para acercarnos al otro.

Por eso, el educador, consciente de la resistencia del estudiante, ha de advertir que no se trata de vencer al otro, sino de encontrarlo. Y, a la vez, de reconocer en su propio ser lo que genera la resistencia del otro. En esta medida, se reconoce la palabra del estudiante, su réplica, pues “Trabajar la resistencia es, a la vez, considerar al niño y al adolescente como una libertad, como un sujeto constituido capaz de interpelarme al igual que un par y como un sujeto en formación” (Meirieu como se citó en Zambrano, 2011, p. 84). Su voz no se limita a admitir o a rechazar, sino que se comprende en una dimensión dialógica en la que se “construye” el conocimiento. El estudiante descubre que el conocimiento del educador no es solo poder y autoridad, también es fraternidad, que está a su alcance para crecer y construir junto a él; “Cuando descubrimos la bondad o la profundidad de un saber en el otro mi resistencia se desvanece” (Zambrano, 2011, p. 82). En este contexto, el conocimiento es trascendencia.

Además de conquistarse, la resistencia ha de problematizarse. Mostrar al estudiante que su deseo, como oportunidad no satisfecha, también va a encontrar resistencia. Ante lo que tiene que reflexionar para decidir, “Tenemos que mirar más de cerca «por qué no funciona» y tratar de entender «cómo podría funcionar»” (Meirieu, 2020, p. 120). Este es un llamado a reflexionar nuestra disposición ante la frustración. En este sentido, Biesta (2019) expone tres rutas que se pueden tomar para afrontar la resistencia. Caminos que el estudiante debe valorar.

En un primer lugar, tenemos la posibilidad de cumplir nuestro deseo, nuestra voluntad, sobre todo y todos. En todo caso, está abierta la puerta de la destrucción de lo que se opone o resiste. Otra manera es retirarse, alejarse; renunciar a lo que se desea. Pero si hay buenas razones, no tendríamos por qué apartarnos del compromiso con nosotros mismos y lo otro. Obrar de esa manera, sería una especie de autodestrucción. Esta aparece como una respuesta extrema, con el riesgo de quedar fuera del mundo, en un espacio de *no existencia*. Finalmente, hay un punto medio entre las dos primeras maneras. Un diálogo, pero no en un sentido de conversación o debate, sino de existir, junto al otro con una idea de justicia, como un desafío permanente, que necesita continuación, cuidado y compromiso.

La resistencia a mis deseos me aleja del egocentrismo. Así, el mundo aparece como una construcción colectiva, en la que habitan en tensión diversos intereses. El encuentro con el otro engendra resistencia, pero a la vez esta me acerca al reconocimiento del otro. En este sentido, no

es violencia. Es empoderamiento de mis posibilidades frente a los demás, pues frente a la oposición respondo reflexivamente desde un punto medio en el que no reprimo mis deseos, pero tampoco elimino al otro para alcanzarlos.

Deseo de conocerse

La resistencia orienta al deseo de conocerse a sí mismo. Es preciso que el sujeto sea consciente de sus posibilidades y limitaciones para poder actuar, desde su autonomía, en el colectivo social. De igual manera, siguiendo a Butler (2009), para intervenir de forma responsable en los espacios comunitarios es necesario conocerse. Asumir la experiencia desde la crítica de la realidad compartida le permite a la persona hacer frente a los vacíos de identidad producidos por el capitalismo, que fragmentan la subjetividad para ponerla bajo la lógica del consumo (Mejía, 2019).

Conocerse a sí mismo es identificar, problematizar y reconocer nuestros deseos. Ser conscientes de ellos para afrontar los intereses capitalistas que desvirtúan la singularidad, y convierten los deseos en necesidades perpetuas. Reconocer los propios deseos permite alejarse de la manipulación del deseo, en la que todos deseamos lo mismo. En una especie de serialización (Casado, 2015). Pero, como ya se advirtió, el deseo engendra acción, producción de un nuevo estado. No se conforma con la satisfacción incompleta de una necesidad. Así, se aleja de la idea de calidad de vida establecida por el proyecto capitalista, que, como advierte Mejía (2019), consiste en instaurar y ampliar unas necesidades materiales que se satisfacen con el consumo de máquinas.

En este sentido, promover el deseo de conocerse a sí mismo fundamenta el deseo de la resistencia y, por ende, el de la emancipación. Y esta interpelación reconoce a un tú a quien dirigirse. Es decir, el deseo por el yo remite al deseo de conocer al otro. El deseo, tal como concluye Parrini (2018), no se da *en* los sujetos, sino *entre* ellos.

