

La Educación Histórica del Deseo

*Agustín Escolano Benito**

O artigo interroga-se sobre o desejo como *leitmotiv* essencial do mundo da vida e do mundo da cultura e educação. Destaca a importância da aventura da utopia na ação educativa, esta última percebida como prática cultural. Discorre sobre estudos acerca do desejo realizados no campo da história, demonstrando a revalorização do estatuto epistemológico e prático do desejo nas análises da modernidade. Conclui sinalizando para uma educação do desejo como forma de emancipá-lo criticamente das velhas e novas tutelas que o protegem.

DESEJO; MEMÓRIA; CULTURA; EDUCAÇÃO.

The article questions itself about the desire as an essential leitmotiv of the life world and of the culture and education world. It points out the importance of the utopia adventure in the educative action, this last one noticed as a cultural practice. It discourses about studies on the desire accomplished in the history field, showing the revalorization of the epistemology and practical statute of the desire in the modernity analyses. It concludes signaling into a desire education as a way of emancipating it critically from the old and new tutorship that protect it.

DESIRE; MEMORY; CULTURE; EDUCATION.

* É catedrático de História da Educação da Universidade de Valladolid (Espanha), presidente da Sociedade Espanhola de História da Educação e membro do Comitê Executivo da ISCHE (International Standing Conference for History of Education), isto é, a Associação Internacional de História da Educação. É, ainda, fundador e diretor da *Revista Espanhola de História da Educação* (Universidade de Salamanca). Áreas de investigação: Manualística, Culturas Escolares, História da Escola e do Currículo, História Comparada da Educação.

El *Ethos* del Deseo

Este ensayo bascula hacia un *leitmotiv* esencial del mundo de la vida, y también de la cultura y de la educación: el deseo. Del deseo emerge en realidad no sólo la voluntad de construir la vida y la cultura, sino incluso el viaje a la memoria, a la hermenéutica de la tradición. El deseo no es sólo impulso, *energeia*, hacia la realización del sentido, sino la fuerza que orienta el discurso, en bucle retrospectivo, hacia la narratividad de la experiencia histórica y personal, o una prolongación de ésta.

La educación es, en primer término, urgencia y deseo. Ella se origina como necesidad en la lógica interna de los sistemas sociales, y se manifiesta asimismo como expresión de una íntima y autorreferente vocación proyectiva o poiética del mundo de la vida y de la cultura. Si la memoria, que sólo puede ser reclamada por las solicitudes del presente y por los retos del futuro, asegura la continuidad del transfondo mítico de la historia personal y colectiva, el deseo introduce en esta dialéctica la aventura por la utopía, el *ethos* del entusiasmo que nace en la ilusión y el sueño.

“Lo deseo más que lo espero. Hay muchas cosas en la república de Utopía que, más que confiar o esperar en ellas, las desearía para nuestras ciudades”. Así cerraba Tomás Moro (1986) su proyecto para la nueva polis. Toda utopía es en verdad, como afirmaba Ernst Bloch (1977), una forma histórica del “principio esperanza”, pero también es, ante todo, una expresión de la voluntad y el deseo.

“El paraíso está en nuestros deseos” – se puede leer en *Ultimas noticias del paraíso*, de Carmen Sánchez (2000), el último premio Alfaguara. Luego viene la aventura, mezcla de razón y de pasión, por encontrar la utopía en los surcos de la memoria y en los anuncios del porvenir que darán fundamento y coherencia a la educación como proyecto.

La salida hacia el futuro suele ser casi siempre como el juego de un laberinto: un viaje nómada por corredores tortuosos que ha de estar guiado por la intuición, pero también por la memoria. Se puede atravesar este laberinto como un ciego, por azar. Pero si se quiere evitar rondar en el dédalo hasta el infinito, y repetir los mismos errores, el nómada necesita signos o guías, comenta Jacques Attali en su reciente y sugerente *Traité*

du Labyrinthe (s.d., pp. 173-175). Mas si no encuentra el hilo mágico que le señale el camino, el hombre que se forma tendrá necesidad de la memoria y de la hermenéutica.

La experiencia es la clave para educar a los navegantes en la aventura del deseo y hasta para descifrar algunos códigos herméticos del camino. Y por eso tal vez la educación de la memoria haya sido un elemento esencial en la iniciación de los jóvenes de la mayor parte de las culturas antiguas. El arte de la memoria, un capítulo central en la retórica clásica, se constituyó así en una de las claves en la educación histórica de los deseos. Por eso, *Mnemósyne* fue para los griegos la madre de las musas, y para Cicerón el mejor guardián de la virtud de la prudencia y de todo el tesoro de invenciones que creó la cultura humana (Yates, 1977, pp. 7-17).

