

**APROXIMACIÓN GENEALÓGICA AL CONCEPTO APRENDIZAJE. UNA
LECTURA DESDE LA NOCIÓN “GUBERNAMENTALIDAD NEOLIBERAL”**

**POR: DAVID ANDRÉS RUBIO GAVIRIA
DIRECTOR: DR. CARLOS ERNESTO NOGUERA RAMÍREZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROGRAMA DE DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN**

**APROXIMACIÓN GENEALÓGICA AL CONCEPTO APRENDIZAJE. UNA
LECTURA DESDE LA NOCIÓN “GUBERNAMENTALIDAD NEOLIBERAL”**

**TESIS DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE DOCTOR EN
EDUCACIÓN**

**POR: DAVID ANDRÉS RUBIO GAVIRIA
DIRECTOR: DR. CARLOS ERNESTO NOGUERA RAMÍREZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROGRAMA DE DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
MAYO DE 2017**


AGRADECIMIENTOS

Agradezco en primer lugar al profesor Carlos Ernesto Noguera Ramírez, quien ejerció como director de la investigación de principio a fin; como profesor, cuando me enseñó las gafas de Michael Foucault; como colega, en este largo emprendimiento por la fundación de un Programa de Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional; y como amigo, cada vez que me abrió las puertas de su casa para discurrir acerca de la abrumadora *planicie* que es este presente que vivimos, y tratar de no morir en el intento de comprenderla.

En segundo lugar, agradezco a los colegas del Grupo de Estudios, quienes empeñados en leer juntos, han asumido en la vida intelectual la mejor opción para habitar este mundo aprendificado. A Dorita Marín, quien con su incansable ímpetu y genuino interés formador ha mostrado que es posible tejer redes en la amistad, en los afectos y en el trabajo. A María Isabel Heredia por su amistad, su minuciosa lectura de cada versión de los capítulos y por su comentario y recomendación bibliográfica siempre oportunos.

En tercer lugar, quiero agradecer a Maura Corcini Lopes y a Alfredo Veiga, amigos que me enseñaron la lengua y la cultura brasilera, así como el camino de una infinita y generosa humanidad. A Alfredo, maestro al que aspiro, por su disposición para la lectura de los primerísimos borradores, así como su evaluación de esta entrega final. A Maura por el acogimiento cariñoso y siempre bienhumorado en su casa y en la de su familia.


Finalmente, a Ania Quintero, *my feel*, quien se sentó frente al computador del lado a escribir también su tesis, a oírme maldecir paciente, y a escucharme cada ocurrencia sin sancionarme tanto; agradezco a ella por su sensatez inquebrantable, su espíritu limpio y su compañía amorosa.

| | | |
|--|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formadora de Profesores</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 1 de 7 | |

| 1. Información General | |
|-------------------------------|---|
| Tipo de documento | Tesis de Grado |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |
| Título del documento | Aproximación genealógica al concepto aprendizaje. Una lectura desde la noción "Gubernamentalidad Neoliberal". |
| Autor(es) | Rubio Gaviria, David Andrés |
| Director | Noguera Ramírez, Carlos Ernesto |
| Publicación | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 244 p. |
| Unidad Patrocinante | |
| Palabras Claves | Aprendizaje, Gubernamentalidad, Neoliberalismo, Libertad, Interés, Acción, Educación. |

| 2. Descripción |
|--|
| <p>Tesis de grado que informa sobre una investigación que parte de preguntas de tipo genealógico en torno al modo en que se constituyó históricamente el concepto "aprendizaje", a partir de lo que Foucault llamó un "esquema teórico o pre-conceptual". Esto quiere decir que las indagaciones se concentraron en identificar ese conjunto de conceptos que en su dispersión, constituyeron la estructura pragmática del aprendizaje, aún sin estar delimitado u organizado como concepto en la psicología, toda vez que desde una mirada genealógica un concepto no "nace" o "aparece", esto es, no tiene un "origen", sino que emerge en condiciones históricas complejas. Su procedencia obedece a las contingencias, a los accidentes y a las singularidades que solemos pasar por alto en las historias más canónicas, y se revela como resultado de la aparición y puesta en relación de otros conceptos que no necesariamente provienen del campo de la psicología o, incluso, de la pedagogía, sino de otros espacios de saber como la economía, la filosofía política y la fisiología, entre otros. Los conceptos que componen el esquema teórico del aprendizaje, en este sentido, son los de libertad, interés y acción y su procedencia se ubicó en la investigación en campos de saber distintos de la psicología y la pedagogía.</p> |

| 3. Fuentes |
|---|
| <p>BENTHAM, J. (2008 [1789]). <i>Los principios de la moral y la legislación</i>. Buenos Aires: Claridad.</p> <p>CANGUILHEM, G. (1976 [1942]). <i>El conocimiento de la vida</i>. Barcelona: Anagrama.</p> <p>CLAPARÈDE, E. (1910). <i>Psicología del niño y pedagogía experimental</i>. Madrid: Librería de Francisco Beltrán.</p> <p>FOUCAULT, M. (2006). <i>Seguridad, territorio, población</i>. Trad. Horacio Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>FOUCAULT, M. (2007). <i>Nacimiento de la biopolítica</i>. Trad. Horacio Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>HELVÉTIUS C. (2012 [1758]). <i>Del espíritu</i>. Pamplona: Editorial Laetoli.</p> <p>HERBART, F. (1935 [1806]). <i>Pedagogía general derivada del fin de la educación</i>. Madrid: Espasa Calpe.</p> <p>HOBHOUSE, L. (1944). "Comparative psychology". <i>Encyclopaedia Britannica</i>. Tomo 6, pp. 167- 170.</p> <p>MEAD, G. H. (2009 [1899 - 1931]). <i>Escritos políticos y filosóficos</i>. Buenos Aires: Fondo de Cultura</p> |

| | | |
|--|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 2 de 7 | |

Económica.

MONTESQUIEU, C. (1985 [1748]). *Del espíritu de las leyes*. Madrid: Editorial Tecnos.

NOGUERA, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre editores.

ROUSSEAU, J. (1950 [1763]). "Emilio o de la educación". En: *Obras escogidas*. Buenos Aires: El Ateneo.

SCHUMPETER, J. (1976 [1933]). *Teoría del desenvolvimiento económico. Una investigación sobre ganancias, capital, crédito, interés y ciclo económico*. México: fondo de Cultura Económica.

SECHENOV, I. (1978 [1863]). *Los reflejos cerebrales*. Barcelona: Fontanella.

SKINNER, B. (1986 [1971]). *Más allá de la libertad y la dignidad*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

SMITH, A. (1996 [1776]). *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza.

STUART MILL, J. (2006 [1859]). *Ensayo sobre la libertad*. Madrid: Mestas Ediciones.

THORNDIKE, E. (2006 [1898]). "Inteligencia animal. Un estudio experimental de los procesos asociativos en los animales". En: *The Psychological Review*, Vol II, núm 4, junio de 1898. Tomado de: Ribes, E. y Burgos, J. (Coords.). *Raíces históricas y filosóficas del conductismo*. Tomo 2. Guadalajara: Universidad Veracruzana. pp 144 – 186.

VON MISES, L. (1986 [1949]). *La acción humana. Tratado de economía*. Cuarta edición. Madrid: Unión Editorial S.A.


4. Contenidos

En el primer capítulo, el trabajo se ocupa de mostrar que el aprendizaje es el asunto central de la educación contemporánea o, lo que es lo mismo, que estamos en el momento histórico de la "aprendizaje" generalizada. En este capítulo se describen, así mismo, las elaboraciones metodológicas que siguió la investigación.

En el segundo capítulo se presentan unas líneas generales del concepto de interés, a partir de una suerte de arqueología que sitúa sus vestigios en las cuestiones acerca del control de las pasiones humanas en el periodo anterior a la Ilustración, así como en la cercanía de sus debates en función de procesos como el utilitarismo. Finalmente, el capítulo introduce otra perspectiva para comprender el concepto de interés desde su constitución en las elaboraciones de la pedagogía posteriores a F. Herbart iniciado el siglo XIX, así como en los desarrollos de la pedagogía experimental de Claparède, a principios del siglo XX.

El tercer capítulo se ocupa de desarrollar la hipótesis según la cual la voluntad en el siglo XIX por debatir sobre la libertad, estaba directamente relacionada con los múltiples intentos, desde saberes diversos, por explicar al hombre en función de su comportamiento o, lo que es lo mismo, por singularizar lo humano en función de explicaciones relativas a su accionar en el medio social desde su interioridad. Se trata de la hipótesis de la libertad como el efecto del encierro del hombre sobre sí mismo. Es así que el capítulo se ocupa también de mostrar cómo la fisiología y la psicología experimental fueron fusionando sus procedimientos y sus aparatos teóricos a finales del siglo XIX para estudiar el aprendizaje animal y, en esta línea, el comportamiento humano.

El cuarto capítulo, a su vez, se encarga de describir la llamada teoría de la acción humana o "praxeología", como una expresión que se fue configurando a finales del siglo XIX en la psicología y la sociología, pero que tendría pleno desarrollo en las discusiones económicas de la Escuela Austríaca en el siglo XX. La praxeología se constituye en un segmento de la reflexión económica que intentó posicionarse como el eje de la economía en su conjunto pues, finalmente, es el estudio de la acción humana el asunto central de la economía en este periodo.

| | |
|--|---|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Profesores</i> | FORMATO |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 3 de 7 |

El capítulo cinco está dedicado a examinar las preguntas del pragmatismo norteamericano en función del lugar de la conciencia para la interacción social. Se trata de una entrada distinta a la planteada por la praxeología económica, pero en cuyo centro habita la idea del hombre como un ser de acción y de elecciones, lo que definitivamente lo desmarca de su comprensión como especie evolucionada, incluso para aceptarlo como algo *distinto* en la naturaleza. El lugar de la conciencia será central en los debates de pragmatistas de las primeras décadas del siglo XX, y a juicio de esta investigación, un asunto definitivo para la constitución del sujeto aprendiente de nuestros días que es un tipo de hombre diferente del *homo oeconomicus* moderno. Por esta razón, el capítulo se cierra con la emergencia del sujeto empresario (emprendedor) que dejara esbozado el economista, también de la Escuela Austriaca, J. Schumpeter, apenas en la segunda década del siglo XX, y que seguramente constituye una elaboración conceptual promisoría para releer al hombre contemporáneo.

5. Metodología


El trabajo, a partir de preguntas al modo genealógico, se ocupó de cuestionarse por “cómo llegamos a ser lo que somos” (Veiga-Neto, 2003, p. 40) y ofrecer así una mirada útil para dar cuenta de *aquello* que somos hoy. Cómo llegamos a ser lo que somos (aprendientes a lo largo de la vida), en cuáles condiciones fueron emergiendo los discursos que nos producen como tales, son preguntas con inspiración genealógica cuya ruta analítica demandaría de otras preguntas acerca del modo en que el concepto aprendizaje fuera constituido en un periodo histórico, y que se resuelven en el trabajo a partir del uso de la herramienta analítica “gubernamentalidad” formulada por Michel Foucault en sus cursos de finales de la década del setenta en el *Collège de France*.

En la tesis, la gubernamentalidad aparece adjetivada de dos maneras: como liberal y como neoliberal. El paso de una gubernamentalidad liberal –con blanco en la población, con la economía política como saber, y con la seguridad como instrumento técnico– a una neoliberal, es un proceso de desbloqueo del arte de gobierno –en crisis en el siglo XX, para Foucault–, cuyo asunto diferenciador será el proceso de inversión de la relación entre el Estado y el Mercado: mientras en la gubernamentalidad liberal, por la vía de los mecanismos de seguridad el Estado tendría algunos controles sobre el mercado, en una neoliberal es el mercado el principio de aparición del Estado. Sin embargo, a efectos metodológicos, el análisis de esta inversión es relevante para observar (avistar, leer desde la grilla) transformaciones en los modos de conducción de la conducta de los individuos y de la población en su conjunto y advertir desplazamientos, giros, en el tipo de gubernamentalidad.

La investigación se sirvió de la construcción de un archivo que está constituido por las relaciones en el nivel enunciativo de una masa documental que se compone, a su vez, de un conjunto de fuentes primarias procedentes de campos de saber dispersos, así como de fuentes secundarias que apoyarían a la postre los análisis. La gubernamentalidad es la herramienta de lectura seleccionada, porque se trató de establecer, a efectos descriptivos, las transformaciones y los desplazamientos en la conducción de las conductas de la población en la segunda parte de la modernidad, a causa de prácticas que giran en torno al problema del aprendizaje como un concepto cuya constitución marca giros justamente en el tipo de gubernamentalidad.

6. Conclusiones

El esquema teórico del aprendizaje supone que, aún cuando la investigación psicológica no lo dotara como un concepto central para sus elaboraciones, en todo caso y en términos estructurales estaría operando de

| | | |
|--|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 4 de 7 | |

manera simultánea con las preguntas acerca de la conducta. Tal esquema teórico, en la perspectiva de los resultados de esta investigación, estaría constituido por los conceptos de interés, libertad, medio y acción.


El concepto de interés surge en la discusión filosófico-política de los siglos XVII y XVIII, en un periodo de occidente en el que Estado se hallaba buscando las fórmulas para el gobierno de la población más allá de la represión física (la expedición de normas y sanciones) y moral (el precepto religioso). Se trataba de preguntarse por cómo reorientar el caudal de pasiones humanas para convertirlo en algo positivo para el constructo social, muy en el sentido que es posible localizar en los trabajos de Adam Smith, como su clásica *Riqueza de las naciones*. Sería el paso, según informan Hirschmann (1978) y Foucault (2006), de las *represiones* al *control*. la ferocidad humana es una pasión que se puede convertir en defensa nacional, así como avaricia podría devenir en comercio, y ambición en política. Las pasiones, por su propia inercia, podrían transformarse para convertirse en otra cosa: una productiva, y tal transformación se entendería como "interés". El interés ya no será un asunto de dominio estricto del soberano, sino que será el principio de operación para una gubernamentalidad liberal. Entre el interés de la población como el principio de las acciones de gobierno y la libertad como horizonte de dichas acciones, habría un estrecho vínculo. Se trataba entonces de gobernar a través de los intereses y las libertades.

Sin embargo, la preponderancia de los intereses de la población, significaba también el paso de las represiones al control. Esto quiere decir, según los análisis formulados por Foucault y en la clave de los hallazgos de mi trabajo, que la racionalidad del liberalismo no constituyó un reemplazo de las sociedades disciplinarias; al contrario, tal como se formula en el utilitarismo de J. Bentham, la característica fundamental de la sociedad liberal es justamente el ejercicio de controles por parte de le Estado, pues control y seguridad serán los puntos de partida para una práctica liberal de gobierno.

La centralidad de los conceptos de interés y libertad para la construcción de explicaciones sobre la vida social (esto es, como un asunto clave para caracterizar a la población que reconocemos como moderna), estaba vinculada según los resultados de mi investigación con las crecientes preocupaciones intelectuales por entender los asuntos humanos en el orden del comportamiento y la conducta. Es en este sentido que observamos que las elaboraciones pedagógicas entre F. Herbart (multiplicidad del interés), a inicios del siglo XIX y J. Dewey, en las primeras décadas del XX, tendrán en el concepto de interés un asunto por reflexionar. En esa misma línea estaría la pedagogía experimental de Clàparede, quien se ocuparía hacia 1905 de explicar el interés en una perspectiva psico-biológica según la cual los intereses aparecen en las relaciones entre los individuos y su mundo, muy en la lógica en que el concepto había sido analizado por la economía y la filosofía decimonónicas. No habría intereses como efecto de procesos estrictamente individuales o con procedencia en la espontánea interioridad de individuo alguno.

La relación entre el interés, la libertad y la conducta es visible en distintas superficies de discurso en el periodo estudiado. La filosofía, la economía, la biología, la psicología experimental y hasta la producción literaria del curso del siglo XIX, producirían distintas explicaciones sobre esta relación. Estudiar el interés como un asunto del vínculo social, así como las ideas sobre la libertad cifradas en el proyecto liberal, haría parte en este tramo de la modernidad de un asunto aún más amplio: la formulación de explicaciones acerca de la conducta humana, fundamentalmente como un asunto del orden de la acción.

La praxeología, o teoría de la acción humana como le llamará a su programa intelectual el economista canónico del neoliberalismo L. V. Mises, se ocupará de estudiar la economía como un asunto relativo a las acciones y los individuos actuantes; se trataba de la puesta en funcionamiento del *homo aeconomicus* como grilla de inteligibilidad del sujeto del liberalismo moderno, lo cual quiere decir un absoluto énfasis en la idea de actividad (acción) humana, por encima de los medios de producción como objeto del análisis económico. Y en este punto vale, recordemos, la conclusión del mecanicismo de Thorndike, para quien el

| | |
|---|---|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>CONSTITUCIÓN DE 1954</small> | FORMATO |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 5 de 7 |

aprendizaje es el estado o el conjunto de reacciones que puede activar un organismo, de acuerdo con una serie de condiciones que están situadas en su medio, esto es, la “capacidad que tiene el hombre para cambiarse a sí mismo”.


La libertad moderna es un concepto paradójico que se puede leer en dos claves. De un lado, como la tensión utilitarismo/acciones individuales, y de otro lado, en términos de la relación libertad/encierro del hombre sobre sí mismo. Sobre la primera paradoja, no son sorprendidos los análisis, pues se sitúan en un efecto ético: se trata de lo que Carrasco (1999) identifica como el predominio de dos grandes sistemas morales en la Modernidad: “el consecuencialismo y la deontología” (p. 396). El primero atribuido a los desarrollos de Stuart Mill en su concepción de la justicia como un derivado de las relaciones utilitarias, y el segundo como un producto de la ética kantiana que pone como centro al deber.

El Consecuencialismo de Stuart Mill entiende que “el valor moral proviene de las consecuencias de las acciones, no de los deberes ni de las acciones en sí mismas” (1999, pp. 396 – 397); la deontología planteará que “hay deberes que no se pueden dejar de cumplir, cualquiera sean sus consecuencias, porque ellos son valiosos en sí mismos” (p. 396). De ahí que en su *Pedagogía*, por ejemplo, Kant sostenga que “el hombre tiene por naturaleza tan grande inclinación a la libertad, que cuando se ha acostumbrado durante mucho tiempo a ella, se lo sacrifica todo [...] ha de aplicarse la disciplina desde muy temprano, porque en otro caso es muy difícil cambiar después al hombre” (Kant, 2003 [1803], p. 30). La deontología aparecerá como una suerte de contención a la libertad natural del hombre, e impondrá el deber por la vía de la disciplina.

En el caso de Stuart Mill, se describe que una consecuencia buena es aquella que “maximiza la felicidad general de la sociedad, donde la felicidad se identifica con elementos extramorales, tales como el placer, el bienestar económico, etc.” (Carrasco, 1999, p. 397). El valor, en este caso, estaría ubicado extramoralmente, y la “justicia entonces, valor por antonomasia y bandera de lucha de los deontologistas, servirá de paradigma a Mill para mostrar de qué forma todos los valores morales se subordinan al principio de utilidad” (1999, p. 398). Pero la justicia dependerá entonces de los mecanismos de seguridad que son la base de una gubernamentalidad liberal, como analicé en algún pasaje del segundo capítulo de este informe.

La autoproclamación de Stuart Mill como liberal, patente en su *Ensayo* de 1859 y que fuera también objeto de análisis en este trabajo, implicaría un asunto paradójico en su idea acerca de la justicia en tanto sentimiento moral, el papel del Estado en las regulaciones asociadas con la seguridad, y las libertades individuales. Habría en Stuart Mill “una ética sobreexigente, que consecuentemente no es una ética compatible con el sistema político liberal” (Carrasco, 1999, p. 418) y que por tanto implicaría una conducción de los hombres fundamentada en una ética del control social, en interferencia con las libertades individuales, lo cual era ya evidente en su *Ensayo sobre la libertad* (2006 [1859]), en el que insiste en marcar la diferencia entre la libertad particular y el bienestar social, y en cuyo centro está el control legislativo.

Pero no es la paradoja de la libertad como un asunto de contención o de control de las acciones, en su plano ético, la que es relevante en los análisis alcanzados en el trabajo. Será de otro lado la relación paradójica producida en la comprensión de la libertad como el efecto del encierro del hombre sobre sí mismo, la que alcanza un importante valor en la identificación de la libertad como concepto clave que hace parte del esquema teórico del aprendizaje. Las discusiones en el siglo XIX acerca de la libertad, fueron contemporáneas a los trabajos y las formulaciones desde distintos campos de saber, cuyo horizonte consistió en explicar al hombre (práxico), su conducta, en términos de su interioridad y el modo en que esta interioridad se vincula con el medio, vía a través de la cual el pragmatismo norteamericano, y

| | | |
|---|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Encuentro de Pedagogías</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 6 de 7 | |

especialmente la psicología social ya de principios del siglo XX avanzarían en la caracterización del concepto de *conciencia*.


En suma, se trataba de un periodo en el cual los esfuerzos ingentes de la ciencia se apuntaban sobre la base de preguntas acerca del comportamiento y la acción humanas, y se elaboraban para ello explicaciones del tipo frenología (explicaciones de comportamiento desde la fisionomía del cerebro y craneal) y reflexología (el uso de la fisiología para explicar internamente la conducta). Una lectura transversal de las discusiones de los hombres de Estado, principalmente ingleses, así como de las elaboraciones de investigadores rusos y alemanes a lo largo del siglo XIX, nos deja ver que la libertad era un asunto paradójico porque, mientras de un lado se trataba de explicar el comportamiento del hombre desde su interioridad (o el encierro sobre sí), de otro lado se intentaba defender su libertad individual desde el radicalismo de B. Constant. La libertad era un asunto fundamentalmente del encierro interior, y su corolario estaría en lo que llamé en el capítulo final del trabajo como la “invención del *self*”.

Habría unas importantes intersecciones entre la libertad, el interés, la conducta y la acción humanas y estos conceptos constituirían el esquema teórico o pre-conceptual del aprendizaje, lo cual constituye un importante resultado de cara al estudio genealógico de tal concepto. Sobre la libertad, se plantea que en el curso de la segunda parte de la Modernidad, específicamente aquella configurada en el siglo XIX, se ha tratado de una elaboración conceptual que ha tenido como condición un proceso de encierro del hombre sobre sí mismo y que, evidencia de ello, son los esfuerzos procedentes de la investigación científica decimonónica por estudiar el comportamiento como un efecto de procesos interiores, al tiempo que las disputas intelectuales en los campos de la filosofía y la economía política, trataban de descifrar las tensiones resultantes entre las libertades particulares y los intereses generales.

Es en este punto del esquema de análisis en el que el trabajo intenta mostrar, a través de una genealogía general del interés, que la discusión no solamente comprometía la delimitación del concepto de libertad y sus subsecuentes prácticas, sino que está íntimamente relacionado con la pregunta por el caudal de pasiones humanas, asunto este que fuera de especial atención en las reflexiones Ilustradas e, incluso, Renacentistas, sin incurrir en los modos en los que, con toda certeza, en el Mundo Antiguo se formuló.

Las elaboraciones a propósito de la libertad y el interés estarían diseminadas en distintos dominios de saber, como se trata de mostrar a lo largo de los capítulos del trabajo. Tales elaboraciones tendrían conexiones en las preguntas acerca de la conducta humana y fueron fundamentalmente la economía y el saber psicológico-fisiológico los espacios en los que dichas preguntas obtuvieron multiplicidad de caminos para las tentativas de su resolución. La emergencia de la praxeología o mejor, de una teoría general de la acción humana, es un buen ejemplo de ello.

La grilla del *homo oeconomicus*, o el sujeto de interés en la línea argumentativa del trabajo, es útil para explicar al hombre moderno como un sujeto fundamentalmente económico, y entró en crisis con la preponderancia de la acción humana que se configurará con la producción de saber sobre el hombre a lo largo del siglo XIX. Esta crisis estará asociada con la propia crisis del proyecto liberal y su desbloqueo, estaría dado en la constitución del sujeto aprendiente. Libertad, interés, conducta y acción, serían los conceptos que darían estructura al aprendizaje y tal estructura, tal esquema teórico, es útil para mostrar, siguiendo la elaboración del economista austríaco J. Schumpeter, la emergencia de un nuevo *homo*: el emprendedor, que de allí en más se constituirá en el tipo de sujeto característico de un modo renovado de la gubernamentalidad: la neoliberal. Distinto al *homo oeconomicus*, la acción del sujeto emprendedor, esto es desde *su propia agencia*, tiene como propósito modificar (innovar, o sea, la puesta en marcha de novedosas combinaciones en economías de competencia) los procesos de la producción a fin de hacer avanzar la sociedad.

| | | |
|---|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 7 de 7 | |

La acción del sujeto emprendedor es irracional desde el punto de vista económico. El sujeto que es empresario es, pues, un agente que actuando en el mundo de las contingencias, está presto a la realización de innovaciones o, lo que es lo mismo, es un sujeto que aprende y que es capaz de intervenir el medio de una manera novedosa para adaptarse a él, hasta tanto se requiera el emprendimiento de nuevas acciones o nuevas combinaciones. Al no actuar racionalmente como el sujeto económico, el emprendedor lo hará desde atributos como la innovación y la creación; vive en una sociedad economizada y todos los ámbitos de su existencia estarán signados por la contingencia y el cambio, para lo cual requiere ser aprendiente (libre, con intereses y de acción para conducirse).

El sujeto emprendedor no será una grilla aplicable solamente para el hombre que tiene a su cargo grandes empresas pues, tal como aclara conceptualmente el propio Schumpeter, no se trata del gran industrial decimonónico; se trata de una actitud que el hombre del siglo XX puede adoptar en momentos específicos de su vida, en los que el horizonte se encuentre en el ascenso social (no solamente económico) y para los que requiere atributos como liderazgo e inventiva (*cfr.* Schumpeter, 1976 [1933]). El emprendedor es un sujeto cuyo interés está dado en su capacidad de aprendizaje. Es el aprendiente del neoliberalismo o, si se quiere en perspectiva de los resultados de la investigación, es el que hace posible al neoliberalismo como el modo contemporáneo para la conducción de la conducta.

| | |
|-----------------------|--------------------------------|
| Elaborado por: | David Andrés Rubio Gaviria |
| Revisado por: | Carlos Ernesto Noguera Ramírez |

| | | | |
|--|----|----|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 11 | 09 | 2017 |
|--|----|----|------|

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|-----|
| INTRODUCCIÓN | 3 |
| En busca de la procedencia y constitución del concepto “aprendizaje” | 11 |
| Del esquema pre-conceptual o “teórico” al concepto | 15 |
| CAPÍTULO 1. HACIA UNA HISTORIA DEL CONCEPTO “APRENDIZAJE” | 22 |
| 1.1 En los bordes de la aprendificación hoy | 22 |
| 1.2 Cuestiones relativas a un presente de aprendizaje | 28 |
| 1.3 Cuestiones relativas a una indagación histórica del concepto de aprendizaje | 36 |
| 1.4 Cuestiones relativas al enfoque metodológico: de la biopolítica a la gubernamentalidad | 41 |
| 1.4.1 Gubernamentalidad neoliberal..... | 46 |
| 1.4.2 Sobre el medio | 51 |
| 1.5 Gubernamentalidad y aprendizaje | 53 |
| CAPÍTULO 2. HACIA UNA GENEALOGÍA DEL INTERÉS..... | 61 |
| 2.1 Un épisode sous la Terreur | 61 |
| 2.2 Notas breves para una genealogía del interés I | 62 |
| 2.2.1 Interés y previsibilidad | 68 |
| 2.3 Entre el Utilitarismo y el interés | 71 |
| 2.4 Notas breves para una genealogía del interés II..... | 77 |
| 2.4.1 El conflicto de intereses de E. Claparède..... | 80 |
| 2.4.2 Conceptualización del interés en F. Herbart..... | 83 |
| 2.5 La libertad como un problema de los mecanismos seguridad | 87 |
| 2.6 Libertad y economía neoclásica. ¿Y las ciencias del comportamiento?..... | 94 |
| CAPÍTULO 3. LA LIBERTAD COMO ENCIERRO DE LOS INDIVIDUOS..... | 104 |
| 3.1 Benjamin Constant y Madame de Staël | 104 |
| 3.2 ¿Libertad y conductismo? Condiciones de emergencia del conductismo | 107 |
| 3.2.1 Algunos vestigios: sobre el conductismo | 107 |
| 3.2.2 Conductismo y sociedad modelada | 112 |
| 3.3 Skinner: un conductismo liberal. El concepto de medio | 116 |
| 3.4 De la reflexología y el cerebro como el lugar para encerrar | 124 |
| 3.5 Mil novecientos veintiuno | 130 |
| 3.6 Aprendizaje: de la inteligencia animal al comportamiento humano..... | 137 |
| 3.6.1 Aprendizaje: su esquema teórico | 143 |
| CAPÍTULO 4. PRAXEOLOGÍA: UNA TEORÍA DE LA ACCIÓN HUMANA | 147 |
| 4.1 El liberalismo: un proyecto..... | 147 |
| 4.2 El sujeto de interés en clave de gubernamentalidad | 150 |
| 4.2.1 Skinner y la acción | 153 |
| 4.3 <i>Homo œconomicus</i> y acción humana | 157 |
| 4.4 Acción y libertad..... | 167 |
| 4.5 Acción y libertad en John Dewey..... | 171 |
| CAPÍTULO 5. SELF O DE LA CONCIENCIA..... | 178 |
| 5.1 ¿Por qué remitirse al <i>Self</i> ? | 178 |
| 5.2 Una lectura al artículo de G. H. Mead de 1925..... | 180 |
| 5.3 La invención del <i>Self</i> | 190 |
| 5.3.1 <i>Self</i> y mente..... | 193 |

| | |
|---|-----|
| 5.4 Del homo œconomicus al emprendedor de Schumpeter..... | 197 |
| CONCLUSIONES..... | 206 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 226 |
| OBRAS CLÁSICAS | 226 |
| OBRAS DE REFERENCIA..... | 231 |

INTRODUCCIÓN

“Historia del aprendizaje como historia de la gubernamentalidad neoliberal. una lectura desde el *homo œconomicus*” es un trabajo que se inscribe en la línea identificada como “Historia de conceptos y relaciones conceptuales con otros campos del saber”, perteneciente al Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia –GHPP, del Énfasis de idéntico nombre en el Doctorado Interinstitucional en Educación – UPN. La adscripción del trabajo a dicha línea de investigación se justifica en la medida en que sus hallazgos permiten reconocer “la organización del campo de enunciados en el que aparecen y circulan” (Foucault, 2010, p. 92) los conceptos, esto es, en un nivel pre-conceptual, para este caso específico, del concepto aprendizaje.

En otras palabras, el trabajo está inscrito en una perspectiva de la investigación pedagógica en la que se reconoce que los conceptos de dicho campo tienen una historicidad y, en tal sentido, la perspectiva se ocupa de avanzar en investigaciones que dan cuenta de los procesos de proliferación, desplazamiento, apropiación, dispersión y reconceptualización, como es caracterizado el modo en que se mueve el campo conceptual de la pedagogía, según varios proyectos de investigación adelantados por el GHPP (Echeverri, 2015).

La pedagogía asumida en la perspectiva de las investigaciones del GHPP, esto es, como campo de saber, tendría un horizonte conceptual (HCP) que abarca “el conjunto de objetos producidos en el discurso pedagógico” (Zuluaga, 1999, p. 72), cuando dicho discurso alcanza un estatuto de saber, en el sentido comprendido por Michel Foucault, autor de cuyas herramientas teórico-metodológicas se ha servido el GHPP para sus elaboraciones. El HCP, en lo fundamental, estaría constituido por los conceptos de enseñanza, formación y educación, conceptos estos que habrían marcado la generación de proyectos de investigación institucionales (caso UPN y UdeA), así como de otros trabajos a nivel de pregrado, maestría y doctorado. Un caso particular de estos trabajos constituye antecedente directo de la investigación sobre cuyos resultados aquí informo: se trata de *O governmento pedagógico: da sociedade do*

ensino para a sociedade da aprendizagem (Noguera, 2009), tesis doctoral que se ocupa de realizar una aproximación arqueogenealógica de la pedagogía moderna, a partir de los balances de lo que el autor llama las tradiciones intelectuales más importantes del Occidente Moderno y, sobre todo, a partir de una lectura panorámica que alcanza a releer la historia de la pedagogía no como un asunto de la historia de la formación (concepto germánico), de la educación (de procedencia francófona), o del currículo (en la perspectiva anglosajona), sino como un proceso constituido por rupturas, desplazamientos y giros en el discurso, lográndose situar en “la exterioridad de las prácticas, tácticas y estrategias” (Noguera, 2012, p. 32) para establecer las propias condiciones de posibilidad de la pedagogía y de las prácticas educativas.

Como uno de los resultados de esta investigación citada y en el mismo movimiento intentado por Foucault en sus cursos de finales de la década del setenta (Seguridad, Territorio, Población y Nacimiento de la biopolítica), relacionado con analizar al Estado Moderno desde su exterioridad, esto es, haciendo ruptura en la relación Estado-poder, con lo cual el filósofo consiguió la construcción de novedosos problemas, la de gubernamentalidad se constituyó para Noguera (2012) en la posibilidad de leer de nuevo los planteamientos pedagógicos producidos al interior de Estados Modernos, incluso por fuera de su propia institucionalidad.

Este movimiento en el pensamiento, que provocaran los análisis intentados por Foucault en sus cursos, es el movimiento que permitió a Noguera proponernos que la pedagogía moderna tiene que ver con la invención de la educación y que esta, a su vez, es un asunto del gobierno de la población. El análisis desde la noción “gubernamentalidad”, le permitió al autor formular que tanto los estudios sobre el aprendizaje animal, así como las perspectivas biologicistas de los llamados “pedagogos activos” (cfr. Noguera, 2012), implicarían “un giro en el gobierno de la población” (p. 295) a partir del siglo XX. Las prácticas educativas modernas serían, en el fondo, prácticas de dirección y conducción de las conductas, y tal dirección (gobierno) haría importantes giros en el desplazamiento hacia el aprendizaje.

El concepto de aprendizaje, cuya emergencia es localizable en los estudios sobre la conducta animal, es un concepto extraño a la pedagogía. Es extraño porque viene del *exterior* del campo pedagógico y porque en su calidad de extranjero, además de serle “singular”, “raro”, indica que procede de una ocupación particular (la palabra francesa *étranger*, que indica “extraño”, más el sufijo *ier*, o *ero* para nosotros, alude a un oficio específico). En otro sentido, diríamos que el concepto de aprendizaje procede de unos oficios, ocupaciones o espacios de saber, distintos al constituido por el pedagógico; en la perspectiva de la tesis que aquí defiende, no haría parte del horizonte conceptual de la pedagogía, dado que dicho horizonte estaría constituido en lo fundamental por los conceptos de educación, formación y enseñanza como señalé más atrás.

No obstante la condición extraña del concepto aprendizaje, es claro que el campo pedagógico en su carácter de abierto y plural (de ser cerrado, la propia noción de campo sería aún más problemática), ha tenido que vérselas con la incursión decidida de dicho concepto a su interioridad, generando más desplazamientos que procesos de reconceptualización. Esto quiere decir que el campo pedagógico ha reconocido de manera sistemática que el aprendizaje es un concepto tematizado y desarrollado por la psicología y que, en tal condición, es portador de los procesos de psicologización de la educación contra los que se han emprendido importantes luchas epistemológicas y políticas, como es el caso local del Movimiento Pedagógico colombiano de la década del ochenta, muy en el sentido afirmado por Álvarez, para quien los procesos de psicologización de la educación explican el hecho de que histórica y políticamente el aprendizaje haya “homogenizado el debate y sometido a la pedagogía” (Álvarez, 2010, p. 16).

Es en esta misma línea argumentativa que pedagogos contemporáneos como Gert Biesta afirman que vivimos en un mundo “aprendificado” y que, dados los efectos individualizadores de dicha aprendificación (recordemos, el aprendizaje es un asunto estrictamente individual), es necesario “Devolver la enseñanza a la educación”, como incluso titula el autor a uno de sus artículos recientes (cfr. Biesta, 2016). Stephen Ball, en análisis más generales, nos indica que la política educativa actual, así como algunas

teorías sociales contemporáneas, “se refieren al aprendizaje de por vida o aprendizaje durante toda la vida” de manera permanente y a partir de “unas ficciones políticas” (Ball, 2009, p. 63), que consisten en justificar la educación como un asunto de aprendizaje, logrando por esta vía revestir a cada individuo de niveles de responsabilidad sobre sí mismo y generando en simultáneo la paulatina desresponsabilización de los Estados sobre esos mismos individuos. Para Martínez, por otro lado, la configuración de lo que ha llamado “educapital” (2013; 2015) es expresión de una suerte de equivalencia entre los conceptos de educación y aprendizaje en las economías de capital. El concepto aprendizaje, según esta mirada, remitiría a unas circunstancias del campo pedagógico y no así a unas esencias, aún cuando debamos tener la precaución de entender el horizonte conceptual de la pedagogía no como un asunto de esencialismos, sino como una noción útil para describir procesos de producción de objetos en el discurso pedagógico y, especialmente, para ofrecerle límites al Campo.

Pero la “Historia del aprendizaje como historia de la gubernamentalidad neoliberal. una lectura desde el *homo oeconomicus*” que aquí defiende no tiene por objeto profundizar en este tipo de sociedades aprendificadas o de educapital, así como no se ocupa de explicar con detalle la subjetividad contemporánea como “aprendiente”. El trabajo, a partir de preguntas al modo genealógico, se ocupó de cuestionarse por “cómo llegamos a ser lo que somos” (Veiga-Neto, 2003, p. 40) y ofrecer así una mirada útil para dar cuenta de *aquello* que somos hoy. Cómo llegamos a ser lo que somos (aprendientes a lo largo de la vida), en cuáles condiciones fueron emergiendo los discursos que nos producen como tales, son preguntas con inspiración genealógica cuya ruta analítica demandaría de otras preguntas acerca del modo en que el concepto aprendizaje fuera constituido en un periodo histórico.

Estas cuestiones de orden genealógico y como precaución metodológica clave, hizo que el trabajo partiera de una negación sobre las explicaciones de lo humano como asunto de antropológicos universales: el sujeto aprendiente no es una esencia sino una elaboración del discurso, como es propio de los análisis que nos ofrece la analítica

foucaultiana. Así como la moral en la perspectiva genealógica de Nietzsche (de quien Foucault retoma sus modos para releer la historia) no obedece a un problema que podamos explicarnos según las linealidades históricas de su utilidad, así mismo el carácter de los sujetos como aprendientes no es un asunto de la propia naturaleza humana, entre otras cosas porque la propia idea de *naturaleza humana* queda en entredicho siempre que se la aviste desde las lentes genealógicas.