Deseo de conocer al otro

Así como se reconoce la resistencia del otro, también es menester hacerlo con su deseo. Reconocer mi deseo, me conduce a identificarlo y a valorarlo en el otro; puesto que, como afirma Casado (2015) "*Interpretar el deseo del otro* implica reconocer su existencia, involucrarse con él y fomentarlo. Ese reconocimiento busca entender a ese deseo como ya siendo deseado por Otro, significa asumir humanamente al Otro" (p. 240). Es por ello que el otro se presenta como un sujeto de conocimiento, por el que hay que preocuparse, pues es parte de nuestra singularidad.

Ahora, hay varios dispositivos o *equipamientos capitalísticos* que entorpecen el encuentro con el otro, su conocimiento. Uno de ellos es la homogenización. Se vende una idea de integración

desde las necesidades materiales comunes. Se necesita lo mismo y se les ofrece la manera de adquirirlo. Ese “somos iguales” invisibiliza al otro, pues solo se concibe como uno más dentro de la masa. De igual manera, “la imposibilidad de acceso a la cantidad de nuevos productos crea una tal angustia por conseguirlos que termina generando una grave explosión de lo social” (Mejía, 2019, p. 60). Esta angustia lleva al enfrentamiento con el otro, a no entenderlo desde la solidaridad, sino desde la competencia.

Por otro lado, quienes tienen mejores herramientas-ingresos para acceder a los productos adquieren un status que los ubica encima de los demás. Esta posición impide el encuentro fraterno. La miseria, la desprotección y la exclusión de los demás se ignora, pues la posición privilegiada crea “un manto de protección de su ascenso social en cuanto los hace ver como naturales y ganadores en el libre juego del mercado” (Mejía, 2019, p.60). El deseo de conocer al otro hace visible y cercano a los demás, desde su testimonio y memoria. No hay intención de doblegarse, pero tampoco de someter, “Ir al encuentro del otro es la ocasión de medir nuestra propia sabiduría, nuestros límites, nuestra paciencia” (Zambrano, 2011, p. 85).

El deseo de conocer al otro actúa como resistencia, dado que descubre al ser humano detrás de los movimientos de capital y de las transferencias de servicio. Además, despierta el cuidado de uno mismo y de los demás, como una “expresión de amor y respeto a la vida que nos permite construir desde la vitalidad la necesidad de trascender la discriminación entre etnias, sexos y generaciones, para repolitizar la idea de la solidaridad desde la ternura” (Mejía, 2019, p. 75).

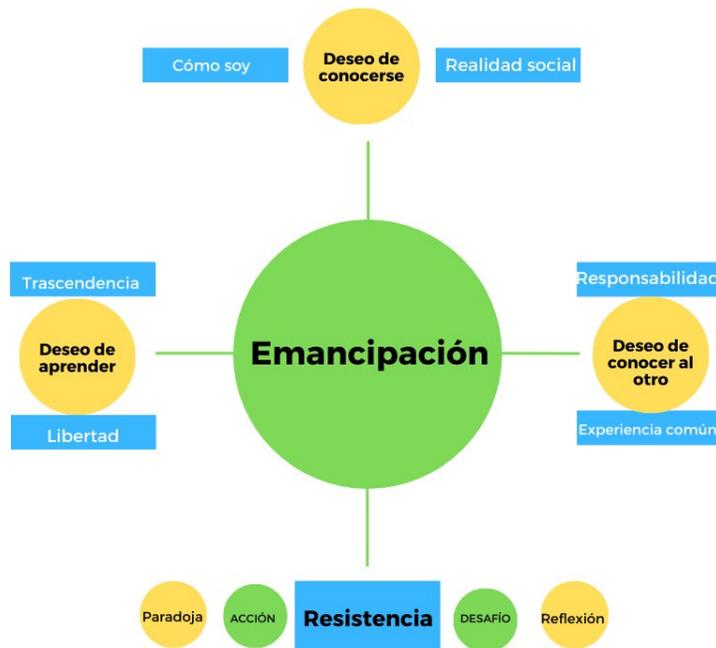
Deseo de conocer- aprender

El deseo de conocer al otro y el deseo de conocerse a sí mismo no se puede separar del deseo de conocer-aprender. Son inherentes. Actúan en una dinámica de reciprocidad e interacción. Por ello, “querer aprender es creer en la confianza que el otro tiene en mí” (Meirieu como se citó en Zambrano, 2011, p. 37). La experiencia del descubrimiento, del aprender es el *punto medio* entre la voluntad de la persona y la relación con el otro, que, como se ha expresado, es una experiencia de resistencia.