En la *Iconología* de Cesare Ripa, del XVII, la memoria aparece representada por una mujer con dos rostros que sostiene con una mano la pluma y con la otra un libro. La memoria puede abarcar la totalidad del pasado, gracias a lo cual podemos autorregularnos con previsión y cálculo en relación a las cosas por venir (Ripa, 1997, pp. 66-69). El libro podría ser, en este sentido, el registro de la experiencia que inspiraría la nueva escritura, la que emanaría del ámbito del deseo, aún por materializar.

Pero más allá de sus vinculaciones con la memoria, el *ethos* del deseo estaría desde luego, como vio Nietzsche, en la voluntad de vivir y en la creación de valor y de sentido, esto es, en la fuerza de la moral ascendente, que tiene que ver también con la voluntad de poder.

Nuestro tiempo asiste, como hace un siglo, a una nueva crisis de la modernidad, que ha sido denunciada *ad nauseam* por la crítica de la cultura de las últimas décadas. No es fácil, por eso mismo, suscitar una nueva estimativa que oriente la moral del deseo. “¡Qué difícil es cuando todo baja no bajar también!” – escribió Antonio Machado en *Los Complementarios* (1957, p. 14). Más, en todo caso, la esperanza de un nuevo programa emancipador sólo emerge del análisis crítico de la genealogía de la crisis.

Un sugerente ensayo de Raimundo Cuesta me ha ayudado a enfocar con racionalidad el tratamiento de esta incertidumbre. El deseo, según él, ha de ser cultivado en el seno de comunidades críticas que se afanan en

construir pedagogías radicales, y debe sustentarse al tiempo sobre el desarrollo histórico “deseante e insatisfecho” – expresión que toma de Ernts Bloch – y un futuro utópico desiderativo. La positividad del impulso ético se recuperaría, así, mediante una cierta educación histórica del deseo que mostraría cómo aprender a desear un mundo mejor (Cuesta, 1999, pp. 71 y ss.). A ello nos referiremos más adelante.

Confieso que cuando rotulé este programa desconocía que el deseo hubiera sido objeto de reflexión para los historiadores, casi siempre abocados hacia la mirada retro. El trabajo de Cuesta me aportó información acerca de los usos que la historiografía británica reciente había hecho de la expresión “educación del deseo”. La biografía de E. P. Thompson (1998) sobre William Morris hablaba de enseñar al deseo a desear más, mejor y de un modo diferente, y un libro de Harvey J. Kaye, de 1992, se anunciaba bajo el sugestivo título *The Education of Desire*. En todas estas referencias se apuntaba hacia un uso emancipador del pasado en relación con el futuro y en definitiva a la necesidad de pensar históricamente la realidad, como concluye el propio autor.

El *ethos* del deseo vendría así a configurarse como una síntesis dialéctica entre el impulso y la genealogía de la moral y la cultura históricas, entre las emergentes expectativas del mundo del mundo de la vida y la experiencia acrisolada por la sociedad. Este esfuerzo de convergencia entre la ética y la historia puede orientar la búsqueda del sentido, en una época que sufre a diario la tentación de abocarse al nihilismo y al vacío, como advirtió Lipovetsky (1986), o de entregarse a los dictados performativos y acrílicos de la tecnología, según concluía Lyotard (1984).

En la perspectiva estrictamente historiográfica, la lectura del pasado ha de permitir, como sugiere Chartier (1998), situar los discursos y los relatos en las estrategias utilizadas para producir sentido, pero eludiendo al tiempo la dogmática de los metarrelatos y la nostalgia de la gran teoría. No en vano, la historia se está viendo hoy también afectada por los aires deconstructivos que provienen de la postmodernidad, y ello ha introducido un notorio y saludable relativismo en cuanto a la aplicación de los modelos teóricos clásicos, y un retorno a la narratividad.

No es fácil sentirse un extranjero al tratar de contextualizar nuestros deseos, pero a veces hay que intentarlo como ejercicio de creatividad y

profilaxis. Maxine Green (1995, pp. 82-85) habla del profesor como extranjero que ha de ensayar situarse con perplejidad e interrogativamente en el mundo en que vive y frente a su pasado. Al igual que el viajero que regresa a casa después de una larga estancia en otro lugar, el nuevo observador “descubre que tiene que pensar de nuevo los rituales y las costumbres de su pueblo para poder entenderlos”. Ya no puede, sin más, “asumir el patrón heredado”. Para darle sentido otra vez a su cultura, ha de reordenar y reinterpretar todo lo que ve bajo su renovada mirada. Obligado a releer una realidad siempre diferente, se sentirá más vivo que nunca.

