

**Pensadores de ayer
para problemas de hoy:**
*Teóricos de las
Ciencias Sociales*

* * * * *

*Manuel Esteban Albert
Juan Sáez Carreras
(Coordinadores)*

Colección Linterna Pedagógica, 6

Directores de la colección: *Juan Sáez y José García Molina*

© *Los autores*, 2013

© De esta edición:

Nau Llibres

Periodista Badía 10. 46010 València

Tel.: 96 360 33 36

Fax: 96 332 55 82

E-mail: nau@naullibres.com

web: www.naullibres.com

Editorial UOC

Gran Via de les Corts Catalanes, 872,
3a planta, 08018 Barcelona.

Tel.: 93 486 39 72 Fax: 93 451 30 16

E-mail: ediuoc@uoc.edu

web: www.editorialuoc.com

Diseño de cubierta y maquetación:

Pablo Navarro, Nerina Navarrete y Artes Digitales Nau Llibres

Ilustración de la cubierta:

Pablo Navarro

ISBNs Nau Llibres

ISBN_papel: 978-84-7642-935-8

Depósito Legal: V-3342-2013

ISBN_ePub: 978-84-7642-936-5

ISBN_mobi: 978-84-7642-937-2

ISBN_PDF: 978-84-7642-938-9

ISBNs Editorial UOC

ISBN_papel: 978-84-9029-300-3

ISBN_ePub: 978-84-9064-063-0

ISBN_mobi: 978-84-9064-061-6

ISBN_PDF: 978-84-9064-059-3

Impresión: Ulzama

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización por escrito de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidas la reprografía y el tratamiento informático.



Índice

Los participantes en el libro	7
Presentación	13
1. Etienne de La Boétie. Pensar la servidumbre voluntaria	17
<i>José García Molina</i>	
1. Preámbulo	17
2. El autor en su época	20
3. Un texto intempestivo.....	23
4. Pensar hoy con el Discurso de la servidumbre voluntaria ..	31
4.1. Si ser sujeto es ser/estar sujetado a otro, ¿es posible un sujeto no alienado?.- 4.2. ¿Es posible escapar a la determinación de la costumbre y educación de época? ¿Hasta qué punto es posible ver más allá de lo dado y vivido en ellas como realidad?.- 4.3. ¿Puede el sujeto volverse insoportable –no constituir el soporte– para los actuales discursos/ imaginarios del atontamiento y la alienación?	
5. Bibliografía	39
5.1. Bibliografía referenciada.- 5.2. Para seguir profundizando	
2. Francisco Giner de los Ríos. Educación, pedagogía y reforma social	41
<i>Antonio Viñao</i>	
1. Contexto biográfico.....	41
2. Temas, problemas y cuestiones	45
3. Educación, pedagogía y reforma social.....	48
4. Actualidad del pensamiento de Giner de los Ríos.....	56
5. Bibliografía.....	59
6. Textos de Francisco Giner de los Ríos	61
3. Vygotski, intérprete del hombre y la cultura	63
<i>Manuel Esteban</i>	
1. Biografía	63
2. Contexto intelectual y político	66
3. Nuevas ideas para el desarrollo humano.....	70
4. Todo se inicia en la cultura.....	74

5. El camino hacia la mente. Posición dialéctica entre reflexología e idealismo	78
6. La conferencia de 1924 en el Congreso de Leningrado	82
7. Actividad mediada.....	85
8. El doble viaje	89
9. El desarrollo humano, según el modelo socio-histórico.....	91
10. La experimentación de la escuela histórico-cultural	93
11. Vygotski, después de Vygotski	94
12. Bibliografía.....	96
4. Lacan y la política emancipatoria	99
<i>José Enrique Ema</i>	
1. Introducción	99
2. Lacan y el psicoanálisis	100
3. La política, lo político y la política emancipatoria	105
4. El materialismo lacaniano como condición de la política .	106
5. Las transformaciones del pensamiento y la política en el siglo del psicoanálisis.....	110
6. A partir de Lacan: una política inacabada e inacabable.....	115
6.1. Ni totalización, ni ingenuidad.- 6.2. La política como transformación subjetiva, pero no solo.- 6.3. De la impotencia a la (im)posibilidad	
7. Para profundizar.....	122
7.1. La obra de Lacan.- 7.2. Otros autores.- 7.3. Otras referencias introductorias	
8. Bibliografía.....	125
5. ¿Quién gobierna mi vida? El pensamiento de Michel Foucault.	127
<i>Antonio Campillo</i>	
1. De la Guerra Fría al neoliberalismo	127
2. La filosofía como crítica del presente	131
3. La verdad, el poder y la subjetividad	135
4. El efecto Foucault.....	142
5. Bibliografía.....	146
5.1. Selección de obras de Foucault.- 5.2. Selección de obras sobre Foucault.- 5.3. Selección de webs sobre Foucault.- 5.4. Selección de documentos audiovisuales sobre Foucault	

6. Un texto de Foucault.....	150
6. Charles Reigeluth: La personalización del aprendizaje y el nuevo paradigma de la educación para la sociedad postindustrial del conocimiento	153
<i>Miguel Zapata-Ros</i>	
1. Introducción	153
2. La sociedad postindustrial del conocimiento	157
3. Culturas epistemológicas	165
4. Conclusiones sobre las características de la Sociedad del Conocimiento en relación con el aprendizaje	166
5. La crisis de la universidad como legitimadora social del conocimiento. Los MOOCs, su evolución y su alternativa	168
6. Conectivismo. ¿Es una teoría? ¿Lo es del aprendizaje?.....	169
7. Teoría educativa y tecnología en el nuevo paradigma de la educación.....	172
8. Bibliografía.....	186

Los participantes en el libro

ANTONIO CAMPILLO MESEGUER

Es catedrático de Filosofía, decano de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Murcia, presidente de la Conferencia Española de Decanatos de Filosofía y presidente de la Red española de Filosofía (REF). Es director de *Daímon. Revista Internacional de Filosofía*. Ha traducido textos de Foucault y Bataille. Ha coordinado los tres informes publicados por el Foro Ciudadano de la Región de Murcia. Entre sus libros, destacan: *Adiós al progreso. Una meditación sobre la historia* (1985, 2ª ed. 1995), *La fuerza de la razón. Guerra, Estado y ciencia en el Renacimiento* (1987, 2ª ed. 2008), *La invención del sujeto* (2001), *Variaciones de la vida humana. Una teoría de la historia* (2001), *El concepto de lo político en la sociedad global* (2008) y *El lugar del juicio. Seis testigos del siglo XX: Arendt, Canetti, Derrida, Espinosa, Hitchcock y Trías* (2009). Su web personal: <http://webs.um.es/campillo>

JOSÉ ENRIQUE EMA LÓPEZ

Trabaja como profesor contratado doctor en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Castilla La Mancha en Talavera de la Reina, en la titulación de Educación Social. Sus investigaciones tratan sobre las transformaciones contemporáneas de las relaciones sociales y la subjetividad. En sus trabajos intenta pensar políticamente, es decir, atendiendo a los conflictos y relaciones de poder que atraviesan la vida en común y a la construcción de otras posibilidades para ella. Para ello se apoya en las aportaciones de la psicología social, la filosofía y el psicoanálisis. Se puede acceder a algunas de sus publicaciones en: <http://joseenriqueema.blogspot.com.es>

MANUEL ESTEBAN ALBERT

Licenciado en Filosofía y Psicología en París-Sorbonne (1970) y Doctor en Filosofía y Psicología, es profesor de Psicología en la Universidad de Murcia. Director hasta 2008 de la revista RED-U, actualmente dirige la revista RED en versión digital. Es miembro del Comité de redacción de *European Journal of Educational Psychology*, *Anales de Psicología*. Ha publicado diversos libros, sobre la relación educativa, el profesor y el alumno (1986), los estilos de aprendizaje (1993), el problema educativo en la familia (1997), interacción y agresión entre escolares (1996), la profesionalización del psicólogo (1992), entre otros, e investigado y publicado artículos sobre integración del ciego (1996), interacción y disputas entre escolares (2002), estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza (2007).

Ha publicado libros sobre formación en Recursos Humanos en las empresas de la Región de Murcia (1992) y ha impartido cursos de formación y gestionado las actividades de formación para los Recursos Humanos, profesores y personal de administración y servicios de la Universidad de Murcia.

Ha presidido y dirigido la Santander Group Network, red de un grupo de 42 universidades europeas, y la Red Estatal de Uni-

versidades en España (RED-U), y ha sido asesor de la *European Commission* (DGXXII) y de la *Conferencia de Rectores Europeos* (CRE) (1997-2006).