A efectos de la investigación que se cuestiona asuntos del presente, como es el caso de la centralidad del aprendizaje en el discurso sobre la educación en las últimas décadas (y vale para ello decir que son varias las perspectivas económicas, sociológicas y psicológicas que así lo indican, así como algunos análisis desde la pedagogía), este trabajo pretendió realizar una lectura al modo genealógico en el que se abordara la constitución del propio concepto de aprendizaje. Las historias de la psicología que fueron consultadas y que se constituyen como parte del canon de esta disciplina, no satisficieron mis preguntas ni sobre la historia del concepto, ni mucho menos sobre las condiciones de su emergencia histórica. En los textos clásicos de la psicología no hay evidencia del modo en que el aprendizaje se elaboró como concepto, y este aparece más bien como un objeto ya dado.

Si la pregunta es por el origen del concepto aprendizaje, están por supuesto a disposición las obras de la psicología en las que lo vemos aparecer para dar cuenta del problema de la conducta animal; sin embargo, si la pregunta es por las condiciones históricas que hicieron posible tal aparición, estamos localizados ante una inquietud por una emergencia que “no funda, al contrario: remueve aquello que se percibía inmóvil, fragmenta lo que se pensaba unido; muestra la heterogeneidad de aquello que se imaginaba conforme a sí mismo” (Foucault, 2008, p. 14).

Pero las preguntas de tipo genealógico no se formulan en el vacío y su abordaje no se hace con las mismas herramientas con las que trabaja la historia como disciplina. Al contrario, la investigación que se sirve de tal perspectiva requiere del uso de otras lentes con las cuales leer aquello por lo que se indaga. Esas lentes se van puliendo en

paralelo al proceso de lectura; no están calibradas previamente y su aumento depende del modo en que se va tejiendo un archivo. Esta investigación fue también el resultado de una elaboración de archivo (en la perspectiva genealógica como en la arqueológica el archivo no es *per se*) que comprometió la presencia de documentos de procedencias dispares y poco usuales para abordar preguntas sobre el concepto aprendizaje, siempre que tal concepto sea leído en el ámbito de la disciplina en la que ordinariamente se lo ubica: la psicología. Pero la dispersión de los documentos en el archivo no es gratuita. Habría una lógica que lo articula y lo dota de sentido ¿De qué modo? ¿Desde cuál tipo de lectura? Para el caso específico de mi investigación, se trata de la gubernamentalidad. Esta fue la herramienta privilegiada; fue la lente para leer y será caracterizada con detalle en el primer capítulo de este informe.

La tesis que aquí defiendo, entonces, sostiene que el aprendizaje es un concepto cuya constitución hizo parte de las condiciones para el despliegue del neoliberalismo como modo de conducción de la conducta de los hombres después de la tercera década del siglo XX y hasta hoy. En otras palabras, a partir de la constitución del aprendizaje como concepto central de la psicología se fue dando forma a un modo de ser sujeto, el sujeto aprendiente, aquel que aprende a aprender y aprende a lo largo de su vida, sujeto que es característico de la gubernamentalidad neoliberal en el sentido comprendido por Michel Foucault (*cf.* 1979); en la procedencia de esta manera de ser sujeto están los vestigios de un conjunto heterogéneo de discursos sobre el modo de conducir lo humano, particularmente desde las aspiraciones del liberalismo y la preeminencia de la individualidad que tales pretensiones promovieron.

En esta dirección, este documento informa sobre una investigación que tuvo como punto de partida la pregunta acerca de las razones por las cuales la educación se define hoy como un asunto de aprendizaje, al menos desde varios lugares desde lo que se producen enunciados sobre la educación. En primera instancia, quizás el lector note extraña tal pregunta, pues tal vez asuma con la naturalidad propia de los hombres contemporáneos que educación y aprendizaje hacen parte de una unidad que está

explicada en su propio interior, o que quizás no sea necesario explicar: la educación conduce al aprendizaje y el aprendizaje es el asunto de la educación.

Sin embargo, al detenernos en la frase “la educación se define hoy como un asunto de aprendizaje”, nos hallamos ante una cuestión que tiene un matiz económico, una tensión pedagógica, y un problema de gobierno. Es del orden económico, porque se entiende de ella que lo central de toda educación es el avance de cada individuo hacia la consolidación de aprendizajes que le permitan continuar aprendiendo y, de este modo, ser más competitivo y competente en un mercado global de incertidumbre y de cambio que demanda que aprendamos permanentemente. La frase remite también a una tensión pedagógica, porque al poner en el centro de la educación al aprendizaje se desplaza a la enseñanza; los debates pedagógicos contemporáneos giran en torno de preguntas por cómo mejorar las condiciones de aprendizaje de los individuos, cómo asegurar mejores ambientes de aprendizaje (la escuela es uno entre otros), cuáles saberes es necesario aprender y cuáles no, y cómo lograr que los maestros *hagan* aprender.

Finalmente, que “la educación se define hoy como un asunto de aprendizaje” remite a una cuestión de gobierno, porque trae de suyo asuntos relativos a la manera en que nos conducimos en el mundo y somos conducidos por otros: nos conducimos mediante la capacidad de aprendizaje que tengamos (mientras más aprendizajes alcancemos, más libres y competentes somos) y conducimos a otros en función de asegurar sus aprendizajes (para que sean libres y competentes también).

Que la educación hoy esté constreñida al aprendizaje, no ha sido un asunto en absoluto extraño para la investigación procedente del campo de la pedagogía. Al menos en la última década varios pedagogos han llamado la atención sobre este vínculo extraño para el propio campo, pues el aprendizaje ha sido un objeto de estudio de la psicología a lo largo del siglo XX, mientras que la pedagogía se ha ocupado de estudiar asuntos del orden de la institución escolar, de la configuración del maestro y del lugar de los saberes en relación con su enseñanza. Ya Olga Lucía Zuluaga y sus

colegas, como resultado de una extensa revisión histórica del horizonte conceptual de la pedagogía, habían propuesto entender, en la década del ochenta, a la pedagogía como “la disciplina que *conceptualiza*, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas” (Zuluaga *et al.*, 2003, p. 36), o sea, que el asunto central de la pedagogía es la enseñanza.

Algunos otros pedagogos ven con preocupación la posible centralidad del aprendizaje en los debates educativos, y han tratado de explicar que tal centralidad implicó una deslocalización de los maestros, un enrarecimiento de la institución escuela y una reconfiguración de los saberes; otros más ven en la centralidad del aprendizaje una transformación en el sujeto infante, lo cual ha derivado en cambios profundos en las relaciones sociales, así como en los procesos de transmisión y herencia de la cultura.

Habría otras voces, sin embargo, procedentes de campos distintos al pedagógico. Las elaboraciones de los economistas relacionadas con la educación (la bina educación/desarrollo no es en absoluto reciente) han hecho importantes contribuciones para la comprensión actual del aprendizaje como el asunto central de la educación, introduciendo incluso en los planos de discusión nuevas disciplinas como la “neuroeconomía” que tiene como fin estudiar “la relación entre lo que sucede en el cerebro humano durante la toma de decisiones y la conducta de los agentes económicos” (De Schant *et al.*, 2007, p. 693): lo que “sucede en el cerebro humano” en relación con el aprendizaje, por supuesto. La psicología, por su parte, continuó produciendo investigaciones que se localizaron en el aprendizaje, y se ha generado una variada y creciente literatura que hace recomendaciones a los maestros, a los sistemas educativos y a los orientadores de política educativa.

Pero el concepto de aprendizaje no es un imperativo porque así lo señalen los economistas y los estudios de la psicología. Quienes se resisten a los preceptos economicistas, por asociarlos con las llamadas lógicas del mercado en un mundo neoliberal, claman con fervor por una educación igualitaria, de calidad y hasta gratuita

en algunos casos: para estas voces críticas, todos tenemos derecho a la educación y la educación implica aprendizaje. En este sentido, todos somos sujetos aprendientes sin distinción de filiaciones políticas o convicciones morales; demandamos educación para *todos* que cuide de la *singularidad* de cada uno y que nos asegure posibilidades igualitarias para aprender.

De manera que investigar para demostrar que educación y aprendizaje son un conjunto indisoluble, sería útil para continuar llamando la atención de la investigación pedagógica, y seguramente para reafirmar lo que otros han identificado como la inserción de la economía en la educación, toda vez que se aceptara que los estudios económicos relacionados con lo educativo han promovido de manera decidida considerar al aprendizaje como el asunto clave para el desarrollo de las habilidades y de las competencias de las nuevas generaciones. Así mismo, mostrar que hay una relación sólida entre educación y aprendizaje, sería útil para continuar afirmando que el debate educativo hoy está signado por su profunda psicologización y que es urgente convocar a los pedagogos para la defensa de un campo, como fuera característico en los análisis y las discusiones teóricas y políticas de nuestro país en las décadas finales del siglo XX¹.

En busca de la procedencia y constitución del concepto “aprendizaje”

Así que en esta investigación me propuse indagar por las razones que hicieron posible la comprensión de la educación como aprendizaje y para ello fue necesario un trabajo arqueo-genealógico que me permitiera describir tanto la procedencia del aprendizaje como concepto, como su lugar dentro de ciertas formas de gobierno de la población (de todos y de cada uno). Esta perspectiva me distancia de una posible investigación

¹ Me refiero específicamente al movimiento magisterial e intelectual de la educación que tuviera lugar en Colombia entre las décadas del ochenta y el noventa, y que es comúnmente conocido como “Movimiento Pedagógico Colombiano”.

que habría contribuido a analizar el estado actual de la cuestión, sin aún explicar sus propias razones. Un asunto es describir lo que está sucediendo y otra distinta es intentar explicar las razones por las cuales sucede como sucede.

El estudio del concepto aprendizaje remite, inicialmente, a la historia de la psicología, pues de hecho se trata de un concepto que tuvo *origen* en tal disciplina. Sin embargo, retomando la precisión que hace Foucault sobre el trabajo genealógico en el sentido de que “se opone a la búsqueda del origen” (2008, p. 8), porque el origen tiene que ver con “lo que estaba ya dado», lo «aquello mismo» de una imagen exactamente adecuada a sí” (p. 10), resultaba evidente que el concepto “aprendizaje” aparece en las historias de la psicología como un objeto *ya constituido* y el énfasis es puesto entonces en los modos en que las distintas escuelas, los diferentes enfoques, y los variados autores lo describieron en el tiempo.

Por ejemplo, en la *Historia de las ideas psicológicas*, Helio Carpintero señala que tras “la influencia de la fisiología” que “actuó como gran catalizador en la constitución de la psicología desde los tiempos de Wunt” hubo un aprovechamiento de “la información biológica, fisiológica, neurológica para las posiciones psicológicas constituidas en torno a problemas específicamente suyos” (2005, p. 354) y que “uno de los núcleos de investigación más sobresalientes” para esta corriente que llama “psicología fisiológica” es “el aprendizaje” (Carpintero, 2005, p. 354). Este conjunto de saberes (fisiología, neurología, biología) desarrollados en la última parte del siglo XIX, harían aportes a la psicología a fin de situar al aprendizaje como un objeto clave para la investigación. En este sentido, Carpintero nos explica la cronología de algunos aportes situados en las primeras décadas del siglo XX, a través de unos autores (S.I Franz y K.S Lashley) y unas obras que constituyen la materialidad de procesos experimentales que contribuyeron para explicar al aprendizaje como funcionamiento y no así como un concepto. Esto quiere decir que con el concepto *ya dado*, los trabajos de Franz y Lashley fueron importantes para explicar a la comunidad científica el modo en que se realiza el aprendizaje, junto con otros objetos como “la activación y motivación del comportamiento” (2005, p. 354).

Así mismo, el clásico trabajo de 1929 publicado por Edwin Boring que se ocupa de trazar la *Historia de la psicología experimental*, formula como centro de su análisis que la psicología experimental tiene un punto de partida en 1860 “con los *Elemente* de Fechner y con el *Beitrag* de Wunt” (1980 [1929], p. 7), pero que esta vertiente de la psicología tiene antecedentes en la filosofía de “Descartes, Leibniz y Locke” (p. 7) y fue en su encuentro con la fisiología experimental decimonónica que se daría lugar a la psicología experimental, definida rápidamente para el autor como “la psicología general de la mente humana, normal y adulta, tal como se revela en el laboratorio” (1980 [1929], p. 10).

Los objetos de experimentación en esta psicología estarían en buena medida concentrados en determinar la naturaleza y la procedencia de los impulsos nerviosos, las características de las llamadas acciones reflejas, así como el modo en que los organismos realizan adaptaciones de su comportamiento al medio a partir de una serie de variables controladas en el laboratorio. Este proceso, en el mismo sentido que en el descrito por Carpintero sería identificado como “aprendizaje” en los desarrollos particulares de la psicología experimental, nombrados para los inicios del siglo XX como “conductismo”. No se da cuenta aquí de la constitución del concepto de aprendizaje, más allá de intentar describir sus características en función de los matices introducidos por autores y por obras en las primeras décadas del siglo XX.

Por otro lado, en un estudio que es ya también clásico, Gordon Bower y Ernest Hilgard (1973), se ocupan más específicamente de analizar lo que llaman *Teorías del aprendizaje*, sin discurrir sobre aspectos relacionados con la historia del concepto, para más bien mostrar, a manera de panorama general, con cuáles otros conceptos del saber psicológico está asociado y cómo los autores de la psicología experimental, la teoría de la Gestalt, el conductismo, el asociacionismo y el procesamiento de la información, fueron caracterizando los alcances del aprendizaje como un objeto clave de lo que llaman “psicología moderna”. Para estos autores, fundamentalmente el aprendizaje estaría vinculado con otros conceptos como memoria y conocimiento, lo

que haría necesario para su estudio acudir a la teoría del conocimiento “que los filósofos llaman *epistemología*”, así como a “la naturaleza del pensamiento e imaginación y al contenido de imágenes y recuerdos” (1973, p. 11).

El trabajo de J. I. Pozo publicado en 1989 titulado *Teorías cognitivas del aprendizaje*, se ocupa a su vez de trazar la historia del aprendizaje en dos momentos paradigmáticos de la psicología: el conductismo y el cognitivismo. Para este autor el cambio de orientación entre uno y otro momento afectó “la mayor parte de los campos de investigación en psicología (memoria, atención, inteligencia etc., alcanzando incluso al estudio de la interacción social y de la emoción)” (1989, p. 11), aunque en el caso del aprendizaje se puede constatar que “siguen siendo dominantes las posiciones conductuales [...] la mayoría de los tratados suelen dedicar la mayor parte de sus páginas a situaciones de aprendizaje animal en el laboratorio, cuya relevancia para el aprendizaje humano en situaciones complejas, como las estudiadas desde el enfoque cognitivo dominante, es cuando menos discutible” (pp. 11 -12), lo que significa que en lo relacionado con el aprendizaje como objeto de estudio no sería relevante el cambio paradigmático sobre el que se desarrolla la investigación de Pozo.

En este conjunto de obras, así como en otras (Brett, 1963; Ribes, 2006; Tapia, 2010; Burgos, 2014), la característica común es que abordan el aprendizaje como un objeto susceptible de conceptualizaciones interiores, esto es, como un objeto de estudio de la psicología que tiene punto de partida en la psicología experimental, con incidencia de los desarrollos de la fisiología y la biología de la segunda parte del siglo XIX, pero que se explica como un proceso adelantado en el propio marco de la psicología, como es lo usual en los análisis históricos de otras disciplinas y sus conceptos e ideas. Dicho de otro modo, se trata de historias de la psicología que abordan entre otras cuestiones al aprendizaje como un concepto que está dado en el interior de la disciplina psicológica y que es necesario explicar de acuerdo con las condiciones que ofrece la relectura de los autores y las obras que son considerados canónicos. Estas historias, por supuesto, no dan cuenta de la procedencia del aprendizaje como concepto, es decir, no se cuestionan al modo genealógico “el aspecto único de [su] carácter [...] la proliferación

de sucesos a través de los cuales (gracias a los que, contra los que) se ha formado” (Foucault, 2008, p. 13).

La pregunta por las razones que hacen que aprendizaje y educación se definan como un conjunto, fue formulada en esta investigación como una pregunta arqueogenealógica. Una perspectiva metodológica derivada de tal pregunta sobre el aprendizaje implicó consultar sobre una procedencia que “no funda, al contrario: remueve aquello que se percibía inmóvil, fragmenta lo que se pensaba unido; muestra la heterogeneidad de aquello que se imaginaba conforme a sí mismo” (Foucault, 2008, p. 14), porque contribuiría a hacer extraño al aprendizaje para entenderlo como un concepto que no tuvo formación lineal entre la filosofía de Descartes, Leibniz y Locke (como seguramente afirmarían Boring), o que se mantuvo más o menos estable entre el conexionismo de Thorndike y el procesamiento de información característico del cognitivismo, según sostiene Pozo (1989).

Del esquema pre-conceptual o “teórico” al concepto

Una vez elaborada la pregunta arqueogenealógica por el aprendizaje, convenía a la investigación definir el tipo de materiales o de fuentes que serían consultadas. Así, es posible clasificar en tres los momentos de organización de los materiales:

i) Un primer momento en el que se recogieron y organizaron documentos de diferente procedencia, en los que fuera posible identificar lo que denominé en el primer capítulo, siguiendo a Biesta (2016), como “la aprendificación” del mundo contemporáneo, esto es, la presencia indiscutible del aprendizaje en los discursos sobre la educación hoy. Entre estos documentos, se ubican las declaraciones oficiales de organismos internacionales (informes, reportes de investigaciones, declaraciones de reuniones, conferencias); los textos procedentes del campo de la pedagogía que hacen análisis sobre el fenómeno de “aprendificación” contemporánea (ensayos, artículos en revistas especializadas, libros y capítulos de libros); documentos que llamaré “de resistencia” (críticas en columnas de opinión virtuales, cartas o

declaraciones); textos del campo de la economía cuyo tema es la educación o el aprendizaje (ensayos, capítulos de libro, conferencias publicadas). Estos documentos están localizados cronológicamente entre 1990 y 2016.

En la medida en que el problema de investigación se estaba formulando mediante el análisis de estos materiales, como parte de la formación doctoral, en el seminario de investigación se realizó un trabajo paralelo en relación con la metodología. Entre las herramientas ofrecidas por Michel Foucault, autor cuyas elaboraciones metodológicas han sido centrales para los trabajos desarrollados por el Grupo de Investigación² en el que se inscribe este trabajo, la de gubernamentalidad se constituyó en la elegida para realizar los análisis³. En el proceso de caracterización de la herramienta, se hizo indispensable la lectura del curso de 1979 del autor, titulado *Nacimiento de la biopolítica* (2007). En la clase del 28 de marzo, Foucault hace un análisis de un trabajo publicado en 1962 por el economista Gary Becker, y llega a una conclusión que dejará apenas esbozada:

[...] cualquier conducta que responda de manera sistemática a las variables del medio, debe poder ser objeto de análisis económico [y] es racional toda conducta que sea sensible a modificaciones en las variables del medio y que responda a ellas de manera no aleatoria y por lo tanto sistemática, y la economía podría definirse entonces como la ciencia de la sistematicidad de las respuestas a las variables del medio [...] es muy posible incorporar a la economía toda una serie de técnicas, esas técnicas que están vigentes y en boga en los Estados Unidos, y que se denominan técnicas comportamentales [...] todas esas técnicas comportamentales muestran con claridad que, de hecho, la psicología entendida de esa manera puede entrar perfectamente en la definición de la economía tal como la plantea Becker. (Foucault, 2007, pp. 308 – 309).

Deja Foucault allí una pista que determinaría para mi investigación un segundo y un tercer momento de organización y análisis de materiales, al intentar mostrar que la

² La tesis se desarrolló en el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia –GHPP, en la línea “Historia de la educación, pedagogía y educación comparada” del Doctorado Interinstitucional en Educación.

³ Sobre las características de la herramienta, así como de su pertinencia para la investigación se incluyen algunos aspectos en el primer capítulo.

economía y la psicología se constituirían como saberes que en el siglo XX serían definidos de manera semejante: “ciencia de la sistematicidad de las respuestas a las variables del medio”. Esta definición, más allá de lo trabajado por Foucault durante el curso, configuraba una hipótesis para nada despreciable: el aprendizaje sería el concepto que articula economía y psicología, pues es finalmente en él en donde se esboza el problema del comportamiento que responde a las variables de un medio. Sin embargo, Foucault pasa por alto en sus análisis al aprendizaje y lo nombra como “conjunto de técnicas comportamentales”. En 1979, año de desarrollo del curso citado, no era aún evidente la “aprendizaje” del mundo contemporáneo y Foucault aún no podía percibir allí un problema.

ii) En un segundo momento de organización y análisis de materiales, me remití a fuentes de dos tipos. De un lado, a los volúmenes que agrupan historias de la psicología (de las ideas e intelectuales, fundamentalmente), ante la ausencia de historias específicas del aprendizaje, y de otro lado, a las fuentes primarias que son citadas en estos volúmenes de historia de la psicología. Estas últimas fuentes están localizadas entre 1890 y 1930, fundamentalmente, dado que se trata de ensayos que están fragmentados en volúmenes más generales, libros completos, o artículos aparecidos en revistas especializadas de la época y reunidos posteriormente en compilaciones, todos ellos situados entre la psicología experimental y el conjunto más amplio identificado como “conductismo”. Es en este periodo en el que es localizable la discusión psicológica sobre el aprendizaje o, de otro lado, lo que Foucault identifica como las técnicas del comportamiento.

iii) A partir de la pista arrojada por Foucault en su curso (*cf.* 2007), el tercer conjunto de materiales se organizó en torno a textos centrales de la economía de la Escuela Austríaca que es el punto de referencia en el que se apoya Gary Becker entre otros economistas neoclásicos, para la formulación de la economía como un asunto relativo al estudio del comportamiento adaptado. El análisis de algunos trabajos de la Escuela Austríaca, localizados entre las décadas de 1920 y 1950, condujo a un segundo conjunto de materiales ubicados en la llamada economía clásica (siglos XVIII y XIX), de

la filosofía moral del siglo XVIII, de la medicina (reflexología rusa en el siglo XIX), los estudios sobre el cerebro (frenología en el siglo XIX) y la fisiología experimental, porque para este punto de la investigación interesaba fundamentalmente identificar los conceptos asociados con el aprendizaje, que aunque tematizado por la psicología experimental y el conductismo del cambio de siglo XIX al XX, tendría en los conceptos de interés, acción y libertad sus correlatos más relevantes, y estos conceptos se hallaban por fuera de los linderos de la psicología.

Es así como la pregunta arqueo-genealógica por el aprendizaje se sirvió del análisis de materiales localizados más allá de la psicología, distinto al procedimiento empleado por las historias generales de esta disciplina. Tal pregunta remitió a una tentativa por comprender el esquema teórico⁴ que antecedió al aprendizaje, o bien su constitución como pre-concepto, toda vez que el interés arqueo-genealógico “más que querer reponer los conceptos en un edificio deductivo virtual, habría [de] describir la organización del campo de enunciados en el que aparecen y circulan” (Foucault, 2010, p. 82); esto es, más que identificar el “edificio deductivo virtual” en que se constituye el aprendizaje, era necesario realizar descripciones sobre las que estaban organizados y relacionados los otros conceptos en los que ya se hacían presentes las preguntas por el comportamiento humano, fundamentalmente como un asunto del orden de la acción (la praxeología), el interés (en su tratamiento económico pero también en su condición de concepto pedagógico), y la libertad (como un concepto de disputa filosófica pero también económica). Este nivel “pre-conceptual” del aprendizaje, o bien su esquema teórico,

[...] no remite ni a un horizonte de idealidad ni a una génesis empírica de las abstracciones. De una parte, no es un horizonte de idealidad, situado, descubierto o instaurado por un gesto fundador [...] no es, en los confines de la historia un *a priori* inagotable [...] no se trata tampoco de una génesis de las abstracciones [pues] las reglas de formación tienen su lugar no en la ‘mentalidad’ o la conciencia de los individuos, sino en el discurso mismo; se imponen, por consiguiente, según una especie de anonimato uniforme, a todos

⁴ En *Arqueología del saber* (2010), Foucault se refiere al estado de lo pre-conceptual también como “esquema teórico” de los conceptos, esto es, en el proceso anterior a su formalización.

los individuos que se disponen a hablar en ese campo discursivo. (Foucault, 2010, pp. 83 – 84)

El esquema teórico del aprendizaje, que derivó posteriormente en su formalización como concepto según se sostiene en los resultados de mi investigación, tuvo un proceso de constitución en las discusiones del liberalismo occidental entre los siglos XVIII y XIX y se relaciona con la delimitación de otro concepto, el de “interés”, con procedencia en la discusión de la economía de este periodo, de un lado, y de la pedagogía del siglo XIX al XX, de otro. Así mismo, se trata de un concepto cuya condición de posibilidad está dada también en los debates decimonónicos acerca de la libertad y las elaboraciones derivadas en las preguntas por la acción humana con desarrollos sincrónicos entre la economía de las primeras décadas del siglo XX, y las investigaciones experimentales sobre la conducta y la constitución de la noción del sí mismo o *self*, a través de los estudios acerca del papel de la conciencia en la constitución de las sociedades en el siglo XX.

Estas consideraciones marcan la organización de los capítulos del informe. En el primer capítulo me ocupo de mostrar que el aprendizaje es el asunto central de la educación contemporánea o, lo que es lo mismo, que estamos en el momento histórico de la “aprendificación” generalizada. En este capítulo se describen, así mismo, las elaboraciones metodológicas que siguió la investigación.

En el segundo capítulo me dedico a mostrar unas líneas generales del concepto de interés, a partir de una suerte de arqueología que sitúa sus vestigios en las cuestiones acerca del control de las pasiones humanas en el periodo anterior a la Ilustración, así como en la cercanía de sus debates en función de procesos como el utilitarismo. Finalmente, el capítulo introduce otra perspectiva para comprender el concepto de interés desde su constitución en las elaboraciones de la pedagogía posteriores a F. Herbart iniciado el siglo XIX, así como en los desarrollos de la pedagogía experimental de Claparède, a principios del siglo XX.

El tercer capítulo se ocupa de desarrollar la hipótesis según la cual la voluntad en el siglo XIX por debatir sobre la libertad, estaba directamente relacionada con los múltiples intentos, desde saberes diversos, por explicar al hombre en función de su comportamiento o, lo que es lo mismo, por singularizar lo humano en función de explicaciones relativas a su accionar en el medio social desde su interioridad. Se trata de la hipótesis de la libertad como el efecto del encierro del hombre sobre sí mismo. Es así que el capítulo se ocupa también de mostrar cómo la fisiología y la psicología experimental fueron fusionando sus procedimientos y sus aparatos teóricos a finales del siglo XIX para estudiar el aprendizaje animal y, en esta línea, el comportamiento humano.

El cuarto capítulo, a su vez, se encarga de describir la llamada teoría de la acción humana o “praxeología”, como una expresión que se fue configurando a finales del siglo XIX en la psicología y la sociología, pero que tendría pleno desarrollo en las discusiones económicas de la Escuela Austríaca en el siglo XX. La praxeología se constituye en un segmento de la reflexión económica que intentó posicionarse como el eje de la economía en su conjunto pues, finalmente, es el estudio de la acción humana el asunto central de la economía en este periodo.

El capítulo cinco está dedicado a examinar las preguntas del pragmatismo norteamericano en función del lugar de la conciencia para la interacción social. Se trata de una entrada distinta a la planteada por la praxeología económica, pero en cuyo centro habita la idea del hombre como un ser de acción y de elecciones, lo que definitivamente lo desmarca de su comprensión como especie evolucionada, incluso para aceptarlo como algo *distinto* en la naturaleza. El lugar de la conciencia será central en los debates de pragmatistas de las primeras décadas del siglo XX, y a juicio de esta investigación, un asunto definitivo para la constitución del sujeto aprendiente de nuestros días que es un tipo de hombre diferente del *homo œconomicus* moderno. Por esta razón, el capítulo se cierra con la emergencia del sujeto empresario (emprendedor) que dejara esbozado el economista, también de la Escuela Austríaca, J.

Schumpeter, apenas en la segunda década del siglo XX, y que seguramente constituye una elaboración conceptual promisoría para releer al hombre contemporáneo.

CAPÍTULO 1. HACIA UNA HISTORIA DEL CONCEPTO “APRENDIZAJE”

1.1 En los bordes de la aprendificación hoy

En mayo de 2015 se celebró en Incheon, República de Corea, el “Foro Mundial sobre Educación 2015”, con el slogan “Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”. Este Foro, organizado entre otros por UNESCO, Banco Mundial, ACNUR, UNICEF y PNUD, publicó una declaración que recoge la voz de “ministros, jefes y miembros de delegaciones, jefes de organismos y funcionarios de organizaciones multilaterales y bilaterales y representantes de la sociedad civil, de la profesión docente, de los jóvenes y del sector privado” (UNESCO, 2015, p. iii). En ella, se reconoce que la educación “es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos” (p. iv); sus declarantes, en el tono plural que es característico en este tipo de documentos, dicen “centraremos nuestros esfuerzos en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida” (2015, p. 5).

La declaración contiene veinte puntos en los que constantemente se invoca el aprendizaje a lo largo de toda la vida, incluso como un enfoque para la educación que se recomienda desde el momento de su firma y hasta 2030, que es el periodo para el que está proyectada. Se hacen alusiones a la Declaración de Jomtien de 1990, y a aquella publicada en Dakar, en 2000. En Jomtien, Tailandia, también ministros, organizaciones multilaterales, Banco Mundial, entre otros, declararon el “Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje”, y se constituyó “un consenso mundial sobre una visión ampliada de la educación básica y [un] compromiso renovado para garantizar que las necesidades básicas del aprendizaje de todos [fueran satisfechas] realmente en todos los países” (UNESCO, 2015b [1990], p. 4). El aprendizaje ya era un asunto a considerar a lo largo de toda la vida, y el destino de las sociedades en el mundo se ponía en la posibilidad “de que los individuos

aprendan verdaderamente” como resultado “de las posibilidades de educación” traducidas en “genuino desarrollo”.

En 2000, diez años después de la Declaración de Jomtien, se reunían de nuevo las voces mundiales en Dakar, Senegal, para refrendar lo discutido en 1990, y comprometerse a “velar porque las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa” (UNESCO, 2015c [2000], p. 3), además de instar a los Estados firmantes a “garantizar a todos los ciudadanos la oportunidad de cubrir sus necesidades básicas de aprendizaje” (p. 4).

La Declaración de Incheon, en Corea, no nos ofrece elementos nuevos, más allá de insistir en aquellos planteamientos que se situaran en 1990 en Jomtien, y que fueran refrendados en Dakar, en 2000. Proponen el aprendizaje como el asunto central de la educación, e incluso como su sinónimo: es posible intercambiar aprendizaje por educación en los documentos citados, y no encontraríamos importantes diferencias en el sentido que se proponen introducir. Es más: es posible ir más atrás en el siglo XX y rastrear los documentos de organismos y agencias internacionales como UNESCO, y el aprendizaje aparecería con fuerza como el centro de la educación, como su finalidad, o como su concepto par⁵. Es el caso, por ejemplo, del célebre Informe publicado en 1973 por la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación y liderado por Edgar Faurè, que fuera titulado, justamente, *Aprender a ser. La educación del futuro*.

Pero regresemos a Incheon. Posterior a la publicación de la Declaración en la página web oficial de UNESCO, a finales de mayo de 2015, un grupo de “profesores, maestras e investigadores de todo el mundo”, escribieron una “carta dirigida a la UNESCO

⁵ En el *Diccionario de Pedagogía* de Lorenzo Luzuriaga, editado por primera vez en 1959, si bien no aparece el concepto de aprendizaje, sí hay una entrada para definir el verbo “aprender”. Según el *Diccionario*, este verbo se define así: “es muy difícil presentar una definición satisfactoria del aprender, pues hay tantas interpretaciones de él, como teorías psicológicas y pedagógicas existen (asociacionista, behaviorista, estructural, pragmática, etc.) y ninguna de ellas es totalmente satisfactoria. En general se reconoce que el aprender es uno de los aspectos fundamentales de la educación, hasta el punto de que algunos han confundido el uno con la otra [...] (Luzuriaga, 2001 [1959], p. 35).

llamando la atención sobre el giro economicista en la educación” (ALAI, 2015), que aparece firmada por cerca de doscientos investigadores y profesores universitarios, entre los que es posible ubicar a Michael Apple, a Boaventura de Sousa, a Ángel Díaz-Barriga, a Henry Giroux, a Peter McLaren, a Pablo Pineau, y a José Gimeno Sacristán, entre muchos otros que fungen como rectores, decanos de facultades de educación, investigadores independientes, etc.

El asunto central de esta carta dirigida a Irina Bokova, entonces directora de UNESCO, gira alrededor de la preocupación de los firmantes porque notaron “en buena parte de los discursos desarrollados en los pánels centrales del Foro de Incheon una preeminencia de las miradas economicistas y reduccionistas de la educación, en detrimento de la mirada pedagógica que contempla al ser humano en todas sus dimensiones” (ALAI, 2015, sp); además de ello, los intelectuales se manifiestan inconformes porque el reciente Foro Mundial de Educación, debería ser “el escenario en el cual se visibilicen y encuentren distintas miradas sobre el seguimiento y evaluación de los sistemas educativos en general y de los aprendizajes en particular” (2015, sp), en lugar de constituir una apología a “políticas destinadas a impulsar una globalización económica neoliberal y políticas de mercado de homogeneización cultural [que] se coloquen como piedras angulares de la actividad educativa” (2015, sp).

Sin embargo, los intelectuales firmantes de la carta, comprometidos con la crítica a la Declaración de Incheon, comparten con UNESCO y las demás agencias declarantes, “la preocupación de que la educación sea cada vez mejor y contribuya a construir aprendizajes significativos para toda la vida que le resulten valiosos y útiles a la ciudadanía y a sus sociedades” y, a su vez, consideran

[...] necesario destacar que el discurso de la calidad educativa viene siendo utilizado por parte de los organismos económicos internacionales, como el ‘Caballo de Troya’ en el cual se introducen las contrarreformas educativas que reducen el papel de los sistemas educativos al desarrollo de un pequeño grupo

de aprendizajes y a una competición sin sentido entre las instituciones escolares por posicionarse en rankings. (ALAI, 2015, sp)

La Carta, finalmente, insiste en que

[...] las fuertes presiones de determinados organismos economicistas y financieros transnacionales, promotores de políticas y economías neoliberales, están contribuyendo a un notable abandono de concepciones educativas destinadas al desarrollo integral y la felicidad de la ciudadanía. Con ello se dificulta una educación promotora del desarrollo científico, humanístico, social y artístico para una vida libre, justa, solidaria y feliz. (ALAI, 2015, sp)

Son varias las sospechas y preguntas que pueden generar tanto las declaraciones de 1990, 2000 y 2015, como la Carta dirigida a UNESCO en la que se llama la atención sobre la economización de la educación que les subyace: ¿No es acaso propio del neoliberalismo la idea del desarrollo integral y la felicidad de los ciudadanos? ¿Por qué estarían interesados los “organismos economicistas” en el abandono de concepciones educativas relacionadas con desarrollo y felicidad? ¿Es posible pensar que tales “organismos economicistas” agencian la homogenización cultural, en tanto es propio del neoliberalismo lo plural, lo diverso y lo singular? ¿Por qué hacer pública una crítica a las agencias internacionales, en la que no se pone en cuestión la omnipresencia del aprendizaje como principio y finalidad de la educación? ¿Por qué elevar críticas que justamente defienden el aprendizaje como derecho? ¿Qué significa formular críticas que no interrogan al aprendizaje como el aspecto más crítico de planteamientos provenientes del poder económico? ¿Por qué no interpelar, a través de la crítica, al aprendizaje significativo como hecho (y deseo) ineludible del mundo contemporáneo? ¿Qué es lo que hace que agencias internacionales, ministros de educación, sociedad civil y profesores e investigadores universitarios mantengan divergencias fundamentales, excepto en aquellos asuntos que aluden al aprendizaje a lo largo de toda la vida? ¿Qué hace que se construyan consensos en torno al aprendizaje permanente como el modo contemporáneo de la educación?

Una respuesta general, y problemática al mismo tiempo, es posible esbozar para todas estas cuestiones: el aprendizaje forma parte de un régimen de verdad. ¿Qué significa el aprendizaje como parte de un régimen de verdad? Quiere decir que no es un objeto de interrogación, que es aceptado, valorado, reconocido e insoslayable en los discursos contemporáneos sobre la educación. Significa que, del mismo modo en que no ponemos en cuestión la búsqueda de la felicidad, así mismo no interrogamos el carácter absoluto del aprendizaje. Y si lo hacemos, tenemos que referirnos a él, lo cual nos vuelve a atrapar en sus dominios y en el orden de su discurso porque solamente podríamos elevarle críticas justamente hablando *de él, sobre él*.

Estos son los asuntos que fungieron como punto de partida para emprender una investigación sobre las condiciones que hicieron posible que históricamente emergiera el aprendizaje, como un concepto “que remite a circunstancias y no a esencias”, al decir de Martínez (2013a, p. 3). No era suficiente con identificar la *aprendificación* (Biesta, 2016) del mundo contemporáneo y situarla como un objeto de análisis, pues sobre este asunto es cada vez más abundante la literatura⁶, sea para exhortar a su alcance a través de la multiplicidad de discursos de política educativa, o del desarrollo económico; sea para reconocer que esto es lo que la educación debería alcanzar, a través de las voces de quienes defienden una educación para la felicidad, la libertad y el bienestar humano; o sea para llamarnos la atención sobre el irrefrenable

⁶ Sobre los análisis de la llamada *aprendificación* del mundo contemporáneo son varios los pedagogos que han publicado sus investigaciones y reflexiones. Se recomienda ver a: BALL, S. (2013) “El aprendizaje a lo largo de la vida, las subjetividades y la sociedad pedagogizante” En: *Educación y Ciudad*, Num. 84, pp. 63 - 76; BALL, S. (2013b) “Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa”. En: *Revista Pedagogía y Saberes*, Num. 38. Bogotá: UPN, pp. 103-113; MARTÍNEZ, A. (2015). “Governed and/or schooled”. En: *Paedagogica Historica. Internacional Journal of the History of Education*. Volume LI, Numbers 1-2. London: Taylor & Francis Group, pp. 221-233; BIESTA, G. (2016). “Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro”. En: *Revista Pedagogía y Saberes*, Num. 44. Bogotá: UPN pp. 119-129; BIESTA, G. (2013). *Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano*. São Paulo: Autentica; SIMONS, M Y MASSHELEIN, J. (2013). “Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje”. En: *Revista Pedagogía y Saberes*, Num. 38. Bogotá: UPN. pp. 93 - 102; NOGUERA, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre editores.

desplazamiento de la enseñanza por el aprendizaje, desde la perspectiva los ámbitos en que se estudian la pedagogía y la educación.