El deseo de conocer-aprender es el principio de las transformaciones, tanto personales como sociales. Porque aprender está ligado a la acción y esta es apertura al pensamiento y a la liberación; “El pensamiento busca deshacerse de las familiaridades admitidas como verdaderas, de las naturalidades con las que se presentan las certezas del éxito, la competitividad y la vida como ficción” (Martínez, 2019, p. 343).

Solo se puede aspirar a la libertad en la medida que se emancipa. Esta surge de la voluntad de saber. En este sentido, Zambrano (2011) sostiene que los aprendizajes son maneras de afirmar la libertad, una posibilidad para actuar en la vida de otro modo, de reafirmarse y devenir otro. Ahora, emanciparse es situarse frente a otro y frente al mundo desde una disposición crítica, que en un principio es introspección, una especie de alejarse de uno mismo y regresar distinto. Lo expresado hasta ahora se sintetiza en la *Figura 2*.

Figura 2. Emancipación: deseo, resistencia y acción.



Por otra parte, la actitud crítica permite ser consciente de lo que deseamos, y esto lleva a la vez a sopesar nuestros deseos respecto a los demás; "Reconocer el propio deseo de aprender obliga a situarse en las circunstancias en las que actúan los Otros; permitirá a su vez reconocer aquello por donde se mueve el deseo de aprender del Otro" (Casado, 2015, p. 238). En otras palabras, nos descubre la resistencia del mundo y de los otros a lo que deseamos. Ante lo que deberíamos preguntarnos, desde el punto medio que sugiere Biesta (2019), si lo que deseamos tiene opciones de realización.

Principios educativos y curriculares para una pedagogía del deseo

Una pedagogía del deseo ha de tener posibilidades de concreción en la experiencia educativa escolar. La busca de una vida común preferible, desde la resistencia y la libertad,

encuentra en la escuela un escenario vital para su proyección. En ella es posible articular el deseo con tres principios generales de la educación del siglo XXI: *el pensamiento complejo, el pensar crítico y algunos rasgos del currículo cibernético*, que establecen interrelaciones para entender el mundo como una sociored compleja, problematizable en aras de la transformación social.

Esa articulación es un espacio para la emergencia del deseo. No se trata de condicionarlo, sino de proponer unos principios que lo posibiliten. En la medida que “El deseo se puede motivar, encauzar u orientar, hasta ser apropiado por cada uno de los intervinientes en la escena y en el proceso de formación. Estudiantes y maestros pueden exhibir y ejecutar su manera de hacerle frente” (Vargas, 2016, p. 38). Lo que se persigue es la conciencia de su presencia y su potencia, para que tenga oportunidad de acción real.

Además, hay que advertir que los tres principios propenden por la comprensión de lo humano como centro de la acción educativa. Hessel y Morin (2012) afirman que es primordial enseñar comprensión humana, pues esta “nos posibilita concebir al mismo tiempo nuestra identidad y nuestras diferencias respecto de los demás y reconocer su complejidad antes que reducirla a un único carácter” (p. 21). Si lo educativo gira entorno a la comprensión de lo humano, el amor aparece como condición relevante para ir a su encuentro.

No obstante, no es un amor utilitarista y consumista, que percibe al otro como un instrumento para alcanzar la felicidad o un bien para usarse y desecharse. Por el contrario, es un amor solidario, “que exige tener en cuenta y hacer real la posibilidad de una relación entre personas en la que cada uno contribuye al mejoramiento y la felicidad de los demás” (Acosta, 2017, p. 194). En este sentido, el amor es apertura, dinamismo, potencia y transformación.

De Zubiría (2004), en su pedagogía afectiva, plantea tres áreas curriculares fundamentales: *el amor a sí mismo* -que permite al estudiante valorar-se, conocer-se y gobernarse, motivarse a sí mismo y afrontar las dificultades-, *el amor a los otros* -que vincula al estudiante con las subjetividades exteriores -, y *el amor al mundo y al conocimiento* -que relaciona al estudiante con el mundo cultural de teorías, explicaciones, hipótesis o valores culturales heredados. Una educación que asuma esos aspectos “Toma partido por el individuo y cuestiona a las escuelas arrodilladas ante la presión capitalista empresarial” (De Zubiría, 2004, p. 304). Estas tres áreas se corresponden con los tres deseos del espíritu deseante, y con su aspiración de libertad.