Nuestros deseos, continuamente renovados, también invitan a revisar sin estereotipos la tradición y a reconstruir críticamente y sin prejuicios la memoria. En esta nueva lectura de la historia los grandes relatos están ya bajo sospecha, y sólo la nostalgia o la rigidez ortodoxa puede refugiarse en ellos. Tras la renuncia a los discursos de las teorías fuertes, el análisis se aboca inevitablemente a la narratividad, y bajo la lógica de un nuevo constructivismo hermenéutico indaga en la escritura y en los silencios, que también pertenecen a la lingüisticidad del *logos*, las tramas intertextuales que otorgan sentido a la memoria y la hacen inteligible. Luego comunica estos hallazgos con los deseos.

Las historias nos han formado a todos y, al igual que el narrador las utiliza para construir ficciones, nosotros nos servimos de ellas para prolongar nuevos relatos, nuevos experimentos, en los que fundar la esperanza. En esta dialéctica tal vez podríamos coincidir con Tomás Moro. También nosotros podemos desear, aún dentro de la prudente espera. El *ethos* del deseo se sitúa así justamente en el juego entre la memoria y la esperanza.

La Crisis del Deseo

Es un lugar común de la crítica sociopedagógica de los últimos años advertir que nuestra educación está sumida en un mar de incertidumbres, que apenas guarda memoria de sus tradiciones, ni aún a veces de los ensayos de las últimas vanguardias, y que no tiene horizontes que guíen el sentido y atribuyan significación a sus proyectos y a sus prácticas.

La crisis de los relatos y la fractura de los lazos sociales que regularon los códigos de comunicación en las instituciones de educación y cultura en épocas todavía recientes han afectado también a los deseos y a la construcción del *ethos* que dimana de ellos. Más aún, si “educar e instruir son – como indicó Lyotard en la *La postmodernidad explicada a los niños* – actos filosóficos” (1995, p. 115), el discurso pedagógico contemporáneo ha debido verse afectado inevitablemente, en su *logos* y en su pragmática, por la crisis antes notada.

La narrativa de la modernidad se nucleó en torno a relatos que implicaban a la vez deseos: la realización de un espíritu universal, el desarrollo de las libertades, la sociedad sin clases, la paz perpetua, la ilustración general... Estos *desiderata* perdieron fuerza y legitimidad como creencias plausibles y como discursos realizables y dieron paso a las diversas formas de lo que Vattimo (1988) denominó el “pensamiento débil”. A esta crisis de confianza siguió la disolución de las formaciones sociales en que sustentaban aquellos relatos, hoy sólo justificados por la retórica política y mediática, pero sujetos desde luego a sospecha metódica y moral. No es que estos discursos se vean como inmorales. Lo que sí se percibe en crisis es su credibilidad, puesta en tela de juicio por el cinismo retórico con que se han interpretado y aplicado por los intelectuales orgánicos de las grandes ideologías.

Los valores decaídos han sido reemplazados por las ideas que a modo de nuevo convoy semántico definen la sociedad-red y el mundo de la globalización. No existe ya nostalgia de la gran teoría o del relato perdido, que puede aún sobrevivir incluso como rudimento sin función o como mito nostálgico en las generaciones formadas antes de la crisis, pero no en los jóvenes. Por otro lado, se esta exacerbando el papel de la tecnología, y especialmente la relacionada con el mundo de la información y los nuevos lenguajes. Esta, siguiendo la lógica de la racionalidad instrumental, sustituye a menudo como valor a los metarrelatos y adquiere por sí misma el crédito que puede satisfacer ciertos deseos culturales. Este giro sociomoral está afirmando la ética de la performatividad, basada en criterios de valor exclusivamente eficientistas.

Hace tiempo que el sociólogo neoliberal Daniel Bell (1977) señaló, al analizar las contradicciones culturales del capitalismo tardío, cómo el

triumfo de la racionalidad tecnológica en la sociedad industrial avanzada podía agudizar la dialéctica entre los valores de la misma ética de la burguesía. De una parte, el orden tecnoeconómico se aboca por su propio tropismo a la eficacia, esto es, a lo que después Lyotard denominó performatividad (eficiencia de la actuación sin valor añadido). Bajo este impulso, la razón y el deseo se orientarían hacia el buen funcionamiento del sistema y al rendimiento de la tecnoestructura. Los actores, en el caso de la educación, serían definidos como tecnólogos o ingenieros del planeamiento, gestión y control de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Ahora bien, esta lógica del deseo burgués, tal como opera en la sociedad avanzada no podía ser incompatible con otras dos aspiraciones de la cultura democrática: la oferta de condiciones de igualdad para el desarrollo de todos los miembros de la comunidad, cualquiera que sea su origen y situación, y la de facilitar la satisfacción a las necesidades de autorrealización y bienestar personal de los individuos. Estos *desiderata* pueden sin duda entrar en contradicción con las estrategias de la performatividad, toda vez que, como sucede en el mundo de la educación, los intereses y aspiraciones – los deseos, en definitiva – de los sujetos no siempre guardan concordancia con los valores de logro que los sistemas imponen, o viceversa.