Era útil, pues, intentar trazar una historia del aprendizaje. Una historia que persiguiera las condiciones que lo hicieron posible en tanto concepto, y una historia que se preguntara si el aprendizaje es una elaboración técnica que fue necesaria para los modos en que los hombres gobiernan a otros y se gobiernan a sí mismos en el mundo contemporáneo, esto es, como la propia condición posibilidad de una gubernamentalidad neoliberal y no así su efecto. En suma, se trataba de trazar una historia del concepto aprendizaje, no para discutir su carácter de verdadero o no, sino para comprender “cómo se constituye y cómo funciona en la red configurada por la urdimbre de otros discursos y las relaciones de poder que se tejen” (Martínez, 2013a, p. 10) en su exterioridad.

Para ello, este informe de investigación está escrito al modo de una extensa problematización, cuyo objetivo es mostrar al lector que la empresa es compleja, en tanto intenta socavar no pocos aspectos relativos a la constitución del aprendizaje (como concepto) desde la grilla de la noción de “gubernamentalidad” desarrollada por Michel Foucault en algunos de los cursos ofertados en el *Collège de France* a finales de la década de 1970 (más adelante en el capítulo me referiré a la elección de esta grilla), en procura de identificar el modo en que tuviera emergencia, las condiciones de su posibilidad e, incluso, el modo en que se constituyó en posibilidad del propio modo neoliberal de gobierno para la segunda parte del Siglo XX.

Este emprendimiento, aunque complejo, podría conducir al lector a un ámbito en el que sea posible mostrarle que he logrado construir un objeto, y que puede ser promisorio toda descripción que gracias a él alcance, pues es característico del modo de la investigación en el que me sumergí siempre conducir a cuestiones mayores, reducir las ambiciones propias de la argumentación, y permitirse hilvanar toda tentativa en la perspectiva de la descripción.

1.2 Cuestiones relativas a un presente de aprendizaje

Los llamados “sistemas educativos” contemporáneos requieren permanentemente de mejoramiento. Y los procesos de mejora están señalados desde el ámbito de la economía y desde el discurso de los economistas, en lo que algunos han llamado la “lógica empresarial” de la educación. Se hacen estudios fundamentados en herramientas estadísticas, se establecen indicadores de productividad y rendimiento, se dibujan curvas en planos de dos ejes y se obtienen variables diversas para establecer mediciones de impacto, de logro, o de competencia; poco se tiene en cuenta la producción de la comunidad de expertos del campo de la educación para el llamado “mejoramiento” de los sistemas.

Se ha argumentado, desde el ámbito de los expertos en educación, que este es un producto de políticas mundiales que tienen al menos medio siglo de conformación, y cuyo propósito es continuar ampliando las brechas entre los países desarrollados y aquellos que han denominado *en* desarrollo y con alarmantes indicadores de pobreza⁷. El vocabulario de la educación en este período ha naturalizado conceptos como “eficacia”, “eficiencia”, “competencia”, “rendimiento”, entre otros que, en apariencia provienen del campo de la economía y que nada tendrían que ver con la labor de la educación en su sentido moderno: la crianza de los hombres (*cf.* Noguera, 2012), el hecho de recibirlos en la cultura o, como diría Arendt iniciada la década del

⁷ Sobre esto, Escobar (2007) ha sugerido que la pobreza es una invención cuyo propósito ha sido, tras la Segunda Guerra Mundial, constituirse en la punta de lanza del desarrollo, o sea como la marca diferencial entre aquellos que pueden ser considerados como desarrollados o no. Para Arturo Escobar (2007) la creación de la pobreza es un efecto occidental fundamentado en la necesidad de transformar las sociedades modernas y con arreglo a los postulados del capital y de sus nuevas formas. Para este autor, “el tratamiento de la pobreza permitió a la sociedad conquistar nuevos territorios [y] el naciente orden del capitalismo y la modernidad dependían de una política de la pobreza cuya intención era no solo crear consumidores sino transformar la sociedad, convirtiendo a los pobres en objetos de conocimiento y administración (p. 50). De esta manera, la constitución de “nuevas” sociedades en la segunda posguerra, implicó la creación de “un instrumento técnico-discursivo que posibilitó la conquista de la pobreza y la invención de una política de la pobreza” (Procacci, 1991: 157, citado en Escobar, 2007: p. 50); la administración de la pobreza exigió “la intervención en educación, salud, higiene, moralidad, empleo, la enseñanza de buenos hábitos de asociación, ahorro, crianza de los hijos, y así sucesivamente” (p. 51).

cincuenta, la educación como un asunto cuya esencialidad radica “en el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos” (Arendt, 1996 [1954], p. 186).

Sin embargo, vale la pena interrogar ese estado de la cuestión. ¿Cuáles son las razones por las cuales asistimos a un proceso de *economización* de la educación? ¿La *economización* de la educación tiene idénticas características que la *economización* de la vida social? Podría pensarse, en cambio, que no se trata de la inmersión de las prácticas de un campo en otro, ni de un proceso de cooptación al servicio de intereses de colonización, con fines de dominación, sino que, en la revisión de las condiciones de posibilidad de uno y otro campo (la economía y la educación), podríamos comprender con otras lentes un presente lleno de complejas tensiones.

La educación contemporánea está sustentada en preguntas por el aprendizaje. La escuela, en tanto institución educadora, ha visto desplazado su monopolio enseñante, mientras que sus muros han sido tenidos como obstrucción para la promesa de la ciudad educadora que se planteara Faurè (1973) en la década del setenta. Las acciones de los maestros se han visto impregnadas con cuestiones relativas a la eficacia y la eficiencia para la enseñanza, en virtud de un saber técnico como aquel propuesto en la psicología instruccional y la tecnología educativa, también en los setentas.

Sin embargo, para las últimas dos décadas del siglo XX y las primeras del XXI, la enseñanza se ha adjetivado de modos diversos, a fin de transformarla en una técnica útil para facilitar el aprendizaje, o como una tarea que no va en la dirección del maestro al alumno sino que es “recíproca”, porque hace que los alumnos sean sus propios maestros. La enseñanza deja de ser un “problema del saber pedagógico” (Zuluaga, 1999, p. 45), transita por una concepción basada en “la adecuación, la adaptación, la organización [y] la implementación de ciertas condiciones, de ciertas contingencias de reforzamiento que garanticen la eficacia en el aprendizaje” (Martínez, 2003, p. 192), para finalmente reconocerse como “una técnica de instrucción en la que los alumnos y el profesor se turnan en un diálogo sobre las

estrategias para estudiar un contenido [que] requiere explícitamente que los alumnos adopten el papel del profesor” (Mayer, 2010, p. 665). Esto último, por supuesto, entendido como un estado deseable de la enseñanza en el que maestros y alumnos interactúan en una relación horizontal, no jerarquizada, como es a lo que se aspira con las aulas contemporáneas.

El aprendizaje dejó de estar capturado por la psicología y ha supuesto, como lo ha señalado, entre otros, Gert Biesta, “un cambio en el lenguaje contemporáneo de la educación” (2013, p. 30), cuyo énfasis no está más en la enseñanza, sino en las capacidades de aprendizaje de las sociedades en su conjunto. Así mismo lo sugiere un informe de la Comisión de la Comunidad Europea, publicado a principios de este milenio:

Colocar a los aprendientes y al aprendizaje en el centro de la educación, de los métodos y de los procesos de formación, no es en absoluto una idea nueva [...] pero en la práctica, en la estructura de las prácticas pedagógicas, en la mayoría de los contextos formales, se ha privilegiado la enseñanza en lugar del aprendizaje [...] En una sociedad con conocimiento de alta tecnología, ese tipo de enseñanza-aprendizaje pierde eficacia: los aprendientes deben ser más proactivos y autónomos, preparados para renovar continuamente su conocimiento y actuar de forma constructiva frente a los cambios de los contextos. El papel del profesor se convierte en acompañamiento, apoyo y orientación al servicio del esfuerzo de los aprendientes, para acceder, utilizar y, finalmente, crear el conocimiento⁸. (Field, 2000, p. 163, citado por Biesta, 2013)

Si bien asistimos hoy a lo que algunos investigadores han llamado la “pedagogización de la sociedad”, o bien “la sociedad del aprendizaje” (Cfr. Biesta, 2013; Noguera, 2012), desde una escisión que es inicialmente problemática por razones de carácter epistemológico, institucional e, incluso, en el orden de las prácticas educativas, nos hallamos también en un momento para el que los procesos de constitución de lo humano en su sentido antropológico están signados por el aprendizaje como técnica que constituye el pilar para todo proceso individualizador en la *modernidad líquida*

⁸ Traducción libre de la edición del texto en portugués: Biesta, G. (2013). *Para além da aprendizagem*. São Paulo: Autêntica.

que nos han anticipado no pocos investigadores de las ciencias humanas. Este es el centro de las cuestiones que este informe procura.

El aprendizaje es la técnica fundante de otras técnicas para la habitación del mundo contemporáneo. Requerimos sabernos como individuos aprendientes a lo largo de toda la vida, pues esta es la condición primera para no habitar las márgenes de los grupos humanos, o para no hacer parte de las abyecciones (la periferia) en una era de cosmopolitismo inacabado (*Cfr.* Popkewitz, 2008). El aprendizaje a lo largo de toda la vida se define

[...] como el desarrollo del potencial humano mediante un proceso de apoyo permanente que estimula y capacita a las personas para que adquieran todos los conocimientos, las destrezas, los valores y la comprensión que necesitarán a lo largo de su vida, y para que los apliquen con seguridad, creatividad y disfrute en todas las funciones, circunstancias y entornos. (Longworth, 2003, p. 16)

Tal premisa sobre el desarrollo humano, que ha impregnado la vida de las sociedades de los últimos tiempos, nos ha alertado sobre la necesidad de hacer del siglo XXI “el siglo del aprendizaje” pues, al decir de Longworth (2003), “si no se consigue que lo sea, la alternativa es que cada vez sean mayores la infelicidad, el desorden público, la pobreza y el descalabro de las estructuras civilizadas y democráticas” (p. 19). Por supuesto, esta perspectiva significa, como señalara Biesta (2013), una radical transformación en el vocabulario pedagógico, pues “la era de la educación y la formación ha muerto [...] y hay que enfocar el futuro hacia una nueva era del aprendizaje, en la que la educación se debe llevar a todas las personas tal como quieran recibirla [...] el aprendizaje debe ser divertido, placentero, algo que agrade hacer” (Longworth, 2003, p. 19).

Es común en el vocabulario contemporáneo enunciaciones que, en el mismo régimen de decibilidad (*Cfr.* Deleuze, 1987) que aquel alusivo a la “crisis de la escuela” o la “crisis de la educación”, se refieran a la actividad educativa como un conjunto de operaciones relacionadas con lo placentero y con la diversión, como se lee en la cita de

Longworth. Así como la escuela se halla en una crisis profunda dada su falta de pertinencia para los retos del mundo de hoy, dicen los enunciados, nos encontramos también con otras enunciaciones que insisten en la importancia de educar a las nuevas generaciones para el bienestar, para la felicidad y para la libertad, vía pensamiento crítico.

Es así como el final del siglo XX y el comienzo del XXI, nos sitúa en una discusión que es pendular: en un extremo están aquellas posturas que abogan por realizar un análisis crítico de la transformación de los objetos de la pedagogía en función de un presente que toma distancia de un pasado cuyos objetos parecen estar derrotados por la omnipresencia de un objeto nuevo, como es el aprendizaje; en el otro extremo se encuentran las disertaciones que nos muestran la necesidad de atestiguar y de fundamentar, con las razones del mundo de hoy asociadas con el placer, el bienestar y la libertad, los cambios que urgen a la escuela, sus crisis profundas, y sus distancias con las exigencias de las sociedades contemporáneas que requieren de aprendizajes cada vez más sofisticados, pertinentes, y contextualizados, antes que técnicas de enseñanza, desarrollos didácticos específicos (aunque la didáctica también ha transitado hacia el lugar del aprendizaje por la vía de los estudios sobre la cognición), o currículos inflexibles por disciplinares. En ambos extremos del péndulo, sin embargo, un mismo orden del discurso y una verdad configurada: el aprendizaje. Parece que no nos es posible hoy pensar la educación, sea en una orilla reaccionaria, o sea en una liberal avanzada, al margen de una defensa al aprendizaje, o en función de las críticas hacia él.

Las posturas críticas del aprendizaje como principio y fin de la educación llaman la atención sobre su riesgosa omnipresencia en los discursos educativos y proponen una relectura de la escuela (pese a que es una institución que se ha constituido en blanco de distintas formas de *crítica*) como espacio fundamental para hacer posible la enseñanza hoy. Según esta mirada, podemos atisbar una crítica al aprendizaje por la vía de reivindicación de la enseñanza. Esta mirada, que es *crítica*, se encarga de identificar cuáles son “las críticas” que se hacen a la escuela, desde una argumentación

que podemos identificar como *crítica de la crítica*. Según este argumento, la primera de las *críticas* visibles a la escuela, al trabajo escolar y a las acciones de los maestros es que están desconectados del mundo real que viven, sienten y requieren los jóvenes de hoy (*cfr.* Simons y Masshelein, 2014).

Según estos críticos de la crítica, las acusaciones a la escuela parten de una intensa pugna por el futuro de las nuevas generaciones. Los críticos radicales quieren hacer desaparecer la escuela (que es, entre otras cosas, corrupta, perversa) para arrogarse tal futuro, mientras que los más conciliadores desean que la escuela se transforme, en aras de hacer una mejor administración de aquel. Es por eso que Simons y Masshelein no niegan la corrupción de lo escolar, aunque señalan que “las omnipresentes tentativas de apropiación y corrupción de la escuela suceden precisamente para *domesticar* el potencial radical específico que es propio de lo escolar mismo” (2014, p. 17).

Sin embargo, la escuela es un “medio puro” (2014, p. 37) que no tiene fines ni propósitos más allá de crear un tiempo libre que no se equipara con el pasado o el futuro del ámbito social; es un tiempo diferente al que constantemente se le proponen fines y propósitos que son provenientes de las “demandas sociales” que son tan recurrentes en los discursos de las políticas educativas, en las consignas sobre la inclusión y la equidad social, y en sociedades plurales y diversas.

Desde los fines y propósitos exteriores al mundo escolar, se acusa al salón de clases como poco motivador. Se requieren profesores, nos dicen expertos investigadores del campo de la psicología (Barr y Tagg, 1995; Pozo, 1996; 2008; Mayer, 2010) y también de la economía (Arrow, 1965; Stiglitz y Greenwald, 2014), que conviertan aquel espacio en *otra cosa*, una que promueva “ambientes de aprendizaje inspiradores” (Simons y Masshelein, 2014, p. 18). Así, es imprescindible que los “niños se sientan bien en la escuela” y que se favorezca el “aprendizaje lúdico” (2014, p. 18), en una constante apología al bienestar de quienes allí asisten.

Recordemos, sin embargo, que esa idea del bienestar que es poco usual poner en suspenso (¿quién conduce su vida hoy con propósitos distintos a él?), ha sido objetada por Lipovestky, cuando nos advierte sobre el desplazamiento del “bien” por el “bienestar”, en lo que identifica como la era post-moralista. El pensamiento liberal avanzado, el pensamiento crítico y el conservadurismo extremo, parecieran estar de acuerdo en la promesa de la felicidad como el mañana de todo hombre, durante el último tercio del siglo XX. Sobre este desplazamiento Lipovetsky señala lo siguiente:

En nombre del imperativo intelectual de la «sospecha» y del antihumanismo teórico, el discurso moral se ha visto recusado; en nombre de la liberación individual y colectiva, la utopía político-contestataria ha barrido a la utopía del «alma buena». Mientras que el boom del consumo sacralizaba, a contra-pelo de la moral rigorista, los deseos de realización individual, los movimientos de pensamiento hipercrítico apelaban al rechazo del humanismo abstracto, a la insurrección contra las virtudes represivas y normalizadoras de la familia, de las costumbres, y del capital. Más allá de sus antinomias manifiestas, estas dos series de fenómenos han contribuido por igual al descrédito de la preeminencia moralista. Ironía de la historia: los valores anticapitalistas han tenido el mismo efecto contramoralista que los mecanismos y estímulos neocapitalistas; el mundo de los objetos, el discurso antihumanista [...] los movimientos contestatarios han contribuido, cada uno de manera específica, a precipitar la quiebra de la era moralista de las democracias. [...] el imperativo moral ya no ocupa el centro de las representaciones sociales, en el lugar de los mandamientos severos de la moral, tenemos ahora el psicologismo y la euforia del bienestar. (1994, pp. 50 – 51)

Este acuerdo entre las partes que fungen como las dos caras de un mismo tribunal de acusación, deriva en una crítica adicional a la escuela: es impertinente aquello que hace, pues, los jóvenes obtienen allí acervos inútiles (aprendizajes descontextualizados, fútiles) para el desempeño en el mundo del trabajo y, además, tales acervos son inservibles para ser felices, para devenir como sujetos críticos de ese mundo del trabajo que aún tiene vestigios del capitalismo y del consumo irracional. Los jóvenes *postescolarizados* no cuentan con habilidades para el trabajo, como tampoco para hacerle resistencia crítica dado que la escuela, tal como funciona, se empeña en impedir el aprendizaje pertinente que requiere el mundo de hoy, afirman las voces críticas.

Estamos, pues, atrapados en un presente en el que no es posible eludir al aprendizaje. Bien sea para explorar las posibilidades psicológicas de su protagonismo en los procesos de una educación que se renueva en su nombre, o bien sea para debatir su exacerbado reconocimiento y alertar sobre la ausencia de educación (de crianza de los otros, de recibimiento en la cultura) que supone. Abundan los trabajos que psicólogos de gran prestigio vienen adelantando para explicar el aprendizaje, así como son varias las conferencias, cursos, investigaciones y publicaciones seriadas que, desde la perspectiva de la economía, nos informan sobre la importancia de situar al aprendizaje permanente como un práctica socialmente saludable e imperiosa, incluso en la voz de premios Nobel de Economía que nos afirman que “la transformación hacia las sociedades del aprendizaje que ocurrió alrededor de los años 1800 en el caso de las economías occidentales [...] parece haber tenido un mayor impacto en el bienestar humano que las mejoras en la eficiencia en la aplicación de los recursos o en su acumulación” (Stiglitz y Greenwald, 2014, p. 42).

Esta última idea de la transformación hacia sociedades del aprendizaje en “los años 1800”, por cierto, será objeto de análisis de los siguientes dos capítulos, aún cuando vale advertir que no demostraré dicha hipótesis en el largo y ancho de su aspiración, sino más bien como un asunto del orden de las procedencias de dicha sociedad, más bien en la clave del posicionamiento de discursos asociados a la libertad, a la preeminencia del interés individual, y a la obsesión médica por estudiar las acciones del hombre en su medio, en dichas sociedades. Según el curso que llevó la investigación, dichas sociedades no se constituyeron en estricto sentido como sociedades del aprendizaje, sino como sociedades que en su orientación liberal constituyeron condiciones de posibilidad para el estado actual de la cuestión. Es por esto que vale la pena a continuación describir la metodología que siguió la investigación para poder dar cuenta de lo informado en lo que presento en capítulos subsiguientes.

1.3 Cuestiones relativas a una indagación histórica del concepto de aprendizaje

Hasta aquí he intentado formular algunas cuestiones en torno a un presente pletórico de aprendizaje. Tales cuestiones, como intenté esbozar en la primera sección, no constituyen novedad alguna en la investigación sobre la educación o, incluso, en las propuestas construidas desde el campo de la economía. El aprendizaje es un objeto conceptual y una práctica de discurso que en la última parte del siglo XX se constituyó como esencial para comprender la educación en las sociedades occidentales y para los requerimientos del desarrollo humano cuya configuración, según sugiere el Nobel de Economía Joseph Stiglitz, se dio a principios del siglo XIX y aún “más recientemente en el caso [de las sociedades] asiáticas” (2014, p. 42)⁹.

De otro lado, he intentado presentar hasta acá un esbozo muy general a propósito del desplazamiento que ha sufrido la enseñanza por el aprendizaje sin incurrir, como diría Martínez, en el “rescate de un pasado ideal de la enseñanza, como si se hubiera perdido para ella una época de esplendor” (2003, p. 186), sino más bien para llamar la atención sobre la nitidez de un orden del discurso atravesado por el aprendizaje que, en tanto discurso, “no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault, 1992, p. 12).

Un orden del discurso centrado en el aprendizaje significaría entonces la imposibilidad de habitar el mundo contemporáneo por fuera de él. Esto explica el tercer asunto del que me quise ocupar en la primera parte de este capítulo. Alrededor del aprendizaje se ha consolidado todo un campo discursivo cuyos enunciados nos alertan permanentemente sobre su omnipresencia, sea para identificar sus posibilidades en el desarrollo humano y social, lo cual estaría expresado en la continua producción de saber psicológico y económico en las últimas décadas; o bien

⁹ En realidad, como mostraré en este trabajo, las elaboraciones sobre el desarrollo humano se iniciaron desde el siglo XVIII con la delimitación del concepto de interés y con las difundidas discusiones acerca de la libertad, asuntos estos planteados desde distintos ámbitos del saber como la filosofía política, la filosofía moral y la incipiente economía.

sea para llamar la atención sobre lo que más atrás identifiqué como la “ausencia de educación” (no como cliché cultural, sino como la imposibilidad de educar en una realidad avasallada por el aprendizaje) en las sociedades contemporáneas.

Esto significa, siguiendo a Foucault, que el aprendizaje en tanto campo discursivo tal “como puede oírse, tal como puede leerse en su forma de texto no es, como podría esperarse, un puro entrecruzamiento de cosas y de palabras” (2010, p. 68), sino que tiene “algo más” (p. 68), de lo cual es necesario ocuparse a fin de comprender, a través de la descripción, las condiciones en las cuales y a partir de las cuales, fue posible pensar en “las sociedades de aprendizaje” y en los sujetos como aprendientes permanentes.

Si bien podría rastrearse la constitución del concepto de aprendizaje en el campo de la psicología, la perspectiva arqueo-genealógica aquí adoptada se preguntó por su procedencia y por sus condiciones de posibilidad, asunto que obligó a realizar un análisis sobre otros conceptos (como el de interés, libertad, autonomía, etc.) y otros saberes (como la economía, principalmente). Las estrechas relaciones entre estos conceptos se perciben hoy claramente en la “desaparición” del maestro y en los *slogans* libertarios narcisistas (*cfr.* Lipovetsky, 1994) que suponen todas las voces basadas en el prefijo *auto*: auto-nomía, auto-transformación, auto-emprendimiento, auto-suficiencia y hasta auto-didaxia, expresión utilizada en el Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, establecida por UNESCO (Fauré, 1973), que se define como un conjunto de acciones tendientes a “hacer del individuo el dueño y autor de su propio progreso cultural” (p. 294), y más adelante en el Informe, como “instrucción autodirigida” (p. 295).

De otro lado, trabajar desde lecturas críticas sobre los riesgos de los *autos*, la flexibilización, las apologías al bienestar en sus versiones más hedonistas, y la configuración de sociedades hiper-individualizadas, en tanto expresiones más evidentes de la constitución del aprendizaje como un asunto de poder, es un camino útil, aunque corre el riesgo de ser superficial por su carácter de denuncia política, en

tanto solamente alcanzaría para continuar demostrando binomios que están suficientemente estudiados: Capital Humano/Aprendizaje; Crisis de la escuela/Aprendizaje; Neoliberalismo/Aprendizaje, entre otros.

Estudiar el concepto de aprendizaje -¡vaya trampa del lenguaje!- desde una clave arqueogenealógica, esto es, desde una mirada que no separe el saber del poder, es permitir situarse en un análisis hipercrítico, como llamara Veiga-Neto (2003) a aquella “crítica foucaultiana que está siempre lista para volverse contra sí misma, para preguntar por las condiciones de posibilidad de su propia existencia y de su propia racionalidad” (p. 24); en suma, una mirada ontológica del presente que conduciría a situar al aprendizaje como un discurso localizado históricamente y cuya importancia para la investigación radicó en la siguiente pregunta: ¿Qué es lo que pasa con nosotros mismos que nos hemos constituido en aprendientes permanentes cuyo hábitat es la sociedad del aprendizaje? Veiga-Neto sustenta esta revalorización y actualización de la pregunta kantiana por quiénes somos, al reconocer que el sentido y el valor de las cosas que nos acontecen en nuestro presente, no está tanto en el hecho de preguntarnos al modo de Kant, sino en el “cómo llegamos a ser lo que somos, para que, a partir de ahí, podamos dar cuenta de *aquello que somos*”¹⁰ (2003, p. 40).

Es de este modo que la investigación sobre la que aquí se informa pone el énfasis en la descripción del aprendizaje como un discurso que, aún estando “formado por signos”, es un discurso “que lo que hace es más que utilizar esos signos para indicar cosas [y] es ese ‘más’ lo que hay que revelar y hay que descubrir” (Foucault, 2010, p. 68). El concepto de aprendizaje emergió en unas condiciones que lo hicieron posible desde el punto de vista epistémico (en un campo de saber) y desde el punto de vista técnico y político (vinculado con formas de poder), y tales condiciones de posibilidad fue menester estudiar, toda vez que es factible, a través de la descripción, comprender que el aprendizaje no ha sido en el siglo XX un efecto del discurso neoliberal o, en fin, de los discursos económicos apuntalados desde la idea del desarrollo de la Segunda

¹⁰ Traducción libre del texto: Veiga-Neto, A. (2003) *Foucault & a Educação*. Bello Horizonte: Autêntica.

Posguerra, sino una propia condición de posibilidad para la tentativa de reanimar el proyecto de la manera liberal de gobierno proveniente del siglo XVIII, y que Michel Foucault intentó mostrar en un rápido análisis de lo que llamó las “ciencias del comportamiento” (*cfr.* 1979) pero que, en suma, se puede entender como la economización de la vida social durante la segunda mitad del siglo XX.

Cuando me refiero aquí a la economización de la vida social, intento trazar uno de los aspectos metodológicos más importantes que signaron la investigación: aunque se haya señalado atrás que el aprendizaje no es necesariamente un efecto del neoliberalismo, sino más bien la condición que ha hecho posible este tipo de gubernamentalidad, no estoy situado en su carácter ideológico o en tanto doctrina económica, sino en el neoliberalismo como aquella forma de conducción de la conducta de los hombres, cuyos esquemas analíticos se pueden “aplicar a cualquier actor, no sólo económico sino social en general, en cuanto este se casa, por ejemplo, en cuanto comete un crimen, educa a sus hijos, brinda afecto y pasa tiempo con sus chicos” (Foucault, 2007, p. 306).

El neoliberalismo, así entendido, supone un proceso de economización de la vida social que no se agota en una comprensión “de una realidad económica y social que sería dotada de una materialidad y una objetividad [...] Es aprehender un proyecto, una ambición jamás consumada y que exige ser perpetuamente reactivada [...] Es tomar algo del orden de la aspiración”¹¹ (De Lagasnerie, 2013, pp. 41 – 42), una suerte de ética y de “reivindicación global, multiforme, ambigua, con raíces en la derecha y en la izquierda”, que no es una opción política, sino “un humor, una utopía, un estilo general de pensamiento, análisis e imaginación” (Foucault, 2007, p. 309).

Fue entonces fundamental para la investigación interrogar las condiciones que hicieron posible que el aprendizaje como concepto generador de discursos se constituyera, a su vez, en condición de posibilidad para el despliegue de la

¹¹ Traducción libre del texto De Lagasneire, G. (2013). *A última lição de Michel Foucault*. São Paulo: Três estrelas.

gubernamentalidad neoliberal y la subsiguiente economización de la vida social, en un proceso perceptible durante las primeras décadas del siglo XX, y cuyo acontecimiento central está dado en la Segunda Guerra Mundial (*cf.* Foucault, 2007), aunque sus condiciones de posibilidad, como se verá en los siguientes capítulos, pueden ser localizadas en las sociedades liberales del siglo XVIII.

Así mismo, era necesario comprender el proceso de formación de ese concepto en saberes como la psicología, pero también, en la economía y la filosofía política del periodo posterior a la Revolución Francesa, así como la serie de importantes correlatos en torno al carácter activo del sujeto, a la “agencia” y a su propia capacidad de adaptación al medio. Finalmente, era también necesario para la investigación identificar la importancia de la noción de “medio”, a través de los análisis asociados con la elaboración teórica del *homo œconomicus*¹², toda vez que es el “medio” aquel espacio simbólico en el que el sujeto del aprendizaje, así como el sujeto económico, generarán las interacciones a fin de adaptarse a las variables que este provee, y donde es posible analizar las condiciones de despliegue de la gubernamentalidad neoliberal, particularmente durante la Segunda Posguerra.

Una de las tesis centrales de M. Foucault en su lectura sobre la Modernidad (2006, 2007), es que la economía política se erigió como técnica privilegiada para el despliegue de la acción gubernamental en Francia e Inglaterra durante el siglo XVIII, y en Norteamérica en el XIX. Sin embargo, esta forma de gobierno no tuvo un desarrollo inmediato y sólo después de la Segunda Guerra Mundial consiguió “desbloquearse” bajo una nueva forma denominada “neoliberal”. Siguiendo esa línea de pensamiento, en este informe pretendo mostrar cómo las elaboraciones sobre el aprendizaje contribuyeron a crear las condiciones para el desbloqueo, o intento de reanimación del proyecto liberal en la segunda mitad del siglo XX.

¹² Para Michel Foucault (1979) el *homo œconomicus* es “una grilla, un esquema y un modelo” (p. 306), que es “aplicable” para el análisis de las características del neoliberalismo, más allá de su consideración como doctrina económica. El *homo œconomicus*, aparece en *Nacimiento de la biopolítica* (2007), como una noción analítica.

A partir de allí es posible identificar una transformación en la racionalidad¹³ identificada por el filósofo como gubernamentalidad neoliberal. Tal modo de gubernamentalidad supone una forma de conducción de los hombres cuyo centro es precisamente la idea de la auto-conducción y en general de los *autos* que fueron enunciados más atrás. Se trata de una gubernamentalidad cuya marca distintiva es el auto-gobierno, la menor intervención externa sobre los sujetos, y el máximo aprovechamiento de las energías y los mecanismos internos de cada uno para su propia conducción, tal como en los capítulos finales intentaré describir.

En su emergencia, el aprendizaje está relacionado con la capacidad y con la necesidad de acción de los organismos vivos; hay aprendizaje porque el organismo está impelido a la acción y cuando actúa lleva a cabo cambios en un medio que, a su vez, le exigen nuevos comportamientos. En el caso humano, esa capacidad de acción es entendida como “agencia” y ese agente (que tiene la capacidad y la necesidad de actuar) tiene “intereses”, autonomía y busca una cierta “libertad”. De ahí que no se pueda entender la emergencia del concepto de aprendizaje sin, a su vez, explorar la aparición de las ideas de interés, autonomía y libertad. Y todo ello emerge en el momento en que en la “razón gubernamental” se opera un giro desde la “razón de Estado” hacia la forma liberal de gobierno (*cf.* Foucault, 2007).

1.4 Cuestiones relativas al enfoque metodológico: de la biopolítica a la gubernamentalidad

De acuerdo con Edgardo Castro (2007), el término “biopolítica” tiene dos grandes etapas de desarrollo: como “una concepción de la sociedad, del estado y de la política

¹³ La racionalidad, para Michel Foucault, consiste en la “gramática” que acompaña las prácticas, los regímenes de prácticas que se articulan de acuerdo a unas *reglas*. Así, “al cambiar las prácticas, cambia la racionalidad de las prácticas y cambian también sus objetivaciones” (Castro, 2010, p. 30). La racionalidad responde a la pregunta por cómo funcionan las prácticas en perspectiva histórica. Por ejemplo, “el fin racional de una práctica como el encarcelamiento es reformar al individuo, pero esto jamás se ha conseguido; por el contrario, esta práctica generó un *efecto* distinto” (p. 32). De acuerdo con Edgardo Castro, “para Foucault, la racionalidad tiene ante todo un sentido instrumental: modos de organizar los medios para alcanzar un fin” (2010, p. 403).

en términos biológicos” (Castro, 2007, p. 9), es decir, del Estado y de la sociedad como organismos vivos; y “en un movimiento inverso” aunque no del todo desconectado del primero, la biopolítica es un concepto utilizado “para dar cuenta de cómo el estado, la política, el gobierno se hace cargo, en sus cálculos y mecanismos, de la vida biológica del hombre” (p. 9). Es el segundo uso del concepto el que aquí interesa, por cuanto más que concepto, emerge como herramienta de análisis útil para identificar los modos en que las técnicas y las estrategias para la conducción de la conducta de los hombres, pueden explicar procesos de la historia de la Modernidad y de las transformaciones en la subjetivación Occidental, en el sentido que Michel Foucault le dio en los cursos dictados en el *Collège de France* entre 1976 y 1979.

Sin embargo, la biopolítica para Michel Foucault se inserta en un campo de análisis aún más amplio, como es el del liberalismo a partir del siglo XVIII, esto es, en la racionalidad política moderna. Es así como propone en el *Nacimiento de la biopolítica*, curso dictado en 1979, que

[...] el análisis de la biopolítica sólo puede hacerse cuando se ha comprendido el régimen general de esta razón gubernamental de la que les hablo [el liberalismo], ese régimen general que podemos llamar la cuestión de la verdad, primeramente de la verdad económica dentro de la razón gubernamental; y por ende, si se comprende con claridad de qué se trata en ese régimen que es el liberalismo, opuesto a la razón de Estado —o que, antes bien, [la] modifica de manera fundamental sin cuestionar quizás sus fundamentos—, una vez que se sepa qué es ese régimen gubernamental denominado liberalismo se podrá, me parece, captar qué es la biopolítica (2007, p. 41).

En efecto, Foucault se ocupará a lo largo de este curso a exponer en detalle los alcances, las técnicas y las estrategias empleadas por el liberalismo y sus implicaciones económicas y gubernamentales, aunque más profundamente para la vida de la población entre los siglos XVIII y XIX, para después concentrarse en lo que sería la emergencia del neoliberalismo, específicamente alemán (ordoliberalismo) y norteamericano, durante el siglo XX. De este modo, la herramienta de análisis no será tanto la biopolítica como la gubernamentalidad, dado que tal noción se mueve

fundamentalmente en dos ámbitos: “el gobierno como relación entre sujetos y el gobierno como relación consigo mismo” (Castro, 2007, p. 11).

La gubernamentalidad se constituye en un “movimiento” en el pensamiento de Foucault. Siguiendo a Miguel Morey, en la introducción que hace en la versión en castellano del texto *Tecnologías del yo* (1990), de manera esquemática, se puede afirmar que la primera parte de la obra de Foucault se dedica a preguntarse por el saber en clave histórica y en la perspectiva que ofrece la mirada arqueológica (*Las palabras y las cosas; Arqueología del saber*); que la segunda parte de su pensamiento y de su obra dará un giro hacia la perspectiva genealógica de la historia (*El orden del discurso; Nietzsche, la genealogía, la historia; Vigilar y castigar*); y que la tercera se ocupará del problema del gobierno o, como el mismo Foucault señala en *Seguridad, territorio, población* (2006), a ese dominio inconsistente y brumoso que está “recubierto por una noción tan problemática y artificial como la de gubernamentalidad” (p. 140) y que se ocupa del problema del Estado y de la población.

No obstante lo anterior, es difícil afirmar que estos tres movimientos en la producción foucaultiana se constituyen en etapas o fases del pensamiento del autor que están separadas y que se pueden leer como “evoluciones” o “avances”; en realidad, se trata de tres momentos que se encuentran subsumidos unos en otros y que están articulados por redes complejas de comprensión que además han sido útiles para la investigación política, filosófica e histórica de nuestro tiempo, razón por la cual la pregunta por el concepto aprendizaje en esta investigación se asumió en perspectiva arqueo-genealógica.

La de gubernamentalidad es una noción “problemática y artificial”, como ha apuntado el propio Foucault. Por tanto, puede considerarse como inacabada, aún cuando no renuncie a la observación de prácticas de poder y de saber, en tanto “que tiene por blanco principal a la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad” (2006, p. 136). En esta

perspectiva de la gubernamentalidad como noción metodológica, como “grilla de inteligibilidad de las relaciones de poder en su conjunto” (Castro-Gómez, 2010, p. 54) se sitúan los análisis que se ofrecen en los capítulos siguientes, aunque no se hagan alusiones permanentes y explícitas a la herramienta: interesa su uso más que su constante descripción.

La condición de noción metodológica, siguiendo a Noguera (2013) implica aceptar, de acuerdo con las elaboraciones de Michel Foucault en los cursos dictados en 1978 y 1979, que los planteamientos allí expuestos requirieron para “el Profesor Foucault” (Noguera, 2009a), de una herramienta que fuese útil para el pensamiento “y para operar sobre un problema” (p. 23), y que tal condición supondría transformaciones, giros y replanteamientos, a lo largo de las clases y en el marco de tales cursos. “Gubernamentalidad” sería tal herramienta, y sus límites borrosos y complejos, a efectos de la investigación sobre la que aquí se informa, la constituirían en apenas *una noción*¹⁴, precisamente por su carácter inacabado, incompleto, y en pleno desarrollo.

La gubernamentalidad como noción sigue hoy en elaboración por los investigadores que la continúan eligiendo como una posibilidad de lectura sobre los procesos históricos y sobre los modos en que tales procesos intervienen en la producción de subjetividad, o en la subjetivación como el propio Foucault ha denominado a tales procesos en sus análisis.

El propósito que comprometió esta investigación, sin embargo, fue realizar una lectura sobre la constitución del concepto aprendizaje y su incidencia en las maneras contemporáneas de gobernar o conducir los sujetos en su calidad de aprendientes, lectura basada en la posibilidad analítica que permite la gubernamentalidad como noción, como lugar para el avistamiento de los procesos que interesa situar. En el centro de tales análisis está un constructo teórico fundamental para la modernidad: el

¹⁴ Se entiende aquí noción como “un conocimiento elemental que se tiene de algo” (DRAE, 2015). Tal carácter “elemental”, podemos asumirlo como un conocimiento que requiere mayores elaboraciones para que logre hacerse aún más complejo, aún más consistente, y aún más rico en elementos que arrojen más información sobre su propia naturaleza y límites.

homo œconomicus o sujeto de interés (cfr. Foucault, 2007). Esta elaboración teórica fue identificada por Foucault gracias al uso de la gubernamentalidad como lugar para la lectura del sujeto, las prácticas, la producción de saber y las relaciones de poder en la Modernidad.