Complejidad y pensamiento

Habitamos un mundo complejo, donde confluye una serie de fenómenos que interactúan para dar sentido. Sin embargo, la tradición ha insistido en presentarlos de forma aislada. Así, lo viejo y lo nuevo, la razón y lo emocional, lo individual y lo colectivo, lo local y lo global aparecen como antinomias. Mas, la experiencia de la vida no debe limitarse a una elección entre ellas. La idea no es fragmentar la existencia, el conocimiento para comprender la realidad, sino aspirar a un tipo de pensamiento con el que podamos abordar el mundo como totalidad. Este *pensamiento complejo* permitiría “fomentar la capacidad de la mente para pensar los problemas individuales y colectivos en su complejidad. Nos haría sensibles a la ambigüedad, a las ambivalencias, y enseñaría a asociar términos antagónicos para captar la complejidad” (Morin, 2011, p. 148).

En la educación escolar el conocimiento se ha fragmentado en asignaturas. Incluso, el sujeto mismo se escinde de sus aspectos espirituales y emocionales con el ánimo de lograr el mejor rendimiento en las diferentes disciplinas. Pero, así sería un “conocimiento adorno” que ofrece pocas oportunidades para afrontar el mundo. Ahora, una educación que propenda por el encuentro con el otro, desde el deseo y lo preferible, debe aunar el pensamiento complejo de quienes participan e interactúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El pensamiento complejo ayuda a afrontar los constantes cambios sociales y a estar preparados para actuar adecuadamente ante nuevas situaciones (Morin, 2011).

Lo anterior es un llamado para que en el sector educativo se “promuevan oportunidades de educarse y de aprender a lo largo y ancho de toda la vida en diversidad de ambientes de aprendizaje y bajo una multiplicidad de formatos de aprendizaje presenciales, en línea e híbridos” (OIE, 2017, p. 13). Esto da entrada a la necesidad de valorar los aportes del *currículo cibernético*.

Currículo cibernético

Una *pedagogía del deseo* que recurra al pensamiento complejo como uno de sus fundamentos, necesariamente ha de asumir principios del *currículo cibernético*. Este tiene dentro de sus supuestos la *Interdisciplina como oportunidad de integración de la realidad en el ciberespacio*. Con ello se persigue que, desde la autonomía, la reciprocidad y la horizontalidad se construyan espacios para gestionar el conocimiento con diversas perspectivas. De esta manera, las iniciativas académicas-escolares tienen sentido siempre y cuando guarden relación con los rasgos culturales, y se estructuren “en torno a un repertorio de necesidades y expectativas, surgidas del entorno social y cultural, que se manifiestan en la práctica de conocer lo que se sabe, escudriñar lo nuevo y prefigurar lo posible” (Careaga y Avendaño, 2017, p. 97). Es decir, se problematiza la realidad para comprenderla y transformarla, de ser necesario.

Lo anterior se facilita en la medida que el *currículo cibernético* plantea una relación pedagógica basada en la reciprocidad y la horizontalidad. El encuentro docentes-estudiantes no se da desde la autoridad, sino a través del reconocimiento del otro, con una correspondencia mutua. Esto ayuda a que los estudiantes alcancen una mayor autonomía intelectual y se hagan responsables de su aprendizaje y del de sus compañeros. En los ambientes virtuales y en el “ciberespacio los estudiantes no actúan de forma dirigida, sino que se mueven por su propia iniciativa” (Osuna, 2018, p. 82).

De igual manera, el currículo cibernético reconoce la afectividad en las relaciones pedagógicas, por ello acepta que “lo central en la convivencia humana es el amor, las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en la realización del ser social que vive en la aceptación y respeto por sí mismo...y por el otro”. (Maturana como se citó en Careaga y Avendaño, 2017, p. 112).

En todo caso, Careaga y Avendaño (2017) advierten que la sola incorporación de las TIC en la vida escolar no garantiza un cambio importante en las interacciones pedagógicas. Es por ello, que su uso y dispositivos han de ser valorados por el pensar crítico.