Ha sido Vicerrector de Ordenación Académica (1984-90); de Relaciones Internacionales (1994-1998); Doctor Honoris Causa por la State University of New York (SUNY), 2001.

Ha dirigido el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia (2006-2011) y dirige desde 2011 el Centro de Formación y Desarrollo Profesional de la Universidad de Murcia.

JOSÉ GARCÍA MOLINA

Es Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona (2002) y Máster en Filosofía por la Universidad Murcia (2009). Trabajó como educador social en Centros Residenciales de Protección a la Infancia entre 1989 y 1998, momento en que se incorpora como docente a la Universidad de Castilla La Mancha, donde es Profesor Titular de Pedagogía Social en la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina. Ha realizado estancias docentes y de investigación en las universidades españolas de Murcia, Vigo y Barcelona, y en las extranjeras UQUÀM (Montreal, Canadá), FLACSO (Buenos Aires, Argentina), CENFORES (Montevideo, Uruguay), Paris X Nanterre y París V Descartes (Francia). Investiga sobre las praxis y los procesos de profesionalización de los educadores sociales. Entre sus publicaciones cabe destacar los libros *Dar (la) Palabra* (Gedisa, 2003); *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión* (Alianza, 2006, junto a Juan Sáez) y *Cartografías pedagógicas para educadores sociales* (UOC, 2012). Ha coordinado textos colectivos como: *De Nuevo, La Educación Social* (Dykinson, 2003); *Multiculturalidad y Educación* (Alianza, 2005; junto a Tomás Fernández); *Exclusión social/exclusión educativa* (Diálogos, 2005); *Metáforas del educador* (Nau Llibres, 2011) y *Pensar, mirar, exponerse. Lecturas sobre infancia, adolescencia y juventud* (Nau Llibres, 2012).

ANTONIO VIÑAO FRAGO

Es Doctor en Derecho y catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Ha sido miembro del Comité Ejecutivo de la *International Standing Conference for the History of Education* (1996-2000) y presidente de la *Sociedad Española de Historia de la Educación* (2001-2005). Actualmente es director del *Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa* (CEME) de la Universidad de Murcia. Sus campos de investigación prioritarios son la historia de la alfabetización y de la cultura escrita, de la escolarización y de la enseñanza secundaria, así como la historia del currículum (espacios y tiempos escolares, disciplinas, libros de texto) y la de la relación entre las culturas escolares y las reformas educativas. De entre los libros publicados destacan: *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea* (1982), *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)* (1990), *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)* (1998), *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales* (1999), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios* (2002) y *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX* (2004).

MIGUEL ZAPATA ROS

Es Doctor en Ingeniería Informática por la Universidad de Alcalá y Licenciado en Matemáticas en la Universidad de Valencia. Es Profesor de Enseñanza Virtual y Aprendizaje Electrónico, Coordinador desde 2006 del Máster Universitario en Informática Pluridisciplinar de la Escuela Superior Politécnica y miembro de los programas de doctorado *Interdiscict e Ingeniería de la Información y del Conocimiento* (distinguido con Mención de Excelencia, referencia: MEE2011-0159) de la Universidad de Alcalá de Henares. Es también representante en la sede de Nueva York de la *International Commission On Distance Education* que, desde 2003, dispone del estatuto consultivo, categoría especial, del Consejo Económico y Social de Naciones Unidas. Es editor y fundador de

la Revista de Educación a Distancia (RED), y ha obtenido el Premio Internacional “V Centenario” del CIDE y de la Sociedad Estatal “V Centenario”. Es profesor visitante y asesor de las Universidades Nacionales de San Luis, Río Cuarto y Córdoba en Argentina, de la universidad de La Frontera en Temuco (Chile), de la Universidad Central de Venezuela, de las universidades Nacional Autónoma (UNAM), Autónoma Metropolitana (UAM) y de Colima en México y de la Universidade Aberta de Portugal. Es miembro del Instituto Interuniversitario de Economía Internacional (IEI) y de la Junta Directiva de la Red Universitaria de Campus Virtuales. Dirige y elabora el Plan de Evaluación de la Calidad y el de Diseño Instruccional Tecnológico de la Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSBA). (<http://www.um.es/ead/mzapata/>).

Presentación

El relativamente reciente desarrollo de las Ciencias Sociales y tal vez, más aún, la dificultad de abordar su propio objeto, ha conferido a casi todas las disciplinas que reconocemos bajo este epígrafe genérico una cierta ambigüedad y hasta inestabilidad en décadas recientes, tanto en sus contenidos como en la delimitación de sus objetos y, sobre todo, en su aparato metodológico. Ello no ha sido obstáculo, no obstante, para haber podido asistir en las últimas décadas a un crecimiento acelerado de los avances que se han producido, dentro de tal campo epistemológico.

La oportuna coincidencia de tales desarrollos, tanto teóricos como metodológicos, con la *sociedad del bienestar*, que disfrutó la ciudadanía occidental desde finales de los 60 hasta los 90 aproximadamente, ha contribuido a un progreso intenso tanto desde una perspectiva interna de las disciplinas como de sus aportaciones prácticas al bienestar y la calidad de vida de los ciudadanos. Numerosos organismos públicos e incluso políticos han sido asistidos con la amplia producción de conocimientos producidos en sus territorios disciplinares. El beneficio mutuo de tal simbiosis ha sido manifiesto, tanto en el terreno de los servicios sociales demandados, percibidos y recibidos por los ciudadanos, cuya extensión y cualificada diferenciación ha sido pródiga, como por el desarrollo de las propias Ciencias Sociales subsidiarias cuyo conocimiento, métodos y técnicas se han desarrollado paralelamente.

Es preciso matizar que este fenómeno no asiste de la misma manera e intensidad a todas las convencionalmente llamadas Ciencias Sociales. Podríamos hablar de unas CC. SS. de alto rango, cuyo perfil se corresponde con el de una ciencia de tal naturaleza, y otras proyectadas más bien a lo profesional, cuyo perfil se orienta a una aplicación directa, a un oficio cualificado. En la interacción de unas y otras se ha producido una interesante *anáclisis* en virtud de la cual la distinción del origen de las aportaciones resulta imposible. Unas y otras han conducido a promover conocimientos, funciones, técnicas y servicios que han cristalizado en nuevas profesiones, oficios, estilos de educación y crianza, perspectivas y horizontes para una vida social de calidad.

También existe la cara oscura del fenómeno descrito, los conflictos derivados de una insuficiente delimitación conceptual de realidades y términos que siguen presentando, o incluso han incrementado, márgenes de ambigüedad e indeterminación. La contaminación, debida a la intensa demanda de prácticas y servicios por una sociedad opulenta en pro de constantes mejoras y conquistas sociales, ha entenebrecido en tintes sin perfiles la claridad del conocimiento producido y operado en estos años. Ha progresado más el conocimiento mecánico que el intelectual, facilitando un ejército de profesionales *practicantes* sobre endebles criterios y principios. Los resultados inmediatos han prevalecido sobre horizontes conceptuales bien perfilados. Y en esa cómoda operativa se ha instalado una iterativa práctica profesional *desanimada*.

Podría haberse atacado el problema de raíz al tratarse de una sociedad no solo mediática sino también con medios para hacerlo. La formación sólida de legiones de *actores sociales* podría haber conducido a analizar los problemas antes de atacarlos convencionalmente; a identificar sus causas y consecuencias; a valorar la pertinencia de métodos en uso; a identificar problemas subsiguientes todavía no vislumbrados en los destellos de la sociedad consumista del bienestar; a roturar siquiera intelectualmente las rutas de senderos de luz; a hallar respuestas genuinas en el panorama social presente y futuro, interpretaciones y significados apropiados a hechos sociales capitales como signos de una época,

estilo o creencia. Por razones que no es posible analizar en esta breve introducción, la formación ha derivado a un sesgo academicista, competitivo, pragmático y utilitarista que no ha servido para resolver estos retos.

Es precisamente en esta coyuntura en la que los coordinadores y grupo de colegas que nos acompaña en este libro hemos querido suscitar testimonios, interpretaciones, análisis y reflexiones que, nos parece, pueden resultar adecuadas y pertinentes para esclarecer ese hueco oscuro todavía pendiente de reflexiones, preguntas y respuestas.

Hemos seleccionado un pequeño grupo de pensadores cuyos pensamientos y a veces obras constituyen retos sociales en términos de identificación de preguntas pertinentes, de respuestas motivadas, de lecciones y, en ciertos casos, de ejemplos de práctica profesional.

Podrá el lector encontrar ideas y respuestas sobre los mecanísmos y entresijos de la mente, en Lacan, a la vez que tropezará con nuevas y complejas cuestiones sobre el sí mismo y sus arcanos simbolismos vinculados con el inconsciente y la cultura.