En virtud de comprender con mayor detalle el alcance de la elaboración teórica del *homo œconomicus*, se describirá en el siguiente capítulo la emergencia, durante el siglo XVIII, del concepto de interés como una de las claves para la configuración, a finales del siglo XIX, del concepto de aprendizaje; el *homo œconomicus* en tanto “sujeto de interés” constituye el esquema básico del sujeto de aprendizaje, forma de subjetividad correspondiente al gobierno neoliberal, aun cuando tenga su procedencia en el proyecto liberal moderno. Es por esto que intentaré mostrar la centralidad que tiene el concepto de interés en el seno de dicho proyecto para la conducción de las conductas en la Modernidad.

Interesa aquí especialmente el sujeto de interés como elaboración teórica, en tanto permite establecer relaciones entre un “esquema técnico” de la educación contemporánea como el aprendizaje y las elaboraciones que realizaron los economistas de la primera parte del siglo XX, al servicio del desbloqueo del arte de gobierno liberal (o como tentativa de su reanimación a través del neoliberalismo), como se precisará más adelante. Para el alcance de un ideal totalizante (y simultáneamente de individualización) como aquel que es demandado por las sociedades economizadas, se hace imprescindible contar con sujetos con amplia capacidad de aprendizaje (aprender a aprender, aprendizaje permanente, aprendizaje a lo largo de toda la vida), pues se constituye ésta en la única vía que los procesos de subjetivación parecen haber aceptado, al menos para la última parte del siglo XX y el inicio del XXI, como posibilidad de mantenimiento de la vida social, e incluso de la especie. Es así como lo formulan Stiglitz y Greenwald (2014):

Uno de los objetivos de la política económica debería consistir en crear políticas y estructuras económicas que mejoren tanto el aprendizaje como los

efectos del mismo; es más probable que la creación de una sociedad del aprendizaje aumente los niveles de vida a que lo haga el hecho de llevar a cabo mejoras pequeñas y únicas en la eficiencia económica o sacrificar el consumo hoy para que haya una intensificación del capital. (2014, p. 38)

Este postulado, a modo de sentencia, reafirma una idea que no es en absoluto novedosa: en la década del cincuenta, el especialista en la relación entre el progreso técnico y el crecimiento económico Robert Solow, de la Universidad de Columbia, había firmado ya en el *Quarterly Journal of Economics*, que “un aumento en la tasa de ahorros simplemente lleva a un incremento en el ingreso per cápita, no a una tasa de crecimiento permanente mayor” (citado por Stiglitz y Greenwald, 2014, p. 57).

Las fórmulas para alcanzar mayores y permanentes tasas de crecimiento, comenzaban entonces a apuntarse en el progreso técnico, el cual, sin duda, se favorecería con el incremento en las posibilidades y capacidades para el aprendizaje de la población, y no en las lógicas de la austeridad (ahorro) o acumulación, como se habría planteado la economía clásica. En efecto, como lo advierten Stiglitz y Greenwald, “la diferencia en el ingreso per cápita entre los países [...] puede atribuirse a diferencias en el conocimiento [en tanto que] las políticas que transformaron sus economías y sociedades en *sociedades del aprendizaje* les habrían permitido cerrar la brecha del conocimiento, con aumentos marcados en el ingreso” (2014, p. 39).

1.4.1 Gubernamentalidad neoliberal

En esta misma gramática, José Joaquín Brunner (2010) plantea en un documento de trabajo del Centro de Políticas Comparadas de Educación de Chile, que el motor de la economía global es el conocimiento, y que la subsistencia de las sociedades contemporáneas depende de “sus capacidades de aprendizaje” (p. 4), fórmula esta imbricada en la relación capital humano-educación-crecimiento, que viene posicionándose con cada vez más fuerza desde 1950, con multiplicidad de planteamientos cercanos a aquellos que formulara Solow.

Brunner advierte allí que en el llamado “siglo del capital humano”, los sistemas educativos del mundo han ingresado en una crisis paulatina, por cuanto se ha sugerido desde el ámbito de las políticas que es a través de la educación que las sociedades de hoy darán respuesta a las demandas de los individuos, las poblaciones, y el planeta, aún cuando estas demandas son cada vez más complejas, haciendo que vaya apareciendo en el escenario mundial “la crisis”.

En 1967 Philip Coombs, como Director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (establecido en París por UNESCO en 1963), escribió un documento para la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación, realizado en Virginia ese mismo año. Dicho documento se editaría en 1968 con el título *The world education crisis*, y se convertiría en un texto de referencia fundamental para las últimas décadas del siglo XX, esencialmente por el lugar desde el cual enuncia reflexiones sobre la educación: la crisis de los sistemas. Tal crisis, en la comprensión de Coombs, podía ser asumida con un cambio en el modo de entender la educación. Para el autor, “el nuevo esfuerzo [debía] encaminarse, no tanto a la producción de una persona *educada* como a la producción de una persona *educable*, que pueda aprender y adaptarse eficientemente, durante toda su vida, a un medio ambiente en constante evolución” (1971, p. 159).

El trabajo de Coombs, desde el punto de vista metodológico, se propone realizar un “análisis de sistemas”, mecanismo empleado por la “moderna administración pública [...] para fomentar las obras y proyectos de cualquier índole, desde los almacenes comerciales hasta las instituciones militares” (1971, p. 17). El educativo emerge allí como un “sistema” susceptible de ser analizado: Coombs utiliza la metáfora de aquel médico que genera diagnósticos de un sistema complejo como es el cuerpo humano; así como el médico se sirve de indicadores como el “pulso, la presión sanguínea, la talla el peso” (1971, p. 17), así mismo los analistas sociales pueden servirse de algunos aspectos del sistema educativo, para desde allí determinar “diagnósticos” o modos de intervención.

Coombs afirma que todo sistema educativo debe adaptarse a las condiciones del medio “que está en constante evolución” (1971, p. 159). La “liberalización” de la sociedad, propia de la razón gubernamental del siglo XVIII, implicó para las prácticas gubernamentales en Occidente, de acuerdo con M. Foucault (*cf.* 2006; 2007), la inclusión de la idea del *medio* como aquel espacio en donde tendría lugar la interacción de la población; en otras palabras, la población se organizaría como *sistema relacional* en un *medio*. Así, el dispositivo de seguridad, sobre el que me detendré en el siguiente capítulo, y que es propio de la gubernamentalidad liberal requeriría,

[...] de un medio en función de acontecimientos o de series de acontecimientos o elementos posibles, series que será preciso regularizar en un marco polivalente y transformable. El espacio de la seguridad remite entonces a una serie de acontecimientos posibles, remite a lo temporal y lo aleatorio, una temporalidad y aleatoriedad que habrá que inscribir en un espacio dado. El espacio en el cual se despliegan series de elementos aleatorios es lo que llamamos un **medio**¹⁵ [...] ¿Qué es el medio? Es lo necesario para explicar la acción a distancia de un cuerpo sobre otro. Se trata, por lo tanto, del soporte y el elemento de circulación de una acción. En consecuencia, la noción de medio pone en cuestión el problema de circulación y causalidad. (Foucault, 2006, pp. 40-41)

La de *medio* es una noción más que un concepto, pues, dice Foucault que no tiene evidencia de su uso en el lenguaje de los urbanistas del siglo XVIII para nombrar los espacios de la ciudad. Por eso, continúa:

[...] si bien la noción no existe, yo diría que el esquema técnico de este concepto de medio, la suerte de estructura pragmática que lo perfila de antemano, está presente en el modo como los urbanistas intentan reflejar y modificar el espacio urbano. Los dispositivos de seguridad trabajan, fabrican, organizan, acondicionan un medio aún antes de que la noción se haya constituido y aislado (2006, p. 41).

El medio, pues, articula “datos” del orden natural y del orden artificial. El medio será el lugar en el que la acción gubernamental tendrá lugar en afectación de la población,

¹⁵ El resaltado es mío.

más que en afectación al puñado de individuos al que apuntaban las acciones soberanas o disciplinarias. El medio emerge como la posibilidad, como el hábitat de la nueva naturalidad humana en lógicas artificiales; se trata por ejemplo del mercado. El medio es una construcción determinante para los dispositivos de seguridad: “ese es uno de los ejes, uno de los elementos fundamentales de la introducción de los mecanismos de seguridad, es decir, la aparición, aún no de una noción de medio, sino de un proyecto, una técnica política que se dirige al medio” (Foucault, 2006, p. 44), como es visible en el libro publicado por uno de los hermanos Humboldt en 1802 y que será objeto de los análisis del siguiente capítulo.

En el medio entonces se establecen relaciones. El medio se articula en un tiempo, implica unos acontecimientos, unas causalidades y unas acciones entre cuerpos. El medio que tiene emergencia en los dispositivos de seguridad del siglo XVIII, dará marco referencial a la noción de *sistema* de la gubernamentalidad neoliberal en la segunda mitad del siglo XX, pues tal noción le apuntaría a aquellas interacciones, como nos ha dicho Coombs (1971), que tienen lugar en un organismo. Tales interacciones se llevarán a cabo en *el medio* y no por fuera de él. Recordemos que la condición fundamental de la razón gubernamental liberal es la consideración de la población como organismo y de la imperante necesidad de actuar sobre *ese* organismo, es decir, sobre sus *relaciones*.

La práctica gubernamental liberal apuntará sus estrategias, sus técnicas y sus tecnologías hacia las relaciones entre los individuos de la población, entre ellos y en relación con el mercado; los dispositivos de seguridad aparecerán como aquella posibilidad de mantener de un modo “seguro” las implicaciones de aquellas relaciones: salud, trabajo y educación. En estos tres aspectos, entre otros, se concentrará el andamiaje del *organismo* poblacional y en el contexto de una sociedad. La economía se constituirá en el marco para los análisis de tales relaciones y ayudará a perfilar mejor la acción gubernamental.

La crisis del Estado occidental tras la Segunda Guerra Mundial, se constituirá en la condición de posibilidad para salir adelante de la también crisis de la gubernamentalidad liberal, envejecida de modo acelerado por los acontecimientos del orden económico de principios del siglo XX. Recordemos que en diversos textos sobre el naciente neoliberalismo entre las décadas de 1930 y 1950, que son citados por Foucault (2007, pp. 161- 164), se coincide en que “el problema del liberalismo del siglo XVIII y principios del siglo XIX era [...] discernir entre las acciones que había que emprender y las que no había que emprender” (p. 163), refiriendo con ello a las acciones de intervención por parte del Estado liberal sobre las interacciones entre la población y el mercado.

El neoliberalismo, más que un paradigma económico en busca de reivindicar anticuadas prácticas gubernamentales y económicas liberales, se constituye en un despliegue de estrategias y mecanismos que tienen como objetivo a la sociedad, y que siguen teniendo como fin la economía del mercado. El neoliberalismo se encargará de tener incidencia en todos los niveles de la población, y se ocupará de intervenir sobre los *marcos* (cfr. 2007, p. 170) en los que se sucede el mercado; distinto al Estado liberal, el neoliberal se ocupará de dejar fluir la competencia como eje del mercado y no se encargará tanto de “asegurar” a la población *desde arriba*, sino que creará las condiciones sociales para que cada individuo y cada familia cuente con las posibilidades para “asegurarse” de manera privada. No se trata ya de una “sociedad de supermercado” sino de “una sociedad de empresa” (p. 182).

La respuesta a la crisis liberal, entonces, constituirá el surgimiento de una razón gubernamental renovada y llamada por Foucault como *neoliberal*. Alemania y Estados Unidos serán el motor de esta nueva gubernamentalidad (cfr. Foucault, 2007), y las relaciones entre el Estado y el mercado, que marcaron la pauta en la gubernamentalidad liberal serán invertidas en el nuevo orden: ya no es el Estado el que antecede al mercado, sino que será el mercado la *conditio sine qua non* del Estado.

Sin un mercado definitivamente liberado, con las menos ataduras jurídicas posibles en el contexto internacional, Alemania no habría podido superar la “fobia al Estado” de sus ciudadanos, y no habría sido posible avanzar del modo en que lo logró en corto tiempo, tras los desastres acaecidos con las políticas que dieron antecedente a la Guerra (*cfr.* Foucault, 2007). La gubernamentalidad neoliberal propondría un modelo para el que el mercado libre sería el antecedente para la conformación del Estado. Así la vieja fórmula del liberalismo se vería invertida, y un elemento central para la gubernamentalidad como el *medio* continuaría constituyendo aquel espacio para la emergencia de acontecimientos con temporalidad y causalidad, aunque susceptibles de ser analizados, organizados, o distribuidos en “sistemas”.

1.4.2 Sobre el medio

¿Qué implicaciones tiene comprender la educación como “sistema”? ¿Qué significa que el mercado se interponga como condición al Estado? ¿En qué consiste el *giro* en la gubernamentalidad tras la Segunda Guerra Mundial? En términos metodológicos, ¿Qué implicaciones tendrá “pasar” de una gubernamentalidad liberal a una neoliberal?

En primer lugar, habría que decir que lo fundamental de aquella “grilla de inteligibilidad” que es la gubernamentalidad (Castro, 2010, p. 54) consiste en la identificación de una racionalidad que tendrá como centro de su acción a la población y ya no al territorio (como era lo propio del dispositivo de soberanía), esto es, la noción del liberalismo, pues la razón gubernamental del neoliberalismo, ese giro en la grilla de inteligibilidad, consistirá en una reorganización del accionar sobre la población mucho más concentrada en los modos de producción de las relaciones entre los individuos de la población, en un *medio* más complejo que el construido en los siglos XVIII y XIX, y en un refinamiento en los modos de intervenir sobre tales relaciones. Uno de esos modos conllevará, después de la mitad del siglo XX, a instaurar de modo acelerado al aprendizaje como una de las técnicas más importantes de la nueva racionalidad de gobierno y a entender la educación como “sistema” para asegurar al máximo la configuración eficiente y efectiva de sujetos aprendientes:

después de la década de 1950, la educación será comprendida como “sistema educativo” y cada Estado tendrá uno propio que, a su vez y hasta hoy, se equipara, se compara, se evalúa y se refleja en relación con otros.

En el marco de las políticas sociales propias de los nuevos modos de intervención de la gubernamentalidad neoliberal emergen las “acciones reguladoras y ordenadoras” (cfr. 2007) que consisten en la decisión de actuar sobre la base de la sociedad, el *medio*, los *sistemas* y sus relaciones para dar fluidez y vitalidad al mercado, de un lado, y de otro, asegurar las posibilidades de la competencia como el motor de la economía, cuyo pilar es la producción de unos modos de subjetividad en los que se garantice la participación de todos y de cada uno; allí el aprendizaje será una de las técnicas requeridas para el alcance de los fines y los objetivos de dicha práctica gubernamental, aunque es factible pensarlo también, como se ha señalado anteriormente, en tanto condición de posibilidad para el desbloqueo de este modo de conducción.

La liberación sin precedentes históricos del mercado, y el posicionamiento de este “impulso liberador” como condición para la re-constitución del Estado tras la Guerra, implicará a su vez una consideración también sin precedentes sobre el accionar del sujeto: como en ningún otro momento, el accionar del sujeto sobre sí mismo y sobre los otros será pieza fundamental para la práctica gubernamental. Es allí en donde el aprendizaje se reafirma como técnica clave de la gubernamentalidad y su elemento fundante, pues no habrá modo más plausible para intervenir sobre la acción individual y de las masas que a través de él instalado en la educación como “sistema”; como sistema en el que es posible hacer cálculos y predicciones para así mismo tomar medidas, generar políticas y, en últimas, continuar conduciendo las conductas de modos renovados, siempre desde la intervención sobre los marcos en los que se suceden las relaciones sociales que son, de hecho, orgánicas.

El aprendizaje es *conditio sine qua non* para la gubernamentalidad neoliberal. Trae consigo una promesa de acción para cada sujeto en particular, esto es, una técnica

consistente en la inversión e intervención sobre sí mismo, de cara al mejoramiento continuo del presente, en un momento en el que los procesos de subjetivación no tienen más sus objetivos en el pasado, o incluso en el futuro (*cf.* Mead, 2006), y en el que el *medio* no es más un espacio dado para la intervención gubernamental, sino un espacio siempre en construcción, cuyas modificaciones son posibles, no desde la experiencia como acumulado de saber, sino desde las capacidades asociadas con la creatividad y la innovación, entre otros discursos vinculados con el aprendizaje.

1.5 Gubernamentalidad y aprendizaje

La *neoliberal* se constituye, como he dicho, en una gubernamentalidad que tuvo como condición de posibilidad la necesidad de reorganizar el Estado tras la Segunda Guerra Mundial, de un lado, y las profundas crisis financieras de las décadas de 1920 y 1930, por otro lado (*cf.* Foucault, 2007). La “grilla de inteligibilidad” entonces adopta unos nuevos matices en relación con la gubernamentalidad liberal, dados fundamentalmente en la inversión de la relación Estado – mercado.

El desbloqueo del arte de gobernar para el siglo XX, consistiría en la posibilidad de *hacer aparecer* al Estado como un resultado de la liberación del mercado, de la noción de la competencia y de la sociedad como empresa; lo que tal vez Foucault pasó por alto en sus análisis, al no constituir el blanco de sus lentes, es que el aprendizaje fue la condición indispensable para hacer posible tanto la competencia, como la sociedad empresarial.

La liberación del mercado, a su vez, implicaría un nuevo posicionamiento de los sujetos en relación con el gobierno, pues los bienes puestos en el juego mercantil serán cada vez más del orden de la libertad, en tanto marco de posibilidad en las relaciones entre la producción y el consumo, o como lo dijera Foucault (2007), cuando se ubica en la idea de la sociedad como blanco de la acción del Estado de la posguerra, en el interior de la gubernamentalidad neoliberal aparece una política social que es “en líneas generales, una política que se fija como objetivo una distribución

relativamente equitativa en el acceso de cada uno a los bienes consumibles” (Foucault, 2007, p. 175). “Cada uno” es cada sujeto y cada núcleo familiar, y no ya un intercambio mercantil como totalidad en el que *cada uno* es apenas una pieza de un ordenamiento más amplio al que hay que cuidar y asegurar desde el Estado, como el político suizo-francés Benjamín Constant formulara en algún discurso post-napoleónico en 1819 y que será objeto de análisis en el capítulo 3.

Las prácticas de conducción y auto-conducción de las conductas implicarían, en el marco de la gubernamentalidad neoliberal, unos nuevos modos de relación entre el saber y el poder: de un lado, la expansión del conocimiento y la cultura en dimensiones industriales, como nos lo han señalado en su ya clásico texto Adorno y Horkheimer (2007 [1947]), y de otro lado, las técnicas propias de las “sociedades disciplinarias” orientadas a la dominación, harían tránsitos importantes hacia la dimensión ética en las “posdisciplinarias”, como es observable incluso en la modificación metodológica a la que le apostaría Foucault en la última parte de sus trabajos, con bisagra en la gubernamentalidad. De este modo, advierten Jódar y Gómez (2007):

[...] con neoliberalismo no se atiende solamente a un modelo económico, sino también a una forma de gobernar los procesos sociales donde tiene lugar una nueva alineación de la conducta personal con diversos objetivos sociopolíticos. En tanto forma de gobernar supone una ruptura con las formas organizativas e instituciones del Estado del bienestar, recodificando el papel del Estado y, además, la producción de nuevas subjetividades. De este modo, y a pesar de sus diversas manifestaciones, el neoliberalismo tiene como elemento definitorio básico el énfasis en la flexibilización, la desregularización, el mercado y la cultura empresarial. Y, junto con ello, la formación de un nuevo tipo de subjetividad: el sujeto autorresponsable, siempre en curso y empresario de sí. (p. 383)

Así, el sujeto no constituye un universal antropológico (*cfr.* Jódar y Gómez, 2007), y su configuración no obedece a una verdad, sino a unas transformaciones en la racionalidad gubernamental, entendida como “la relación histórica y racional, entre un conjunto de tecnologías y las formas político-sociales de conducir a los individuos”

(Jódar y Gómez, 2007, p. 385). A su vez, la “gubernamentalidad” es útil para entender tales racionalidades de gobierno en clave histórica. Metodológicamente esto fue comprendido en el curso de mi investigación al aceptar que al interior de la racionalidad gubernamental se despliegan unas prácticas que nos dejan ver los modos en que los sujetos se constituyen.

La “racionalidad” se entiende como la “gramática” que acompaña las prácticas, los regímenes de prácticas que se articulan de acuerdo a unas *reglas*: “al cambiar las prácticas, cambia la racionalidad de las prácticas y cambian también sus objetivaciones” (Castro, 2010, p. 30), lo cual significa que la disposición de las prácticas en la gubernamentalidad neoliberal encontraría matices distintos en relación con aquella liberal: como se lee en el planteamiento de Jódar y Gómez, estas prácticas neoliberales se caracterizarían por aspectos como la flexibilización, la desregularización, el mercado y la cultura empresarial. Esto nos pone en consideración de un nuevo tipo de subjetividad.

La subjetividad no es entonces una especie de acuerdo universal que antecede a las prácticas, sino que estamos ante una operación inversa: son las prácticas las que anteceden los modos de construcción de la subjetividad. Al respecto nos dice Nikolas Rose (2012) que no hace falta tener una teoría del sujeto para realizar análisis políticos contemporáneos. Esta es una de las posibilidades de la gubernamentalidad como herramienta, pues finalmente con ella no se ha pretendido hablar de un tipo de sujeto, sino de modos de conducción de la conducta de los sujetos y, a diferencia de la categoría *ideología*, de corte marxista, con la gubernamentalidad no se analiza a un tipo de sujeto, sino quizás se alude a los modos de subjetivación que se hacen posibles mediante el análisis de prácticas que tienen como centro la acción conductual del sujeto y de un modo cambiante.

Allí son fundamentales los espacios en los que se lleva a cabo tal conducción: la familia, la escuela, la empresa, las iglesias (*cfr.* Rose, 2012); esta es la razón por la que podemos comprender que el análisis que propone la gubernamentalidad no se

restringe solamente al Estado, sino que es este el lugar privilegiado por Foucault para el desarrollo de tal herramienta, de tal grilla de inteligibilidad. Así dice Rose (2012):

[...] el problema de la conducción de las conductas es relativo a la consideración de sujetos que se sienten libres en ciertos ámbitos. Se trata de actuar sobre sujetos libres [...] cuando hay dominación, no hay conducción de conductas. Cuando un individuo está en prisión, es torturado, violado, amenazado, ejecutado en la calle, eso no es conducción de conductas, no necesitas de ningún tipo de teoría de la gubernamentalidad para pensar en ello. (p. 7)

Es de especial interés el giro observado por Rose: de la herramienta foucaultiana del poder a la analítica del gobierno. Con la gubernamentalidad habría un terreno de análisis en permanente construcción por la relación dual de sujeción del sujeto: de un lado, su condición en tanto libre que prevaleció en la gubernamentalidad liberal, la génesis del *homo oeconomicus* (cfr. Vásquez, 2005) y su paso a la condición como “empresario de sí”, que fuera advertida por el propio Foucault (2006), pero no suficientemente desarrollada.

Para Jódar y Gómez (2007), la racionalidad política del neoliberalismo trae consigo un tipo distinto de subjetivación, que han llamado “posdisciplinaria” (p. 386). Este modo de subjetivación emerge como una diferencia práctica en relación con las tecnologías y la gubernamentalidad propia de las sociedades disciplinarias que sucedieron al Estado Soberano del siglo XVII. Estos modos de subjetivación posdisciplinaria, acuden a un tipo de sujeto que es fundamentalmente libre: por supuesto, esta idea de libertad en Foucault resulta problemática, y su clave reposa en las relaciones entre las técnicas de dominación y las técnicas de sí.

El interés analítico de la relación del hombre con el mundo ya no estará asociado al poder como dominación, sino al poder como gobierno. La libertad entonces se puede comprender como esa convergencia entre un *afuera*, un Estado que irremediablemente “sujeta”, y un *adentro*, en tanto una dimensión ética para afrontar tales relaciones. La consideración ética será aquella que permitirá pensar en un sujeto

que se auto-regula y que elige modos de estar en el mundo y con los otros. Esta es la razón por la cual el siguiente capítulo, al considerar como central el despliegue del concepto de interés y de un tipo de sujeto particular, se ocupa también de mostrar las discusiones modernas en torno al problema de la libertad. No es posible pensar la libertad sin el interés.

Siguiendo la corriente anglosajona de “estudios sobre la gubernamentalidad” consolidada en las últimas dos décadas, escribe Francisco Vásquez (2005), a propósito del encuentro entre las “técnicas de dominación” y las “técnicas de sí”, tras su lectura del trabajo contemporáneo *Governing* de N. Rose:

[...] el ejercicio del poder no se opone al ejercicio de la libertad. Toda práctica de poder, incluidas las formas de gobierno más próximas al estado asintótico de dominación, está imbricada con tecnologías del yo. Así por ejemplo, en lo que fue presentado por Foucault como el diagrama de las instituciones de encierro disciplinario [...] las tecnologías de vigilancia y observación permanente [...] apuntaban también a insertar en el internado (preso, escolar, trabajador en una *workhouse*) un hábito de introspección permanente, por el cual debería interiorizar el ojo del vigilante y mantener un constante autocontrol de su comportamiento, cultivando por sí mismo actitudes de sobriedad, servicialidad, limpieza y cálculo de futuro. De este modo la conversión del interno en ciudadano responsable se efectuaba no sólo por las tecnologías heteroformativas (de poder), sino entrelazando a éstas con tecnologías autoformativas (de libertad). (Vásquez, 2005, pp. 81 – 82)

Este modo de subjetivación de la gubernamentalidad neoliberal nos propone un sujeto que aprende en relación con el medio, su experiencia es *capital* fundamental para su propio aprendizaje (la autoformación como advirtiera Rose) y, por sobre todas las cosas, es un aprendiente permanente. De ahí la importancia en los capítulos subsiguientes de este informe de generar un recorte que está dado en la constitución de un saber vinculado con el aprendizaje en el campo del psicología experimental, y sus múltiples correlatos en la producción intelectual con fines políticos, de la economía, y de la filosofía en la primera mitad del siglo XX, aunque con una revisión que se traslada incluso al siglo XVIII, lo cual será visible especialmente en los capítulos 2 y 3.

El aprendizaje como técnica de conducción de las conductas, permite garantizar desde la energía de los propios sujetos las más eficaces posibilidades para su gobierno. El aprendizaje es aquella acción que aporta cada sujeto (*cfr.* De Marinis, 1999), para optimizar la conducción que se propone la perspectiva macro de las sociedades contemporáneas. Mientras los sujetos de una sociedad incorporen el aprendizaje como elemento central para configurar su “arte de vivir”, la conducción de la propia conducta estará aún más alineada con la forma neoliberal de conducción general.

El aprendizaje, como campo discursivo contemporáneo (psicología, economía, tecnologías de la información y la comunicación, etc.), nos ha dicho que el sujeto que aprende es capaz de actuar de modos diversos en contextos y situaciones distintas; se habilita para resolver problemas a partir de soluciones novedosas, y flexibiliza su actuación al tenor de las demandas familiares, empresariales, educativas, tecnológicas, entre otras. Así, para Jódar y Gómez (2007): “el tipo de individuo exigido por la sociedad posdisciplinaria es el emprendedor, el que se hace cargo de sus propios riesgos y el que está obligado a cultivar el imperativo de la autorresponsabilidad y la permanente autocreación” (p. 389).

Los modos de subjetivación que construye el neoliberalismo han venido elaborándose en los últimos sesenta años, desde la promesa de la educación y en el refinamiento de las posibilidades del aprendizaje como condición para ejercitar el espíritu, como idea universal para la habitación del mundo. Siguiendo la ruta que nos traza la gubernamentalidad neoliberal, la educación (sin duda hoy materializada en la capacidad de aprendizaje de la población) trae consigo unos propósitos que se encuadran en la necesidad de intervenir en la sociedad desde su base. Aunado a esto, podemos identificar en la educación como sistema uno de los pilares para la consolidación de los Estados desarrollados, y una suerte de promesa para aquellos que eufemísticamente se reconocen como en vías de desarrollo. La fórmula es en apariencia simple: a mayor educación (capacidad de aprendizaje como se advertía en la primera parte de este capítulo) de la población, mejores oportunidades de empleo,

mayores alcances en el ámbito técnico y mayor producción cultural, mejor ciudadanía y más alta probabilidad de competir. En otros términos, posibilidades más favorables para la conducción de las conductas.

Recordemos que desde una mirada neoliberal de gobierno, no se trata tanto de desplegar estrategias que conduzcan al aseguramiento de la población productiva, sino de actuar en las esferas sociales, en los *marcos*, para generar y “dejar aparecer” las posibilidades para que los sujetos, como parte de la población, cuenten con los márgenes requeridos para agenciarse a sí mismos, hacerse cargo de sus vidas y en esa línea, dar vitalidad al entramado social cuya existencia depende del saludable movimiento del mercado, lugar por demás para la veridicción de las prácticas gubernamentales, siguiendo la idea de Foucault (*cfr.* 2006).

La crisis aparece sin duda

[...] cuando una sociedad decide transformar su sistema educativo *elitista* en uno que sirva para la mayoría, y cuando decide [...] utilizar ese sistema como un instrumento para el desarrollo nacional [...] se encuentra con problemas. Uno de ellos es que, mientras mucha gente desea una enseñanza ampliada, no quiere necesariamente *el tipo* de educación que, en las nuevas circunstancias, es el más apropiado para ser útil para sus propios intereses futuros y para los del desarrollo nacional. (Coombs, 1971, p. 15)

La característica fundamental de la conducción de la conducta de los sujetos contemporáneos está signada por la idea del interés, si aceptamos que esta noción, siguiendo a Noguera (2012), “está en el corazón del concepto moderno de aprendizaje [...] porque coloca en el centro de los análisis la capacidad de acción del individuo, la *agencia*, como aquello que distingue y particulariza al individuo de la sociedad liberal” (p. 274). Si bien es cierto que un rasgo particular de la subjetividad liberal del siglo XVIII nos puso en la discusión histórica la emergencia del interés de la población (*cfr.* Foucault, 2006) como pieza clave para el ordenamiento de las relaciones mercantiles, los procesos de subjetivación contemporáneos han posibilitado la exacerbación del interés como una especie de estética de la existencia.

En esta perspectiva, el interés será un asunto de discusión central del siguiente capítulo, enmarcado en las complejas elaboraciones a propósito de la libertad moderna. Interés y libertad serán dos elaboraciones que desde la filosofía política de tiempos de la Revolución Francesa, se acompañarán de otras inquietudes intelectuales situadas en la medicina, en la biología y más adelante en la reflexología, espacios estos en los que irán emergiendo unos saberes en torno al hombre que es fundamentalmente libre, que tiene intereses y que actúa en su medio transformándolo y transformándose.

CAPÍTULO 2. HACIA UNA GENEALOGÍA DEL INTERÉS

2.1 Un épisode sous la Terreur

Aquel “silencio agobiante que se había extendido por París el día después de la ejecución de Luis XVI” (Sloterdijk, 2015, p. 69), que describe Honoré de Balzac en su cuento *Un épisode sous la Terreur*, publicado en 1831 junto con otros textos cuyo primer nombre genérico fue *Estudios sociales*, dada la intención del novelista de “abrir con un escalpelo la sociedad para analizar las causas profundas de sus movimientos, la creación de los caracteres, las ambiciones de toda suerte de personajes, desde políticos a campesinos” (Armiño, 2015, p. x), constituye uno entre otros episodios fundantes de aquella versión de la modernidad en que “el derecho divino de los reyes cedió su lugar a la libertad natural y al contrato, y el derecho divino de la iglesia al principio de tolerancia y a la opinión de que la iglesia es una sociedad voluntaria de hombres que caminan juntos, de una manera que es absolutamente libre y espontánea”, como apuntó sobre este periodo de finales del siglo XVIII el influyente economista liberal John Maynard Keynes en un par de conferencias pronunciadas en la Universidad de Berlín en 1924 y en 1926 (2005 [1926], p. 5).

Un épisode sous la Terreur se desarrolla el 22 de enero de 1793, el día después de la materialización de la decisión de la Asamblea liderada por Bonaparte, de cortar la cabeza en la *Place de la Révolution* al Rey depuesto, que llevara también el nombre de *Place Louis XV*. Según Sloterdijk (2015), la destreza de Balzac consistió en poner el foco de atención en la “tarde-noche del día siguiente, como si tuviera la intención de destacar la singularidad histórica de la vida al primer «día siguiente». Es el día en el que comienza la exploración o reconocimiento del hiato político” (p. 71).

La narrativa de Balzac del primer tercio del siglo XIX, cuyo proyecto central es describir la “comedia humana”, título con el que a la postre el francés quiso englobar su empresa, se caracteriza por la selección detallada de personajes de la vida parisina del cambio de siglo “desde políticos a campesinos” en cuya vida pública o anonimato

(¡qué importa!) se desvelan la barbarie y la política de una época que históricamente se reconoce como la conquista de la libertad ganada con el corte de la cabeza al Rey o, lo que es lo mismo, con el corte de la cabeza al pasado (*cfr.* Sloterdijk, 2015): la libertad de los hombres de la post-Revolución se constituye en la negación del pasado, o como plantea Sloterdijk, “lo revolucionario de la Revolución radicaba en último término en la opción de ir por fin una vez demasiado lejos: un impulso que por motivos comprensibles ha seguido siendo hasta hoy una característica nacional en Francia, más que en cualquier otra nación de la tierra” (p. 77).

Tal emprendimiento de “ir hacia delante” (*cfr.* Sloterdijk, 2015), característico de toda revolución, es el testimonio de un espacio vacío que, a modo de hiato, es la condición de la modernidad marcada por aquello que Keynes en sus conferencias de la década de 1920, identifica como aquel caminar libre y espontáneo de los hombres; un caminar a tientas y en el vacío, aunque al fin y al cabo siempre hacia delante.

A Louis XVI le fue cortada la cabeza como una decisión que fue tomada tras una votación de 26 horas entre el 16 y el 17 de enero de 1793, por 361 frente a 360 votos de los diputados. Como ha precisado Sloterdijk (2015), “el límite entre oposición y traición se había anulado” (p. 76), pues quienes argumentaron piedad en su votación en contra de la pena de muerte fueron tomados por traidores a la patria, mientras que aquellos otros que con voracidad clamaron por la guillotina se “celebraron como héroes” (p. 76). Era una idea sobre la libertad, como vacío, la que al fin se ponía en juego.

2.2 Notas breves para una genealogía del interés I

Ir hacia delante, aquella vocación de buscar de modo incesante el caminar libre característico de esta y otras Revoluciones, tendría procedencia en una idea fundamental para la propia constitución de la libertad moderna. Esta idea, o más bien, este concepto, es el de interés. Desde el Renacimiento, como informa Hirschman (1978), parece haberse iniciado la configuración de una especie de sentimiento según

el cual la religión y sus preceptos y la filosofía moralizante, resultaban insuficientes para hacer contención a las desbordadas pasiones de los hombres (*cfr.* Hirschman, 1978). La búsqueda de nuevos procedimientos que hicieran frente a las pasiones, pueden clasificarse en al menos tres tendencias dominantes en el paso del siglo XVI al XVII.

En primer lugar, aquella tendencia según la cual “se recomienda al Estado la tarea de contener, por la fuerza si es necesario, las peores manifestaciones y las consecuencias más peligrosas de las pasiones. Este era el pensamiento de San Agustín, a quien había de imitar muy de cerca Calvino en el siglo XVI” (Hirschman, 1978, p. 23). Sin embargo, los posibles excesos en las acciones de represión del soberano, de un lado, o algunas expresiones de tolerancia ilimitada, de otro, habrían de significar inconvenientes para la elección del camino de la represión oficial al caudal de pasiones de los hombres, y los efectos no serían al final mejores que aquellos obtenidos por la vía del precepto religioso, o en general por el proceso moralizador.

Así que una segunda tendencia que se exploraría en este periodo tiene que ver con el *control*, más allá que con la *represión*. Algunos procedimientos intentados en el siglo XVII en relación con las pasiones, partieron de la premisa de considerar que era posible, mediante la injerencia del Estado y de la sociedad, “transformar las pasiones destructoras en algo constructivo” (1978, p. 24). Ejemplo de ello es el texto formulado por Giambattista Vico:

De la ferocidad, la avaricia y la ambición, los tres vicios que descarrían a toda la humanidad [la sociedad] saca la defensa nacional, el comercio y la política, y así genera la fortaleza, la riqueza y la sabiduría de las repúblicas; de estos tres grandes vicios, que sin duda destruirían al hombre sobre la tierra, la sociedad civil hace surgir la felicidad. Este principio prueba la existencia de la Divina Providencia: gracias a sus leyes inteligentes, las pasiones de los hombres ocupados por entero a la búsqueda de la utilidad privada se transforman en un orden civil que permite a los hombres vivir en sociedad humana. (citado por Hirschman, 1978, p. 25)

Para Vico, por la fuerza de la acción de la Divina Providencia, seguramente materializada a través del Estado (en este periodo histórico no será ya la mano de Dios la que actúe directamente sobre los hombres), la ferocidad humana es una pasión que se puede convertir en defensa nacional, así como avaricia deviene en comercio, y ambición en política. Las pasiones, por su propia inercia, pueden transformarse para convertirse en otra cosa: una productiva.

Esta idea del control de las pasiones a fin de transformarlas en acciones útiles para el bien general o del Estado, es quizá un asunto que ya había sido trazado por Bernard Mandeville, extraordinario lector de Erasmo de Rotterdam, quien en 1714 publicó un breve ensayo al que tituló *Fable of the Bees: or, Private Vices, Publick Benefits*, más conocido como *La fábula de las abejas* (1982 [1714]), volumen este que reúne la *Fábula* y otros textos. Allí aparecen algunos contornos del *laissez-faire* del que me ocuparé más adelante, y se profieren algunas ideas acerca de la importancia que tienen ciertos vicios o ciertas pasiones para el bien del conjunto del Estado; por ejemplo, en la importancia que tienen el orgullo y el lujo para la prosperidad nacional (cfr. Mandeville, 1982 [1714]), muy en la línea que formulara Vico. Así se refiere Mandeville a la relación entre las acciones transformadas del hombre y el Estado:

Un cuerpo político, en donde el hombre ya sea sujeto a una fuerza superior o bien mediante la persuasión sea sacado de su estado salvaje, y se convierta en una criatura disciplinada, que pueda encontrar sus propios fines trabajando a favor de los demás, y en donde independientemente del tipo de gobierno del que se trate, cada miembro sirva al todo, y todos unidos gracias a la hábil administración de un gobierno actúen como uno solo. (Mandeville, 1982 [1714], p. 346).