Tales disonancias, que en gran que parte han sido inducidas por el imperio de la racionalidad tecnológica e instrumental, están condicionando las interacciones del hombre con la cultura y con la educación. En primer lugar, porque abocan hacia una orientación reductiva del deseo en torno al ámbito de lo tecnoeconómico. También porque aún siendo la tecnología, como es obvio, una producción de la cultura humana, nunca se le atribuyó sin embargo el estatuto académico de excelencia que la habría constituido en contenido deseado de formación general, y no sólo de la especializada. Este asunto, que nos parece crítico y estratégico en el desarrollo actual de la cultura escolar, requiere alguna mayor reflexión¹.

Con la Ilustración, la técnica entró en el currículum bajo una lógica estrictamente utilitaria². Luego, la revolución industrial y burguesa segregó

1 Véase Benito, 1998a, pp. 11-39.

2 Véase Benito, 1998b, pp. 33-51.

la educación profesional superior, que orientó bajo un sesgo selectivo y corporativista, de la menestral o artesana, reducida a subcultura empírica precariamente academizada. Humanidades y tecnología configuraron en el pasado lo que los sociólogos de la escuela francesa denominaron, hace unos años, las dos redes del sistema educativo. Pero últimamente se han oído voces, entre las que se cuenta la del Collège de France, que propugnan, como hizo la comisión Bourdieu, una oferta más abierta de las formas de excelencia cultural socialmente reconocidas y rechazan los viejos esquemas de jerarquización del saber, en los que lo práctico, lo técnico y lo aplicado siempre aparecieron subestimados frente a lo teórico y lo humanístico. Este cambio exigiría revisar el papel que las disciplinas escolares representan en el *cursus honorum* de la sociedad, y en consecuencia supondría otorgar a la tecnología y a toda la cultura material en general la estimación social y legitimidad académica concordantes con el carácter de la nueva sociedad (Bourdieu, 1985, pp. 13-15 y 26-27).

Desde este planteamiento, la crítica de la racionalidad instrumental no debería orientarse sólo a señalar los límites de una cultura obsesivamente performativa, sino también a estimular el deseo en favor de los valores de la tecnología como contenido de una educación humanística a la altura de los tiempos. Con ello, la técnica se dotaría de un nuevo estatuto epistémico y curricular, esto es, se configuraría como una disciplina que incluiría, además del estudio de los cambios en los modos de producción, el análisis de las consecuencias antropológicas y sociales de sus usos, y que se ordenaría también a la formación general y humanizadora de los individuos.

La reconceptualización de la tecnología que aquí se sugiere comporta, pues, una visión del poder de la racionalidad instrumental como forma de cultura que ha de ser críticamente asumida, más allá de sus obvias contribuciones al progreso de la civilización material. Desde esta perspectiva, el deseo no puede orientarse sólo al ámbito de lo performativo, sino que ha de buscar también en la cultura técnica una cierta racionalidad emancipadora y humanística. La difusión de los contenidos intelectuales de la tecnología y de sus usos morales podría contribuir sin duda a una educación general de los deseos. Este giro

pedagógico implica, por tanto, grandes virtualidades para una educación moderna orientada para el futuro.

La crisis del deseo se acentúa, por otro lado, con el desconcierto que la pérdida de estabilidad en los relatos y el consiguiente nuevo malestar de la cultura han inducido en el mundo de la educación y en el desempeño del oficio de enseñante. En algunos análisis se señala cómo el deseo se encauza por la vía pragmática de los ensayos lúdicos en la dialéctica deconstrucción/construcción, frente a las decadentes pretensiones emancipadoras de la gran narrativa, en la que no se cree. En otros, se percibe una especie de estrategia provocativa, arguyendo que para salir de la crisis precisamos ideas perturbadoras que permitan “pensar de nuevo” la educación y su historia. Henry A. Giroux (1998), en la presentación de los textos del *Symposium on Postmodernism and Education*, enfatiza la importancia de repensar la escuela para redefinir el compromiso público de los profesores como intelectuales. *Thinking Again* es precisamente el título de la compilación que recoge los materiales de la conferencia de la Philosophy of Education Society, reunida en Oxford en 1995.