¿Cómo nos hemos convertido en humanos, pensantes y parlantes? ¿Cuál es el verdadero salto cualitativo en la escala evolutiva que nos lleva al pensamiento? ¿Qué relaciones existen entre biología y cultura? Estas y otras muchas preguntas sobre la naturaleza del pensamiento encontrarán en la lectura de L. S. Vygotski abundantes argumentos para repensar la psicología humana desde un fronterizo encuadre entre biología, historia y cultura.

La educación necesita modelos, y los educadores, maestros que promuevan día a día el impulso para dar y transmitir lo más valioso del conocimiento, los valores y emociones humanas. Y las organizaciones educativas, la escuela, han de saber planificar adecuadamente las respuestas a las preguntas clave de la sociedad: ¿a dónde vamos?, ¿qué queremos ser como personas y pueblo? ¿cómo construimos y gestionamos entre todos los actores una organización y sociedad que aprende? Seguramente estas y otras cuestiones estarán enfocadas por las ideas del gran educador que fue Giner de los Ríos.

Como ha divulgado el periodista Hildebrand, leer a La Boétie (1530-1563) es una delicia... “porque uno cree estar leyendo a un crítico social del siglo XX, a un cronista del XXI y a un futurólogo sin fecha de caducidad...” Su pensamiento libertario, profundo y apasionado nos conduce a conclusiones que nos seguimos planteando en la actualidad. El papel y la fuerza de la educación siguen siendo garantía de libertad y conjuro de tiranías y poder de minorías. Sus propias palabras y testimonio ilustrarán gratamente al lector.

Pensador, filósofo, político, Locke ilumina desde su pasado (1632-1704) amplios campos de la filosofía política y del conocimiento. Su inclusión en este libro de *Pensadores de ayer para problemas de hoy (II): Teóricos de Ciencias Sociales* obedece a la estrecha relación de su pensamiento con ciencias sociales modernas como la Sociología, la Psicología y la Pedagogía científicas.

Un contemporáneo aborda el aprendizaje y la instrucción, fenómenos que permanecen conceptualmente con márgenes de sombra, introduciendo conceptos que no hubiera podido plantearse la psicología de la primera mitad del siglo XX. Las propuestas de Reigeluth ofrecen nuevas perspectivas sobre el complejo proceso del aprendizaje escolar.

Este libro contiene, pues, un elenco de preguntas, respuestas, sugerentes reflexiones sobre reales y actuales problemas de hoy que el lector podrá expresar con su propio pensamiento y análisis.

Debemos agradecer a la editorial Nau Llibres su confianza y a todos los colaboradores de este segundo libro de *Pensadores de ayer para problemas de hoy*, su participación.

Juan Sáez Carreras y Manuel Esteban Albert.
Universidad de Murcia.

1 | Etienne de La Boétie. Pensar la servidumbre voluntaria

José García Molina

Universidad de Castilla-La Mancha

Nada resulta tan sorprendente a los que observan los asuntos humanos con mirada filosófica que la facilidad con que unos pocos gobiernan a muchos. Y la docilidad implícita con que los hombres someten sus propios sentimientos y pasiones a los de sus gobernantes.

David Hume. Tratado de la naturaleza humana

1. PREÁMBULO

Etienne de La Boétie nació en Sarlat en septiembre de 1530. En esta población cercana a Burdeos, ubicada en la actual región del Périgord Noir, al suroeste de Francia, nacieron también otros pensadores y escritores caracterizados por un humanismo profundo, un agudo sentido del gusto por la vida interior cultivada y por el arte de vivir, entre los que cabría destacar a Montaigne, Fénelon, Montesquieu, Joubert, Maine de Biran o Gabriel Tarde. La Boétie estudió Leyes en la Universidad de Orleans bajo la tutela de Anne Dubourg, el rector a quien Enrique III condenó a la hoguera por su fuerte oposición a las medidas de persecución religiosa contra los protestantes. El joven Etienne no ejerció apenas la carrera jurídica ya que a la edad de veinticinco años, antes de la edad reglamentaria,

fue nombrado Consejero del Parlamento de Burdeos. Para entonces, ya había redactado el *Discurso de la servidumbre voluntaria*. Hay quien defiende que su gestación se debe a la realización de un ejercicio universitario encargado por su profesor, aunque su gran amigo Michel de Montaigne defendió que lo escribió contando apenas entre diecisiete o dieciocho años, según las versiones. Al autor de los *Essais* confió nuestro autor, poco antes de su prematura muerte en 1563, el manuscrito original; y fue él quien lo publicó en 1571, inserto en una recopilación de traducciones de textos clásicos y sobreponiéndose a las dudas y cautelas requeridas por el contenido del texto. El polémico escrito no vería la luz editorial como texto propio hasta 1576, siempre gracias a la determinación del amigo y admirador.

No nos extenderemos en dar cuenta de los avatares del manuscrito ni en los usos y abusos padecidos a lo largo de casi cinco siglos, ya que los interesados en estas cuestiones tienen a disposición buenos estudios como los de Hernández-Rubio (1986), Abensour y Gauchet (2008) o Albiac (2012). Tampoco es nuestra intención presentar una amplia biografía del autor, más allá de algunas pinceladas que sirvan para ubicar el texto en su época. Nos ocupa, especialmente, abordar el famoso oxímoron que aparece por vez primera bajo su pluma: la *servidumbre voluntaria*. Esta formulación paradójica ha suscitado cuestionamientos que han traspasado tiempos y lugares hasta convertirse en intempestivos, extraterritoriales, transhistóricos. Las preguntas y problemáticas del texto siguen resonando en nosotros porque apuntan a un lugar nuclear de la constitución de lo político, a una verdad acerca de lo que somos. Evidencia que, por serla, no deja de preguntarse: ¿cómo es posible que multitudes no solo consientan en obedecer a Uno solo, sino que además quieran complacerle y servirle? En otras palabras, ¿por qué los hombres luchan por su servidumbre como si se batiesen por su salvación? Enigma sin solución aparente, espacio de cuestionamiento abierto que gira y sigue girando en la órbita de nuestra condición socio-política, pregunta intempestiva acerca de la naturaleza y los modos de las relaciones políticas.

La servidumbre voluntaria es, en cierto modo, lo ya sabido desde siempre y lo nunca realmente pensado de la reflexión política. [Por lo mismo] el destino de La Boétie se confunde con el estatuto de la cuestión a la que presta una incomparable voz. (Abensour y Gauchet, 2008: 19).

La Boétie nos advierte desde el principio: no pretende fundar, legitimar o proponer forma alguna de gobierno. Su problema es más radical porque se enfrenta sin ambages al escándalo e indignación provocados por la evidencia histórica del espectáculo de la obediencia y el consentimiento servil de individuos y pueblos enteros. Si, a todas luces, puede decirse que la servidumbre es una desdicha, ¿cómo comprender y aceptar que tantos y tantos la padezcan, incluso la busquen, en todo tiempo y lugar? La paradoja de una servidumbre voluntaria –es decir, una sumisión no imputable íntegramente a la acción de una coacción externa– se vuelve doblemente paradójica al evidenciar que lo que debía ser apenas una excepción (el consentimiento a una obediencia que nos somete) constituye una regla histórica prácticamente generalizada (Gerbier, 2002:116). La sorpresa e indignación que La Boétie muestra ante el espectáculo de la servidumbre voluntaria no pasa por alto las formas de coacción y temor instauradas por los tiranos. Llega a entender que unos pocos, incluso muchos, sean sometidos por la fuerza o los engaños de Uno solo. Pero, admitida la evidencia, su análisis no se detiene en una concepción simple de la dominación (aquella que percibe a un amo imponiendo su voluntad a un esclavo en un ejercicio vertical y unidireccional del poder), y se adentra en una concepción en la que el poder despótico es ejercido y sostenido gracias a que el súbdito, el subyugado, se opone a sí mismo, se instituye o constituye suprimiéndose en nombre de otro, aceptando como propio el deseo o voluntad de otro (en nuestros días, diríamos, alienándose a sí mismo). Y entonces la paradoja vuelve a girar sobre sí misma para producir un curioso juego de sometimiento en el que los sometidos eligen ¡y desean la servidumbre! Conclusión: la voluntad de servir no es un mero efecto del ejercicio de poder tiránico, ¡es su soporte más efectivo! Tal es la magnitud del problema: la servidumbre constituye un oscuro objeto del deseo humano.

Por último, cabría explicar sucintamente por qué hemos elegido a un *autor menor* para dar cuenta de un *problema mayor*. Al menos cabría señalar tres motivos o motivaciones:

1. Porque fue el primero en esbozar la paradójica condición del *deseo de servir*, abriendo así la puerta a un problema mayor: ¿en qué reside la deseabilidad de aquello que nos hace daño o no nos conviene?