Quizás por un efecto del tipo de la alquimia, como ironiza Hirschman (1978), Mandeville como Vico suponían que sería posible que las estrategias del *control* fuesen suficientes para convertir los vicios en potencias para el bienestar económico del Estado. La alquimia del control, o bien la intrusión de la Divina Providencia en los asuntos de los hombres, fue sin embargo el telón de fondo del liberalismo del siglo XIX: un Estado que a través de mecanismos de control aseguraría el paso de los

asuntos individuales a la consolidación de la economía general. Para Hirschman, de otro lado, el asunto fabulado por Mandeville encontraría una expresión aún más extraordinaria en el trabajo de Adam Smith sobre la *riqueza de las naciones* (1776), en el que Smith se detiene a examinar vicios como la codicia o la avaricia y consiguió “suavizar la paradoja escandalizante de Mandeville empleando en lugar de ‘vicio’ y ‘pasión’ términos moderados tales como ‘ventaja’ o ‘interés’ [...]” (Hirschman, 1978, p. 26). Sobre el texto clásico de Smith algunos apuntes formularé más adelante.

Más allá de las represiones del Estado o de la idea del control, es posible delinear una tercera tendencia que fuera imperante entre los siglos XVII y XVIII para contrarrestar el problema de las pasiones. Se trata de la vía de la pasión compensadora (*cfr.* Hirschman, 1978), que es rastreable en los trabajos de Bacon, Spinoza y Rousseau, y que podemos sintetizar en el principio rousseauiano según el cual las pasiones se controlan con pasiones y la razón con razones; dicho de otro modo, se trataba ya de la identificación de unos tipos de pasión que, en su accionar, serían favorables para el proceso de conversión de aquellas otras cuyos contornos serían del orden de los vicios. A estas pasiones compensadoras, Helvétius en *De l'esprit* (1758) las identificaría como “intereses”:

[...] pocos moralistas saben cómo enfrentar unas pasiones con otras [...] para que pueda adoptarse su consejo. Casi siempre, su consejo produciría gran daño si se siguiera. Pero deberían advertir que esta clase de daño no puede ganarse nuestro sentimiento; que solo una pasión puede triunfar sobre otra; que, por ejemplo, si deseamos inducir más modestia y recato en una mujer descocada, debemos enfrentar su vanidad contra su coquetería y hacerla advertir que la modestia es un invento del amor y de la voluptuosidad refinada [...] los moralistas podrían lograr la observancia de sus máximas si se utilizaran en esta forma el lenguaje del interés en lugar del lenguaje del daño. (2012 [1758], p. 159)

La idea de la pasión compensadora, ya en el texto de Helvétius (2012 [1758]) identificada como “interés”, haría tránsito de Francia a Inglaterra y de allí a los Estados Unidos, lugar en el que “los Padres Fundadores la utilizaron como una importante herramienta intelectual para los fines del manejo constitucional”

(Hirschman, 1978, p. 36), o sea como el fundamento del nuevo Estado: el interés sería pues la columna vertebral de la naciente tierra de la libertad, y las tres tendencias para hacer frente al problema de las pasiones humanas darían una vuelta completa al ir desde el Estado que reprime, pasando por el que controla, y volviendo con esta última de nuevo al Estado, pero desde la premisa del interés como posibilidad de sí mismo.

Esta elaboración conceptual del interés o de los intereses, traería consigo la necesidad teórica de separar pasiones de intereses, al comprender que estos últimos serían una forma de las pasiones pero con un matiz de *benignidad*. Según el estudio de Hirschman (1978), sería en la obra de Rohan *Sobre el interés de príncipes y estados de la cristiandad* de 1635 en la que aparecería por primera vez esta diferenciación entre las pasiones y los intereses. El concepto de interés tendría para el siglo XVII una connotación fundamentalmente económica, y se asociaría a “preocupaciones, aspiraciones y ventajas”, aún cuando “su significado no se limitaba en modo alguno a los aspectos materiales del bienestar de una persona; más bien abarcaba la totalidad de las aspiraciones humanas, pero denotaba un elemento de reflexión y cálculo sobre la forma en que estas aspiraciones debían perseguirse” (Hirschman, 1978, pp. 39 – 40).

El proceso de constitución del Estado Moderno, según ha estudiado Foucault (2006), tendría que ver con el proceso mediante el cual se va configurando la población constituyéndose ella misma en el objeto de la práctica gubernamental, por oposición a la idea del territorio que es salvaguardado por un Príncipe, cuya preocupación fundamental es el espacio físico, antes que los grupos en su interior. Este proceso de gubernamentalización del Estado implicó entonces “la preocupación por el mejoramiento de la calidad de la actuación estatal [y a partir de ahí] los orígenes de la búsqueda de mayor realismo en el análisis del comportamiento humano. Esa misma preocupación condujo a la primera definición y a la investigación detallada del interés” (Hirschman, 1978, p. 40). El concepto de interés, en este sentido, estaría

involucrado en la misma constitución del Estado moderno, y tendría un importante anclaje en la reflexión económica.

Interesse y ragione di stato serían los dos conceptos centrales utilizados por Nicolás Maquiavelo (cfr. Hirschman 1978; Foucault, 2006) en los que aparece la noción de interés, su esquema técnico, aunque no aún su formulación conceptual. Uno y otro concepto tendrán que ver en la segunda mitad del siglo XVI con una lucha materializada en dos frentes: “por una parte, constituían [...] una declaración de independencia de los preceptos y reglas moralizantes que habían ocupado el centro de la filosofía política antes de Maquiavelo” y de otro lado “trataban de identificar una ‘voluntad’ refinada, racional, libre de pasiones y de impulsos momentáneos, que diese una orientación clara y sensata al príncipe” (Hirschman, 1978, pp. 40 – 41).

Interés y razón de estado implicarían una toma de distancia de los afanes orientadores desde la base de los preceptos, así como una avanzada en la comprensión del príncipe-gobernante como un individuo capaz de discernir en cuanto a sus acciones de gobierno. Es en este sentido que escribía hacia 1750 el Duque de Rohan (citado por Hirschman, 1978), que “los príncipes mandan a los pueblos, y el interés manda a los príncipes” (p. 41). El interés, ya separado de las pasiones o entendido como un tipo de pasión positiva, hacía reflexionar también al Obispo Butler sobre una especie de alianza entre el interés con la moral:

Las pasiones particulares no coinciden con la prudencia, ni con ese razonable amor de sí mismo, cuyo fin es nuestro interés mundano, como no lo hacen con el principio de la virtud y la religión [...] tales pasiones particulares nos tientan a actuar imprudentemente en lo tocante a nuestro interés mundano, y también nos tientan a actuar en forma viciosa. (citado en Hirschman, 1978, p. 41).

La creación de las reglas para tomar decisiones de gobierno por parte del príncipe, más allá del mantenimiento de la riqueza de su reino, contienen una historia que ha sido ampliamente explorada por Michel Foucault en su curso de 1978, al que dio por nombre *Seguridad, territorio, población* (2006), y no es asunto de este trabajo detenerse en su tematización. Sin embargo, sí es importante plantear que ese proceso

borroso a través del cual el concepto de interés migró de su dominio original (el Príncipe y el Estado) hacia “grupos o individuos dentro del Estado” (Hirschman, 1978, p. 43), constituyó una base fundamental para el desarrollo del arte de gobernar en los Estados-eje de la Modernidad. Es así como concluye en su estudio Hirschman:

La transición del *interés* del gobernante a los *intereses* de diversos grupos de los gobernados siguió caminos diferentes en Inglaterra y Francia. En Inglaterra, el concepto de interés en singular que había de guiar a príncipes y estadistas y más tarde se convirtió en el ‘interés nacional’ se importó aparentemente a principios del siglo XVII, de Francia e Italia [...] el libro de Rohan *Sobre el interés de príncipes y estados de la cristiandad* tuvo una influencia particular. Pronto se tradujo al inglés y provocó muchas implicaciones [...] en su párrafo inicial se encuentra el origen de la máxima ‘el interés no mentirá’, que alcanzó considerable popularidad en la Inglaterra del siglo XVII”. (1978, p. 43)

Inicialmente, el interés era un asunto relativo a la política exterior, o al menos de este modo fue que transitó el concepto en la Inglaterra de Carlos I; luego de ello y después de la Restauración (*cfr.* Hirschman, 1978), el eje del problema del interés se trasladaba a las luchas entre los grupos religiosos, para más tarde afincarse como un asunto del orden económico del Estado, o en el sentido de Hume, como la “avidez de adquirir bienes y posesiones” o “el amor a la ganancia” (1978, p. 44), en un proceso semejante al que se viviera con la Francia de Louis XIV, pero en este caso ampliándolo de la riqueza al poder y la influencia. No son pocos los autores de la época que se esforzaron en poner en cuestión el carácter restrictivo del interés como un asunto relativo a la riqueza, aunque bien podríamos ubicar dicha conexión en “la antigua asociación del interés y el préstamo de dinero” como precisa Hirschman (1978) en sus análisis.

2.2.1 *Interés y previsibilidad*

El interés comenzó a constituirse como una elaboración conceptual fundamental para comprender la acción humana entre los siglos XVII y XVIII, cuando la sentencia de Rohan según la cual “el interés no mentirá”, se completó con la máxima “el interés gobierna al mundo”, como afirma Gunn (citado por Hirschman, 1978, p. 49). En este

proceso de consolidación del interés como un asunto central para la comprensión de las acciones humanas, esto es en la propia configuración del *homo œconomicus*, es una vez más protagónico el planteamiento de Helvétius en *De l'esprit*, al considerar que “así como el mundo físico está gobernado por las leyes del movimiento, el universo moral está gobernado por las leyes del interés” (Helvétius, 2012 [1758], p. 53). La aparente ineficacia de la razón y el carácter problemático de las pasiones de cara al gobierno de la población, parecieron otorgar entre los siglos XVII y XVIII un lugar central para el interés, ya caracterizado como “amor a sí mismo”, casi al modo de “un mensaje de salvación”, como dice Hirschman.

Este mensaje de salvación en que se constituyó el interés, dada la crisis de la antigua lucha entre la razón y las pasiones, para poder explicar el problema de la acción humana, tuvo un importante auge en la Francia del siglo XVIII, en donde el estudio de las pasiones se revitalizó por parte de los intelectuales y se les reivindicó como una especie de “esencia de la vida y como fuerza potencialmente creadora” (Hirschman, 1978, p. 54).

La valía del interés como principio analítico y de la configuración del *homo œconomicus* tenía que ver con la posibilidad de previsión que este proveía. Esta posibilidad de previsión estaría explicada en los razonamientos de James Steuart, quien a partir de la suposición según la cual ninguna multitud actúa en contra de sus intereses, emplearía este mismo principio “para sostener que el comportamiento individual gobernado por el interés propio es preferible no sólo frente al gobierno de las pasiones, sino aún al comportamiento virtuoso, y en particular, a la preocupación por el interés público entre los gobernados” (1978, p. 56).

Los hombres que se conducen de acuerdo a sus intereses son previsibles. Este es el sustrato del interés como principio para el análisis del hombre económico y esta es su potencia. El hombre que actúa de acuerdo con sus intereses beneficia a los demás porque les permite de manera transparente (previsible) conocer sus acciones, lo que lo hace, por demás virtuoso, como apunta Steuart. Sin embargo, este carácter

previsible del *homo œconomicus* no tendría pocos reparos en la esfera del análisis político del siglo XVII.

Según continúa analizando Hirschman en su estudio, en términos de política internacional se encuentra que los intereses de las partes comprometidas son con frecuencia opuestos (*cfr.* 1978), y esto dificulta la lógica del beneficio común que subyace a la idea de la previsión. A pesar de esto, en términos de política interior, el caso de Inglaterra nos muestra cómo en tiempos posteriores a la Restauración habría unos interesantes saldos al plantear equilibrios de interés en términos del Estado y en tensión con los intereses particulares: allí la diversidad de los intereses de los subgrupos y los individuos particulares planteados como una tensión, más allá de equilibrios inestables, como podía ser el caso dado entre los intereses de dos estados, significaba “una red vigorosa de relaciones interdependientes” (1978, p. 58). En consecuencia –continúa Hirschman– “se esperaba que la expansión del comercio interno creara comunidades más cohesivas, mientras que el comercio exterior ayudaría a evitar las guerras entre ellas” (p. 58).

La actuación de los hombres en torno a sus intereses supondría para la economía mercantil de los siglos XVII y XVIII un ejercicio de ganancia para todos (*cfr.* Foucault, 2006; Hirschman, 1978). Muchos de estos efectos, nos dice Hirschman, “eran políticos, sociales y aun morales, antes que puramente económicos” (1978, p. 59). Contrario a las pasiones que eran azarosas, volubles, *imprevisibles*, el gobierno a través del interés o la conducción de las conductas a partir de la multiplicidad de los intereses ofrecía otras posibilidades.

Este gobierno *a través de y a partir de* los intereses, implicaría un importante vínculo con el desarrollo de la idea moderna de libertad que se alineaba con el principio de previsibilidad al que me he referido. En este sentido escribía en uno de sus tratados John Locke que “la libertad de los hombres bajo el gobierno significa [...] no estar sujetos a la voluntad arbitraria inconstante, incierta, desconocida, de otro hombre” (Locke, 1997 [1689], p. 22). Es por esta razón que será inevitable proponer algunas

ideas acerca del problema de la libertad y en relación con el interés en este y los capítulos que siguen, toda vez que de la comprensión de los procesos implicados en la delimitación de estos conceptos, depende la construcción de la historia del aprendizaje comprometida en esta investigación.

2.3 Entre el Utilitarismo y el interés

En 1789, año marcado como el de la Revolución Francesa, el inglés Jeremy Bentham, conocido como el fundador del Utilitarismo (Cfr. Foucault, 2007; Colomer, 1987; Sen, 2012), se había referido en *An introduction to the Principles of Morals and Legislation*, un texto central para los vínculos entre la teoría moral y el derecho, a la importancia de situar las relaciones sociales como un producto de la utilidad, es decir, como resultado del egoísmo individual y con la felicidad como objetivo, entendida esta última como las “expectativas sobre relaciones entre placeres y penas generadas por las acciones” (Rivera, 2011, p. 24).

Ir-hacia-delante, en la versión de la economía de Bentham, se vinculaba con la condición igualitaria a la felicidad de cada individuo social y tal criterio de igualdad supondría a su vez modos de gobierno de la población simplificados, pues no se trataría sino de “dar un voto a cada individuo de esta sociedad” (Bentham, 2008 [1789], p. 76), siempre que cada individuo allí localizado tuviese la capacidad de “juzgar acerca de la tendencia de una acción a aumentar la felicidad” y esto fuese equiparable a su deseo. El emprendimiento de las acciones en sociedad, con miras a la felicidad particular iría en bien, para Bentham, de la economía del Estado, lo cual necesariamente tendría “utilidad”. Así, el inglés entendía por utilidad,

[...] la propiedad de todo objeto por la que tiende a producir beneficio, ventaja, placer, bien o felicidad (todo lo cual en este caso viene a ser lo mismo), o (lo que igualmente es lo mismo) a prevenir el perjuicio, el dolor, el mal o la desdicha de la parte cuyo interés se considera; si esta parte es la comunidad en general, entonces se trata de la felicidad de la comunidad; si es la de un individuo en particular, de la felicidad de ese individuo [...] ¿Qué es entonces el

interés de la comunidad? La suma de los intereses de los distintos miembros que la componen. (Bentham, 2008 [1789], p. 99)

En efecto, para Bentham la sociedad es un aparato artificial que es resultado de la suma de individuos y el interés comunitario es producto de agregar los intereses particulares; lo útil de los objetos y de las relaciones sociales está en aquella propiedad que produce felicidad, placer o bienestar (lo que es lo mismo, según nos informa Bentham en la cita), y que al mismo tiempo, o de otro lado, previene el dolor y el perjuicio del objeto de interés individual, o bien de los individuos sumados como sociedad.

Sin embargo, tal aparato artificial que es la sociedad requiere para Bentham, así como para otros utilitaristas como Stuart Mill, de controles. Tal como afirma Solanes, “tanto Bentham como Mill muestran un especial interés en el control social, más en concreto, en la elaboración de un modelo que permita influir sobre la conducta individual, condicionándola en un sentido u otro; o lo que es lo mismo, que posibilite el ejercicio eficaz de la coerción sobre los sujetos, siendo un elemento clave en ese contexto el de la sanción” (2006, p. 132).

En *An introduction to the Principles of Morals and Legislation*, Bentham precisa que es del orden de las sanciones, o sea de los medios coercitivos del derecho, la contribución en la aparición de motivaciones que se sigan de acciones o bien de su supresión en situaciones concretas. Tales motivaciones son prácticas y especulativas; su interés se concentra en el análisis de las primeras, dado que “los motivos prácticos son aquéllos que al influir sobre la voluntad de un ser sensible, se supone que son un medio para determinarle a actuar, o a dejar voluntariamente de actuar, en una ocasión concreta” (Solanes, 2006, p. 134). Desdeña en cambio el papel de las motivaciones especulativas, por cuanto no van en afectación de la producción de actos volitivos, lo cual para Bentham no representa impactos en la vida social, al ser del orden de cada individuo en particular y, recordemos, la sociedad no es más que esa suma de particulares.

No obstante, la idea de la sociedad como sumatoria de individuos introduce un problema práctico en el Utilitarismo, en tanto propone una suerte de igualdad entre los intereses de cada uno y los intereses sociales, haciendo problemática la habitual filiación a que han sido sometidos Adam Smith y Jeremy Bentham, al menos a la idea sobre el interés esbozada por cada uno, y el modo en que los economistas contemporáneos han pretendido adjudicar sobre todo a Smith.

Según ha precisado recientemente Amartya Sen en una conferencia pronunciada en Glasgow en 2009 con motivo de la celebración del 250 aniversario de la aparición de la *Teoría de los sentimientos Morales* de Adam Smith, J. Bentham habría escrito “una larga carta [...] cuestionando las observaciones de Smith acerca de los llamados ‘derrochadores’ y ‘proyectistas’, arguyendo entre otros de sus puntos que aquellos que Smith llamaba ‘proyectistas’ fueron también los innovadores y pioneros del progreso económico” (Sen, 2012, p. xxv).

Smith, contrario al razonamiento de Bentham, había previamente destacado la diferencia entre los intereses de unos y otros y los intereses sociales, en tanto la actividad de derrochadores y proyectistas pareció desarrollarse (como hoy)¹⁶ en una “fe implícita en la sabiduría de la economía de mercado” (2012, p. xxiv), haciendo inviable la idea según la cual la persecución del interés particular, con miras a la felicidad como planteaba Bentham, constituiría la persecución de la felicidad social. Para Smith, la sociedad era algo más que la sumatoria de individuos y su funcionamiento era aún más complejo que aquella fórmula problemáticamente citada por los economistas contemporáneos (*cfr.* Sen, 2012), relacionada con la actuación desde el interés particular, pues

Hay muchos hombres que se comportan muy decentemente, y a lo largo de todas sus vidas evitan cualquier grado considerable de culpa; ellos, sin

¹⁶ Según declara Amartya Sen en la citada conferencia en Glasgow, el mundo contemporáneo ha hecho una lectura en extremo ligera de los planteamientos de Adam Smith, incluso al punto de considerársele como “un gurú de la economía de mercado: un hombre de una sola idea, propagando únicamente la excelencia y la autosuficiencia del mercado” (Sen, 2012, p. xxii)

embargo, quizá, nunca tuvieron el sentimiento sobre la base de cuyo carácter apropiado fundamos nuestra aprobación de su conducta, sino que actuaron simplemente a partir de una consideración de lo que ellos vieron que eran las reglas establecidas de comportamiento. (Smith, 2004 [1759], p. 162)

El comportamiento decente de los hombres para Smith (al menos de algunos hombres decentes), no obedece precisamente a un particular interés por la decencia, o a una idea de la felicidad atada al comportarse decente; no hace parte de una actitud racional, o de una decisión fundamentada en el propio interés: es más, no se trataría siquiera de una decisión sino, de otro lado, de una actuación acorde con “reglas establecidas de comportamiento”, esto es, reglas sociales.

Esta última idea, planteada en la *Teoría de los sentimientos morales*, no es por supuesto contraria al reconocimiento de Smith de la potencia del interés particular, aunque tal reconocimiento sobre la importancia del interés para la economía de la modernidad occidental del británico, sea menos recalcitrante que lo que economistas actuales han querido reconocer en él (*cf.* Sen, 2012). Por ejemplo, la frecuente cita tomada de la clásica *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones* (1776), y que se lee en textos sobre economía que se apoyan en la promoción del interés en Smith para presentar sus argumentaciones, que señala que

[...] no es gracias a la benevolencia del carnicero, el cervecero o el panadero que esperamos nuestra cena, sino gracias a que ellos consideran su propio interés; lidiamos, nosotros mismos, no con su humanidad sino con su amor propio. (Smith, 1996 [1776], pp. 26 – 27)

Es una cita que no nos dice tanto como pretenden los economistas liberales sobre el interés particular y la economía movida por una suerte de sumatoria de intereses, en tanto la “interpretación panadero-cervecero-carnicero” (Sen , 2012, p. xxxi) constituye “un muy buen punto acerca de la motivación para el comercio, pero no es una afirmación acerca de la adecuación del egoísmo para el éxito económico en general” (p. xxx).

La relación, así como las tensiones, entre los intereses particulares y el interés de la sociedad en las claves de la economía moderna y más ampliamente de la filosofía moral, no es un asunto del exclusivo análisis de Adam Smith. Ya en 1758, el citado más atrás Claude Adrien Helvétius, simpatizante del empirismo de J. Locke y el sensualismo de Hume (*cf.* Colomer, 1987; Liébana, 1984), había planteado en *De l'esprit* que el espíritu del hombre no es el producto de condiciones orgánicas, sino que deviene elaboración social y a través de la educación, que es conceptualizada por el autor como “el conocimiento de los medios apropiados para formar cuerpos más robustos y fuertes, espíritus más esclarecidos y almas más virtuosas” (2012 [1758], p. 556); en el espíritu se alberga la tendencia a la felicidad, sin podersele apartar al hombre de ella, pues

[...] sería inútil intentarlo, y peligroso conseguirlo; que por tanto sólo se les puede hacer virtuosos [a los hombres] uniendo el interés personal con el general. Fijado este principio es evidente que la moral no es más que una ciencia frívola si no se funde con la legislación y la política. (Helvétius, 2012 [1758], p. 346).

Es de reconocer, sin embargo, la interesante tensión entre lo particular del interés y la generalidad volcada en ley, como el propio contemporáneo y amigo de Helvétius, Diderot, mostraba en el relato ficcional *La religiosa*, que se publicara originalmente en 1796, aunque tuviera emergencia en sucesos vividos por el propio Diderot, cuyas pilatunas de juventud lo llevaron a jugar una broma al Marqués de Croixmare, haciéndole creer que una religiosa que estaba siendo procesada en París por rechazar los votos se había fugado del convento y requería de su ayuda (*cf.* Pujol, 1977). En un pasaje de la novela, Diderot hace preguntarse a Susanne Simonin, la religiosa protagonista del relato, que “Dios creó al hombre sociable ¿a prueba de que se le encierre?” (1977 [1796], p. 35), mientras que en otro sentencia:

Hacer Voto de Pobreza es comprometerse mediante juramento a ser perezoso y ladrón; hacer Voto de Castidad equivale a prometer a Dios la infracción constante de la más sabia y más importante de sus leyes; hacer Voto de Obediencia es renunciar a la prerrogativa inalienable del hombre: La Libertad...

La Vida Claustal es propia de un fanático o de un hipócrita (Diderot, 1977 [1796], p. 59).

La frivolidad de la moral provendría peligrosamente de su separación de las leyes y la política, de modo que no sería suficiente con suponer el comportamiento decente de los hombres como producto de decisiones individuales, sino también como sinergia entre estas y las reglas sociales, al modo de la Teoría de los sentimientos morales de Smith.

No obstante, la moral en el plano político se habría frivolidado en el mundo ilustrado, porque según el propio Helvétius, “en los países civilizados el arte de la legislación no ha servido más que para que una infinidad de individuos contribuyan al bien de pocos [haciendo pasar] el dinero de la parte gobernada a la bolsa de la parte gobernante” (Helvétius, 2012 [1758], p. 347). Este radicalismo en los análisis de Helvétius, según ha mostrado Colomer (1987), hace difícil “el objetivo de armonizar las conductas motivadas por intereses particulares en una felicidad general” (p. 25), aunque este último sea asunto de un tenor diferente, pues lo que se pone en juego es el lugar central del interés (¿como el interés de la Susanne Simonin de Diderot, la religiosa a prueba de las leyes de la propia religión!), independiente del tipo de sociedad ideada por los utilitaristas, como es el caso de Walras, para quien la sociedad no es una suma de individuos, sino que de hecho se constituye en función de ellos y el fin general no será ya la felicidad sino la justicia (*cfr.* Rivera, 2011).

No es propósito aquí discutir los alcances epistemológicos de la justicia o la felicidad en el proyecto de la Ilustración, empresa esta que desborda los alcances de la investigación, aunque sí se trata de examinar el problema del interés y de la libertad como voluntad colectiva (e individualizadora al mismo tiempo) de ir-hacia-delante, como asuntos centrales de la economía moderna y, por supuesto, del modo de conducción de la conducta hasta hoy. En este sentido, es necesario retomar el esfuerzo inicial para continuar intentando trazar de manera general lo que he identificado aquí como una genealogía del interés.

2.4 Notas breves para una genealogía del interés II

La procedencia del interés en las cuestiones acerca del papel decisivo de las pasiones humanas en la configuración del Estado moderno, o como diría Foucault, en su proceso de gubernamentalización (*cfr.* 2006), y el lugar de preponderancia económica que desde el principio pareció acompañar la delimitación de este concepto, constituiría apenas una parte para la comprensión del modo en que se afianzó su importancia en las inquietudes intelectuales del cambio de siglo XIX al XX, pero sobre todo en los modos de practicar la existencia de la población occidental que se precia de ser moderna.

En un texto aparecido en el periodo que hace parte de los asuntos de los que me ocupo mayoritariamente en esta investigación, esto es, las primeras décadas del siglo XX (aunque el lector ya habrá apreciado la necesidad que me ha conducido a retroceder incluso hasta el siglo XVII sobretodo en este capítulo), el concepto de interés se localizó como el centro de los desarrollos teóricos de un pedagogo y maestro de escuela, probablemente poco conocido en las grandes historias de la educación y la pedagogía. Se trata del libro *Psicopedagogía del interés* (1946) del español Santiago Hernández Ruiz.

El subtítulo del texto explicita de manera extraordinaria la orientación analítica que a lo largo de los capítulos de este trabajo me ha llevado y me seguirá llevando a afirmar, siguiendo las herramientas de Michel Foucault, que no es tan importante evidenciar aquello dicho por los autores y sus obras, sino las condiciones que hacen posible que *digan* de una manera y no de otra o, lo que es lo mismo, las condiciones prácticas que hacen posible *ver* y *decir* en determinados periodos históricos. Pues bien, el subtítulo elegido por Hernández para su obra es *Estudio histórico, crítico, psicológico y pedagógico del concepto más importante de la pedagogía contemporánea*.

El *concepto más importante de la pedagogía moderna*, para Hernández, es el de interés. Como parte del prólogo que el español escribe a la primera edición de la obra, se indica el extraordinario poder que tuvieron los llamados métodos activos para la transformación de la educación de principios del siglo XX (la educación y la escuela son asuntos sobre los que históricamente se ha demandado transformación y hasta hoy), relacionados con “la introducción de la alegría a la escuela y la liberación del niño” (1946, p. v), aunque alerta sobre los posibles riesgos de este proceso de liberalización, al afirmar que los movimientos pedagógicos progresistas fueron “demasiado lejos en la formulación de ciertos principios en sí admisibles [y desmoralizaron] a muchos maestros con su incontenible engreimiento” (1946, p. v).

El engreimiento al que alude Hernández, se explica en el carácter ambiguo con el que los progresistas de finales del siglo XIX introdujeron el concepto de interés en las prácticas pedagógicas de su tiempo, y acogieron incluso ligeramente las lecciones que la psicología experimental comenzaban a proveer a la educación. Los aportes de esta psicología con afanes de cientificidad, como trataré de mostrar en el capítulo que sigue, fueron configurando a través de su proceso de conceptualización una cierta idea de “naturaleza infantil que sería una condición propia de los niños” y que desde entonces comenzó a definir cómo “nosotros, los adultos, nos comportamos con ellos” (Marín, 2012, p. 38). Esta naturaleza infantil estaría constituida por conceptos como “desarrollo, crecimiento, interés, experiencia y aprendizaje” (p. 38).

La aceptación acrítica, o ligera en otro caso del interés para la práctica pedagógica de los inicios del siglo XX, implicó según la lectura de Hernández que la acción docente condujera “a la nada o al caos” (1946, p. v). Esta suerte de distorsión para el trabajo del maestro, con procedencia en lo que Martínez llamó la psicologización del sujeto infantil (*cfr.* Martínez, 2003) en el periodo de diseminación de los métodos activos entre las décadas de 1910 y 1940, se dio de acuerdo con los análisis de Hernández por la aceptación del

[...] principio irreprochable, de que los objetos de conocimiento propuestos a los niños deben adaptarse a su estado de desenvolvimiento mental [y tal desenvolvimiento está asociado] con el principio del interés inmediato, según el cual, ningún acto docente es válido si no aparece como una respuesta simple a un interés espontáneo, es decir, a una tendencia intelectual no provocada, sino nacida por propio impulso del mecanismo psicológico del sujeto dado. (Hernández, 1946, p. v).

El principio de la disciplina liberal -continúa Hernández- “fundada más en el sentimiento de responsabilidad que en la coacción, lo ha transformado en el del poder de las reacciones espontáneas, primitivas, para dirigir el proceso educativo y organizar automáticamente la vida escolar” (p. vi). Esta transformación en los principios de la acción pedagógica de los maestros, procedente de los desarrollos progresistas, es juzgada por Hernández como inapropiada, sobre todo en aquellos casos en los que los individuos “carecen casi totalmente de intereses individuales” (1946, p. v). La práctica de los maestros toma un matiz caótico, en términos de las posibilidades de la “enseñanza colectiva, pues las direcciones prácticas del interés espontáneo [...] son tantas como alumnos hay en la clase” (Hernández, 1946, p. v).

El interés en las claves de la pedagogía, como en el mismo caso de la reflexión económica moderna, emergió como una doctrina que, a juicio de los análisis presentados por Hernández, generó una dispersión sin control de actividades escolares. Esta dispersión en las actividades de los programas escolares, dada en nombre de la liberalización de la actividad infantil, así como en los estudios que derivaron en la comprensión del niño como sujeto de intereses, generó incompatibilidades entre “las reacciones espontáneas de los escolares” y una “disciplina racional”; para Hernández, este estado de cosas estaría implicando para la época una imposibilidad en la organización escolar: no habría “labor docente eficaz, ni nada sólido” (1946, p. vii).

Esta dispersión de actividades y de proyectos en las escuelas, es incluso un síntoma de las comprensiones psicologizadas acerca del interés infantil que se mantienen hoy, en

una época de liberalización radicalizada, y de comprensión de lo infantil marcada por un individualismo sin precedentes.

2.4.1 *El conflicto de intereses de E. Claparède*

En 1910 aparece publicado el texto *Psicología del niño y pedagogía experimental* de autoría de E. Claparède, en un momento central de desarrollo de la psicología experimental y, por supuesto, de la inserción de dicha psicología en los análisis de la pedagogía, como el propio título de la obra indica. En el texto, Claparède introduce una sección a la que denomina justamente “concepto psico-biológico del interés” (1910, p. 155). En ella plantea que

El término interés expresa, pues, una relación adecuada, una relación de conveniencia recíproca entre el sujeto y el objeto. Un objeto en sí mismo, no es nunca interesante; es siempre de la disposición psíquica del sujeto que la considera, de la que saca su interés; el objeto no interesa, en efecto, más que si el sujeto está dispuesto a ser interesado por este objeto, y por otra parte, el sujeto no siente interés en presencia de un objeto más que cuando éste le importa (Claparède, 1910, p. 156).

El interés sería entonces un concepto, para Claparède, relacionado con dos asuntos. De un lado, remite al objeto que *interesa*, mientras que de otro lado, alude al “estado psíquico suscitado en el sujeto por el objeto que importa” (1910, p. 156). Ningún objeto sería en sí mismo interesante y sería más bien la relación con los objetos interesantes en la que se delimitaría dicho concepto. En el mismo sentido en el que el interés adquirió en la modernidad un matiz económico como apunté más atrás en el capítulo, para Claparède “se emplea también la palabra interés en un sentido utilitario de provecho, de ganancia” (1910, p. 157).

El matiz utilitario del interés, en una dimensión psico-biológica, estaría asociado con el esquema general de la conducta propia de los análisis experimentales en los que se encuentra encuadrado el trabajo de Claparède, en tanto favorece las reacciones ante el

medio y que estas sean “útiles” para el mantenimiento de la existencia. La vida, en esta dimensión, sería posible en función de intereses.

Sin embargo, el encuadramiento entre el interés psicológico y el interés biológico, tendría una particularidad en el caso humano, toda vez que en los animales, según juzga Claparède, ambos tipos de interés se hallan armonizados por la vía de los instintos. El aparente divorcio de intereses en los hombres se explicaría así:

[...] la disolución parcial de los instintos en el hombre, disolución a la cual suplen la experiencia adquirida y la razón [...] Por consecuencia de esta circunstancia, se ha creado poco a poco una separación entre los intereses psicológico y biológico. Pero es evidente que esta separación no podrá nunca crecer mucho, porque los que obran contra su interés, es decir, los que están interesados (psicológicamente) por lo que no está en su interés (biológico), son muy rápidamente eliminados. (Claparède, 1910, p. 161)

La correspondencia entre el interés biológico y aquel de orden psicológico formulado por Claparède, conducirá posteriormente, según analiza Hernández a “su idea de la educación funcional o atractiva” (1946, p. 78). Dicha educación funcional tendría como base el hecho de poner el acento “sobre la necesidad, sobre el deseo, y no sobre el placer que resulta de la satisfacción del juego de las funciones (Claparède, 1933, citado por Hernández, 1946, p. 78). Un asunto sería pues el interés, y otra bien distinta, el placer o el agrado. La educación funcional estaría más en la línea de los intereses como elaboraciones, que de hecho en la idea de los intereses como impulsos orientados a la satisfacción y al agrado.

La curiosidad y el interés, según ha informado Marín (2012), “son dos caras de un mismo fenómeno psicológico que manifiesta una necesidad instintiva o adquirida, o un sentimiento del niño [...] interés y curiosidad son signos de la necesidad del instinto” (p. 41). Este será el principio de elaboración de los métodos activos que dominaron las prácticas pedagógicas, o al menos pretendieron hacerlo en las primeras décadas del siglo XX. Uno de los trabajos más conocidos en función de tales métodos es el adelantado por el belga Ovidio Decroly, quien fiel a la episteme en la que se

hallaba inscrito, estaba convencido de la necesidad de “producir métodos sobre los auténticos intereses del niño, disponer todo en función de sus necesidades y, por ende, tener en cuenta el proceso natural de desarrollo y las condiciones del medio donde el proceso ocurre” (Marín, 2012, p. 42).

El problema central de la pedagogía para entonces estaría ya localizado en el aprendizaje, razón por la cual el proceso de psicologización del sujeto infantil, al que me he referido, era fundamental. Aprendizaje e interés serían dos conceptos muy cercanos en las elaboraciones de los pedagogos de los métodos de la escuela nueva, como es el caso de Decroly, al punto de elaborar uno identificado justamente como los “centros de interés”.

Desde la psicología decrolyana, como formulé en otra parte (*cf.* Rubio, 2009) el niño no se acerca al mundo de manera fragmentada o desarticulada, sino que tiende a percibir las cosas de una manera total, *global*. Para esta conclusión en Decroly, es muy importante el trabajo de Claparède, quien a través del fenómeno de la percepción sincrética (Luzuriaga, 1968), explicó que es posible que el ser humano llegue a conclusiones generales sobre alguna situación, a partir de la poca información suministrada por un pasaje ocurrido al interior de la misma. Es así como Claparède, mediante la observación de su hijo de cuatro años, observó que “podía reconocer una canción y asociarla al texto musical, sin que supiera racionalmente leer o reconocer las notas musicales” (Luzuriaga, 1968, p. 105). Esta *actividad globalizadora*, como denominó Decroly al fenómeno descrito por Claparède, se “encuentra en los diferentes dominios de la actividad mental: percepción, recuerdo, razonamiento, expresión y acción”. (Decroly, 1927)

Es apenas comprensible la motivación de Decroly para encontrar alternativas metodológicas en la escuela, que fueran consecuentes con el tipo de actividad que se describe. La propuesta de las *ideas-ejes*, así como los *Centros de Interés*, serán la bandera del Método, en oposición a las iniciativas provenientes de aquella educación que organizaba los programas en torno a materias y asignaturas que resultaban ser

acciones contrarias a la manera en que el niño percibe el mundo, y de acuerdo con las críticas esbozadas por Hernández (1946).

Un caso interesante del método general de Decroly, es aquel relacionado con la lectura ideovisual. El pedagogo-médico belga propone una desaceleración en el acercamiento a la lectura. Este principio es sustentado, como sucede a lo largo de su Método, desde la psicología del desarrollo. Se parte de la base del “dominio de los medios de expresión oral y de poseer un vocabulario bastante nutrido para ser capaces de entender, de interpretar el pensamiento ajeno” (Ballesteros, 1961, p. 91). De igual forma, se advierte en la pedagogía decrolyana que las lecturas para el niño serán de la proximidad de su vida y deben, por tanto, obedecer a las ideas-ejes y a los centros de interés que de ellas se construyen; los fundamentos en la psicología llevaron a Decroly a concluir que la “función visual se desarrolla antes y más rápidamente que la función auditiva, se la utiliza más pronto para conservar los recuerdos y ayudar a la actividad intelectual” (Decroly, 1927, p. 56).