Volver a pensar es pues una derivada ética que nace de la crisis del deseo que ha suscitado la postmodernidad. Narrativas complejas, historias diversas, lenguajes múltiples. Tales son los signos con los que se anuncia la nueva cultura. Estos son los fragmentos cuyo análisis y tratamiento sólo pueden abordarse desde unas renovadas relaciones entre pedagogía y cultura, experiencia y lenguaje, moral y sociedad. Las democracias cívicas y culturales avanzadas ensayan afrontar esta perturbación del deseo asumiendo críticamente el debate sobre el pluralismo de identidades, sin renunciar a un nuevo diálogo con los clásicos de la modernidad, como intentó, por ejemplo, Rorty con Dewey. Desde este planteamiento – algo intrépido ciertamente – se puede incluso releer *Democracy and Education* como un texto postmoderno que anticipa la emergencia de las ideas constructivistas de más avanzada vanguardia. Igualmente se puede mostrar cómo las propuestas de Derrida, Foucault o Lyotard pueden servir tal vez para iluminar de forma creativa el *puzzle* de la educación contemporánea y la orientación de las dudosas intenciones y confusos deseos de los profesores.

Estos son sólo algunos puntos, entre otros muchos que se podrían

considerar, que deberían debatirse para definir con claridad el perfil de la educación que deseamos.

El Deseo Cautivo

Derribados los fundamentos de la tradición construida por una *bildung* comúnmente aceptada, depuestos los criterios que introducían orden en los sistemas de valor y en las disciplinas, el discurso que emerge tras la crisis posmoderna retorna a un *revival* del deseo y del papel que este puede jugar en la búsqueda de la reconstrucción del sentido. La vida personal y social es inviable sin una comunidad de significados, que es la matriz de toda cultura, de cuya orientación también dependen en definitiva la escuela y el desarrollo de los individuos.

Andy Hargreaves (1999) ha llamado la atención recientemente sobre un hecho obvio acerca del cual pocas veces se ha recapacitado: las emociones pertenecen al corazón de la enseñanza, y sin embargo están prácticamente ausentes en la literatura sobre el cambio educativo. Los enseñantes son seres apasionados, aunque empleen en su trabajo libros y máquinas. Educar, dice también Fried en su estudio titulado *The passionate teacher* (1995), es una profesión llena de emociones. No se sugiere con ello que una crisis cognitiva como la que deriva del comentado malestar de cultura se vaya a resolver recurriendo a la llamada inteligencia emocional o al irracionalismo, pero sí se invita a la estrategia racionalizada de reforzar los impulsos del deseo hacia la responsabilidad.

La ley de la existencia humana es la “ley del deseo” en su significación ética, que puede adoptar por supuesto diferentes modos de expresión. Esto se lee en el estudio, de corte neolacanian, titulado “The Responsibility of Desire”, que se incluye en el compendio de Oxford antes citado (Blake et al., 1998, pp. 111 y ss.). En este mismo volumen se insertan trabajos que igualmente aluden al mundo de los deseos: “Learning by Heart”, “The Learning Pharmacy”, “Telling Stories out of School”. El mismo Jacques Derrida (1995) se refiere al “aprender con el corazón” como una estrategia que enriquece semánticamente la comprensión del texto. Esta actitud, lejos de sobrepasar las leyes de la economía de la

enseñanza, da entrada a un audaz enfoque que puede enriquecer el campo intelectual de la enseñanza, conmocionar la moral de la voluntad y estimular los deseos de los agentes que en ella intervienen.

Tal vez la inflexión hacia el deseo que esta línea del posmodernismo sugiere, bien distinta desde luego de la tecnoperformativa, antes comentada, podría parecer a algunos irracional y aun perversa, pero incluso sus formas más relativistas son sin duda útiles para remover las presunciones de etnocentrismo y universalismo que subyacen en muchos discursos y lenguajes convencionales. La lógica de los deseos puede subvertir y desestabilizar los sistemas culturales clásicos y modernos, sin que tenga que abocarse a argumentos únicos y coherentes, que en el actual estado de crisis ni son posibles muchas veces, ni tal vez deseables. El énfasis en los deseos podría en cambio encauzar los valores emergentes de lo que Giddens (1993) ha llamado la Alta Modernidad, eludiendo así los riesgos de disolución del sujeto en un mundo fragmentado y sin centro.

Dentro de esta lógica de los deseos se podrían asumir los enfoques pedagógicos recientes que conjugan la razón y la pasión (el *logos* y el *eros*) en el tratamiento de las relaciones de género, la atención a la diversidad, la dialéctica entre lo etnolocal y lo global, los problemas interculturales, el nuevo ecologismo... Todas estas cuestiones van a ser abordadas en este curso³ en ponencias específicas por especialistas reconocidos, lo que me exime de desarrollarlas aquí expresamente. Lo que sí me interesa enfatizar en esta introducción, sin embargo, es la revalorización del estatuto epistémico y práctico del deseo en el análisis de la modernidad avanzada. Desde esta perspectiva, la crítica de la modernidad no sería ya una “corriente emocional” de talante “antimoderno” que aspiraría a colocarse en la posilustración y aún en la poshistoria, como se temía Habermas, sino una nueva fase de la conciencia histórica por la que discurrían los conflictos que se suscitan desde las mismas fuentes del deseo.