2. Porque, en la recurrencia de todas las luchas contra lo percibido y vivido como despotismo o tiranía, le corresponde “el mérito de elucidar el enigma de la servidumbre voluntaria, de sacar a la luz sus arcanos y, en una palabra, de enunciar las fuerzas espirituales y materiales que permiten dar cuenta de este enigma, a saber la costumbre, la mistificación y el interés” (Abensour y Gauchet, 2008: 7).
3. Porque sus preguntas no nos han abandonado. Y es que, aunque los tiranos cambien de rostro y de nombre, raramente cambian de intenciones. Nuestro tiempo, como todo tiempo, sigue soportando (en el doble sentido de padecer y de dar soporte) formas de tiranía, de despotismo y de servidumbre.

2. EL AUTOR EN SU ÉPOCA

El siglo XVI contempla el progresivo paso de una justificación trascendente de la autoridad del poder político (de corte medieval) a una justificación inmanente de la necesidad del Estado. La emergente filosofía política tomará como punto de partida una analítica de las determinaciones de la naturaleza humana, abandonando progresivamente los acostumbrados criterios teológico-morales. La conmoción de la reforma luterana, la devastación provocada por las guerras religiosas y políticas, los excesos de las monarquías despóticas, etc. conforman el trasfondo histórico-social de un cambio de mentalidad en el que la necesidad y el anhelo de *seguridad* constituyen un elemento central del pensamiento político. La paz será la aspiración por excelencia; la tolerancia religiosa y el reconocimiento de libertades las mejores disposiciones para lograr tal fin. La figura del Estado moderno, tal y como unos siglos después argumentó Max Weber, se presenta como único ente inmanente capaz tanto de “monopolizar la violencia” –exigiendo de los ciudadanos un alto grado de identificación y cierta delegación de su potestad– como de evitar devenires tiránicos que toman partido por unos, persiguen a otros, dominan a todos. Se trata de un Estado que se sueña capaz de una acumulación de poder imparcial, no tiránico, convertido en maquinaria impersonal a salvo de los vaivenes de

2 | Francisco Giner de los Ríos. Educación, pedagogía y reforma social

Antonio Viñao

Universidad de Murcia

1. CONTEXTO BIOGRÁFICO

Francisco Giner de los Ríos nace en Ronda (Málaga) en 1839 y fallece en Madrid en 1915. Su vida transcurre, pues, durante el reinado de Isabel II, en los años en los que la revolución liberal ha perdido su impulso reformador y se modera bajo gobiernos conservadores o neocatólicos, así como durante el sexenio democrático (1868-1874), que incluye el breve período de la I República (1873-1874), y la Restauración borbónica de 1875, bajo el reinado de Alfonso XII y parte del de Alfonso XIII.

Tras realizar los estudios de segunda enseñanza en Cádiz y Alicante, en 1852 se inscribe en el curso preparatorio de Jurisprudencia de la Universidad de Barcelona, iniciando un año más tarde, en 1853, los estudios de Derecho en Granada que finaliza en 1858. En Granada tendrá como compañero de curso a Nicolás Salmerón. Tras culminar sus estudios, participa en una sociedad literaria y artística que reúne a los jóvenes granadinos interesados por estos temas y establece su primer contacto intelectual con la filosofía krausista a través del *Curso de Derecho Natural* del filósofo y jurisconsulto alemán Heinrich Ahrens. En 1863, tres años después de

que Julián Sanz del Río, catedrático de Filosofía del Derecho en la Universidad Central, tradujera y prologara el *Sistema de la filosofía. Análisis e ideal de la humanidad para una vida* del filósofo alemán y miembro de círculos masónicos Karl Christian Friedrich Krause, Giner se instala en Madrid para cursar el doctorado en Derecho. En Madrid, frecuenta el Ateneo y el Círculo Filosófico donde, en torno a Sanz del Río, se reúnen, entre otros, Gumersindo de Azcárate, más tarde catedrático de Economía Política y Estadística, Francisco de Paula Canalejas, catedrático de Literatura, Fernando de Castro, catedrático de Historia, y Nicolás Salmerón, catedrático de Historia y de Metafísica que en 1866 fundaría en Madrid el Colegio Internacional, antecedente en parte de lo que después sería la Institución Libre de Enseñanza. En 1865 Giner se adhiere a la Sociedad Abolicionista creada ese mismo año, en 1866 publica su primer libro, *Estudios literarios*, y en 1867 lee su tesis doctoral sobre *Bases para una teoría de la propiedad* y obtiene la cátedra de Filosofía del Derecho y Derecho Internacional de la Universidad Central.

En mayo de 1868, tras abrirsele un expediente disciplinario por solidarizarse con los catedráticos destituidos en ese mismo año, Sanz del Río, Salmerón y de Castro por negarse a firmar un manifiesto de adhesión a la reina, Giner queda en situación de suspenso con mitad del sueldo hasta tanto se resuelve el acuerdo de separación del servicio adoptado por el Consejo de Instrucción Pública. La revolución de septiembre de 1868 supone la reposición en sus puestos de los catedráticos separados y suspendidos, el nombramiento de Fernando de Castro como rector de la Universidad Central y la publicación del *Boletín-Revista de la Universidad de Madrid* en el que Giner tendrá un papel destacado, como sucederá asimismo en la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, creada en 1870, y en la elaboración de diversas disposiciones legales, entre ellas, las reformas emprendidas en el ámbito de la segunda enseñanza y de la universidad en 1868 y 1873. La experiencia de colaboración y acceso al poder durante el sexenio democrático mostrará a Giner, y al resto de krausistas, las dificultades para imponer sus ideas reformistas mediante leyes o decretos. Por lo que al ámbito de la educación se refiere, la oposición de buena parte del profesorado y de las familias a las mencionadas reformas,

así como la imposibilidad de disponer a corto plazo de profesores formados en las nuevas materias y metodologías de enseñanza que los krausistas propugnan, modifica sus ideas sobre el modelo de reforma social y educativa que precisaba la sociedad española, un modelo que tendrá que ser gradual, planteado sin prisas, a medio y largo plazo, y basado en la formación de profesores y en la difusión progresiva de las ideas reformistas con independencia de los vaivenes y cambios políticos; todo ello en una sociedad en la que el analfabetismo neto alcanzaba el 70% y en la que la tasa de escolarización de la población de 6 a 12 años superaba escasamente el 40%, con una asistencia irregular y una enseñanza circunscrita en la mayoría de las escuelas a los aprendizajes elementales: lectura, escritura, cálculo y catecismo.

Recién instaurada la monarquía, en 1875, la protesta de Giner y otros profesores y catedráticos contra la circular ministerial que recordaba la prohibición de enseñar doctrinas contrarias a la religión católica supuso la detención y confinamiento de los mismos, así como la separación de sus cátedras hasta su reposición en 1881. Giner fue confinado en la prisión militar de Cádiz durante algunos meses. Sería en este período y en los meses inmediatos cuando surgiría la idea, siguiendo el modelo de la Universidad Libre de Bruselas, de crear la Institución Libre de Enseñanza, cuyas bases y estatutos serían firmados, en marzo de 1876, por Francisco y Hermenegildo Giner, Gumersindo de Azcárate, Joaquín Costa, Augusto González de Linares, Eugenio Montero Ríos, Segismundo Moret y Nicolás Salmerón. La primera Junta Directiva sería presidida por Laureano Figuerola.

Cuatro fueron los principios fundacionales de la Institución:

- a) la fe o creencia en el progreso o perfectibilidad del ser humano, y de la Humanidad, a través de la educación y, por consiguiente, en la educación como instrumento de formación humana y social y de regeneración con vistas a un nuevo modelo de sociedad que requería, asimismo, un hombre nuevo;
- b) la neutralidad filosófico-político-religiosa y, junto a ella, las libertades de ciencia y cátedra;
- c) el europeísmo, y
- d) el gradualismo.

Fracasada por razones económicas la idea de crear una universidad libre, con un colegio de segunda enseñanza anexo, la Institución decidió en 1880 fundar un colegio privado donde llevar a cabo sus ideas educativas, desde la educación infantil a la segunda enseñanza inclusive. Al mismo tiempo, inició un proceso de apertura hacia la sociedad e influencia en determinados organismos o actividades públicas o privadas que promovía y controlaba a través de miembros formados en la misma, tales como Manuel B. Cossío –director del Museo Pedagógico Nacional creado en 1881 y primer catedrático universitario de Pedagogía en 1904– o José Castillejo –secretario de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, fundada en 1907–. Entre dichas instituciones o actividades se hallaban, además de las mencionadas, el I Congreso Pedagógico Nacional (1882), la Residencia de Estudiantes (1910), la de Señoritas (1917), el Instituto-Escuela (1918), y organismos de la administración educativa como la Dirección General de Enseñanza Primaria (1911) o la Oficina Técnica para la Construcción de Escuelas (1920). Su influencia pudo también advertirse en la Comisión o Instituto de Reformas Sociales (1883) y en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909).