2.4.2 Conceptualización del interés en F. Herbart

Más allá de las críticas en pleno medio siglo al lugar dado al interés en las escuelas y los programas escolares, es central para los análisis aquí formulados el modo en que este concepto tuviera procedencia en la perspectiva de la pedagogía. De acuerdo con varios trabajos (*cfr.* Hernández, 1946; Noguera, 2012; Marín, 2012), las primeras reflexiones sistemáticas acerca del concepto de interés en clave del horizonte conceptual de la pedagogía, aparecen formuladas en *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, texto aparecido en 1806 y publicado por J. F. Herbart.

En *Pedagogía general*, fundamental para el saber pedagógico moderno, el pedagogo alemán presenta el interés como un concepto definitivo para la organización de la enseñanza y, por consiguiente, para lo que identifica como la formación del carácter. Para Herbart, no habría un interés en la particularidad, sino que más bien habría interés múltiple. El interés múltiple solo podría ser tematizado en relación con el

problema de la actividad humana, y tal actividad debería estar organizada en función del carácter de cada uno. Así, en su *Pedagogía general*, dice Herbart que “tenemos que evitar las demoras irregulares que podrían crear alguna cosa aquí o allá, pero que, en vez de ser útil a la sociedad, más bien amargan el propio placer con el éxito incompleto y oscurecen la personalidad con la dispersión” (1935 [1806], p. 143).

El interés múltiple sería para el alemán aquello que es posible desarrollar¹⁷ o mejor, desenvolver, a través de la instrucción como modo de orientación hacia la adquisición de conocimientos, en tanto que la educación se ocuparía del “proceso de estructuración interna y externa de la personalidad” (Marín, 2012, p. 40), es decir, la formación moral y cívica. Es así que Herbart en una obra publicada casi tres décadas después de la *Pedagogía general*, afirma que,

La palabra interés designa, en general, el género de actividad espiritual que debe producir la instrucción; pues esta no debe contentarse con el simple saber. En efecto, este se suele pensar como una provisión que podría faltar, sin que el hombre fuera por esto otro. Por el contrario, quien afirma lo que ha sabido y trata de ampliarlo se interesa por ello. Pero siendo múltiple esta actividad espiritual, ha de estudiarse la determinación que reside en la palabra multiplicidad. (Herbart, 1936 [1835], p. 51)

La instrucción será para el pedagogo alemán el conjunto de actividades que fomentan la multiplicidad de intereses en los niños. De esta manera, como dice Machado (2005), es posible responder

[...] a la naturaleza múltiple del hombre [...] Herbart presenta una clasificación de los tipos o especies de interés que debe despertar la instrucción. Unos están dados por los conocimientos que prepara la experiencia: interés empírico; otros por los sentimientos que elabora el trato social: interés simpático. De esta manera Herbart presenta seis tipos de interés: en relación con la experiencia, se da un interés empírico y un interés especulativo —que nace de la reflexión progresiva sobre los objetos de la experiencia—; en relación con el trato social,

¹⁷ El concepto de desarrollo no está aún tematizado en la Pedagogía de Herbart, pues se trata de un concepto que tiene procedencia en la biología moderna y, más adelante, en la psicología del siglo XX. Sin embargo, ya Rousseau con su *Emilio o de la Educación*, que fuera publicado en 1763, habría bosquejado este concepto al dedicar el Libro Primero de la obra por entero a la naturaleza de los niños como un asunto, diríamos hoy, fundamentalmente de desarrollo.

se da un interés simpático o social —que nace de la reflexión sobre las relaciones del trato social—; a estos añade Herbart un interés estético y religioso (Machado, 2005, p. 109)

El interés religioso, según señala Herbart en su *Pedagogía general*, no tendría origen “en un pensar progresivo sino en una serena contemplación de las cosas y de los destinos humanos” (1935 [1806], p. 74). La división general de los intereses, o bien las tipologías que lo hacen comprender como multiplicidad, estaría asociada con la experiencia y con la vida social. Es de recordar, claro, que la perspectiva sobre la experiencia de Herbart está anclada en las formulaciones del empirismo Hume-Locke, pues la definición de la experiencia que se trabajara en la perspectiva de otras psicologías (como la social) aparecerá posteriormente en el siglo XX en los trabajos de los pragmatistas norteamericanos. Por esta razón, las fuentes del interés múltiple en Herbart se considerarán como fruto de la experiencia de un lado, y de la acción o vida social, de otro, como si se trataran de dominios distintos. Sobre estos asuntos será menester volver en el último capítulo de este trabajo.

La *Pedagogía general* tiene como propósito discutir metódicamente los fines de la educación. El interés múltiple será un fin central para el programa de Herbart, porque su concepción de la educación, que está muy alineada con el humanismo de Erasmo-Vives-Montaigne, o la línea de la *institutio* renacentista (*cfr.* Noguera, 2012), es consistente en el hecho de formularse acciones para la formación de hombres, antes que de individuos con oficio; la educación se encargará de la dimensión moral y la instrucción hará lo propio con el interés como multiplicidad.

Para Herbart, el interés obedecería a una especie de recorte de la acción humana, no teniendo que ver con él los impulsos de toda clase. En este sentido, asocia el interés con las manifestaciones que son exteriores al individuo y que se vinculan con su acción. Sin embargo, dice Herbart, “el interés que, conjuntamente con el deseo, la voluntad y el juicio estético se opone a la indiferencia, se distingue de estos tres en que no dispone de su objeto, sino que depende de él” (1935 [1806], p. 144). En efecto, el interés para Herbart está más asociado con los objetos exteriores con los que tiene

relación la acción, antes que con los movimientos interiores que tienen que ver con la posibilidad de disponer objetos mediante la voluntad, el deseo y el juicio estético.

Por esta razón “el interés ocupa un lugar medio entre el simple contemplar y el concebir”. El objeto de interés, en este sentido, “nunca puede ser el mismo que el del deseo [...] el deseo en cuanto que puede concebir, aspira a algo futuro, que no posee aún; por el contrario, el interés se desarrolla en el intuir y se adhiere todavía a lo intuido como presente” (Herbart, 1935 [1806], p. 145).

Lo que se pone en juego en estas ideas sobre el interés propuestas por Herbart, no es en suma diferente de aquellas disputas acerca de los modos de ejercer control sobre las pasiones humanas, o de aprovechar su propia inercia en beneficio de la vida social, tal como intenté bosquejar más atrás en el capítulo. La insistencia del pedagogo en comprender el interés más como un producto de la relación con los objetos de la realidad que como una elaboración de la mecánica interior de los individuos, como el caso de la voluntad o el juicio estético, se halla encuadrada en una idea de la realidad como representación. Es en este sentido que dice que

[...] si el espíritu se halla ocupado solo interiormente, y se puede realizar aquella excitación, entonces se origina a lo más una nueva atención. Pero, a menudo, la nueva representación provocada no puede manifestarse en seguida; y esto ocurre siempre [...] que el interés pasa de la atención de una cosa real exterior, y cuando se enlaza a esto una nueva representación, como si lo real avanzase y modificase de esta o aquella manera [...] mientras que lo real titubea en presentar a los sentidos este avance, el interés fluctúa en la espera. (Herbart, 1935 [1806], pp. 145 - 146).

El interés, además de no provenir de una elaboración interior, espontánea en el individuo, está más allá del problema de la percepción, por cuanto requiere otros niveles de elaboración entre el individuo y los objetos. Es de recordar que este periodo en el que apareció el libro de Herbart, es el mismo en el que otros intelectuales estaban intentando reelaborar los desarrollos de la física de Newton

sobre dicho fenómeno de la percepción. Un caso de ellos es el trabajo de Goethe sobre la teoría del color; algunos apuntes sobre ello presentaré en el capítulo siguiente.

El interés es una elaboración, como dice Hernández (1946), que está dada en la relación entre el sujeto y el objeto. Se trata de un asunto de “posición del sujeto ante el objeto”. Para el pedagogo español, habría “interés *directo* o *inmediato* que nace de las cosas mismas, de los objetos que el niño recoge por su experiencia personal y de los que proporciona el maestro, y hay el interés *indirecto* o *mediato* que llega a los objetos a través de otros que vienen a servir, digámoslo así, de intermediarios o de excitantes” (1946, p. 31). En este sentido, el interés directo requiere de una intervención o de un control del maestro sobre los objetos interesantes, a fin de construir la relación con el sujeto (el niño). Según Herbart, esta sería la fuente de intereses más importante para la pedagogía (*cfr.* Hernández, 1946).

Dicho en otros términos, el interés se daría paso en una relación de actividad controlada por el maestro o, en fin, en un tipo de libertad asegurada, como es el asunto central de la paradójica idea de libertad que agencia la modernidad. No es posible, pues, intentar esbozar las líneas gruesas de una genealogía del interés, si no se hace un análisis del problema de la libertad moderna como un asunto fundamentalmente de controles. A continuación presento algunas discusiones a propósito de este asunto.

2.5 La libertad como un problema de los mecanismos seguridad

En este punto nos encontramos con la necesidad de plantear una paradoja extraordinaria del ir-hacia-delante, del liberalismo (si aceptamos que en el corazón del Utilitarismo benthamiano se halla el proceso de liberalización del Estado Occidental, aunque sean más usuales las alusiones a la teoría del contrato y los derechos naturales de Locke) como modo de gobierno de la población que consiste, siguiendo a Foucault, en comprender que si por un lado el liberalismo es un arte de gobernar “que en lo fundamental manipula los intereses, no puede [...] manipularlos

sin ser al mismo tiempo el administrador de los peligros y de los mecanismos de seguridad/libertad [...] que debe garantizar que los individuos o la colectividad estén expuestos lo menos posible a los peligros” (2007, p. 86); la sanción en los análisis liberales de Bentham es fundamental, porque permite el uso de técnicas disciplinarias como una

[...] extensión de procedimientos de control, coacción y coerción que van a constituir el contrapeso y la contrapartida de las libertades [...] las grandes técnicas disciplinarias que se hacen cargo del comportamiento de los individuos diariamente y hasta en el más fino de los detalles son exactamente contemporáneas, en su desarrollo, en su explosión, en su diseminación a través de la sociedad, de la era de las libertades (Foucault, 2007, pp. 87 – 88)

Esta relación paradójica manipulación de intereses/libertades, seguridad/libertad, técnicas disciplinarias/libertad, recordemos, implicó una rectificación en los análisis de Foucault entre los cursos de 1978/79 del *Collège de France*, que ha sido sistemáticamente pasada por alto en los trabajos referidos al problema del liberalismo, que de manera permanente han visto, por ejemplo, en el panoptismo de Bentham, una implacable expresión del control y la coacción propias de modos de conducción disciplinaria, contrarias y antagónicas de las formas liberales, como si una gubernamentalidad liberal fuera de suyo una negación de las disciplinas; al contrario, lo que observa Foucault en el panoptismo de Bentham y en su ética sustentada en la sanción (como más adelante en el siglo XIX acontecerá con la concepción de libertad en Stuart Mill), es que si bien en principio el panóptico fuera presentado por Bentham como

[...] el procedimiento mediante el cual iba a poderse, en el interior de determinadas instituciones como las escuelas, los talleres, las prisiones, vigilar la conducta de los individuos y aumentar la rentabilidad [...] al final de su vida, en el proyecto de codificación general de la legislación inglesa, lo presentó como la fórmula del gobierno en su totalidad, diciendo: el panóptico es la fórmula misma de un gobierno liberal (2007, pp. 88 – 89).

De igual modo, no son pocos los trabajos que han intentado mostrar “contradicciones” en el Utilitarismo de Bentham, en especial por los usos que han hecho los

comentaristas contemporáneos. Por ejemplo, Crimmins (1997) se ha referido a “versiones rivales del utilitarismo de Bentham” (p. 12), materializadas fundamentalmente en dos tipos de escuela; la “intervencionista” y aquella “facilitadora” o individualista.

Para el primer caso, se trata de lecturas que han descrito la filosofía general de Bentham “en términos de un intervencionismo estructurado, o por principio, arraigado en el proyecto ilustrado de erigir instituciones y políticas racionalmente fundadas y a fin de educar y/o dirigir la humanidad hacia el objetivo de optimizar el bienestar personal y público” (Crimmins, 1997, p. 12). Para ello, es indispensable una práctica de libertad que se subordina a mecanismos de seguridad, lo cual implica controles sobre el comportamiento de los individuos, tal como lo percibió Foucault (2007).

La llamada por Crimmins “escuela facilitadora” (1997), introduce una perspectiva según la cual “la filosofía legal utilitarista de Bentham –incluyendo sus dimensiones intervencionistas- sólo tiene sentido si se comprende indirectamente, como medio para facilitar la felicidad individual [...] el legislador utilitarista estima la libertad porque es esencial para la felicidad de cada persona y, por tanto, productora de la mayor felicidad, y sobre esta base idea leyes que se ajustan a ello” (p. 16).

Los análisis invocados por la bifurcación entre intervencionismo e individualismo del programa filosófico-legislativo-político de Bentham, mantienen una aparente tensión en sus ideas acerca del concepto de libertad. Mientras que en una carta dirigida a su amigo cercano John Lind en 1776, Bentham confiesa que “la definición de la libertad es una de las piedras angulares de mi sistema: y una tal que no sabría qué hacer sin ella” (Bentham, 1986 [1776] citado por Crimmins, 1997, p. 16), y en otro pasaje que “el fin de la ley es preservar y extender la libertad” (en el mismo sentido que en el planteado por Locke), en un breve ensayo escrito el mismo año, el propio Bentham “insatisfecho con el vocabulario político” (1997, p. 14) de sus contemporáneos, afirmaba que:

La libertad... sin ser una palabra más apropiada que otras en bastantes de las ocasiones en las que viene siendo usada, y ni tan solo apropiada en muchas otras, cuanto menos se use mejor. No haría uso de la palabra libertad en mi conversación si pudiera emplear otra que sirviera para el caso, del mismo modo que no incluiría el brandy en mi dieta si el médico no me lo ordenara: ambas cosas enturbian el entendimiento e inflaman las pasiones. (Bentham, 1776, citado por Crimmins, 1997, p. 14)

Pero la aparente contradicción de Bentham en sus ideas acerca de la libertad, quizá quede explicada en el mismo sentido en que Foucault introdujo rectificaciones en su lectura sobre las relaciones entre la constitución de la gubernamentalidad liberal propia de los utilitaristas de los siglos XVIII y XIX, por cuanto la seguridad es un asunto central para el Estado liberal occidental y fin de garantizar las libertades.

La seguridad, como vimos en el caso del panoptismo de Bentham solamente se construye mediante el uso de mecanismos coercitivos y del control de las acciones de los individuos; la obsesión de Bentham por la construcción de instituciones y leyes que garantizaran el bienestar y la felicidad colectivas, hacía parte de la misma gramática en la que se explicaba la libertad e incluso afirmara con la vehemencia que se lee en la cita sobre su banalización. De este modo, libertad y disciplina son caras de una misma moneda.

En un breve y poco conocido ensayo publicado en 1836, titulado *El Estado social y político de Francia*, Alexis de Tocqueville había escrito sobre la libertad:

Según la noción moderna, la noción democrática y, si puede decirse, la noción justa de libertad, cada hombre que haya recibido de la naturaleza las luces necesarias para conducirse adquiere al nacer un derecho igual e imprescriptible a vivir independiente de sus semejantes, en todo aquello que le concierne sólo a sí mismo, y a organizar a su parecer su propio destino. (Tocqueville, 1836, citado por Aron, 1966, p. 22)

De acuerdo con Raymond Aron (1966) sobre esta idea de libertad en Tocqueville, habría una dimensión negativa y otra indeterminada. Negativa, por cuanto dicha idea

supone independencia para la elección del propio destino; indeterminada, porque no es posible saber “hasta dónde llega lo que a cada cual sólo le concierne a sí mismo” (Aron, 1966, p. 22). Para Tocqueville, pues, la libertad es en realidad libertad política, por cuanto la independencia en función del propio destino es un asunto del orden del Estado.

En otras palabras, sin los mecanismos estatales que garantizan “la participación del ciudadano en la administración de los asuntos locales y en la gestión de lo político”, la libertad sin política puede ser tan nociva que, como él mismo apunta en *El antiguo régimen y la revolución*, es inevitable que se asemeje al “deseo de enriquecerse a toda costa, [al] gusto por los negocios, la avidez en las ganancias [y] a los goces materiales” (Tocqueville 1996 [1856], p. 130), asuntos todos ellos del orden de las pasiones más corrientes y de las que saca provecho todo despotismo, o sea, todo aquel estado de lo social que no sea democrático (*cfr.* Aron, 1966).

La libertad, entendida como libertad política, será para Tocqueville una suerte de muro de contención de las pasiones corrientes, y la elección del destino como efecto de la independencia será un asunto entonces de diques:

[...] únicamente la libertad es capaz de alejarlos [a los hombres que son ciudadanos] del culto del dinero y de las minúsculas preocupaciones diarias de sus negocios para hacerles sentir y percibir en todo momento la patria, por encima y junto a ellos; ella sola reemplaza [...] el amor del bienestar por pasiones más elevadas, proporciona a la ambición objetivos más grandiosos que la adquisición de riquezas, y genera luz que permite ver y juzgar los vicios y las virtudes de los hombres (Tocqueville, 1996, p. 139).

Así, la libertad política es más bien un asunto de libertades en plural, pues tiene que ver con “la facultad de la nación para gobernarse, las garantías del derecho, la libertad de pensar, de hablar y de escribir” (Tocqueville, citado por Aron, 1966, p. 25). La libertad política de Tocqueville, es en realidad la necesidad del estado social sin despotismos, de procurar límites a los intereses individuales de los hombres o, mejor aún, a la elección del destino por la vía de la independencia, pues hasta aquí

Tocqueville no se ha referido al problema del interés, ¿o será que entiende que el interés es el producto de la elección del destino de los hombres y los límites planteados por el Estado a través de sus mecanismos de seguridad?

Sobre este punto no es un detalle menor la interpretación de Montesquieu de la libertad-independencia como “seguridad”, prácticamente en el mismo horizonte en el que Tocqueville formulara algo más de un siglo después. Aunque para 1748, Montesquieu no usara la expresión ‘libertad moderna’, como nos informa Aguilar (2003, p. 73), el pensador del cambio de siglo del XVII al XVIII, profundizó en reflexiones en torno al problema de la libertad característica de la Ilustración en *Del espíritu de las leyes* (1987 [1748]), obra que, por demás, se dedicaría a pensar la configuración política en la Inglaterra ilustrada.

En la *Advertencia* de esta obra, ya Montesquieu anuncia que su problema no es el de reflexionar la virtud como un asunto de orden moral, sino que es estrictamente político y que, aclarado esto, ha sido su propósito el estudiar a los hombres, razón por la que, dice el autor, “he creído que, en su gran diversidad de leyes y de costumbres, no se han guiado únicamente por sus antojos” (1985 [1748], p. 6).

En el Libro XI de la obra, Montesquieu puntualiza en los efectos de su estudio sobre la naturaleza de los hombres-ciudadanos, para por fin plantear que la libertad es “la tranquilidad de espíritu que nace de la opinión que tiene cada uno de su seguridad”, y más adelante que “para que exista la libertad es necesario que el Gobierno sea tal que ningún ciudadano pueda temer nada de otro” (1985 [1748], p. 107). Esta idea, según los análisis que ofrece Aguilar, proviene de una especie de ruptura entre una idea canónica de república democrática “en tanto forma pura de gobierno” (2003, p. 74) y otra más tendiente a la libertad en las condiciones modernas, expuestas por Montesquieu “mediante un régimen mixto que dispone a los poderes y a las fuerzas sociales en recíproco control, al paso que da libre curso a las pasiones antes contenidas en un molde estrecho” (Aguilar, 2003, p. 74).

En el marco de esta ruptura, continúa Montesquieu advirtiéndolo que “la libertad política no consiste en hacer lo que uno quiera. En un Estado, es decir, en una sociedad en la que hay leyes, la libertad sólo puede consistir en poder hacer lo que se debe querer y en no estar obligado a hacer lo que no se debe querer” (1987 [1748], p. 106), razón por la cual se hace necesario diferenciar los alcances de la libertad como independencia, pues al fin y al cabo, “libertad es el derecho de hacer todo lo que las leyes permiten, de modo que si un ciudadano pudiera hacer lo que las leyes prohíben, ya no habría libertad, pues los demás tendrían igualmente esta facultad” (Montesquieu, 1987 [1748], p. 106).

El punto de Montesquieu planteado en 1748, se sitúa en un régimen de discurso que es idéntico a aquel en el que se sitúan las ideas de Tocqueville en 1836: la libertad es, antes que nada, un asunto de libertad política, y su definición pendula entre el interés particular, cifrado en la elección del destino individual y, en el otro extremo, en los mecanismos de seguridad que sean provistos por el Estado, para que no se trate de una libertad tendiente a los usos corrientes de las pasiones o, lo que es lo mismo, el interés entendido como un asunto de las voluntades particulares. En el régimen de discurso que *hace ver* y *hace hablar* tanto a Montesquieu como a Tocqueville, no habría pues un sentido de libertad marginado de la política, lo que significa que no habría libertad sin las garantías de un Estado que ofrece seguridad o, en otro sentido, que limita.

Es más: muy semejante a los planteamientos elaborados por Tocqueville, Stuart Mill había escrito en el *Ensayo sobre la libertad*, aparecido en 1859, un par de décadas después de la publicación de *El Estado social y político de Francia* de Tocqueville, y apenas un par de años después de la aparición de *El Antiguo Régimen y la Revolución* del mismo autor, que

[...] la única libertad que merece este nombre es la de buscar nuestro propio bien por nuestro propio camino, en tanto que no privemos a los demás de sus bienes, o frenemos sus esfuerzos para obtenerlos. Cada cual es el mejor guardián de su propia salud, sea física, mental o espiritual. La especie humana

ganará más dejando a cada uno que viva como le guste, sin obligarle a vivir como guste al resto de sus semejantes” (Stuart Mill, 2006 [1859], p. 34)

A pesar del tono próximo al del libre albedrío, y al extraordinario parecido con las ideas formuladas por Tocqueville en 1836, el *Ensayo sobre la libertad* del que se extrae la cita es más bien una reflexión *in extenso* sobre la libertad civil o la libertad social de los ciudadanos de los países civilizados y de progreso, constituidos todos como gobiernos democráticos; no gratuitamente, en las primeras páginas de su *Ensayo*, Stuart Mill se detiene a mostrar “la naturaleza y los límites del poder que puede ejercer legítimamente la sociedad sobre el individuo” (2006 [1859], p. 17), dejando ver que el problema de la libertad, una vez más y como en el caso de Bentham, es primero un asunto relativo al control cifrado en las leyes y en la opinión pública, antes que un problema relativo a la organización según el propio parecer de cada hombre del *propio* destino, como subrayaba Tocqueville un par de décadas atrás.

2.6 Libertad y economía neoclásica. ¿Y las ciencias del comportamiento?

Los primeros años del siglo XIX fueron testigos de una armonización sin precedentes del “individualismo conservador de Locke, Hume, Johnson y Burke con el socialismo y el igualitarismo democrático de Rousseau, Paley, Bentham y Godwin” (Keynes, 2005 [1926], p. 5). Este hasta entonces inusual encuentro entre individualismo y socialismo (asunto ya percibido por Foucault en sus cursos de finales de los setentas en el *Collège de France*), se hizo posible en el trabajo de los economistas “que surgieron precisamente en el momento oportuno [...] la idea de una armonía divina entre las ventajas privadas y el bien público [era] ya evidente en Paley. Pero fueron los economistas quienes dieron a la noción una buena base científica” (2005 [1926], p. 5). Con un probable tono eufórico que sin ingenuidades veía venir la Gran Depresión de la década del treinta, continuaba Keynes afirmando: “¡Supone que por la acción de las leyes naturales los individuos que persiguen sus propios intereses con conocimiento de causa, en condiciones de libertad, tienden siempre a promover al propio tiempo el interés general!” (2005 [1926], p. 6)

Las dificultades filosóficas entre individualismo y vida social se resolverían, en tanto “el hombre práctico [podría] concentrar entonces sus esfuerzos en asegurar las condiciones necesarias de libertad” (Keynes, 2005 [1926], p. 6). Finalmente, “a la doctrina filosófica de que el gobierno no tiene derecho a interferir, y a la doctrina divina de que no tiene necesidad de interferir, se añade una prueba científica de que su interferencia es inconveniente” (p. 7).

Este es el modo en que Keynes entendía el *laissez-faire*, que se constituyera en el principio rector de la economía liberal, y que ya había sido esbozado por Adam Smith en su *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*, aun cuando conceptualmente no fuera desarrollada sino “hasta principios del siglo XIX” (Keynes, [1926] 2005, p. 7), asunto este del que traté de ocuparme en la primera parte del capítulo.

Pero la vigencia del principio del *laissez-faire* no solamente era observada por Keynes. En el mismo año del pronunciamiento de su conferencia en Berlín, en 1924, la editorial Labor de Barcelona, editaba por primera vez en español un texto publicado originalmente en inglés en 1911 por Leonard Hobhouse, crítico del liberalismo clásico y defensor a ultranza del Nuevo liberalismo inglés de finales del siglo XIX (Rodríguez, 2005), con el austero nombre de *Liberalismo*. En él, el economista-lector de Stuart Mill (1806 – 1873), según la teoría del *laissez-faire*,

[...] el Estado no tenía otra misión que la de *guardar el campo*. Es decir, tenía que evitar el uso de la fuerza y el fraude, defender la propiedad y garantizar a los hombres la eficacia de sus contratos. Supuestas estas premisas, estimaba que los hombres debían gozar de libertad absoluta para competir entre sí, de forma que los esfuerzos mayores tuvieran mayor compensación y cada uno se sintiera personalmente responsable de los actos de su propia vida, sacando de su capacidad el mayor provecho posible. Pero ¿por qué bajo esas condiciones y no bajo otras? ¿Por qué había de ser el Estado quien garantizara la protección de las personas y las propiedades? (Hobhouse, 1924 [1911], p. 74)

Esta intervención del Estado en los asuntos privados podría ser interpretada a la ligera como privativa de las libertades que justamente profesa el liberalismo, pero necesaria, según lee Hobhouse, por cuanto

[...] la libertad asocial es el derecho de todo hombre a usar sus facultades sin atenderse a los deseos e intereses de quien no sea él mismo; esta libertad es teóricamente posible en un individuo, pero es incompatible con la de todo control público y aun teóricamente no es imaginable en una pluralidad de individuos que convivan en mutuas relaciones sociales [...] Socialmente, tal libertad representaría una contradicción, a no ser que los deseos de todos los hombres convergieran, automáticamente, en determinados fines sociales. La libertad social se basa, pues, en la restricción; es aquella libertad que puede ser gozada por todos los individuos de una comunidad y que se desarrolla dentro de determinados límites de actividad, que no representan un prejuicio para los demás. (1924 [1911], pp. 75-77)

Distingue aquí Hobhouse entre dos tipos de libertad: aquella que identifica como “asocial”, que indica el uso individual de facultades sin consideración de intereses que estén más allá de sí mismo, aunque estos sean incompatibles con los intereses del Estado (y en este punto cabría la pregunta por cómo entender intereses del Estado); de otro lado, la libertad social que es de hecho contradictoria (como es posible observar también en un análisis pedagógico), porque implica fundamentalmente restricciones: este es el corazón del *laissez-Faire*. Dejar hacer, pues, es una suerte de sentimiento que está fundado en la contradicción entre el hacer y sus restricciones.

Para Keynes, en este mismo sentido, “los economistas estaban enseñando que la riqueza, el comercio y la maquinaria eran las criaturas de la libre competencia y que la libre competencia hizo a Londres” (2005 [1926], p. 7). Sin embargo, en la comprensión de este economista, incluso

[...] los darwinianos pudieron ir más lejos que eso: la libre competencia había hecho al hombre [...] el ojo humano ya no era la demostración del proyecto, discurrendo milagrosamente todas las cosas con la mejor intención; era el logro máximo de la casualidad, actuando en condiciones de libre competencia y *laissez-faire*. El principio de supervivencia del más apto podía considerarse como una amplia generalización de la economía ricardiana. (p. 7).

La libre competencia no solamente *hizo a Londres*, como estaban convencidos los economistas ingleses de principios del siglo XIX sino que, de hecho, y este punto es el que reviste especial interés del planteamiento de Keynes, *hizo al hombre* de esta parte de la Modernidad.

¿Qué quiere decir que la libre competencia *hizo al hombre* de la Modernidad post-napoleónica? Quiere decir que el encuentro de David Ricardo con la obra de Adam Smith, una tarde de descanso en aguas termales en algún lugar de la Inglaterra de 1799, constituiría el principio de un proyecto económico que entendería la importancia del trabajo en la producción de bienes, aún cuando el trabajo fuese analizado en términos de su aumento “de una manera cuantitativa y de acuerdo con la variable temporal” (Foucault, 2007, p. 256).

Es de recordar, así mismo, y como lo ha indicado el propio Foucault, que lo característico del Neoliberalismo es justamente el hecho de introducir al trabajo como una variable independiente para el análisis de la producción de bienes y que es en esa línea de comprensión que se hizo posible la noción de capital humano, que desarrollaran entre otros T. Shultz y G. Becker entre las décadas del cincuenta y el sesenta del siglo XX (cfr. Foucault, 2007). Esta noción de capital humano que es cara al neoliberalismo norteamericano, en mucho es posible por la vigencia del *laissez-faire* procedente de la economía clásica.

Pues bien. Continuando con los análisis de Keynes, podemos afirmar que esa misma racionalidad en la que están proyectados los planteamientos de “Hume y Paley, Burke y Rousseau, Godwin y Malthus, Cobbett y Huskisson, Bentham y Coleridge, Darwin y el obispo de Oxford” (Keynes, (2005 [1926], p. 9); esa prédica al unísono sobre las ventajas del individualismo y el *laissez-faire*, está quizás en el mismo suelo de discurso de aquella promulgada por L. Von Mises en 1949, aunque con un ingrediente adicional: la acción.

Von Mises, quien el 10 de marzo de 1938 se vio obligado a dejar su casa en Viena y tras de sí veintiuna cajas con manuscritos que serían confiscados en allanamiento adelantado por la Gestapo (Rodríguez, 2005), y recuperados solo hasta 1996 por una pareja de esposos en Moscú (Ebeling, 2012), se instaló como profesor visitante en la Universidad de Nueva York: y digo que se “instaló” como profesor visitante, porque su visita duró cerca de 24 años, en medio de los cuales produjo una de las obras de economía más leídas en el periodo inmediato a la Posguerra: *La acción humana, tratado de economía* (1986 [1949]), obra a la que dedicaré un detenido análisis en el cuarto capítulo de este trabajo, dada la importancia que tienen sus formulaciones para la investigación sobre la que aquí informo.

Dada la difusión de su Tratado de Economía en América Latina, en 1958 Von Mises fue invitado a Buenos Aires para dictar un ciclo de seis conferencias. Es precisamente en aquella dedicada al socialismo, en la que mostró los riesgos de ese modo de gobierno, de la misma manera en que lo hiciera en 1920 en la Asociación Austriaca de Economía “ante economistas de primer orden como Joseph Schumpeter y Max Adler” (Rodríguez, 2005). En la conferencia Von Mises se pregunta por la economía libre y el lugar del medio en ella:

¿Qué es la economía libre? ¿Qué significa este sistema de libertad económica? La respuesta es simple: es la economía del mercado, el sistema en que la cooperación de los individuos en la división social del trabajo se logra a través del mercado. Este mercado no es un lugar físico; es un proceso, es el medio por el cual, vendiendo y comprando, produciendo y consumiendo, los individuos contribuyen al funcionamiento total de la sociedad [...] Cuando examinamos este sistema de organización económica -la economía del mercado-, empleamos la expresión "libertad económica". La gente mal interpreta lo que eso significa creyendo que la libertad económica no tiene nada que ver con las otras libertades, y que estas libertades a las que atribuyen más importancia, pueden ser preservadas aun en ausencia de libertad económica. La libertad económica significa que un individuo tiene la posibilidad de elegir la manera en que quiere integrarse al conjunto que es la sociedad. El individuo es capaz de elegir su carrera, es libre de hacer lo que quiere hacer. (Von Mises, 1993 [1958], p. 15)

La libertad económica, según el tono adoptado por Von Mises desde la aparición de su Tratado (1986 [1949]), debía deslindarse de aquellos modos de comprensión del sentido común según los cuales la libertad no es un asunto del orden de la naturaleza, sino que es una elaboración social: solamente en sociedad podría existir la libertad y esta, a su vez, es fundamentalmente económica, contrario a la formulación de aquellos que se auto-promulgaban liberales, quienes

[...] abrigan la idea muy popularizada de que la libertad de palabra, de pensamiento, y de prensa, la libertad de credos y otras libertades pueden preservarse en ausencia de la llamada libertad económica [...] no comprenden que un sistema donde no hay mercado, donde el gobierno lo controla todo, esas libertades son ilusorias, aun cuando sean convertidas en leyes incorporadas a las constituciones. (Von Mises, 1993 [1958], p. 16)

En el ámbito de la agitada y cambiante economía de las décadas del cincuenta y el sesenta del siglo XX, la libertad no es un asunto de líderes de empresas que desarrollan complejos sistemas de competencia, sino que es un asunto de todos; algo así como una filosofía de la vida según la cual los modos para practicar la existencia estarían dados fundamentalmente por criterios económicos: economía en la crianza de los hijos, el matrimonio como contrato social, y hasta una economía de la criminalidad (*cfr.* Foucault, 2007). Para Von Mises, los verdaderos “amos” del sistema económico contemporáneos a él serían los consumidores, es decir, “todos” los hombres:

[...] la gente cree que en la economía de mercado hay patrones que no dependen de la buena voluntad y el apoyo de los demás. Cree que los capitanes de la industria, los hombres de negocios, los empresarios, son los verdaderos patrones del sistema económico. Pero esta es una ilusión. Los verdaderos amos del sistema económico son los consumidores. Y si los consumidores dejan de apoyar a una rama cualquiera de la industria, esos hombres de negocios se verán obligados a abandonar su eminente posición en el sistema económico o deberán adaptar sus actividades a los deseos y las órdenes de los consumidores (Von Mises, 1993 [1958], pp. 17 - 18)

Pero Michel Foucault irá más allá en los análisis, y mostrará en su *Nacimiento de la biopolítica* (2007), cómo liberalismo y neoliberalismo, más que doctrinas del gobierno

del Estado, se configuran como modos de conducción de los hombres a través de la propia libertad. Es así como reconoce el valor de la obra de Von Mises, al tiempo que comprende que se trata de un discurso que es posible en unas condiciones según las cuales, como formulé en la Introducción de este informe, “cualquier conducta que responda de manera sistemática a las variables del medio debe poder ser objeto de un análisis económico; en otras palabras, cualquier conducta que como dice Becker *acepte* la realidad” (2007, p. 308).

Para Foucault, el hombre del *laissez-faire* es justamente quien “acepta la realidad”, en tanto que es depositario pero también agente de una serie de técnicas económicas para la conducción de su conducta, o para la construcción de su comportamiento, como será reconocido en el ámbito de los saberes de la psicología experimental, cuya discursividad está situada en el mismo periodo en el que Von Mises recorría el mundo, primero para huir de la Guerra, y después para plantear sus ideas en torno al problema de la libertad, la conducta, el comportamiento y la acción de los hombres en las sociedades liberales y neoliberales, como trataré de explicar con algún detalle más adelante en este trabajo.

La psicología experimental, o más ampliamente, el conjunto de saberes entendidos por Foucault como “ciencias del comportamiento” (2007, p. 309), “muestra con claridad que, de hecho, la psicología entendida de esa manera puede entrar perfectamente en la definición de la economía tal como la plantea Becker” (p. 309), es decir, como “la ciencia de la sistematicidad de las respuestas a las variables del medio”. Recordemos que para Von Mises, en su análisis sobre la libertad económica, el mercado es una pieza clave que no se manifiesta como un lugar físico, sino que es *un medio* por el cual, “vendiendo y comprando, produciendo y consumiendo, los individuos contribuyen al funcionamiento total de la sociedad” ([1958] 1993, p. 15).

Pues bien, tras veintitrés años de trabajo, becas postergadas a causa de la Guerra, y borradores reelaborados al ser puestos a prueba en distintos cursos en universidades norteamericanas, Burrhus Frederic Skinner logró en 1957 la publicación de un

volumen de más de quinientas páginas al que tituló *Verbal Behavior* (Conducta verbal), cuya primera edición en español aparecería en 1981. En el prólogo de la obra, el afamado psicólogo afirmaría que,

[...] Los hombres actúan en el mundo y lo cambian, y a su vez son cambiados por las consecuencias de sus actos. Ciertos procesos, que los organismos humanos comparten con otras especies, alteran la conducta en forma tal que se logra un intercambio más seguro y útil con un medio ambiente en particular. Cuando se ha establecido la conducta apropiada, sus consecuencias funcionan a través de procesos similares para mantenerla en vigor. (Skinner, 1981 [1957], p. 11).

La conducta apropiada se constituye en comportamiento social, toda vez que esta ha sido intervenida por las variables que le provee el medio y se ha “mantenido en vigor” en virtud de procesos estandarizados. La libertad tiene que ver con el conjunto de acciones que es posible emprender en ambientes controlados. Por esa razón, advierte Skinner en otro lado que

Ciertamente, debemos empezar por el hecho de que el comportamiento humano siempre está bajo control. Rousseau decía: «El hombre nace libre, y dondequiera que se encuentre está encadenado», pero nadie es menos libre que un niño recién nacido, y éste no se hace libre cuando va creciendo. Su única esperanza consiste en caer bajo el control de un ambiente natural y social en el cual saque el mayor provecho de su dotación genética, y al hacer esto alcance la felicidad. Su familia y sus coetáneos forman parte de ese ambiente, y él se beneficiará si ellos se comportan éticamente (Skinner, 1987, p. 182).

El *laissez-faire* al modo de Skinner, es un dejar hacer que se encuentra condicionado, incluso en un sentido más radical que aquel que propusiera Rousseau en *Emilio o de la Educación*, obra a la que alude no sin cierto desdén el psicólogo en su análisis. La libertad para Skinner es un asunto de la conducta erigida como comportamiento social, una vez dicha conducta ha logrado interacciones *útiles* con el medio en el que el organismo actúa; o dicho en el sentido en el que aquí he considerado, una conducta se ha adaptado al medio y respondido a él, una vez se ha producido en términos de una racionalidad económica liberal. Es por esta razón que se precisa estudiar las

conductas individuales, lo cual supone, según la *Encyclopedia Universalis France* de 1975 (citado por Foucault, 2007, p. 309),

[...] un dominio del ambiente en el que sitúa al sujeto, así como la determinación de medidas de respuestas que sean informativas [...] cuando un sujeto se desplaza en su ambiente, algunas de sus conductas producen en éste modificaciones identificables (contingencias de refuerzo). La respuesta operativa es una clase de respuesta definida por las consecuencias que tiene para el sujeto y emitida en una situación dada sin que dependa causalmente de un estímulo de esta. Un control riguroso de las contingencias permite, por lo tanto, seleccionar conductas reiterables.