La educación es, en todas las sociedades y en todos los tiempos, una práctica cultural que emerge del deseo en sus distintas formas de expresión:

3 Refere-se a “La memoria y el deseo”. Curso de verão da Universidad de Valladolid, oferecido em julho de 2000 (N. da Ed.).

- a) Si los deseos provienen de la cotidianidad del mundo de la vida, esto es, de la cultura empírica de los agentes que intervienen como sujetos en los procesos de formación, se manifiestan en expectativas sociales prácticas y en aspiraciones de autorrealización de los individuos.
- b) Si los deseos se formulan en los entornos académicos que los interpretan y definen como instituciones de mediación, pueden adoptar la forma de intenciones derivadas del conocimiento experto. Los *lobbies* académicos se erigen a menudo en proyectistas de deseos y objetivos que se promueven en los programas de educación formal. Esta cultura es probablemente una forma de arbitrismo.
- c) Si, finalmente, la fuente de los deseos radica en la voluntad de poder, es decir, en la moral y cultura políticas, las aspiraciones educativas se expresarán en el lenguaje normativo de los códigos y en las leyes internas de regulación de las burocracias escolares.

En todos estos planos, el deseo no es energía espontánea e incondicionada. Tanto el “cuidado de sí mismo” – tomada esta expresión en el sentido foucaultiano –, como los proyectos sujetos a mediación académica, o las expectativas de la política educativa, son registros regulados, cautivos, gobernados.

Michel Foucault (1982, 1996) explicó bien en sus últimos escritos los mecanismos por los que se estructuran las llamadas “tecnologías del yo”, o lo que es lo mismo, la “governabilidad” de los deseos que construye y configura la nueva subjetividad. Antes, en *Surveiller et punir*, había examinado el origen de las estrategias de disciplinarización por las que las instituciones normalizaban a los individuos socializando sus deseos mediante pautas de control y policía social que han llegado a configurar toda una tecnopolítica de los cuerpos y de las mentes.

En realidad, todas estas políticas de vigilancia y gobierno de sí mismo y de la comunidad son formas de la “biopolítica” que incluyen la hermenéutica del sujeto y de la pedagogía, según ha hecho notar Miguel Morey (“Introducción”, em Foucault, 1982, p. 38). En ellas se abordan los métodos de policía y administración de los sueños y utopías, es decir, de los deseos, técnicas que incluso se llegarán a constituir en disciplinas

académicas en interacción con las nacientes ciencias del hombre. A estas tecnologías de dominación y control de los otros y de uno mismo es a lo que se refiere Foucault al hablar de gobernabilidad (1996, p. 49).

Es evidente que las culturas política y académica gobiernan y manipulan nuestros deseos. La primera con estrategias de policía y gestión que regulan lo que es plausible desear y de qué modo puede ser satisfecho el deseo posible. La segunda regula este mismo deseo mediante la hermenéutica y la mediación racionalizadora entre el sujeto y las organizaciones conforme a reglas aceptadas por la comunidad de teóricos.

Pero también los deseos individuales están cautivos. Las tecnologías del yo han creado juegos de verdad en los que se han constituido prácticas para el gobierno de sí mismo. Foucault estudia a este respecto, en la tradición clásica, cómo la noción socrática del “cuidado de sí” fue sufriendo metamorfosis entre los estoicos, cínicos y epicúreos del período helenístico, y cómo la pedagogía cristiana fue igualmente ideando prácticas de gobierno del yo (sí mismo, *soi, self*) que configuraron toda una tecnología de la regulación del deseo. La Ilustración, al enfatizar el papel político de la razón, también amenazó la relativa autonomía de los individuos, como puso de manifiesto Kant al denunciar los abusos del poder moderno en nombre de la racionalidad. Y, en general, todos los aparatos de los Estados han terminado por constituirse en lo que Norbert Elias denominó coacciones civilizatorias. Ellas son las que, en definitiva, cautivando las libertades y los deseos, abocan a la tutela de la felicidad.