Pensar crítico

En consonancia con lo expuesto, el pensar crítico no puede reducirse a la creación de una nueva asignatura -fragmentar aún más el conocimiento- o la propagación de manuales que llaman a la lectura crítica. Estas medidas accesorias no apuntan a su principal alcance: crear espacios de contraargumentación para refutar los paradigmas dominantes y propender por una sociedad viable, dispuesta a las necesidades humanas. Los contextos digitales hacen parte de esos espacios reflexivos (Mclaren, Escaño y Jandrić, 2018).

El pensamiento crítico reconoce que vivimos en una sociedadred, las tecnologías no son neutrales y, por lo tanto, es importante la alfabetización digital. Se descubre, entonces, que la actual estructura social está conformada por redes de información unidas a internet. Así, las tecnologías digitales co-crean la vida social y material y generan espacios para la acción. En todo caso, funcionan bajo una mirada capitalista y con un modelo transmisionista de la información. Situación que hace necesaria la alfabetización digital, porque “facilita el ejercicio crítico de la ciudadanía ante el marco socioeconómico dominante, convirtiéndose igualmente en un ejercicio de activismo” (Mclaren, Escaño & Jandrić, 2018, p. 27). Además, la alfabetización digital ayudaría a tener una actitud crítica frente a la naturaleza de los dispositivos tecnológicos, para, entre otros factores, señalar que no son neutrales e inciden en los estados y acciones sociopolíticas y económicas.

Por lo anterior, McLaren, Escaño y Jandrić (2018) resaltan la necesidad de integrar lo crítico con lo tecnológico:

En la contemporánea Sociedad-red, la pedagogía crítica se reúne y se funde con las culturas digitales. Esta poderosa mezcla acepta la diversidad y la complejidad de la vida humana en entornos digitales, y mantiene firmemente la tradición de lucha por la acción humana, la emancipación y la libertad. (p. 24).

En este sentido, el pensar crítico asume las emergencias como oportunidades para nuevas formas de vida. Por lo que es necesario crear alianzas para “el despliegue de acciones de resistencia, en plural, resistencias individuales y colectivas que provocan el deseo inmanente de emancipación” (Martínez y Guachetá, 2020, p. 91). En todo caso, hay que tener presente que “Lo que impulsa el pensar crítico no es la razón, sino la afectividad y el deseo, y en esta forma de pensar se descubre una forma de vivir en movimiento y apertura” (Piedrahita como se citó en Martínez y Guachetá, 2020, p. 92).

La articulación anteriormente expresada se ilustra en la *Figura 3*.

Figura 3. Articulación de la pedagogía del deseo.



Conclusiones

La crisis actual del coronavirus es una oportunidad para cambiar de rumbo. Apostar por alternativas que descorran el velo y evidencien la crisis severa que aúpa el capitalismo financiero bajo la idea de producción y el consumo exagerado de los recursos naturales y de lo humano; donde lo poético y la literatura se vinculen en la educación como maneras de contemplar, comprender, criticar y proponer acciones para un mundo común preferible. De esta manera, es necesario postular una pedagogía del deseo, que sea un llamado a superar la desesperanza y, a la vez, despierte el deseo de nuevas maneras de conocer desde el encuentro solidario y sensible con el otro.

La resistencia ha de ocupar un espacio vital en la comprensión educativa. Su problematización y conquista marcan caminos de apertura y encuentro, de rupturas y posibilidades. Si la educación escolar aspira a trascender, ha de tomar el deseo -y por ende la resistencia- como principio fundante de sus interacciones. En todo caso, no se trata de direccionar los deseos, de conducirlos. Lo que se persigue es que el estudiante se apropie de su condición de ser un sujeto productor de deseo, y que la reconozca en los demás. Solo en esta interacción y construcción es posible pensar en una ciudadanía colectiva, donde la singularidad de unos no se imponga sobre los otros, bajo una masificación de identidades.

La pedagogía del deseo, como horizonte reflexivo transformador, se articula con el pensamiento complejo, el currículo cibernético y el pensamiento crítico como oportunidad de acción desde lo educativo y el currículo. El encuentro, la solidaridad y la afectividad entre las personas hallan en esa complementariedad espacios para el despliegue de la autocrítica, la creatividad y la divergencia. Solo de esa manera sería posible desentrañar y enfrentar los intereses y mecanismos que insisten en la fragmentación de la realidad, del conocimiento y del sujeto.