El programa de reformas educativas del primer bienio de la II República (1931-1933) solo se entiende a partir de la influencia, directa o difusa, de la Institución y de una buena parte de quienes se formaron en o gracias a las mencionadas instituciones y organismos, aunque no puede hablarse de una clara identificación entre la Institución y la II República; de hecho, los rasgos anticlericales de esta última, y en concreto la Ley de Congregaciones Religiosas de 1933, fueron objeto de crítica por parte de destacados miembros de la Institución. Giner falleció en 1915, pero su influencia llegaría en este punto hasta 1936. En 1916 se inició la publicación de los 20 tomos de sus *Obras completas*, que finalizó en 1936. Habría que esperar a 1965 para ver publicado el tomo XXI. Perseguida por los grupos más extremistas del bando republicano, la Institución se convirtió, para el régimen franquista, en el chivo expiatorio de todos los males en el ámbito de la educación y de la investigación científica. Suprimida en 1940, sus bienes fueron incautados por el Estado, hasta su devolución en 1978 a la Fundación “Giner de los Ríos”, creada solo un año antes, en 1977.

3 | Vygotski, intérprete del hombre y la cultura

Manuel Esteban

Universidad de Murcia

1. BIOGRAFÍA

Utilizamos como título el término de *pensadores de ayer* para referirnos a una nómina de escritores, profesores e intelectuales que nos han legado sus reflexiones a través de diversos medios principalmente escritos. Entre ellos hay autores que han transmitido con detalle su pensamiento y observaciones; algunos lo han sistematizado de manera organizada y secuenciada; otros en cambio han legado más bien llamaradas, destellos, intuiciones, pensamientos ocasionales y, con ellos, acaso más preguntas que respuestas. Es ese precisamente el caso de Lev Semiátovich Vygotski.

Su obra, que se había difundido ya por casi todo el mundo, solo se conoció en su propio país, Rusia, muchos años después de su existencia, revisada por sus discípulos y, durante un tiempo, incluso por el poder político de la entonces reciente URSS. Sus escritos no llegaron de manera fiable, al menos para los españoles, hasta aproximadamente la década de los 80 del pasado siglo. Y esto por muy diversas y complejas razones, entre las que, desde luego, se encuentran las políticas pero, además, otras muchas

cuya explicación solo se encuentra en la biografía, personalidad y trayectoria de Vygotski.

Su pensamiento nos llega como un flujo intenso, penetrante, arrollador, cuyo sedimento transporta tantos o más interrogantes que explicaciones pormenorizadas. Pero la cascada de imágenes e ideas que se transportan en su lecho son sugerentes, de una riqueza y profundidad rara vez alcanzadas. Por eso tal vez acompañan a su pensamiento dos hechos contrarios e igualmente inexplicables para el ciudadano: por una parte, las largas décadas en que su potente intuición fue ignorada en todo el mundo occidental y, paradójicamente, por otra, la generalizada pasión con frecuencia acrítica con que, desde entonces, se le lee y explica.

Es siempre indisoluble la obra de cualquier autor de su historia y experiencia vital, pero en el caso de Vygotski es preciso leer e interpretar paralelamente una y otra cuando se pretende entender el qué y el por qué. Por ello, en el corto espacio destinado a este autor, haré las referencias precisas a su contexto para comprender su significado.

El más sorprendente dato de la biografía de L. S. Vygotski es que tuvo una vida extremadamente corta (1898-1934). Nacido en Bielorrusia, estudió en la Universidad de Moscú, y trabajó y enseñó en la Escuela de Magisterio de Golem. Perteneciente a una familia media pero de delicada educación, adquirió de joven conocimientos humanísticos muy amplios, que no pasaban desapercibidos para quienes le trataban. Hacia 1924 se instaló en Moscú, donde permaneció hasta su muerte, diez años más tarde.

En apenas 34 años hubo de recorrer un itinerario intelectual, y desde luego personal, plagado de vericuetos, pero también de transparencias, que desde la temporal distancia resulta revelador y elocuente. En tan lamentablemente corta existencia hubo de asistir a los últimos años de la dictadura y represión zarista, al levantamiento y revolución del 17 e incluso a la implantación de la ortodoxia oficialista del marxismo. Sorprende tanta lucidez en épocas tan agitadas, pero permite comprender mejor algunos de los vaivenes de sus intereses intelectuales. Como ejemplo palmario de lo anterior, hay que recordar que el mismo Vygotski que, de joven, renunció a estudiar Medicina, a pesar de la presión fami-

liar, para inclinarse por el Derecho y la filosofía, acabara sus años investigando en Neuropsicobiología.

Quiero resaltar lo que, desde mi perspectiva, acaso constituyan los dos hechos que marcaran más directamente los rasgos de su pensamiento. El primero es su afición al teatro, la literatura y la lingüística, que determinaron sus intereses y honda formación humanística. El papel otorgado en toda su obra a la condición y el sentido del signo fue fundamental.

Estamos ante un Vygotsky intelectual interesado por las formas de expresión artísticas, en particular aquellas mediadas por el lenguaje y el simbolismo, deslumbrado ante la idea de poder llegar a explicar el origen filogenético de la cultura y la ontogénesis de esta en cada individuo humano. Algunos autores han establecido atinadamente la comparación entre la idea matriz de la investigación de Piaget y la de nuestro autor. Mientras Piaget afinaba sus métodos para averiguar el origen del conocimiento en la mente humana, Vygotsky se sintió estimulado a averiguar la génesis de la cultura y las relaciones con el proceso de evolución y desarrollo de la especie humana (Rivière, 1985): el lenguaje traspasa todo pensamiento y en él se condensa el sentido de la historia; es a través del lenguaje principalmente como el niño penetra en el sentido de la cultura y su historia, sentido compartido entre los miembros de una comunidad.

En la misma dirección operan las manifestaciones artísticas, especialmente las que se vehiculan a través del lenguaje, pero también aquellas cuyos mensajes entrañan un simbolismo expresado a través de imágenes y plasticidad, como el cine, la pintura o la escultura. En ello se apoya, como en una palanca, el pensamiento de Vygotski para comprender el recorrido de la cultura y su transmisión histórica. La cultura nos hace hombres; el lenguaje nos hace personas, seres pensantes dotados de capacidad de interpretar, descifrar signos, acceder a las representaciones simbólicas y a la comunicación profunda. La conciencia privativa de los humanos nos permite hacer el camino hasta el más allá de lo visible y lo biológico, no ya por una suerte de idealismo tan contiguo a la búsqueda vygotskiana, sino por la transcendencia de las representaciones a sus propios signos.

El segundo hecho al que quiero referirme es el contexto intelectual y político marxista en que vivió Vygotski antes y después de la revolución del 17 y que analizaremos en el próximo apartado.

2. CONTEXTO INTELECTUAL Y POLÍTICO

Como veremos, su obra tiene resonancias muy claras y directas de la obra de Marx, Engels y Hegel, en cuyas teorías se había formado hondamente. En el plano político, fue un marxista convencido y comprometido, aun cuando no tuvo participación política alguna e incluso en la última etapa de su vida manifestó disidencias con el régimen ya oficialista. Pero, intelectualmente, las teorías marxistas y más todavía su método han orientado la construcción de la arquitectura conceptual de L. S. Vygotski.

Además de las influencias ya citadas, es oportuno referirse a tres obras clave cuya influencia en la sociedad y la ciencia de finales del siglo XIX tuvo hondas repercusiones en la sensibilidad intelectual y en la cultura y decididas resonancias en toda la obra de Vygotski. Estas obras fueron:

- *El origen de las especies* (1859) de Darwin, biólogo inglés cuyos postulados sobre evolucionismo mantenía la continuidad esencial del hombre y otros animales, integrando en un mismo esquema de leyes naturales la evolución de la vida animal y humana. En otras obras más tardías, Darwin estudió las diferencias entre ambos en estado adulto.
- *Elementos de psicofísica* (1860) de G. Fechner, físico alemán, que proporcionaba una detallada descripción matemática de la relación entre los estímulos físicos y las sensaciones mentales conscientes que le permitieron formular la Ley de Weber-Fechner, *la sensación crece como el logaritmo de la excitación*, lo que abrió expectativas sobre la posibilidad de llegar a medir las vinculaciones entre lo físico y lo psíquico.
- *Reflejos del cerebro* (1863) de I. Sechenov, fisiólogo moscovita formado con los principales fisiólogos europeos, que extrajo conclusiones para los humanos de sus observaciones en animales. Sechenov pensaba que los estudios de movimientos y

4 | Lacan y la política emancipatoria

José Enrique Ema
Universidad de Castilla La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

Jacques Lacan (1901-1981) fue un psicoanalista francés que desarrolló y actualizó el psicoanálisis, no solo como práctica dedicada a aliviar el sufrimiento de los sujetos, sino también como un completo edificio teórico para comprender lo humano. Lacan acompañó su trabajo clínico con una intensa actividad dedicada a la enseñanza del psicoanálisis mediante la realización de un seminario público que prolongó durante casi treinta años, desde 1953 hasta su muerte. La relevancia de sus aportaciones, recogida en las transcripciones de sus seminarios, conferencias y textos, nos permite reconocer en Lacan una figura intelectual de primer orden que ha trascendido el ámbito de la salud mental y el propio psicoanálisis.