La Educación del Deseo

Mas, aunque cautivo, el deseo también puede ser educado para emanciparse críticamente de las viejas y nuevas tutelas que le protegen. En una entrevista a Michel Foucault en 1982 en la Universidad de Vermont, el filósofo-historiador francés sostenía que era preciso enseñar a la gente que, pese a las sutiles formas de cautividad que acosan a las mentes y a los cuerpos, los hombres y las mujeres eran más libres de lo que se sentían, que los juegos de verdad contruidos históricamente podrían ser también no sólo criticados, sino incluso destruidos (ver 1982, pp. 142-

143). Y este era el papel que justamente correspondía a los intelectuales: desvelar la genealogía de las sutiles retóricas que gobiernan el deseo e impulsan nuevos cauces para la libertad. Para ello habría que ensayar juegos inéditos, aunque nunca se pudiera prever cómo estos experimentos iban a terminar. Esta era la mejor estrategia de apoyo a la espontaneidad de los deseos, en la que se podría confiar. Retomar el deseo podía ensayar vías para crear libertad, aun a riesgo de que el inevitable poder de las renovadas influencias pudiera otra vez reducirlo a nuevas formas de gobernabilidad.

Ser libre, esto es, elegir libremente, es – lo señalaba ya Aristóteles – “inteligencia deseosa” o “deseo inteligente”. Las pasiones, los deseos, orientan nuestro estar en el mundo, comenta Emilio Lledó (s.d., pp. 85 y 146) al hilo de estas notas. Una larga tradición puede enmascarar en las palabras el orden de los deseos, mas para eludir este riesgo está la hermenéutica. Si se suprimiera la historia, el deseo se consumiría en sí mismo. De este modo, la interpretación del lenguaje y de la memoria se constituiría en otra forma de educación histórica del deseo, o lo que es lo mismo, en la construcción de un deseo culto y cívico, más allá de las tentaciones psicologistas de fundar la voluntad en el narcisismo o el espontaneísmo irresponsable. Una educación crítica del deseo no puede dejar, pues, de ser histórica.

Algunos análisis han querido educar las actitudes ante la crisis del deseo en nuestra sociedad mediante el recurso a la ejemplificación histórica. Se ha subrayado, a estos efectos, que la disolución de los discursos que se gestaron a partir de la racionalidad moderna e ilustrada, así como de los lazos sociales que se asociaron a estos relatos, es comparable en parte a la crisis que siguió a los momentos de esplendor de la Grecia clásica. Según es sabido, la decadencia de la polis y de las filosofías mayores de Platón y Aristóteles dieron origen a una mentalidad más abierta y a una sociedad más dispersa, del mismo modo que a una cultura y a una educación – la helenística – cada vez más ecléctica y relativista. Los grandes relatos perdieron funcionalidad como fuentes del deseo, y como discursos analíticos y dialécticos que lo interpretaban, dando paso a filosofías “menores” como las que se orientaron a la retórica, el enciclopedismo, el epicureísmo o el estoicismo.

Es evidente que esta analogía es un anacronismo por las diferencias de tiempo y cultura que se dan entre los hechos comparados, pero la educación histórica del deseo puede encontrar en ella elementos críticos de reflexión. ¿A qué responde hoy, en este orden de cosas, el contractualismo ecléctico, esa especie de bonanza consensual que todo lo asume, incluso la disidencia? o ¿Cómo entender asimismo el nuevo enciclopedismo del conocimiento en red y las formas retóricas que suscita la sociedad de la información? ¿Qué tipo de moral emerge en estas relaciones entre el saber y la sociedad?

Emilio Lledó ha llamado igualmente la atención en su *Memoria de la Ética* (pp. 292-293) acerca de las afinidades de nuestra época con la helenística. Pero en vez de abocarse hacía un pesimismo histórico irreversible, considera que los filósofos que siguieron a la decadencia de la polis supusieron en verdad un paso adelante en la reflexión crítica sobre la condición humana. En realidad, entonces como ahora, se empezó a no percibir el mundo como algo oculto por los discursos que lo describían, es decir, como una estructura menos teórica y alienante. La atención al cuerpo, al placer y a la sensibilidad, que no sólo fue postulada por los epicúreos, sino por otras filosofías morales de la época, era una llamada al encuentro con uno mismo y una reacción a las ideologías que podían encubrir la realidad con el engaño de una esperanza insaturable. La única esperanza legítima sería ahora la felicidad que ciñe el deseo a la ciudadela de nuestra existencia.

Donde los epicúreos dicen placer, los estoicos hablan de virtud, pero en el fondo concurren en el cuidado del “sí mismo”. Para Séneca (1984), los conceptos de Epicuro eran “venerables” y “rectos”. Su escuela “tiene mala reputación, y no la merece”. En realidad, el hombre sabio ha de acertar a unir “cosas incompatibles” y hasta “enlazar el placer con la virtud” (pp. 67-70).