Sin embargo, nos dice Skinner, la mayor parte del tiempo actuamos sólo en forma indirecta

[...] sobre el ambiente del cual surgen las últimas consecuencias de [la] conducta. Su efecto primario lo ejerce sobre otros hombres. En vez de ir a una fuente de agua, una persona que tiene sed simplemente ‘pide un vaso de agua’; o sea, emite una conducta que produce cierta pauta de sonidos, los cuales, a su vez, inducen a otra persona a llevarle un vaso de agua. (Skinner, 1981 [1957], p. 11).

Para esto, la educación es un asunto fundamental y, en el sentido de Foucault, se constituirá en un conjunto de técnicas que harán parte de dicho ambiente. Su gobierno, aquel que es propio de la educación, forma entonces parte de ese ambiente

[...] y deberá «gobernar lo menos posible», minimizando sus medidas de castigo; producirá lo que él y otros necesiten de la manera más efectiva y menos aversiva si existen tales incentivos que el individuo trabaje de modo cuidadoso y diligente y se le refuerce por lo que hace. Todo esto será posible no porque aquéllos con los cuales convive tengan moralidad y sentido ético, decencia, o compasión, sino porque a su vez, hay una clase particular de ambiente social que los controla a ellos. (Skinner, 1987, pp. 182-183).

En el corazón del *laissez-faire* justamente yace aquella idea liberal que consiste en “gobernar menos para gobernar más”, o como lo ha dicho el propio Skinner, “gobernar lo menos posible”, aún cuando es claro que dicha reducción de gobierno no es más que su propia expansión, al tratarse de un modo de conducción de la conducta en

aprovechamiento de las propias energías del sujeto gobernado. Mientras el individuo más libre se asuma en el medio al que debe adaptarse, más gobernable se manifiesta.

El despliegue de las llamadas por Foucault “ciencias del comportamiento” en el cambio del siglo XIX al XX es un asunto central para los análisis que aquí me propongo. Es por esto menester dedicar por entero un capítulo a su descripción y lo haré a continuación, en el tercer capítulo.

CAPÍTULO 3. LA LIBERTAD COMO ENCIERRO DE LOS INDIVIDUOS

3.1 Benjamin Constant y Madame de Staël

Elegido para la Cámara de Diputados en Francia en 1819, Benjamin Constant pronunció el discurso “sobre la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos”, que sería más tarde recogido en uno de los volúmenes del *Curso de política constitucional* (2006 [1820]). En ese discurso, Constant ocupado de algo más que de su penosa separación de Madame de Staël algunos años atrás (Staël había sido expulsada por Napoleón en 1803 justamente por apoyar las críticas a la radicalidad del Emperador que elevara su amante Constant) sintetizaba su inclinación por la organización de un Estado liberal por la vía constitucional que, en cualquier caso, alejara a la sociedad francesa de posibles emulaciones del *Ancien Régime*.

La diferencia fundamental entre la libertad de los antiguos, atenienses y romanos, y aquella experimentada por los modernos según los análisis de Constant, tiene que ver con que mientras los primeros no eran hombres “sino máquinas cuyos resortes y engranajes eran regulados por la ley. La misma sujeción caracterizaba los hermosos siglos de la república romana; el individuo, de algún modo, se había perdido en la nación, el ciudadano en la ciudad” (Constant, 2006 [1820], p. 423), los hombres modernos, entendidos como *cada uno*, vivían un tipo de libertad asociada con

[...] el derecho de dar su opinión, de escoger su industria y de ejercerla; de disponer de su propiedad, de abusar de ella incluso; de ir y venir, sin requerir permiso y sin dar cuenta de sus motivos o de sus gestiones. Para cada uno es el derecho de reunirse con otros individuos, sea para dialogar sobre sus intereses, sea para profesar el culto que él y sus asociados prefieren, sea simplemente para colmar sus días y sus horas de un modo más conforme a sus inclinaciones, a sus fantasías. (2006 [1820], p. 422)

Las diferencias de libertad, para Constant, estaban pues asociadas a las formas distintas del Estado. Los modernos, según nuestro liberal suizo-francés, gozaban de una libertad consistente en la independencia privada, dado que “perdido en la

multitud, el individuo no percibe casi nunca la influencia [sobre el Estado] que él ejerce” (Constant, 2006 [1820], p. 424); para los antiguos, en oposición, “la parte que cada uno tomaba de la soberanía nacional, no era, en absoluto, una suposición abstracta [...] la voluntad de cada uno tenía una influencia [y] el ejercicio de esa voluntad era un placer vivo y respetado” (p. 423), por esa razón, dice Constant, “los antiguos estaban dispuestos a hacer muchos sacrificios para conservar sus derechos políticos y su parte en la administración del Estado” (pp. 423-424).

En el Estado moderno, monacal, la libertad política tendría que ser una consecuencia de la libertad individual, pues de otra manera se habrían requerido esclavos al modo ateniense para garantizar el ejercicio de la libertad política, privativa en todo caso, de los ciudadanos. De otro modo, “pedir a los pueblos actuales sacrificar, como los de antaño, la totalidad de su libertad individual a su libertad política, es el medio seguro de separarles de una de ellas; y cuando eso se haya conseguido, no se tardará en arrebatárles la otra” (Constant, 2006 [1820], p. 427).

En otras palabras, mientras la libertad de los hombres antiguos tenía que ver con el ejercicio vital en función de los asuntos del Estado y mediante el *encierro* en el espacio social (el individuo se había perdido en la nación y el ciudadano en la ciudad, como dice Constant), en el caso de los modernos de tiempos postrevolucionarios, dicha libertad consistía en goces individuales trazados por particulares intereses y mediante un tipo de *encierro* distinto: sobre sí mismos. La libertad moderna, pues, estaría representada en los límites de las propias inclinaciones, del uso del propio tiempo y conforme a las propias fantasías, como se lee en aquel discurso de Constant.

Pero tal vez valga la pena, para cerrar esta primera sección del capítulo, un comentario que justifique la aclaración que más atrás se hacía sobre la relación amorosa entre Constant y Madame de Staël, expulsados ambos de la Francia de Bonaparte de inicios de 1800. El proyecto literario-político-filosófico que emprendiera esta hija de J. Necker, ministro del tesoro de Luis XVI, en años del exilio (los primeros de ellos compartidos con Constant), alcanzó para reflexionar en varios

tomos sobre la naturaleza de las particularidades culturales de los alemanes, los italianos y los franceses, fundamentalmente, en tiempos de nacientes nacionalismos (*cfr.* Macherey, 2003). Pero dicha reflexión sobre los rasgos culturales de los pueblos, más allá de mostrar sus diferencias, implicó una permanente ironía sobre el modo de ausencia de patria en los alemanes y sobre cómo, en medio de tal ausencia, sería la libertad del espíritu de los germanos lo que constituía la condición de posibilidad de los grandes filósofos de aquellas tierras: Kant, Fichte (amigo personal de Staël), o Herder serían depositarios y partícipes de aquella “filosofía del entusiasmo”, en tanto aquel “pensamiento expansivo que abraza la intuición y la reflexión, y permite así escapar del espíritu de secta y de su exclusivismo” (Macherey, 2003, p. 42); la idea de secta es, por supuesto, extraída de la imagen de la Francia Napoleónica contra la que escribía en exilio Staël.

Libertad de espíritu y filosofía del entusiasmo es lo que podía percibir la otrora amante de Constant en su *Alemania*, obra literaria que fuera intensamente difundida durante el primer cuarto del siglo XIX. Estos valores son planteados en la obra así: “los alemanes, en las riquezas del espíritu, son verdaderos propietarios: quienes se mantienen en sus luces naturales son solo proletarios en comparación con ellos” (Staël, 1967 [1812], p. 34), asunto este que hacía de los alemanes, según la mirada de Staël, unos “bellos extranjeros: extraños a sí mismos, ausentes en su patria inexistente, intensos y expansivos, entusiastas, consagrados a sus sueños, a sus ideas, únicas manifestaciones posibles de una conciencia colectiva libre de los apremios de la vida social” (Staël citada por Macherey, 2003, p. 46). La autora parece dibujar unas figuras humanas a las que llama “alemanes”. Y los dibuja consagrados a sus sueños e ideas y lejos de los apremios de la vida social: los dibuja libres en el sentido de Constant.

¿Hicieron los tiempos de retirada de París que Staël percibiera en nombre de las diferencias culturales un efecto libertario semejante al que planteara en su discurso años más tarde Constant? ¿La solidez del modelo analítico kantiano, según lectura de la *Madame*, era posible dada la ausencia de patria alemana y su generación se había

dado en las condiciones de libertad de espíritu y del carácter de *propietario* (no así proletario) del que gozó el filósofo alemán? ¿Veía Madame de Staël en los alemanes el tipo de individuo soñado para la Europa postnapoleónica, equivalente a aquel retratado por Constant, esto es, libre en tanto encerrado en sí mismo? Y sobre esto último vale el análisis de Macherey, dado que nos permite ver que en Staël, más que una admiración ilimitada por los alemanes, reposaba en verdad una estrategia más aguda consistente en criticar la precariedad alemana en tanto pueblo, aunque fuese la libertad de espíritu el centro de una admiración que esta vez sí es genuina:

[...] presentada en esta forma, la cultura alemana era todo lo contrario de un modelo, en la medida en que el mensaje que ella transmitía era ambiguo, incluso contradictorio. Pues los libres pensadores alemanes, que se beneficiaban de la independencia que les era concedida por un entorno social impotente para constreñirlos, estaban al mismo tiempo condenados a una nueva forma de sectarismo: al especular independientemente unos de otros, sin que se requieran las condiciones de su acuerdo, han sido llevados indefectiblemente a pensar los unos contra los otros: de allí la pretensión a detentar una verdad exclusiva, reivindicada por cada uno como si le perteneciera en propiedad, y encerrada a este efecto en cadenas de una jerga fabricada con el solo fin de contenerla y de reservar su especificidad. (Macherey, 2003, p. 47).

3.2 ¿Libertad y conductismo? Condiciones de emergencia del conductismo

3.2.1 Algunos vestigios: sobre el conductismo

El efecto de suponer la libertad moderna como un problema del encierro de los individuos sobre sí mismos, y ya no como un asunto relativo a la capacidad de influencia en las decisiones del Estado de manera directa al modo antiguo, supuso en el siglo XIX algo más que la elevación de declaratorias políticas al estilo de Constant, de Tocqueville, o de Stuart Mill, como se analizaba en el capítulo anterior. Tal proceso de reconocimiento de una constitución de intereses particulares, identificación y actuación conforme a inclinaciones y sofisticación de recursos asociados al derecho individual propios del liberalismo, tendría que vérselas con la constitución de otros

saberes más allá de aquellos configurados en el derecho, en la filosofía política o en el pensamiento económico.

Tres habrían sido las tradiciones que se constituirían como soporte de la llamada psicología de la educación, pero que para efectos de esta investigación constituyen más bien superficies de emergencia del conductismo en el siglo XX, sin menoscabo de aquellas otras superficies que se identifican con la fisiología y la medicina de las últimas décadas del XIX. Estas tradiciones serían el Estudio de las diferencias individuales, los Estudios sobre la psicología del niño y los Estudios sobre la psicología del aprendizaje (*cfr.* Hernández, 1998). Las tres tradiciones apuntaron a un mismo asunto, cual fue la localización de los problemas y las preguntas de investigación en torno al problema de la conducta humana, como será característico de esta parte de la historia del siglo XX.

Aunque la llamada psicología diferencial tuviera para algunos emergencia “en los trabajos realizados por Quetelet durante el siglo XVIII, mientras intentaba realizar las primeras aplicaciones de la teoría de la curva normal al estudio de datos biológicos y sociales” (Hernández, 1998, p. 19), será en los trabajos de Ebbinghaus, Galton y Pearson de finales del siglo XIX, en los que es posible detectar los aparatos conceptuales que darían sustento algunas décadas después a los test que se iniciaran en Francia con Binet (*cfr.* 1998), asunto este del que me ocuparé en una sección posterior del capítulo, especialmente en los desarrollos que se alcanzaron durante la Primera Guerra Mundial.

Son especialmente interesantes los trabajos de Galton “quien, siguiendo a Darwin, se interesó profundamente en el desarrollo de instrumentos y técnicas para analizar las diferencias psicológicas existentes entre los individuos” (Hernández, 1998, p. 20). Estas diferencias, que habían sido ya estudiadas por el pariente en algún grado de Galton (se dice que Darwin y Galton eran primos en segundo grado), pero en la perspectiva de los rasgos físicos hereditarios, el adinerado inglés las había traducido a diferencias de rasgos de tipo mental. Es por esta consideración, entre otras, que la

historia ha situado a Galton como el iniciador del campo de la eugenesia, que tuviera amplios desarrollos en la primera parte del siglo XX.

La búsqueda de las diferencias individuales por la vía de la experimentación psicológica, se halla encuadrada en un periodo de importante resonancia del liberalismo inglés del último cuarto del siglo XIX, y se entiende a su vez como una expresión central del individualismo que es característico de dicho liberalismo y que fuera objeto de análisis en el capítulo anterior. De hecho, en una perspectiva de la economía política de *laissez-faire*, Galton escribía en 1869 que “la vida en general puede ser vista como una república en la cual la mayoría de los individuos son inconscientes de que cuando están trabajando para sí mismos también están trabajando para el bien público” (1988 [1869], p. 107).

Este enunciado se encontraba en el mismo régimen de decibilidad de las tensiones acerca de la libertad individual que formularan Stuart Mill o Tocqueville pocas décadas atrás, aunque con una avanzada en términos de resolver el problema sobre la base de una suerte de *selección* de los individuos. Era quizás esta la razón por la cual Galton “solicitó a las escuelas inglesas de su época que guardasen los registros de las evaluaciones sobre medidas antropométricas, sensoriales y psicológicas, obtenidas mediante las pruebas que él mismo había desarrollado” (Hernández, 1998, p. 20) siendo el hombre adinerado que era y dedicado enteramente al estudio de las diferencias de los individuos, comenzando por los escolares.

Pero Galton no sería apenas un excéntrico millonario con curiosidades individualistas-liberales. James Catell en la Universidad de Pensilvania, quien fuera estudiante de Wunt, se había concentrado en el desarrollo de una serie de instrumentos para medir “aspectos periféricos y sensoriomotrices simples como la agudeza sensorial (visual), la rapidez de los movimientos, la sensibilidad al dolor, la memoria, etc.” (Hernández, 1998, p. 21) y poner los resultados al servicio de la educación escolar, como es por ejemplo su desarrollo para la enseñanza del inglés a través de palabras simples y onomatopeyas (*cfr.* Hernández, 1998). De igual modo, Witmer también en Pensilvania

a finales del siglo XIX organizó un laboratorio con el fin específico de identificar la relación entre las diferencias individuales y el rendimiento escolar.

Habría pues un conjunto de saberes cuya constitución se daría entre una vertiente de la filosofía y la medicina, comprendidos como fisiología y psicología experimental. A este conjunto de saberes, de manera amplia, se los identificó como conductismo. En palabras de Pozo citando a Flavell, el conductismo sería uno de aquellos casos en los que “los conceptos auténticamente interesantes que hay en este mundo tienen la desagradable costumbre de escapar a nuestros más decididos intentos por concretarlos, por hacerles decir algo definido y hacer que se atengan a ello” (Pozo, 2006, p. 23); esto significa que el conductismo sería un cuerpo de conceptos, un enfoque de la psicología o incluso un paradigma (es poco relevante para el tipo de análisis que este trabajo intenta) con la “estructura conceptual de una categoría natural”, lo cual quiere decir que su rasgo característico es tener “una estructura difusa, y en muchos casos confusa, con límites borrosos y sin atributos” (2006, p. 23), que lo definan.

Tras el “manifiesto conductista” de 1913, como se le conociera ampliamente al texto publicado en *The Psychological Review* por John Broadus Watson bajo el título *La psicología desde el punto de vista del conductista* (2006 [1913]), “había diez clases de conductismo y diecisiete subclases, algunas tan pintorescas como el conductismo «nominal»: los que se creían conductistas pero no lo eran” (Pozo, 2006, p. 24). Las diez clases de conductismo, a su vez, se reunían en dos grandes grupos: de un lado, la tendencia extrema o radical que no reconocía la existencia de la conciencia, y de otro, el conductismo metodológico, “que aunque no negaba la conciencia, creía que podía estudiarse por métodos objetivos” (2006, p. 24).

Ni una ni otra vertiente, sin embargo, ofrecían una teoría unitaria de la conducta y quedaba ratificada aquella idea según la cual el conductismo posee una estructura difusa, confusa y con límites borrosos. Sin embargo, para radicales como Leonard Hobhouse (del que me ocupé en el capítulo anterior para analizar algunos

planteamientos acerca de la libertad del liberalismo de principios del siglo XX), “los fenómenos de nuestra conciencia son también la conducta de esas totalidades complejas que somos y este conductismo radical es el único y sólo método de toda psicología”¹⁸.

Hobhouse, que no ocupaba sus tardes únicamente en la lectura de Stuart Mill y en la preparación de sus clases como primer profesor de sociología en una universidad inglesa, sino que también las ocupaba en el discurrir sobre los alcances del liberalismo del cambio del siglo XIX al XX, en las cuestiones de la política a ello asociadas, y al problema de la mente humana como un asunto de desarrollo más que evolutivo (o sea, más allá del problema de la supervivencia), escribió en 1901 su *Mind in evolution*, obra en la que, no contento con polemizar con el planteamiento darwiniano, afirmaba que “la tendencia normal de la evolución no es hacia un tipo más elevado, sino hacia uno diferente” y más adelante que “en ausencia de la mente, la vida es relativamente arcaica, y la evolución carece de plan. La evolución de la mente consiste en la introducción de orden y propósito. Es crecimiento orgánico, y con todo, al menos en sus estadios superiores, el resultado de un propósito” (Hobhouse, 1944 citado en Sahakian, 1975, p. 117).

¿Qué hizo que este político de un ala radical del liberalismo británico se ocupara de pensar el problema de la mente? ¿Por qué plantear al conductismo radical como el *único* método de *toda* psicología? Parece, una vez más, que nuestros autores como hijos de su época *eran hablados* en un régimen de decibilidad homogéneo en el sentido de Deleuze (*cfr.* 1987), o sea, estaban situados en un mismo orden del discurso.

En el caso de Hobhouse, instalado en su confortable casa londinense e imbuido en los asuntos de la política y de la mente humana (y ya hemos visto que no son temas del todo distintos), publicaba en 1901 su libro sobre la mente, y exactamente una década

¹⁸ Traducción libre del fragmento tomado de *Encyclopaedia Britannica*, p. 167.

después, en 1911, su *Liberalismo*. El pensamiento liberal, así como los procedimientos y las aspiraciones del conductismo, aún cuando borrosas, estaban en el mismo orden del discurso para entonces y se instalaban en un mismo tipo de gubernamentalidad, en consecuencia.

En adelante, lo que seguiría para el conductismo sería la formulación de una serie de teorías cuyo único asunto en común sería el afán de pretender “desarrollar una ciencia sobre principios solamente metodológicos” (Mackenzie, 1977, p. 142), o como dice el propio Burrhus Skinner, el conductismo como “una filosofía de la ciencia dedicada al objeto y a los métodos de la psicología” (1983, p. 951). No obstante, más allá de sus consideraciones como escaparate que nombra unos procedimientos, el conductismo tendría un núcleo duro en el sentido de Lakatos, y tal núcleo estaría constituido por su concepción asociacionista del comportamiento y el aprendizaje (*cfr.* Pozo, 2006).

3.2.2 Conductismo y sociedad modelada

El paradigma conductista, de acuerdo con investigadores contemporáneos (Ardila, 1970; Pozo, 1996; Hernández, 1998), concentró “sus propuestas de aplicación en el llamado análisis conductual aplicado a la educación, el cual sostiene que los escenarios sociales [...] son un campo de aplicación de los principios obtenidos por la investigación fundamental en escenarios artificiales” (Hernández, 1998, p. 79).

El conductismo, con distintas etapas de desarrollo que se identifican históricamente desde 1930, pero con importantes aportes epistémicos desde las primeras décadas del siglo XX (*cfr.* Hernández, 1998) e incluso más atrás, como se sostendrá en lo que sigue en este capítulo, tendría un desarrollo cumbre con la “feroz defensa de [sus] aspectos más radicales: el ambientalismo extremo y el antimentalismo” (1998, p. 80) de Skinner. Para este conductista icónico, “la conducta de los organismos puede ser explicada a través de las contingencias ambientales, y los procesos internos de naturaleza mental no tienen ningún poder causal-explicativo” (Skinner, 1970, p. 45);

en suma, se trataría entonces de un sujeto que actúa, que dirige su conducta de acuerdo con las condiciones provistas por un ambiente (un medio), sin margen de actuación de los llamados “procesos internos de naturaleza mental”.

Sin embargo, no es quizá la ausencia en el reconocimiento de los “procesos internos” de la mente, aquello que interesó de los trabajos de Skinner para los efectos de esta investigación, aunque es menester reconocer que es justamente en esta ausencia donde se explica buena parte de la entrada en escena de los enfoques cognitivos. Lo que en realidad constituye interés analítico, por tratarse de aquello que era *decible* por Skinner, por tratarse de una práctica de discurso que comenzó a configurarse de modo fundamental en los trabajos por él adelantados desde 1930, es su emprendimiento al incluir en los análisis

[...] términos del sentido común como el *uno mismo, al autocontrol, el darse cuenta; pensamiento, resolución de problemas, composición, fuerza de voluntad* [llevando] sus ideas un paso más allá en el análisis de las nociones del *libre albedrío, determinación interna y valores sociales*, y [discutiendo] la forma en que podríamos disponer las prácticas culturales al diseñarlas de tal modo que se construya una sociedad ‘mejor’, de acuerdo con ciertos valores humanitarios. (Bower y Hilgard, 1973, p. 217)

Estos “valores humanitarios” y esta “sociedad mejor” modelada o soñada por Skinner es aquello que podría englobar su programa intelectual, según el cual era factible intervenir las características y las variables del medio ambiente social, a fin de conducir la conducta de los hombres. Al menos en la perspectiva en la que aquí me sitúo, es posible comprender tal emprendimiento de Skinner y del conductismo, en tanto posicionado en la misma racionalidad del *laissez-faire* o del interés individual a la que me referí en el capítulo anterior.

De hecho, sobre semejante emprendimiento de Skinner, articulado a una empresa ambiciosa desde el punto de vista de la investigación científica, nos dice Rubén Ardila en el prólogo a la edición en castellano del libro *Sobre el conductismo*, publicado en la

década del setenta por el norteamericano, que estando en Harvard conversando precisamente sobre borradores del libro,

[...] Skinner insistía [...] en los equívocos que existían en torno al análisis experimental del comportamiento [...] la ciencia experimental se mira con mucho recelo; parece que, por primera vez en la historia, se ha logrado tener una ciencia que estudie los actos humanos con el mismo nivel de rigurosidad de las disciplinas más avanzadas; pero la cultura no quiere realmente entender al hombre en términos científicos [...] Skinner es optimista sobre el futuro, y lo alienta especialmente ver la forma como se ha internacionalizado el análisis experimental del comportamiento. (Ardila, 1994, p. 6)

El conductismo, pese a su carácter ilimitado y hasta ambiguo, tiene un importante valor para los análisis de un modo de subjetivación que tuvo como condición de posibilidad el conjunto de modificaciones sociales y políticas que fueron introducidas por el periodo de la Revolución Francesa, como se intentó bosquejar en el capítulo anterior. Este modo del sujeto moderno, cuya marca distintiva es la libertad como un proceso de encierro de cada uno y sobre sí mismo, es la condición que hizo posible el surgimiento de una serie de saberes que volcarían la relación hombre-ciencias naturales, como el propio Ivan Pavlov alertaría y cuyos análisis mostraré más adelante en este capítulo.

Es así como ese rasgo del estudio sobre lo individual es lo fundamentalmente interesante para los análisis que aquí pretendo. El estudio sobre los rasgos individuales que es característico de todo conductismo (suponemos que habría que hablar de conductismos en plural dada la diversidad que se identificó más atrás en el capítulo) y que es congruente con una racionalidad liberal o un modo liberal de gobierno, es lo que estaba en juego para comprender el modo y las razones de las acciones de los individuos, si bien los análisis experimentales se efectuaban para comprender comportamientos de especie. Tal conjunto de saberes, agrupados con ese nombre genérico de conductismo, aludían entonces a

[...] un movimiento de la psicología que hacía hincapié en la necesidad de reconocer al comportamiento, lo que los individuos hacen y dicen, como el

objeto de conocimiento de esta disciplina [...] El conductismo en sus inicios fue un movimiento que reivindicaba un objeto de conocimiento observable para la psicología, distinto a la experiencia consciente subjetiva. La amplitud de esta reivindicación es patente al constatar que Watson incluía los *test* psicométricos como parte de ese nuevo movimiento por recuperar los actos de los individuos como objeto de conocimiento de la psicología. (Ribes, 2006, p. xiii)

Lo que los individuos hacen y dicen sería pues el objeto del conductismo, y el comportamiento sería entonces lo central para la observación, o como más adelante se atestiguará en este trabajo, la *acción* humana. Aquella concepción naturalista del alma como acto en potencia, sería pues reemplazada en el conductismo, o al menos en los saberes que le antecedieron de manera inmediata,

[...] por un alma sustantivada como único instrumento de conocimiento. De este modo, se configuró una nueva disciplina que contempló lo psicológico como la interacción de dos procesos separados y autónomos en el hombre: el conocimiento y la acción, dualidad representada en la actualidad por la cognición y el comportamiento. (Ribes, 2006, p. xiii)

La teoría de la evolución de Darwin, el funcionalismo y el pragmatismo, así como la neurología experimental, constituirían el conjunto de discusiones teóricas del siglo XIX que darían forma a las posteriores elaboraciones del conductismo. No es interés de este trabajo mostrar el modo en que unos saberes se constituyen con antecedente en otros temporalmente situados más atrás, dado que tal análisis implicaría tipos de lectura distintos a los aquí esbozados y requerirían del estudio, quizás, de otro tipo de fuentes. Sin embargo, es el tercer conjunto de discusiones, aquel referido a la neurología experimental, el que nos provee de una serie de materiales en los que es posible identificar unos discursos referidos al problema del carácter individual del conductismo y, lo que es más importante, mostrar cómo, además del espacio de la política, la economía y la filosofía moral, en la rama de la medicina que le aportara al conductismo, es patente el hecho del encierro del hombre moderno sobre sí mismo.

Es así que las páginas que siguen se ocuparán de analizar, nunca con suficiente detalle, algunas de las discusiones aportadas por autores que, así mismo, están ubicados en el

horizonte de los conceptos de algunas historias de la psicología y del conductismo, como en incluso aquellas que aquí se han citado.

3.3 Skinner: un conductismo liberal. El concepto de medio¹⁹

El liberalismo del siglo XIX se debatió entre una idea de libertad como asunto de las acciones particulares de los individuos como agentes económicos con intereses privados, y otra idea de libertad como el producto de la acción atada a una serie de controles o de mecanismos de seguridad garantizados por el propio Estado.

El problema del comportamiento humano, que se había constituido con fuerza en el objeto de estudio de varias disciplinas como las que se han descrito a lo largo del presente capítulo, también estaba siendo analizado para finales del siglo XIX en asociación con el problema de la libertad o, lo que es lo mismo, se comenzaba a comprender la libertad como un producto del encierro de los hombres sobre sí mismos y para ello sería fecundo el estudio de su comportamiento. Es en esta línea que es posible pensar que el conductismo, aquel conjunto de saberes con “una estructura difusa” (*cfr.* Pozo, 2006), se hallaba en el mismo orden del discurso de la libertad del liberalismo del siglo XIX, razón por la cual hombres de Estado y economistas, así como hombres de ciencia, generaban reflexiones indistintamente entre el problema del comportamiento, de la mente y la conciencia, así como sobre la economía del Estado y los asuntos de la vida social. El conductismo es un saber o un conjunto de saberes desplegados al interior de una gubernamentalidad liberal.

¹⁹ Los análisis que desarrollo en la primera parte de esta sección se sirvieron en buena medida del sistemático trabajo de tematización de la obra de B. Skinner que desarrolló un grupo de estudiantes del Eje de Pedagogía y Formación de Maestros, de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, que derivó en la escritura del trabajo de grado titulado “Burrhus Frederic Skinner: Una lectura desde el campo conceptual de la pedagogía” (Palacios, Lugo y Valencia, 2016) y que estuvo bajo mi dirección. Este trabajo incluye un apartado en el que los autores dejan esbozada la tesis según la cual el conductismo skinneriano, en la perspectiva de los procesos educativos, es profundamente liberal. Desde el momento de organización de aquel trabajo de grado, los aportes y las discusiones adelantadas con el grupo de estudiantes fueron sumamente útiles para la posterior organización de la sección que presento en este documento.

En 1971 aparecía por primera vez *Más allá de la libertad y la dignidad*, publicado por Burrhus Skinner. En la obra, que condensa buena parte de la discusión paradójica acerca del problema de la libertad procedente del conjunto de las elaboraciones de este conductista radical, el autor establece un diálogo constante con el trabajo de J. Rousseau, específicamente con su *Emilio o de la Educación* que apareciera por primera vez en 1763 y que se constituye en la “superficie de emergencia” del concepto de Educación moderno (cfr. Noguera, 2012) y que, además, es la primera obra pedagógica en la que es posible atisbar un sujeto aprendiente²⁰. Este diálogo con Rousseau y su obra está dado, en lo fundamental, en la relación que el ginebrino establece entre la libertad y los controles ejercidos por el medio. Así dice Skinner:

Una de las grandes figuras de la literatura de la libertad, Juan Jacobo Rousseau, no temía el poder del refuerzo positivo. En su notable obra *Emilio*, daba el siguiente consejo a los maestros: “Dejad (que el niño) crea que es él quien decide siempre, aunque deba ser el maestro quien siempre decida realmente. No hay más perfecta forma de dominio que aquella que parece respetar la libertad, pues con este procedimiento uno se apodera de la voluntad misma. La pobre criatura, que no sabe nada, incapaz de nada, ignorante por completo, ¿no queda así a vuestra completa merced? ¿Acaso no podéis de esta forma disponer de todo, en el mundo que le rodea? ¿No podéis influir en este niño a voluntad? Su trabajo, su recreo, sus alegrías, sus penas, ¿no están todas ellas en vuestras manos y aun sin que él lo sepa? Sin duda alguna, siempre debería ese niño poder hacer lo que quiera; pero debería querer hacer solamente lo que vosotros queréis que haga. No debería dar un paso que no haya sido previsto por vosotros. No debería abrir la boca sin que vosotros supiérais de antemano qué es lo que va a decir”. Rousseau pudo adoptar esta actitud porque tenía fe ilimitada en la bondad de los maestros, que de este modo usarían su absoluto control sólo en bien de sus alumnos. Pero, como veremos más adelante, la

²⁰ Emilio es el hijo de un comerciante que, ante las dificultades de su padre para educarlo por ser un hombre de viajes y de negocios, es encomendado a un ayo, cuya primera decisión educativa será llevarlo al campo para ofrecerle una educación que puede ser identificada como liberal o como propia de una gubernamentalidad liberal como propone Noguera (2012). En la primera parte de la obra, Rousseau se dedica con detalle a describir las características de la naturaleza *perfecta* de Emilio, para luego introducir el argumento según el cual su educación será un asunto de mínima intervención, pues al fin y al cabo “la educación natural debe hacer al hombre apto para todas las condiciones humanas” (Rousseau, 1950 [1763], p. 63). No me ocuparé en lo que sigue en el trabajo de demostrar cómo el Emilio de Rousseau es *el primer* sujeto aprendiente de esta parte de la modernidad, pues en general el análisis de prácticas educativas modernas en torno a la configuración de sujetos aprendientes, es un trabajo que estaría por ser desarrollado y que requiere de la selección de otro tipo de materiales diferentes de aquellos analizados aquí. Como punto de partida para sostener la afirmación según la cual Emilio es el primer niño *que aprende*, recomiendo ver los trabajos de Noguera (2012; 2009a; 2013).

bondad no es una garantía contra el abuso de poder, y muy pocas figuras en la historia de la lucha por la libertad han mostrado un optimismo tan desbordado como el de Rousseau. Al contrario, se han ido al extremo opuesto pensando que todo control es malo. Y al actuar así ejemplifican un proceso de conducta denominado generalización. Puesto que muchas formas de control son aversivas —se viene a decir—, bien por su naturaleza, bien por sus consecuencias, luego toda forma de control debe ser repudiada. Los Puritanos dieron un paso más en esta generalización asegurando que la mayor parte de reforzamiento positivo era malo, fuera intencionado o no, por la simple razón de que ocasionalmente perjudicaba a las personas. (Skinner, 1986 [1971], pp. 18 - 19)

La libertad de Emilio es una apariencia, es una idea según la cual el niño “cree que decide” aunque es el maestro “quien en realidad decide”. Se trata de una forma de dominio a través de la libertad, según apunta el propio Rousseau citado por Skinner, pero se trata de una idea de libertad que, si bien deja en potestad para las acciones a Emilio, es el maestro quien en su injerencia sobre el medio en el que actúa el niño, ejerce un control sobre tales acciones: Emilio “cree” que actúa en libertad. El optimismo de Rousseau en la bondad y buen criterio del maestro para ejercer tal control, según analiza Skinner, hizo que intelectuales posteriores a él transitaran a otro extremo en relación con el control, tipificándolo como nocivo o “aversivo” y asegurando, como plantea Skinner que “la mayor parte de reforzamiento positivo era malo” (p. 19).

No es mi interés acá describir con detalle la lectura de Skinner según la cual el planteamiento de Rousseau derivó en una desconfianza generalizada en el ejercicio del control sobre el medio, como un asunto atado al buen o mal juicio de quien ejerce tal control, quien es para el caso del análisis, el maestro. Lo que interesa en realidad es la relación establecida entre estos dos liberales (en este punto ya se puede afirmar que ambos hacen parte de una misma gubernamentalidad) entre el medio y la idea de libertad. Muy en la línea de los análisis decimonónicos de Stuart Mill y de Tocqueville, la libertad de Rousseau estaba relacionada fundamentalmente con el control sobre el medio, y es este el asunto clave en las reflexiones de Skinner a propósito del éxito social basado en los controles de la conducta a partir de los diseños de la estructura de las sociedades (como medio) que son extraordinariamente visibles en su ficción

Walden two, aparecida por primera vez en 1948. En esta novela, cuya escritura inició en el periodo inmediato a la culminación de la Segunda Guerra Mundial, el conductista formuló un diálogo entre dos personajes en el que dejó ver el vínculo que establecía entre lo que identificó como “reforzadores positivos” y el problema de la libertad:

Una ventaja de la vivienda comunitaria —dijo Frazier— es que podemos controlar el clima. Edward Bellamy lo intentó, ya recuerdan. Las calles de su Boston del futuro habían de ser cubiertas para evitar la lluvia [...] Sólo cuando se vence al clima o nos trasladamos a uno más benigno se comprende su tiranía. No es extraño que el inmigrante que llega a California se encuentre tan embelesado. Renace a la libertad. Se acuerda de cuántas veces tuvo que rendirse a la inclemencia de una mala noche, de cuántas veces no pudo ver a sus amigos, o ir al teatro, a un concierto, o a una fiesta. (Skinner, 1968 [1948], pp. 30 – 31)

Skinner retomará este análisis en *Aprendizaje y enseñanza*, cuando al referirse de nuevo al modo en que fuera recepcionado su polémico *Walden two*, aclaraba que este último se había citado con frecuencia como “un ensayo de ingeniería conductual” (Skinner, 1982, p. 24), aunque este no “contiene ejemplo alguno del uso explícito de reforzador artificial” (p. 24) de la conducta. Para el conductista:

[...] la comunidad funciona mediante el reforzamiento positivo, pero las contingencias están en los ambientes natural y social. Han sido cuidadosamente diseñadas, pero no hay ninguna intervención continuada de un agente reforzante. Las únicas contingencias artificiales son las pavlovianas: los niños son ‘desensibilizados’ hacia la frustración y otras emociones destructivas exponiéndolos a situaciones de una intensidad cuidadosamente graduada. (Skinner, 1982, p. 25)

Este lugar dado a las contingencias en el medio social, es también analizado por Skinner en *Más allá de la libertad y la dignidad* en su diálogo con Rousseau. En el Libro Primero del *Emilio*, Rousseau distingue tres tipos de educación, al afirmar que ella “es efecto de la naturaleza, de los hombres y de las cosas [...] de estas tres educaciones distintas, la de la naturaleza no depende de nosotros, y la de las cosas sólo en parte está en nuestra mano” (Rousseau, 1950 [1763], pp. 40-41).

Según la lectura que hace Skinner, la inclinación de Rousseau por distinguir la educación en estos tres tipos, tuvo un interés del filósofo por evitar la dependencia de Emilio de otras personas, en la misma dirección en que desconfiaba de las estructuras e instituciones sociales, razón por la cual otorgaría un lugar central a la llamada “educación de las cosas” que es, a juicio de Skinner, otro modo de formular la importancia de intervenir sobre el medio de desarrollo del niño. En este sentido formula Skinner:

Juan Jacobo Rousseau estuvo alerta a los peligros del control social y pensó que sería posible evitarlo convirtiendo a la persona en un ser dependiente no de otras personas, sino de las cosas. En el *Emilio* expuso cómo un niño podía aprender acerca de las cosas a partir de las mismas cosas, no a través de los libros [...] El niño, a quien hay que advertirle constantemente que ya es hora de ir al colegio, depende de sus padres; pero aquel que ha aprendido a responder a relojes o a otras propiedades temporales del mundo que le rodea (aunque no a un "sentido del tiempo"), depende ya de cosas, y exige menos de sus padres. La persona que aprende a conducir un coche sigue dependiendo del instructor mientras necesita que se le diga cuándo utilizar los frenos, cuándo darle al intermitente, cuándo cambiar de velocidad, etc.; pero cuando su conducta cae ya bajo el control natural de las consecuencias de conducir un automóvil, puede prescindir del instructor. (Skinner, 1986 [1971], p. 25)

Este aprender de las cosas por las mismas cosas está seguramente referido a las *cosas* que están en el medio. De hecho, entre las *cosas* que hay en el medio habría que contar también a las personas que no tienen directa incidencia en el niño “siempre que éstas no actúen específicamente para cambiar su conducta” (p. 25) o, lo que es lo mismo, siempre que ejerzan controles que no se ocupen de intervenir directamente sobre los individuos, sino sobre el medio en el que actúan, justamente a manera de “refuerzos positivos”.