En este trabajo vamos a aproximarnos de manera introductoria a las que nos parecen algunas de sus contribuciones más relevantes para pensar la política, que, como veremos, no reducimos a la actividad de los partidos políticos. Este objetivo podría parecer un tanto raro, ¿qué podemos encontrar relevante para la política, una práctica colectiva y pública, en el psicoanálisis, una práctica individual y privada que ocurre en la consulta del psicoanalista?, ¿no se ha utilizado el psicoanálisis con frecuencia precisamente para impedir pensar

políticamente al explicar en términos psicológicos e individuales fenómenos de carácter socio-político? En las páginas que siguen, sin embargo, trataremos de argumentar que podemos encontrar en la obra de Lacan una rica conceptualización de la actividad humana, en absoluto reducida a elementos psicológicos meramente individuales, muy relevante también para pensar la política.

Nuestro objetivo con este trabajo es doble. Por una parte, ofrecemos algunas coordenadas que permitan un primer acercamiento introductorio a un pensador complejo. Para facilitar su comprensión, hemos optado por mostrar una panorámica global, más que por presentar detalladamente algunos conceptos específicos. Pero también nos hemos propuesto pensar sobre la política hoy a partir de Lacan, presentando un análisis propio que da cuenta de algunas posibles líneas de convergencia entre ambos. En este sentido, este trabajo confluye y está en deuda, no solo con la propia obra de Lacan, sino también con una reciente tradición de trabajos que, desde la filosofía y las ciencias sociales, han pensando sobre la política empleando conceptos lacanianos, sobre todo en Europa y Latinoamérica. En el último apartado, proponemos referencias de algunos de estos trabajos y autores que pueden servir también como guía para introducirse en su lectura. Comenzamos situando a Lacan en la prolongación de las innovaciones freudianas.

2. LACAN Y EL PSICOANÁLISIS

Lacan elaboró su propio pensamiento a partir de un compromiso declarado de fidelidad a Sigmund Freud (1856-1939), el padre del psicoanálisis, considerando que el modo como había sido recogida su herencia por la corriente dominante en el psicoanálisis a partir de la segunda guerra mundial, la *psicología de yo*, se había distanciado de algunas de sus aportaciones clave. Sin embargo, Lacan no concibió su retorno a Freud como una repetición literal de lo que este dijo, sino como la actualización de los elementos principales de su pensamiento, poniéndolos en relación con los desarrollos contemporáneos de otras disciplinas (filosofía, antropología, matemáticas, lingüística...), muchos de ellos posteriores al propio Freud.

Lacan planteó inicialmente una relectura de Freud desde la lingüística, sintetizada en la que es una de sus expresiones más repetidas: “el inconsciente está estructurado como lenguaje”. La idea de sentido común predominante sobre el inconsciente es que este representa el lugar oculto donde residen los impulsos irracionales que guían el comportamiento humano. Para Lacan, esta concepción del inconsciente ni es la de Freud, ni es adecuada. El descubrimiento freudiano del inconsciente causó gran escándalo, no solo por desmontar la idea de un sujeto humano capaz de conocerse plenamente a sí mismo y a su mundo de relaciones, como si todo estuviera al alcance de la mirada de la razón, sino también porque demostró que el inconsciente, al igual que el lenguaje, tiene sus propias reglas y ellas condicionan la vida psíquica de los sujetos, funcionando como una verdad de la que el sujeto debe hacerse cargo. El inconsciente no es una caja oscura en la que tenemos que meter la mano para descubrir qué es eso oculto que no podemos ver. No, se trata más bien de un modo de funcionamiento, un saber práctico que todos, en cierta medida, ya tenemos sobre nuestra vida, y que seguimos y hacemos evidente en nuestras prácticas sociales aunque no sepamos que lo sabemos. Pensemos, por ejemplo, en todos los comportamientos que podemos llevar a cabo sin saber cómo o por qué hemos llegado a realizarlos de esa manera.

Para Lacan (y para Freud), el sujeto no tiene un programa natural de funcionamiento (un manual de instrucciones biológicamente determinado), ni tampoco conforma su vida como el resultado de decisiones racionales que podrían moldear la vida propia a golpe de una voluntad todopoderosa. La verdad inconsciente de cada sujeto no es una verdad sobre su bondad o maldad natural o sobre la obligación de amar al prójimo, por ejemplo. No hay ninguna obligación última para todos los sujetos. Y esto es lo que complica nuestra existencia porque, sin una obligación trascendental impuesta por algún tipo de ley más allá de lo humano, en cada sujeto se va construyendo, desde sus primeras experiencias sociales, una forma de ser y actuar personal e intransferible, con las reglas inconscientes con las que le toca convivir.

Esta verdad de cada sujeto no tiene que ver tanto con lo que este dice o piensa, cuanto con los afectos que impulsan y colorean sus

prácticas. Freud desarrolló la noción de pulsión para referirse a este empuje que nos moviliza. La pulsión no es únicamente un impulso biológico (no es un instinto, aunque sintamos sus efectos en nuestro cuerpo), ni meramente psicológico (aunque condicione nuestras interpretaciones y pensamientos), ni solamente social (aunque tenga que ver con nuestro mundo de relaciones). La pulsión se presenta para cada sujeto como una cierta imposición no decidida y, simultáneamente, como algo singular y propio de cada uno. Además, ni para Freud ni para Lacan, este impulso está orientado exclusivamente al placer, la armonía o la felicidad. En las pulsiones habita también algo que no es apaciguador o tranquilizador, una cierta tensión inconformista, excesiva, sin medida ni equilibrio, que también se puede convertir en incómoda o dañina para el propio sujeto, aquello que Freud denominó pulsión de muerte. Pensemos, por ejemplo, en los excesos que podemos llegar a cometer cuando nos sentimos apasionadamente comprometidos con algo muy deseable (cuando no dormimos y nos agotamos al entregarnos a fondo a una tarea o diversión), cuando el placer en la comida y la bebida se convierten en un exceso que nos daña o cuando nos vinculamos enfermizamente con otras personas a pesar de que sepamos racionalmente que esa relación nos provoca sufrimiento. Lacan señaló que lo constitutivo y definitorio de cada sujeto está en su modo de apasionarse en, y con, la vida y se refirió a esta pasión con el término de “goce” (*jouissance*, en francés), para reunir en un mismo concepto el empuje efectivo de la pulsión con la idea de que hay algo en ella que nos produce placer y nos daña simultáneamente (Miller, 2006).

Para Lacan, este modo de funcionamiento inconsciente nunca llega a cancelar totalmente la responsabilidad y la libertad del sujeto. Lo que el descubrimiento del inconsciente nos ha enseñado es que, por un lado, la propia constitución del sujeto está empujada por elecciones que el sujeto ha hecho aunque no lo sepa, pero también por otro, que cada sujeto puede hacerse cargo de sus elecciones inconscientes para que no se conviertan en un destino ya escrito de antemano. El sujeto no es simplemente un resultado de sus condicionantes sociales, biológicos, familiares, económicos, etc. Para Lacan, todos estos condicionantes juegan su papel, pero no determinan totalmente el comportamiento ya que, para que una condición social, familiar, etc. se haga subjetiva (por ejemplo,

5 | ¿Quién gobierna mi vida? El pensamiento de Michel Foucault.

Antonio Campillo

Universidad de Murcia

1. DE LA GUERRA FRÍA AL NEOLIBERALISMO

Decía Nietzsche que toda gran filosofía es “la autoconfesión de su autor y una especie de *mémoires* [memorias] no queridas y no advertidas”. Ciertamente, la trayectoria filosófica de Michel Foucault está estrechamente ligada a su propia biografía y a la época histórica en la que vivió.