Aquella máxima de Epicuro que invitaba a ser libre en la propia barca, huyendo de toda forma de *paideia* era en realidad una búsqueda de la imperturbabilidad del ánimo por la superación de la desarmonía de los deseos mediante la *ataraxía* y la *hedoné*. Si la polis no une ya en la esperanza, y la amistad (la *philia*) no puede ser política, habrá que indagar la felicidad y acercarse a ella por el cuidado de sí mismo en armonía

con la naturaleza y la razón colectiva a través de la comunicación. La negación de la cultura y de la *paideia* sería, así, una especie de ejercicio de prudente escepticismo para el acceso a otro tipo de educación que asegurase la felicidad y el progreso (Lledó, pp. 286, 291).

Tal vez hoy la crisis de cultura impide formular un discurso unívoco de educación deseada, y por eso quizás sea más razonable girar hacia la educación del deseo, es decir, de los ímpetus poéticos que emergen del mundo de la vida y que se comunican por el diálogo en construcciones intersubjetivas.

Este giro supone una actitud de confianza en la lingüisticidad del *logos* que puede permitir, por un lado, deconstruir las representaciones públicas de la realidad y de la cultura (implícitamente también de los modos de educación), que desde esta posición crítica han de ser sometidas a sospecha, por cuanto impiden manifestarse al deseo en su autenticidad. Luego, la genealogía y la racionalidad comunicativa ayudarían a elucidar la explicación genética, así como a la búsqueda de consensos críticos. Los análisis de Foucault y las propuestas habermasianas, la exégesis histórica del discurso y la racionalización de los actos de habla que emergen del mundo de la vida, acercaría a emancipar al deseo cautivo y a educarlo conforme a las reglas de la ética y la pedagogía de la comunicación.

Referências Bibliográficas

ATTALI, J. (s.d.). *Chemins de sagesse. Traité de labyrinthe*. Paris, Fayard.

BELL, D. (1977). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid, Alianza.

BENITO, A. E. (1998a). "La educación ante los escenarios de fin de siglo". *Educação Brasileira*, vols. 20-40.

_____. (1998b). "La academización de la educación técnica a fines del Antiguo Régimen". *Historia de la Educación*, Salamanca, vol. 17.

BLAKE, N. et al. (1998). *Thinking again. Education after Postmodernism*. Connecticut-London: Wesport.

BLOCH, E. (1977). *Principio esperanza*. Madrid, Aguillar.

- BOURDIEU, P. (coord.) (1985). *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*. Paris, Collège de France.
- CHARTIER, R. (1998). "Au bord de la falaise". In: CHARTIER, R. *L'histoire entre certitudes et inquiétude*. Paris, A. Michel.
- CUESTA, R. (1999). "La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria". *Con-Ciencia Social*, Akal, vol. 3.
- DERRIDA, J. (1995). *The gift of death*. Chicago, University Press.
- FOUCAULT, M. (1982). *Tecnologías del yo*. Barcelona, Paidós.
- . (1996). *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI,
- FRIED, R. L. (1995). *The Passionate Teacher*. Boston, Beacon Press.
- GIDDENS, A. (1993). *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid, Alianza.
- GIROUX, H. A. (1998). "Series Foreword". In: BLAKE, N. and others. *Thinking again. Education after Postmodernism*. Connecticut-London, Wesport.
- GREEN, M. (1995). "El profesor como extranjero". In: LARROSA, J. (ed.). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.
- HARGREAVES, A. (1999). "Sentir-se mestre: les emocions d'ensenyar i el canvi educatiu". *Temps d'Educació*, vol. 22.
- KAYE, H.J. (1992). *The education of desire: marxists and the writing of history*. New York, Routledge.
- LIPOVETSKY, G. (1986). *La era del vacío*. Barcelona, Anagrama.
- LLEDÓ, E. (s.d.). *Memoria de la ética*. Madrid, Taurus.
- LYOTARD, J. F. (1984). *La condición postmoderna*. Madrid, Cátedra.
- . (1995). *La postmodernidad explicada a los niños*. Barcelona, Gedisa.
- MACHADO, A. (1957). *Los Complementarios*. Buenos Aires, Losada.
- MORO, T. (1986). *Utopía*. Barcelona, Orbis.
- RIPA, C. (1997). *Iconología*. Madrid, Akal, vol. II.
- SANCHEZ, C. (2000). *Ultimas noticias del paraíso*. Madrid, Alfaguara.
- SÉNECA, L. A. (1984). *Sobre la felicidad*. Madrid, Alianza.

THOMPSON, E. P. (1998). *William Morris. De romántico a revolucionario*. Valencia, Edicions Alfons el Magnanim.

VATTIMO, G. (1988). *El pensamiento débil*. Madrid, Cátedra.

YATES, F. A. (1977). *El arte de la memoria*. Madrid, Taurus.