Despojo, acrílico, brea, cemento, tela, alambre y una rama de Pasionaria. **Matías Sapegno**

Bibliografía

- Acosta, R. (2017). *La Educación del ser Humano: Un reto permanente*. Universidad Metropolitana.
- Álvarez, M. (2017). La escuela contemporánea: entre la razón instrumental y la utopía de la razón sensual. [Tesis de Doctorado, Universidad de Antioquia]. Archivo digital <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/8732>
- Arroyave, D. (2021). Guía del Seminario de línea II: Estudios críticos sobre educación y currículo. Universidad de San Buenaventura.
- Bauman, Z. & Donskis, L. (2017). *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida* (A. Rodríguez). Editorial Planeta.
- Biesta, G. (2019). ¿Cuál es la tarea de la educación? Despertando el deseo de querer existir en el mundo de una manera adulta (C. Noguera). *Revista Pedagogía y Saberes*, (50), 63–74.
- Boff, L. (2014). Características del nuevo paradigma emergente. <https://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=676>
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad* (H. Pons). Amorrortu Editores.
- Careaga, M. y Avendaño, A. (2017). *Currículo cibernético y gestión del conocimiento. Fundamentos y modelos de referencia*. Ediciones UCSC- RiL editores.
- Casado, F. (2015). Del deseo de reconocimiento al deseo de producción. Efectivizar el aprendizaje es generar posibilidades de abrir el deseo. En: *Judith Butler: las identidades del sujeto opaco*. Universidad Nacional de La Plata (pp. 237- 251).
- De Zubiría, M. (2004). Pedagogía afectiva. En: *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani (pp. 297- 336).
- Han, B. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder* (A. Bergés). Herder Editorial.
- Han, B. (2017). *La agonía del Eros* (R. Gabás y A. Martínez). Herder Editorial.

-
- Hessel, S. & Morin, E. (2012). *El camino de la esperanza. Una llamada a la movilización cívica* (R. Alapont). Ediciones Destino.
- Marina, J. (2007). Las arquitecturas del deseo. Una investigación sobre los placeres del espíritu. Editorial Anagrama.
- Martínez, A. (2019). ¿Para qué nos educamos hoy? Escolarización y educapital. En: *Genealogías de la pedagogía*. Universidad Pedagógica Nacional (pp. 307-346).
- Martínez, M. y Guachetá, E. (2020). *Educación para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el sur*. Universidad Pedagógica Nacional- CLACSO.
- McLaren, P., Escaño, C. & Jandrić, P. (2018). Por una pedagogía crítica digital. Retos y alfabetización en el s. XXI. En Aparici, R., Escaño, C. y Marín, D. (Coords). *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI* (pp. 21- 34). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Meirieu, P. (2020). *Pedagogía: el deber de resistir* (M. Tillero). Editorial UNAE.
- Mejía, M. (2019). *Acción social colectiva y pedagógica*. Universidad Oberta de Catalunya - Editorial Magisterio.
- Mèlich, J. (2011). *Filosofía de la finitud*. Herder Editorial.
- Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía. Lecciones de la pandemia* (N. Petit). (p. 38-48). Editorial Planeta.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad* (N. Petit). Paidós.
- OIE. (2017). 15 Claves de Análisis para Apuntalar la Agenda Educativa 2030. Ediciones UNESCO.
- Osuna, S. (2018). La otra educación. Nuevos roles de docentes y estudiantes. En Aparici, R., Escaño, C. y Marín, D. (Coords). *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI* (pp. 79- 85). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Parrini, R. (2018). *Deseografías. Una antropología del deseo*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Pérez, F. y Chigo, N. (2020). Tesis para una Pedagogía del deseo de saber y conocer. *Revista REDIPE*. 9 (10), 2 4 - 3 8. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1084/981>
- Santos, B. (2000). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*, Editorial Desclée.
- Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus* (P. Vasile). Ediciones Akal.
- Vargas, G. (2016). *Deseo y formación*. Editorial Aula de Humanidades; Universidad Católica de Manizales.
- Zambrano, A. (2011). *Philippe Meirieu. Pedagogía, filosofía y política*. Editorial Brujas.

Notas

ⁱ Es preciso anotar que el deseo no debe confundirse con la necesidad. Esta y su satisfacción es creada por el sistema como una manera de convertir la servidumbre en algo agradable; "lo que el sistema busca, y de hecho consigue mediante la creación y satisfacción constante de necesidades, es tornar los individuos en seres cada vez más adaptados a él." (Álvarez, 2017, p. 103).