Nació en la ciudad francesa de Poitiers, en el seno de una familia burguesa con larga tradición médica. Él no estudió medicina, pero atribuyó a este saber un lugar muy relevante en el desarrollo de la sociedad moderna y por eso le dedicó importantes investigaciones históricas. Su adolescencia estuvo marcada por dos acontecimientos: por un lado, la experiencia de la Segunda Guerra Mundial y la ocupación nazi, que influyó en su posterior análisis del poder; por otro lado, el descubrimiento de su homosexualidad, que en aquellos años era triplemente condenada (como un pecado, como un delito y como una enfermedad mental), lo que le llevó a pensar en el suicidio, a probar brevemente la terapia psicoanalítica y, sobre todo, a realizar un estudio crítico de la psicología, la psiquiatría, la locura y el sistema penal.

Una vez concluida la guerra, ingresó en la École Normale Supérieure de París, en la que han estudiado muchos de los grandes filósofos franceses de la segunda mitad del siglo XX, desde Sartre hasta Derrida. Tuvo como profesores a Jean Hyppolite, que le preparó para ingresar en la École Normal (y al que sucedería en 1970 en la cátedra del Collège de France dedicada a la *Historia de los Sistemas de Pensamiento*); a Maurice Merleau-Ponty, que enseñaba psicología desde una perspectiva fenomenológica, y a Louis Althusser, que defendía una interpretación *estructuralista* y *antihumanista* del marxismo. En la Sorbona obtuvo las licenciaturas de filosofía (1948) y psicología (1949), y en el Instituto de Psicología de París un diploma en psicopatología (1952). En 1951 comenzó a enseñar psicología en la École Normale y a estudiar la fenomenología de Husserl y Heidegger. Paralelamente, en 1950 se adhirió al Partido Comunista, aunque lo abandonó en 1952 y acabó volviéndose radicalmente anticomunista, sobre todo tras su estancia en Varsovia.

Eran en los primeros años de la Guerra Fría, y muchos intelectuales europeos se debatían entre el liberalismo angloamericano y el comunismo soviético. Foucault no quiso dejarse atrapar por esta disyuntiva, y por eso colaboró sucesivamente con la administración educativa gaullista, con la extrema izquierda sesentayochista y con el ala socialdemócrata del partido socialista. A través de estos vaivenes, trató de construir su propio pensamiento político, en estrecha sintonía con los nuevos movimientos sociales que estaban surgiendo en aquellos años y que iban más allá de la confrontación entre liberalismo y marxismo: ecologismo, pacifismo, feminismo, movimiento de gays y lesbianas, movimiento estudiantil, ONGs de derechos humanos, etc. En el terreno filosófico, la cultura francesa de la posguerra se debatía entre la fenomenología existencial de Husserl y Heidegger, importada por Sartre, y el materialismo histórico de Marx, renovado en clave estructuralista por Althusser. También aquí, Foucault buscó su propio camino entre la fenomenología y el marxismo, especialmente a la hora de abordar lo que más le preocupaba entonces: la crítica de la psicología y del concepto de *enfermedad mental*.

A Foucault no le convenía la disyuntiva entre la psicología positivista y conductista, al estilo del médico ruso Iván Pavlov, y la psicología fenomenológica y existencial, al estilo del psiquiatra suizo Ludwig Binswanger, puesto que ambas hacían abstracción de las condiciones histórico-sociales de la experiencia subjetiva. Pero tampoco le satisfacía la concepción marxista de la historia, especialmente en su versión soviética, porque no tenía en cuenta la subjetividad de los individuos (y porque, además, los regímenes y partidos comunistas condenaban la homosexualidad como una perversión patológica). Así que su primer gran proyecto intelectual consistió en estudiar las relaciones entre el sujeto singular y la historia social, para comprender cómo se constituyen y se transforman históricamente las relaciones entre la locura y la cordura, es decir, para comprender su propia experiencia subjetiva.

En 1954 publicó sus dos primeras obras: *Enfermedad mental y personalidad* (reeditada en 1961 con el título *Enfermedad mental y psicología* y con importantes cambios de contenido) y la larga introducción a la obra de Louis Binswanger, *El sueño y la existencia*. En 1959 tradujo y prologó la *Antropología* de Kant, como tesis secundaria de doctorado. Pero su primer gran libro, en el que elaboró ya un pensamiento autónomo, fue su tesis de doctorado *Locura y sinrazón*, dirigida por el historiador de la biología Georges Canguilhem y publicada en 1961 con el título *Historia de la locura en la época clásica* (los franceses llaman época clásica a los siglos XVII y XVIII).

En los años sesenta, la obra de Foucault experimentó tres importantes influencias: la revolución historiográfica de la escuela de los *Annales*, que reemplazó la vieja historia política y militar centrada en las hazañas heroicas de los grandes hombres, por una nueva historia económica y social centrada en procesos anónimos y cuantificables, de media y larga duración; por otro lado, el movimiento estructuralista, que reemplazó el primado fenomenológico de la conciencia intencional por las constricciones de unas estructuras socio-históricas colectivas e inconscientes; por último, la lucidez subversiva de los escritores *malditos* (Sade, Lautréamont, Hölderlin, Nietzsche, Roussel, Artaud, Bataille, etc), reivindicada por la nueva crítica literaria francesa.

Esta triple influencia se percibe en las obras de los años sesenta: en 1963 publicó *Nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*, que es una historia crítica de la medicina moderna, y *Raymond Roussel*, que es un ensayo literario sobre un escritor a un tiempo lúcido y loco; en 1966, *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, que es considerado como el manifiesto del movimiento estructuralista, y en 1969, *La arqueología del saber*, una reflexión epistemológica en la que pretendía explicar el método *arqueológico* (es decir, estructuralista, anti-evolucionista y anti-fenomenológico) utilizado en sus precedentes estudios históricos.

La mayor parte de su trabajo intelectual no se desarrolló en el marco de la universidad francesa. En este sentido, su trayectoria profesional fue bastante atípica. En 1955 se trasladó a Uppsala (Suecia) como lector de francés; en 1958, a Varsovia (Polonia) como responsable del Centro de Civilización Francesa, y en 1959, a Hamburgo (Alemania) como director del Instituto Francés. Por fin, en 1960 fue nombrado profesor en la Universidad de Clermont-Ferrand, y en 1968, tras la revuelta del *mayo francés*, en el Centro Universitario Experimental de Vincennes (París). Pero su período universitario concluyó en 1970, al ingresar en el Collège de France, un prestigioso centro público de investigación en el que permaneció durante el resto de su vida.

A finales de los sesenta, ocurrieron tres acontecimientos que significaron un cambio decisivo en su evolución intelectual. Por un lado, el *mayo francés*, que le llevo a repensar las relaciones entre poder y saber a partir de las denuncias y reivindicaciones de los nuevos movimientos sociales; por otro lado, la relectura de Nietzsche, que le proporcionó una perspectiva *genealógica* para pensar esas relaciones entre saber y poder más allá de la disyuntiva política entre liberalismo y marxismo, y más allá de la disyuntiva epistemológica entre positivismo y fenomenología; por último, la entrada en el Collège de France, que le permitió dedicarse a la investigación, a la exposición pública de sus resultados (a lo largo de trece cursos que fueron editados póstumamente), a las conferencias y seminarios en el extranjero (Estados Unidos, Brasil, Japón, etc.) y a la implicación activa en todo tipo de luchas socio-políticas.

6 | Charles Reigeluth: La personalización del aprendizaje y el nuevo paradigma de la educación para la sociedad postindustrial del conocimiento

Miguel Zapata-Ros

Universidad de Alcalá de Henares

The difficulty lies, not in the new ideas, but in escaping from the old ones, which ramify, for those of us brought up as most of us have been, into every corner of our minds. (John Maynard Keynes, in the preface to his path-breaking *The General Theory of Employment, Interest and Money*, 1936, p. VIII)⁷

1. INTRODUCCIÓN

Es probable que sea necesaria una aclaración previa sobre el título. La palabra *personalización* quizá resulte confusa a los que se inician en el mundo del diseño de la enseñanza provenientes de otros mundos como el de la computación. Podría haber utilizado la expresión *individualización* o también *adaptación*. Pero cada una de esas palabras tiene una carga semántica por el uso en

⁷ La dificultad radica, no en las ideas, sino en escapar de las viejas ideas, que se ramifican, como consecuencia de la educación que hemos recibido la mayoría de nosotros, por todos los rincones de nuestra mente (JM Keynes. *Teoría General del empleo, interés y dinero*).

los medios especializados, visible a poco que se indague, que no acaba de cuadrar con el sentido que se apreciará en este trabajo. He optado finalmente por *personalización* en consonancia con el uso que se le ha dado en los medios interdisciplinarios y por ser el que parece que convencionalmente se ha aceptado (Hopkins, 2007). El término *personalización* no está utilizado en el sentido de considerar de forma aislada al individuo en los procesos de apropiación de los conocimientos, sino todo lo contrario, en el de utilizar los recursos que la tecnología nos proporciona para, a través de su socialización, conseguir una percepción lo más completa posible de cuáles son las preferencias y las representaciones que el individuo posee de la realidad y del mundo que le rodea, cuáles son las características de su andamiaje cognitivo, para, a partir de él y de su rol en él, presentar los nuevos conocimientos. En palabras de McCombs y Whisler (1997: 9), cuando definen la expresión “centrado en el estudiante”:

La perspectiva que empareja un enfoque en los estudiantes individualmente (lo que asumen de otros, las experiencias propias, perspectivas, antecedentes, talentos, intereses, capacidades y necesidades) con un enfoque en el aprendizaje (el mejor conocimiento disponible sobre el aprendizaje y cómo se produce, y sobre las prácticas docentes que son más eficaces para promover los más altos niveles de motivación, de aprendizaje y de logro para todos los alumnos).

A esto yo añadiría que los métodos de enseñanza son en gran parte a medida para cada alumno, y llevados a cabo por el alumno en vez de por el profesor. Los estudiantes también juegan un papel importante en la dirección de su propio aprendizaje, incluyendo la reflexión sobre él y de él.

Ahora hay una nueva perspectiva: la analítica masiva de datos personalizados. No es nada nuevo; los algoritmos utilizados en otros medios y con otras herramientas, adecuadamente orientados por las teorías del aprendizaje personalizado, por técnicas pedagógicas y de diseño instruccional, pueden, con ayuda de los procedimientos de minería de datos, obtener informaciones para ajustar mejor la intervención educativa, para mejorar el rendimiento del alumno, a más de su satisfacción, y el del programa educativo.

Para que nos hagamos una idea, la base tecnológica de esta personalización está en lo que hacen los algoritmos de los programas sociales en sus búsquedas personalizadas: además de utilizar una gran cantidad de información, la búsqueda va gobernada por la información que se posee del individuo a través de su actividad, tanto del procesamiento de la información que hace en su elaboración, como de su mundo de relaciones sociales, sin cuyo concurso no se produciría con igual eficiencia lo anterior, o simplemente no sería posible.

La página *Teorías y teóricos del aprendizaje y de la educación* de la universidad de Arizona del Norte (NAU, 2008a) señala a Charles Reigeluth como uno de los diez teóricos que más influyen en la educación moderna (el resto son Thomas Angelo, Alfred Bandura, Benjamin Bloom, John Dewey, Robert Gagne, Henry Giroux, David Jonassen, Maria Montessori y Lev Vygotsky) y le dedica una página web con las referencias y las ideas más destacadas (NAU, 2008b). ¿Qué justifica esta valoración de su influencia? Como vamos a desarrollar en este trabajo, la obra de Reigeluth se sitúa a caballo entre dos épocas, donde la configuración social, cultural y humana de las sociedades cambia (de la era industrial a la era del conocimiento), y dos etapas muy diferenciadas del desarrollo de las teorías del aprendizaje: la primera, donde las teorías están orientadas a describir y clasificar a los alumnos desde la perspectiva de sus capacidades, y la segunda, caracterizada por las teorías orientadas a maximizar el aprendizaje de todos los alumnos. Estas teorías utilizan distintos valores: en unas, el progreso se mide en función del tiempo; en otras, se basa en los logros individuales.

La primera teoría supone un abandono de los estudiantes menos dotados, en aras de una autoselección de los más capacitados con una mínima inversión o con el mínimo coste, aunque la coartada moral y social está en que, con esta modalidad, las oportunidades llegan a todos en todos sitios y con las mejores ofertas formativas, y en su variante de promoción social. La segunda supone una línea de continuidad en la adaptación de las estrategias docentes, de la ayuda pedagógica, poniendo los bienes del conocimiento cerca de las distintas formas de aprender y de integrar los conocimientos en los esquemas y en las representaciones

individuales. Esta línea arranca en los trabajos que hace Reigeluth, que le llevan a formular en sus distintas versiones la Teoría de la Elaboración, y en los trabajos previos sobre el andamiaje cognitivo, la significación de los contenidos de aprendizaje, los esquemas cognitivos y las distintas teorías de secuenciación que realizaron Ausubel, Gagné, Merrill y Novak; continúa en la definición, a la luz de estas teorías, de técnicas del diseño instruccional que permiten diseños de programas formativos centrados en los alumnos y en el aprendizaje, y culmina por ahora en investigaciones y desarrollos prácticos para transformar los sistemas de educación y de capacitación vigentes, que fueron diseñados para seleccionar a los alumnos y en los cuales el progreso de los alumnos se mide en función de pautas o de referencias temporales o cíclicas, en otros sistemas diseñados para maximizar el aprendizaje y basados en los logros de los individuos. Y esta transformación es posible por los avances tanto de la teoría como de la tecnología instruccional, que permite observar las *situaciones* que determinan las formas en las cuales la instrucción debe diferir de unos casos a otros en función de variables como las similitudes y los agrupamientos por perfiles individuales.

El contexto de la obra de Reigeluth, del desarrollo de sus ideas, se sitúa en dos planos: el del incipiente desarrollo de la nueva sociedad, en pugna para aparecer con la sociedad industrial en sus formas y en sus esquemas de funcionamiento, y el de las teorías del aprendizaje que se producen en la segunda mitad del siglo XX, que no acaban de manifestarse en la práctica de la educación.

El último escenario donde se manifiesta esta pugna, esta tensión entre las dos orientaciones teóricas, es el de la nueva configuración de los sistemas educativos, que en el caso de la Educación Superior se ve sometida a una crisis que le afecta en los elementos más básicos de su estructura.

Dos hechos ponen de manifiesto, sobre todo, esta honda crisis:

- a) la devaluación de los títulos y, más grave aún, la devaluación de la acreditación que presta la universidad como una inversión intangible para la promoción social, tal como se concebía en la sociedad industrial;

- b) la aparición de los MOOCs, modalidades de formación que, con el acceso abierto a los fondos de la producción científica, ponen al alcance de cualquier persona y en cualquier lugar los mismos contenidos de que disponen las universidades más prestigiosas y los más reconocidos especialistas para la formación reglada y para la obtención de títulos.

En contraposición, nunca como ahora ha sido posible intervenir en la evaluación de los procesos de aprendizaje y adaptar la ayuda pedagógica a los estilos más singulares de aprender a partir del análisis de lo que se ha dado en llamar la huella digital de aprendizaje.

2. LA SOCIEDAD POSTINDUSTRIAL DEL CONOCIMIENTO

Veamos en primer lugar cómo se conceptualiza en su génesis y en su desarrollo la sociedad del conocimiento.

La sociedad del conocimiento tiene un desarrollo conceptual y teórico que arranca con una caracterización muy general en los años sesenta. En palabras de Robert E. Lane (1966: 650) se justifica la introducción del constructo exclusivamente en función de la creciente relevancia social que adquiere el conocimiento científico. La sociedad del conocimiento, para Lane, se caracteriza como aquella en la que sus miembros:

- tienen interés por investigar la causa de sus creencias sobre el hombre, la naturaleza y la sociedad;
- se guían (quizás solo de forma implícita o supuestamente) y atribuyen valor a las normas objetivas de la realidad verificable;
- siguen, en los niveles superiores de educación, las reglas científicas de evidencia e inferencia en la investigación;
- consideran socialmente justo y necesario que se dediquen considerables recursos a la investigación y, por lo tanto, que existan grandes almacenes de conocimientos;
- valoran recoger, organizar e interpretar los conocimientos en un esfuerzo constante para extraer el significado y aplicarlo a fines de utilidad práctica;

Otros títulos de la colección

Sobre las relaciones de la teoría y la historia de la pedagogía

Una introducción al debate en Alemania Occidental sobre la relevancia de la Historia de la Educación (1950-1980)

Depaepe, Marc

ISBN 13: 978-84-7642-743-9

Páginas: 192

Hacia una escuela socialmente-crítica

Orientaciones para el currículo y la transición

Kemmis, Stephen; Cole, Peter; Suggett, Dahle

ISBN 13: 978-84-7642-742-2

Páginas: 128

Metáforas del educador

Sáez Carreras, Juan; García Molina, José

ISBN 13: 978-84-7642-838-2

Páginas: 176

Pensar, mirar, exponerse

García Molina, José (Coord.)

ISBN: 978-84-7642-841-2

Páginas: 176

Pensadores de ayer para problemas de hoy...

Teóricos de las ciencias sociales

Esteban Albert, Manuel; Sáez Carreras, Juan (Coord.)

ISBN: 978-84-7642-935-8

Páginas: 192