Es de acuerdo a este razonamiento que Skinner en *Aprendizaje y enseñanza*, deja por fin tematizada la importancia de controlar la conducta a través del ejercicio de controles sobre el medio social, en una perspectiva que es fundamentalmente liberal, según los análisis aquí intentados, y que lo situarían en el mismo orden del discurso de Rousseau. Skinner afirma que “[...] necesitamos cambiar nuestra conducta y esto

solo podemos hacerlo cambiando nuestro ambiente físico y social. Escogemos el camino equivocado ya al principio cuando suponemos que nuestra meta es cambiar las ‘mentes y corazones de hombres y mujeres’ en vez del mundo en el que viven” (1982, p. 47).

Ahora bien, ¿Qué es el medio? Aunque siempre sería útil la descripción de su genealogía para comprender las fuerzas que lo organizan como concepto, ya algo se había anticipado en el primer capítulo de este trabajo, cuando se afirmó que se trató de una noción clave, que aún sin estar configurada plenamente como un concepto, fue determinante para los urbanistas del siglo XVIII en su intento por organizar racionalmente la ciudad mercantilizada (*cfr.* Foucault, 2006).

Sin embargo, la genealogía del concepto de medio es un ejercicio intelectual que ya había hecho en 1942 George Canguilhem. En su intento por mostrar la procedencia del concepto de medio, el filósofo organizó un volumen no muy extenso al que tituló *La connaissance de la vie*, que sería traducido un par de décadas después como *El conocimiento de la vida*, en el que sitúa un breve capítulo con el nombre “El viviente y su medio” (Canguilhem, 1976 [1942]). Allí, el filósofo propone la importancia que ha cobrado el concepto de medio en múltiples campos del saber, al punto de estar “en trance de convertirse en un modo universal y obligatorio de coger la experiencia y existencia de los seres vivientes y casi se podría hablar de su constitución como categoría del pensamiento contemporáneo” (Canguilhem, 1976 [1942], p. 151).

El concepto de medio estaría articulado inicialmente a la mecánica de Newton, y esta primera relación estaría presente “en la *Encyclopédie* de d’Alambert y Diderot, en el artículo Medio” (1976 [1942], p. 152). Hacia la cuarta década del siglo XVIII, el concepto de medio sería introducido en la biología de Lamarck, aunque utilizado en plural al referirlo como “medios”. Honoré de Balzac haría uso del concepto (*cfr.* Canguilhem, 1976 [1942]) en su *Comedia Humana* de 1842, obra sobre la que algunos apuntes se hicieran en el segundo capítulo de este informe, y en la que, apareciendo por primera vez en la literatura el concepto de medio, el novelista intentaría mostrar

los efectos de la política de su tiempo, a través del retrato de los hombres comunes y en sus vidas cotidianas, diríamos, en *sus medios*. Para efectos de delimitación del concepto de medio, dice Canguilhem:

A partir de Galileo, y también de Descartes, es preciso escoger entre dos teorías del medio, es decir, en el fondo del espacio: un espacio centrado, calificado donde el *me-dio (lieu)* es un centro; un espacio descentrado, homogéneo, donde el *me-dio* es un campo intermediario. El texto célebre de Pascal, *Disproportion de l'Homme* muestra con claridad la ambigüedad del término en un espíritu que no puede o no quiere escoger entre su necesidad de seguridad existencial y las exigencias del conocimiento científico. Pascal sabe que el cosmos ha volado en estallidos, pero le asusta el silencio eterno de los espacios infinitos. El hombre no está más en el medio del mundo, pero *él es un medio* (medio entre dos infinitos, medio entre nada y todo, medio entre dos extremos); el medio es el *estado en el cual la naturaleza nos ha colocado; nosotros bogamos sobre un medio vasto; el hombre tiene proporción con las partes del mundo, tiene relación con todo lo que conoce*. Hay necesidad de lugar para caber, de tiempo para durar, de movimiento para vivir, de elementos para componerle, de calor y de alimentos para nutrirse, de aire para respirar... en fin, todo cae bajo su alianza. Vemos aquí interferir tres sentidos del término *medio*: situación mediana, fluido de sustentación, entorno vital. (1976 [1942], p. 177)

Para los mecanicistas franceses del siglo XVIII, el medio sería el nombre con el que se designaría el fluido (el éter) mediante el cual *viaja* la acción entre dos cuerpos físicos, cual era el asunto central de la física de Newton, según nos informa Canguilhem (1976 [1942]). Este problema del *viaje* de la acción, o bien su vehículo, era un asunto de poca relevancia para Descartes, pues para este último “sólo hay un modo de acción física que es el choque” (Canguilhem, 1976 [1942], p. 152); no habría vehículo para la acción, en tanto no habría tal *acción* entre dos cuerpos: en suma, no habría *medio*. De acuerdo a la mecánica newtoniana, el de medio sería un concepto relativo:

Es, por tanto, que se considera separadamente el cuerpo sobre el cual se ejerce la acción transmitida a través del medio, que se olvida el medio que es *uno entre dos centros* a cambio de retener su función de transmisión centrípeta, y puede decirse su situación envolvente. Así, el medio tiende a perder su significación relativa y a tomar ésta de un absoluto y de una realidad en sí. (1976 [1942], p. 153).

El paso de la noción de medio de la física a la biología, se daría por el uso que del concepto hace Newton en su *Óptica* (cfr. Canguilhem, 1976 [1942]), al comprender la acción de un medio como aquella “que asegura la relación de dependencia entre el resplandor de la fuente luminosa percibida y el movimiento de los músculos por los cuales el hombre reacciona ante esta sensación” (p. 153). En adelante, en este sentido mecánico, es “que se dice que el agua es un medio para los peces que en ella se desplazan” (p. 153), al modo en que también lo comprenderá Lamarck.

Más adelante, en 1838 con las lecciones de los *Cours de Philosophie positive* de Augusto Comte, este intelectual reivindicaría el uso del concepto de medio “como una noción universal y abstracta de la explicación en biología” (Canguilhem, 1976 [1942], p. 155), en un movimiento en “el que el origen [del concepto] manda al sentido y el sentido manda al uso” (p. 155). El medio será para Comte, no solamente “el fluido en el cual un cuerpo se encuentra sumergido” (sea el aire o el agua), sino también “el conjunto total de las circunstancias exteriores necesarias a la existencia de cada organismo” (p. 155).

Aquel “conjunto total de circunstancias exteriores” con el que se describe al medio en la filosofía de Comte, será el punto de partida para que el empleo del concepto en otras disciplinas como la reflexología de finales del siglo XIX, y el naciente conductismo de Watson entrado el siglo XX, esté dado para explicar el modo de funcionamiento de la conducta animal (o viviente, como diría Canguilhem), en las relaciones entre el *adentro* de los organismos y un *afuera* que era imprescindible explicar, o nombrar, justamente a través del uso del concepto de medio. Es en este sentido que explica Canguilhem:

El medio provoca al organismo a orientar él mismo su futuro. La respuesta biológica lo lleva, y bien de lejos, sobre la estimulación física. Arraigando los fenómenos de adaptación en la necesidad, que es a la vez dolor e impaciencia, Lamarck lo centraba sobre el punto donde la vida coincide con su propio sentido, donde por la sensibilidad el viviente se sitúa absolutamente, sea positiva o negativamente, en la existencia, la totalidad indivisible del organismo y del medio. (1976 [1942], p. 175)

3.4 De la reflexología y el cerebro como el lugar para encerrar

El encierro de los individuos sobre sí mismos, según los análisis aquí propuestos, no solamente tendría que ver con un modo diferente de practicar la existencia con respecto al Estado en el sentido planteado por Constant y coetáneos, sino que también estaría asociado con un nuevo modo, en el siglo XIX, de comprender el comportamiento humano como un problema fisiológico, por supuesto vinculado también con el desarrollo y proliferación del concepto de medio entre la física y la biología, como expliqué en la sección anterior.

El mismo año de aparición del citado discurso de Constant en una sección anterior de este capítulo, Johannes Müller inició estudios de medicina en la Universidad de Bonn. En 1833, una vez instalado en la cátedra de fisiología que perteneciera a Rodolphi, su maestro, se ocupó en su primera etapa de la fisiología comparada de los sentidos, muy atraído por la Teoría del color de Goethe (*cfr.* Fresquet, 2014). La teoría del color de Goethe, desarrollada en obra de idéntico nombre y publicada en 1810 por los mismos días del periplo de Madame de Staël por Alemania, se planteó en principio como una respuesta a la idea de Newton sobre el color “como elemento objetivo” (Calvo, 2012, p. 96), pues dicha explicación física “cuantitativa, medible del color dejaba fuera de consideración precisamente lo que era esencial para el poeta” (2012, p. 96). ¿Qué era lo esencial en el estudio del fenómeno del color para Goethe tras dos décadas de análisis? “la cualidad específica del color para el órgano visual, para el sujeto observador, la relación viva de la luz y el ojo” (Goethe, 1810, citado en Calvo, 2012, p. 96).

El problema del color para Goethe, en el mismo sentido que en el introducido por Helmholtz algunas décadas después, relacionado con la síntesis de la percepción de la retina en tres elementos (verde, violeta y rojo), concluía que estos, al igual que las percepciones auditivas, “tenían su actividad cortical correspondiente en el cerebro, cuya principal función es la combinación de los tres para elaborar el color tal como es experimentado” (Helmholtz citado por Sahakian, 1975, p. 187). El color como asunto

de la percepción, así como la audición humana en este periodo Ilustrado, estaba dado en el interior de la mente más que en otros lugares; sin la negación del mundo objetivo, el acento de Goethe se ponía en la percepción y la clave de los colores estaría dada en aquella “relación viva” luz-ojo, en “el sujeto observador”. Ya los colores para el siglo XIX eran un asunto relativo también a la libertad en la observación. Un producto más del encierro de cada individuo sobre sí mismo.

Johannes Müller se consideraría a la postre como precursor de las investigaciones de I. Sechenov, V. Bechterev, e I. Pavlov, tres investigadores fundamentales en el cambio del siglo XIX al XX para la llamada psicología fisiológica experimental. Estos médicos, nos dice Zumalabe, “completaron su formación en las escuelas de fisiología alemana que siguiendo a Johannes Müller defendían una consideración mecanicista de los organismos” (2003, p. 46), pese a las dificultades relacionadas con la censura en Rusia, tras la polémica generada por Sechenov en 1863, asociada con el hecho de pretender “convertir a la psicología en una fisiología de los reflejos cerebrales” (p. 46).

Este tipo de fisiología, tras algunas elaboraciones de Vladimir Bechterev relacionadas también con el carácter interno-neurofisiológico para explicar la conducta, será más conocida como “psicorreflexología”, o más simplemente “reflexología”. ¿Qué es la reflexología? Se trata de la expresión de la ciencia médica del siglo XIX, paralela con las discusiones de la filosofía moral y la política económica, de la necesidad de explicarse el problema de las acciones humanas como un efecto del encierro de cada individuo sobre sí mismo y planteada en términos de actividad cerebral.

La Reflexología, iniciada en el siglo XIX y con antecedente en la filosofía de Beneke (1788 – 1854), el asociacionismo británico, y los trabajos de fisiología experimental de J. Müller consiste, según la lectura aquí intentada, en el encerramiento de los individuos y su consecuente representación en el cerebro. De acuerdo con lo planteado por Sechenov “el sistema nervioso es una máquina especializada en la transformación de la energía”; y más exactamente, como argumenta en *Los reflejos cerebrales* (1978 [1863]) “todas las acciones psíquicas, tanto voluntarias como

involuntarias, incluyendo voluntad, pensamiento y conciencia, son movimientos reflejos y por consiguiente automáticos” (Zumalabe, 2003, p. 48).

En suma, estudiar el cerebro sería el camino para llegar a comprender lo psíquico, o en los términos que aquí pretendo leer, partir desde el cerebro como expresión del encierro del individuo para comprender sus acciones. Así dice Sechenov: “para nosotros, fisiólogos, basta con que el cerebro sea el órgano del alma, es decir, un mecanismo que, puesto en movimiento por cualquier causa, tiene por resultado final esta serie de fenómenos exteriores que caracterizan a la actividad mental” (citado en Zumalabe, 2003, pp. 44 – 45). En *Los reflejos cerebrales* el fisiólogo apuntaba que

[...] el cerebro es un mecanismo que, activado por una determinada causa, produce en último término una serie de fenómenos externos que expresan una actividad psíquica [...] toda la gran variedad de manifestaciones externas de la actividad cerebral podría reducirse en último término a un solo fenómeno: el movimiento muscular [...] esta actividad siempre se manifiesta al exterior en forma de movimientos musculares (Sechenov, 1978 [1863], p. 30).

Dada la inequivalencia o desproporción entre los estímulos provenientes de la actividad cerebral y las respuestas, habría que introducir explicaciones dadas en la capacidad humana, en el córtex cerebral, de inhibir los movimientos musculares y, en adelante, de las respuestas de la acción psíquica. Así, para Sechenov (1978 [1863]),

[...] el hombre no sólo aprende a coordinar sus movimientos gracias a la repetición frecuente de reflejos asociados, sino que al mismo tiempo, gracias también a los reflejos, adquiere capacidad de inhibirlos. Por esta razón, en multitud de casos, la actividad psíquica permanece, por así decirlo, sin manifestación eterna en forma de pensamientos, intenciones, deseos, etc. (p. 39).

Esta explicación *interior*, según informa Zumalabe, ya había sido intentada por otros fisiólogos alemanes; la diferencia introducida por Sechenov consiste en que el ruso, “advirtió que el reflejo podría aplicarse no sólo a la conducta invariable y mecánica, involuntaria, en que una misma respuesta se presenta al aplicar al organismo un mismo estímulo, sino que también era capaz de dar cuenta de la conducta voluntaria”

(Zumalabe, 2003, p. 50); para ello era preciso, además “que la conducta respondiera a una estimulación del medio, que hubiera en el organismo un mecanismo que, sin destruir el automatismo, lo complicase hasta producir la variabilidad de conductas y manifestaciones exteriores que observamos [...] Sechenov introdujo la variable ‘organismo’ en el esquema del reflejo” (Zumalabe, 2003, p. 50).

En la perspectiva psicológica de la reflexología de Sechenov, el acto del aprendizaje es de invaluable importancia, dado que “se producen asociaciones, cada una de las cuales parece ser una serie de reflejos en la que el fin de uno empalma con el comienzo del siguiente. Los estímulos de estos reflejos pasan de ser externos a ser internos, pero en cualquier caso tan solo se trata de un mantenimiento o conservación de excitaciones por parte del sistema nervioso” (Zumalabe, 2003, p. 50), o, como lo propondría el propio Sechenov, “entre la impresión real y el recuerdo de esta impresión no hay en realidad ninguna diferencia [...] se trata del mismo reflejo psíquico idéntico y que sólo difiere en su excitación original” (citado por Zumalabe, 2003, p. 50).

En otras palabras, la inhibición de un reflejo por la vía del aprender, deriva en la capacidad de razonar, de meditar o, en último término, de pensar, mientras que la conservación de las excitaciones explicaría el problema de la memoria; los pensamientos serían pues el resultado de la inhibición de la actividad de los reflejos o, lo que es lo mismo, un pensamiento se podría entender como una elaboración procedente de la restricción (inhibición) de un conjunto de reflejos cuya actividad ha sido detenida de modo voluntario por la acción del cerebro. El pensamiento no será, en la fisiología de Sechenov, el principio de las acciones, como usualmente podría comprenderse, sino que más bien la restricción de las acciones fungiría como principio para el pensamiento.

Una suerte de “ciencia del cerebro” se iniciaría no obstante con la publicación de *Anatomie et physiologie du système nerveux en général et du cerveau en particulier* por Gall en 1810, según ha analizado George Canguilhem (1997). En esta obra, el énfasis de Gall es puesto “en la exclusividad reconocida al encéfalo, y particularmente a los

hemisferios cerebrales como ‘sede’ de todas las facultades intelectuales y morales” (Canguilhem, 1997, p. 19), en un modo de innatismo de dichas cualidades morales e intelectuales más allá de una substancia ontológica como es el alma, para más bien comprenderlo en los términos anatómicos de un órgano localizado (*cfr.* 1997).

Esta ciencia del cerebro inaugurada por Gall, que sería mejor conocida a lo largo del siglo XIX como “frenología”, tendría importantes impactos en la vida social de los Estados Unidos y buena parte de Europa, especialmente en la prevención de la delincuencia, en el estudio de las aptitudes (y diferencias individuales), y por supuesto para la medicina. De hecho, Canguilhem recuerda

una de las ilustraciones de Daumier para el poema satírico de Antoine Francois Hippolyte Fabre, *Némesis médicale* (1840) [en el que] representa a un frenólogo ante la tradicional colección de cráneos en yeso, en momentos en que palpa el cráneo de un muchacho al que su madre, una mujer del pueblo, ha llevado a consulta para un diagnóstico de aptitudes. (1997, p. 19).

Las explicaciones del funcionamiento fisiológico-cerebral del hombre resultan ser muy oportunas para comprender la relación entre el emprendimiento de acciones a voluntad en el espacio social y el necesario dique interpuesto por la acción del Estado liberal: del mismo modo en que el pensamiento es el producto de los límites en el movimiento, en este caso de los reflejos por la vía del cerebro, así mismo las acciones de los hombres en el ámbito de la sociedad se darían como resultado entre las voluntades particulares, hasta ahora comprendidas como intereses, y el carácter restrictivo-inhibitorio del Estado a través de las leyes.

Pero la producción de explicaciones fisiológicas sobre el comportamiento humano, además de poner en entredicho el estatus de la inmaterialidad como su principio, es decir el alma, implicó a su vez un importante giro a la relación entre el hombre y las ciencias naturales; o dicho de otro modo, la relación entre el hombre y las ciencias naturales se transformaría en virtud del afán de introspección, o como se ha dicho acá, de encierro del hombre.

Instalado como profesor en la Academia Médica imperial en San Petersburgo, y especializado en fisiología intestinal, Ivan Petrovich Pavlov introdujo el concepto de “condicionamiento”, caro a la reflexología, y definido como

un proceso en el cual un estímulo inicialmente neutro respecto a su capacidad de evocar una cierta respuesta, adquiere dicha capacidad en virtud de ser presentado contiguamente con otro estímulo que evoca la respuesta de manera ‘natural’, esto es, confiable y sin necesidad de aprendizaje alguno. (Burgos, 2006, p. xv).

El concepto de condicionamiento será importante para varios desarrollos de la psicología experimental en el siglo XX, y será sin duda clave para las ulteriores explicaciones sobre la acción humana, dado su papel decisorio para los aparatos teóricos que en adelante la psicología elaborara.

Publicado por Pavlov a principios del siglo XX, *Las ciencias naturales y el cerebro* es un breve ensayo que posteriormente se recogió en *Actividad nerviosa superior* (1973 [?]). Se trata de una disertación en la que el médico-químico ruso se planteó de entrada el cambio para la historia moderna de la ciencia que representaba el hecho de hacer del cerebro un objeto de estudio, o al decir del propio Pavlov, “cuando el cerebro, en su forma compleja, humana, creador del conocimiento en las ciencias naturales, se vuelve objeto de ellas” (1973 [?], p. 149).

La vía experimental que había valido a varios fisiólogos precedentes, dice Pavlov, para comprender funciones fundamentales del sistema nervioso, o de la médula, “segmento inferior del sistema nervioso central por el que el organismo da sus respuestas al mundo exterior” (Pavlov, 1973 [?], p. 150), y en virtud de cuyas interacciones con el medio se ha constituido el concepto de “reflejo”, es una vía que aún está situada en los límites de la investigación científica. Pero cuando las preguntas de los fisiólogos del cambio de siglo XIX al XX alcanzan “la parte superior del sistema nervioso central, el carácter de su actividad cambia bruscamente” (1973 [?], p. 151), porque las hipótesis

que ante estas preguntas se elaboran son constituidas en una perspectiva subjetiva y, por tanto, no científica: es el momento en el que, para Pavlov, la fisiología pretende apoyarse en la psicología y esta última estaba aún “buscando sus verdaderos métodos” (Pavlov, 1973 [?], p. 150).

En adelante en el ensayo, Pavlov mostrará las características de sus estudios experimentales, es decir, anclados en los métodos de las ciencias naturales, a propósito de “la actividad extremadamente compleja de un animal superior: el perro” (1973 [?], p. 155), como una manera de insistir en la necesidad de volver a poner las anclas en un tipo de investigación que no se detuviera en la oscuridad de los métodos de la psicología, para mejor concentrarse en las posibilidades analíticas que le proveía el camino de la fisiología.

3.5 Mil novecientos veintiuno

No es por supuesto interés de esta parte del trabajo seguir la línea de elaboración científica de la psicología en su totalidad en un periodo, o acaso de alguno de sus campos específicos. Esta es una labor de la que se han ocupado ya los historiadores de esta disciplina y que con frecuencia han sido aquí citados para ampliar explicaciones o situar datos. Al contrario, lo que se busca es tratar de mostrar al lector cómo en un periodo es posible identificar producción de saberes y proliferaciones de discurso que una y otra vez me han conducido a pensar en las condiciones en que fue posible la configuración del concepto “aprendizaje”.

En este marco, veremos en esta sección del capítulo algunas aproximaciones a obras y autores cuyo valor no se destaca por la materialidad de unas y otros; al contrario, como ya se advirtió en el primer capítulo, es mi interés mostrar de los autores y sus obras los distintos planos de expresión que, leídos en un momento histórico determinado, permiten identificar aquello que es recurrente en ellos por tratarse justamente de aquello que su época les permitió *ver* y *decir*. Es en este sentido que he

adoptado la estrategia “1921” para dar alcance a mis pretensiones descriptivas. 1921 pareció un buen año para posar la lupa.

La frase con alcances de sentencia “la conciencia no es algo que se infiere de la conducta, es conducta” pronunciada en una conferencia en la Universidad de Pennsylvania por Edgar Singer, quien había sido estudiante de William James, y que se recogiera después en *The Journal of Philosophy, Psychology, and Scientific Methods* (Cfr. Escobar y Roca, 2012), pareció constituir un punto de partida central para las posteriores elaboraciones de Edwin Guthrie, quien en calidad de estudiante de doctorado y bajo la tutela del propio Singer asistía a la conferencia.

Si la conciencia no se infiere de la conducta porque es conducta, probablemente para Guthrie “el contenido mental o la conciencia deben estar controlados por los mismos principios que controlan la conducta ostensible” (Escobar y Roca, 2012, p. 6), y esto sería contrario al presupuesto introducido por el estructuralismo de Titchener según el cual el camino experimental de la psicología era útil para el registro de acciones fisiológicas, aunque fuese “necesaria la introspección para acceder al contenido mental” (2012, p. 6).

Esta prematura conclusión de Guthrie, paralela a aquella que esbozara su amigo cercano Stevenson Smith, según la cual la conducta podría eventualmente explicarse sobre la base de leyes mecánicas y no necesariamente en función de categorías problemáticas como “conciencia”, llevaría a ambos a la publicación en 1921 de *General Psychology in Terms of Behavior*. En las páginas preliminares del libro, los autores afirman, según la traducción de Escobar y Roca (2012) que:

La psicología toma la visión del sentido común de que cualquier animal es un objeto físico en un mundo de objetos físicos. Asume que todos estos objetos actúan unos sobre otros en formas descritas por la física, la química y la fisiología. Considera que la conducta de los hombres es un evento físico que puede analizarse como movimientos corporales. En este sentido, la conducta del hombre es mecánica y su cuerpo es una máquina (Smith & Guthrie, 1921, Escobar y Roca, 2012, p. 10).

Esta idea inicial, que bosqueja el proyecto general de la publicación de Smith y Guthrie, parece contener algunos rasgos centrales de la propuesta sobre el aprendizaje que una década después formulara Guthrie en un breve artículo titulado *Conditioning as a Principle of Learning* que se publicara en *The Psychological Review* y que fuera objeto de las críticas de Pavlov. Entre tales rasgos aparece el hecho no menor de considerar que si bien la psicología se ocupa de estudiar “la voluntad, la conciencia, el pensamiento o los sentimientos” (Escobar y Roca, 2012, p. 8), tales actividades propiamente humanas y producto del encierro que a lo largo del capítulo he pretendido defender como lo característico del modo de ser humano típicamente moderno, son constitutivas también de la conducta y “deben estar controladas por los mismos principios que rigen la conducta observable” (2012, p. 8), o lo que es lo mismo, la conducta del hombre es mecánica y su cuerpo es una máquina en cuyo interior piensa, tiene sentimientos y voluntad, y todo ello es explicable en virtud de su propia condición mecánica.

Así mismo, se ha comprendido (*cfr.* Sánchez *et al*, 2001) que *General Psychology in Terms of Behavior* (1921) es central para los posteriores desarrollos sobre el aprendizaje de Guthrie, por cuanto en el libro se describe al aprendizaje como un asunto relativo a las asociaciones entre estímulos y respuestas y que la “conducta preparatoria está controlada por estímulos antecedentes y no necesariamente por un estímulo subsecuente que puede o no ocurrir” (Smith & Guthrie, 1921, citados por Escobar y Roca, 2012, p. 9).

Para explicar esto, los autores propusieron, entre otros, el ejemplo de la actividad de las ardillas de coleccionar nueces durante el otoño: no se trata allí de una suerte de “previsión” de la eventual escasez de dicho alimento en el invierno (lo que sería de otro modo un estímulo subsecuente), sino de la propia abundancia durante el periodo de almacenamiento, es decir, el otoño, lo cual se explicaría como un estímulo antecedente (*cfr.* 2012).

En 1921, mismo año de la publicación de *General Psychology...* de Smith y Guthrie, saldría a la luz en el libro *Psychodiagnostics* del psiquiatra suizo Hermann Rorschach, “el *aussage* [...] el pionero de los tests que evalúan la personalidad” (Sahakian, 1975, p. 205). En esta prueba, también conocida como el *test de las manchas de tinta*, “se muestra al paciente una forma accidental de manchas de tinta en diez láminas o placas (cinco coloreadas y cinco en blanco y negro) y se le pregunta qué ve en ellas” (Sahakian, 1975, p. 205), para distinguir la capacidad receptiva del paciente y a través de ello identificar tipos de inteligencia. Aplicado el test de Rorschach, el psiquiatra podía establecer entre factores de movimiento y color, la relación entre introversión, facultad de hacer (trabajo interno) y extraversión (facultad de volver al mundo externo del sujeto); en dicha relación era posible establecer condiciones subjetivas o “tipos de experiencia”, así:

1. *Tipo introversivo de experiencia*. Predominio de respuestas anestésicas. (Ejemplo: sujetos imaginativos.)
2. *Tipo extrovertido de experiencia*. Predominio de respuestas de color. (Ejemplo: sujetos prácticos).
3. *Tipo coartado (estrecho) de experiencia*. Marcada sumersión de factores de movimiento y color... (Ejemplo: pedantes, sujetos depresivos o auténticos psicóticos deprimidos, sujetos con demencia simple.)
4. *Tipo «ambigüal» de experiencia*. Mucha cinestesia y también muchas respuestas de color. (Ejemplos: individuos talentosos, neuróticos compulsivos, maníacos, catatónicos) (Rorschach, 1921, citado en Sahakian, 1975, p. 206).

La identificación vía test que tendría en el trabajo de Rorschach quizás el más famoso de la época, de sujetos prácticos, imaginativos, depresivos, pedantes, dementes simples, talentosos, maníacos o catatónicos, nos muestra un creciente interés, al menos en los Estados Unidos, por la psicometría como campo aplicado para tratar de explicar las diferencias individuales, aunque este interés era creciente también en Europa: en 1921 aparecerían en la Universidad de Londres los *Mental and Scholastic Test* de Cyril Burt, diseñados para identificar rasgos particulares de personalidad e inteligencia en los escolares, tema de influencia también en aquel otro propuesto en 1926 por Florence Goodenough, psicólogo del Instituto de Bienestar Infantil de la Universidad de Minnessota, “quien observó que los niños subnormales tendían a hacer

dibujos sumamente individualistas” (Sahakian, 1975, p. 207), en un tipo de prueba que consistía en solicitar a los niños que dibujasen hombres.

Aunque para algunos historiadores de la psicología (*cfr.* Pozo, 2006; Sahakian, 1975; Ardila, 1970) el punto cumbre de la psicometría esté situado en la fundación del Servicio de Tests Educativos de Princeton de 1947, que se había constituido para diseñar los exámenes de ingreso a la universidad, en función de los análisis que aquí interesa mostrar es en el libro de Edward Spranger de 1928 titulado *Types of men* (tipos de hombres), en el que se percibe un punto crucial: a partir de la clasificación de los individuos humanos en seis tipos (teórico, económico, político, religioso, estético y social), se dio lugar al diseño de la prueba de Allport-Vernon (en 1931), útil para medir los valores morales de los individuos de acuerdo con los seis tipos aportados por Spranger, y que es incluso de uso actual en algunos procesos de selección de personal en las empresas.

En 1921 Kurt Goldstein, neuropsiquiatra alemán, en colaboración con Wertheimer, Kohler, Koffka y Hans W. Gruhle, todos ellos considerados como psicólogos gestaltistas, fundó el *Psychologische Forschung* que sería reconocido como el “órgano del movimiento de la Gestalt” (*cfr.* Bower, G. Y Hilgard, 1973). El trabajo de Goldstein en calidad de director del Instituto Neurológico de Frankfurt y del Instituto de Soldados Heridos en el Cerebro durante la Primera Guerra Mundial, lo condujo más tarde y asilado en Ámsterdam, a publicar su obra *El organismo: Un enfoque holístico de la biología derivado de los datos patológicos del hombre* (1934). En ella, el neuropsiquiatra dio desarrollo al concepto de autorrealización, acaso como “el único impulso” aquel “de la buena Gestalt” o de “la conducta preferida”, como él mismo argumentó en la obra al apuntar que:

[...] se evalúa cualquier aspecto del organismo humano en relación con la condición del organismo en su totalidad. Sobre este entendimiento se basa lo que he llamado autorrealización. La tendencia hacia la autorrealización no es un mero estímulo, sino una fuerza impulsiva que pone al organismo en acción.

Lo que se suele llamar influencia del entorno es el entendimiento con «suficiencia» entre el organismo y el mundo (citado por Sahakian, 1975, p. 297)

Para Goldstein, la “buena gestalt” está asociada con una relación exitosa entre el organismo y el mundo, relación esta que permite la realización del organismo del mejor modo; una falla en dicha relación deriva en problemas de adecuación, como es el caso por ejemplo de los soldados lesionados a nivel cerebral quienes, según los análisis gestálticos, pierden capacidades para conceptualizar y simbolizar, aunque no pierden la capacidad de generar imágenes de palabras. Esta “debilitación de la abstracción restringe la autorrealización” (1975, p. 297) lo que deriva en ansiedad y sensaciones de los pacientes vinculadas con la pérdida de la existencia y la incapacidad de *ser*. Se colige de los análisis de Goldstein que la autorrealización está directamente asociada con la propia idea de la existencia y del ser, mucho más allá de las condiciones de supervivencia y leídas en clave fisiológica; en otras palabras, *ser* y *existir* en la perspectiva de la Gestalt de Goldstein es un asunto relacionado con la bina hombre-mundo que está dada en términos de la interioridad, o sea, en el adecuado funcionamiento del cerebro.

La Gestalt, según los análisis de los historiadores de la psicología, sería una de las tres teorías que situada entre las décadas de 1920 y 1930, constituiría una más amplia conocida como “Totalista” (Kelly, 1960, p. 265). Organicismo, topologismo y gestaltismo “subrayan el papel dominante del *campo* o mundo circundante en que se desarrolla la conducta”, aunque las tres teorías difieran “ligeramente en terminología, contenido, importancia relativa y elección característica de los problemas” (Kelly, 1960, p. 265) que investigaron.

Ese papel dominante del mundo circundante para el desarrollo de la conducta humana del que se ocupara la Gestalt, fue determinante para que los gestaltistas entendieran que “la organización de la conducta se deriva de la situación dinámica de un organismo en trance de maduración y su medio ambiente” (1960, p. 266). Una gestalt correcta, esto es, un aprendizaje, consistiría en las respuestas de un individuo frente a un estímulo puesto en situaciones que derivan en *totales* significativos; en

otras palabras, “no existe un objeto o estímulo específico a los que pueda relacionarse directamente una reacción, sino que cada situación u objeto tiene su propio emplazamiento y posee, consecuentemente, ciertas relaciones dentro de un todo significativo” (Kelly, 1960, p. 266).

Las explicaciones que sobre el aprendizaje arroja la Gestalt son distintas de aquellas provistas por el asociacionismo o, incluso, el condicionamiento de Pavlov; no obstante, el esquema general provisto por los saberes gestaltistas no es en esencia diferente de estos últimos, al menos desde la perspectiva analítica que sustenta esta investigación, toda vez que la Gestalt se propuso comprender el aprendizaje como un asunto de base biológica y en función de la relación individuo-medio. Así, el aprendizaje desde la Gestalt se explica “en términos de *conocimiento interior*”, antes que “a través de procesos y experiencias de la prueba, el error y el éxito, o de la práctica, la asociación o el condicionamiento” (1960, p. 266); conocimiento interior, por supuesto, entendido como la comprensión de la situación, objeto o materia en las que sean evidentes las relaciones significativas a las que alude tal desarrollo teórico en su base.

Este último asunto hizo de la *maduración* un concepto clave para la teoría de la Gestalt. La Gestalt, vocablo de muy difícil traducción al castellano alude a lo total, pero también al patrón y a la forma (*cfr.* Kelly, 1960). En la década de 1920 parecía casi una obsesión de la ciencia el encontrar justamente los “patrones” y las “formas” de la conducta humana, como he tratado de mostrar en este último segmento. Parte de este emprendimiento por encontrar las totalizaciones y los patrones o las formas totales, requirió de la elaboración teórica del concepto de *maduración*.

La maduración es condición central para el aprendizaje en las lógicas de la Gestalt, y se trató de un concepto que se empleara para “indicar que el desarrollo nervioso y mental del que aprende es lo suficientemente avanzado [...] para permitirle comprender y abarcar un estímulo u objeto dados” (Bower y Hilgard, 1973, p. 43). La maduración sería entonces una prueba para la existencia de una disposición fisiológica y psicológica del aprendizaje y, lo que es más importante, la evidencia de la

presencia de finalidades y motivaciones para aprender: el sujeto que estaba tratando de dibujar la Gestalt de 1920 era uno cuyas finalidades perseguidas “pueden ser un objeto concreto, una idea abstracta, un ideal hacia el que avanza”; un sujeto “con pleno conocimiento de su propósito” y cuya finalidad perseguida “proporciona la fuerza de motivación que supone voluntad o deseo de aprender, consistiendo en la dirección definida de la actividad hacia un fin determinado” (Kelly, 1960, p. 266).

Entre las décadas de 1920 y 1940, desde los análisis psicométricos que derivaron en la tipificación de los hombres (según los tipos de experiencia de Rorschach o según la tipología de Spranger), pasando por la idea de la conciencia como conducta, según la esbozada conclusión de Guthrie, hasta los procesos de autorrealización como *conditio sine qua non* para los procesos psicológicos de adecuación, y las aspiraciones de patrón y de forma perseguidas por la Gestalt, estaban dadas las condiciones de posibilidad para la configuración del aprendizaje como un objeto clave de la psicología, en tanto dichas condiciones, tales superficies de emergencia, son localizables en los ámbitos de la economía moderna y de la filosofía política, como se propuso en el capítulo anterior. El punto nodal de esta constitución estaría dado sin duda en el problema del comportamiento humano.

3.6 Aprendizaje: de la inteligencia animal al comportamiento humano

La célebre investigación de Edward Thorndike publicada en 1898 conocida como *Animal Intelligence*, y traducida en extenso como *Inteligencia animal. Un estudio experimental de los procesos asociativos en los animales* (2006 [1898]), tiene como propósito “explicar la naturaleza del proceso de asociación en la mente animal [a fin de identificar] el desarrollo de la vida mental a lo largo del *filum*, para buscar en particular el origen de la facultad humana” (pp. 144 – 145), esto es, un estudio cuya primera premisa está dada en términos de diferencias entre las respuestas animales por la vía de los instintos, en tensión con la posibilidad de entenderlas como subproductos de asociaciones.

Sin embargo, habría cierta vaguedad en el concepto de “asociación”, por lo cual Thorndike se esforzaría en delimitarlo, no sin antes ironizar sobre el modo en que investigadores sobre la inteligencia animal contemporáneos a él se habrían dedicado a sacrificar la mirada psicológica sobre tal objeto, para más bien dedicarse a “elogiar a los animales” dedicándose de lleno a la inteligencia animal, en lugar de mostrar su natural estupidez (*cfr.* Thorndike, (2006 [1898])). Y la preocupación de Thorndike es clara en su esfuerzo por mostrar que discurrir sobre la inteligencia animal es un tarea vana a menos que esta se hiciera de manera sistemática para poder extraer conclusiones generales sobre los procesos de asociación y no como anécdotas aisladas, que poco concluyentes podían ser de cara a la investigación:

[...] Miles de gatos en miles de ocasiones se sientan a maullar en vano, y nadie piensa sobre esto, pero dejemos que un gato arañe la manija de la puerta supuestamente como una señal de que se le deje salir, y de inmediato ese gato se vuelve representativo de la mente gatuna en todos los libros. (Thorndike, (2006 [1898]), p. 148)

En su perspectiva evolucionista (¿desde cuál otro régimen de decibilidad hablaría Thorndike?), el fisiólogo pre-conductista dejaría planteado el corazón del problema en pocas líneas:

Los poderes de los sentidos y los instintos han cambiado por adición y sustitución, pero el lado cognitivo de la conciencia ha cambiado no sólo en cantidad sino también en calidad [...] de alguna manera, de estos poderes asociativos ha surgido la conciencia humana con sus ciencias, artes y religiones. La asociación de ideas propias, la imaginación, la memoria, la abstracción, la generalización, el juicio y la inferencia tienen aquí su origen [...] en la metamorfosis, los instintos, los impulsos, las emociones y las impresiones sensoriales han sido transformados en relación con sus viejas naturalezas. Sobre el origen y desarrollo de la facultad humana debemos ver hacia estos procesos de asociación en los animales inferiores. (2006 [1898], pp. 145 – 146)

Ese “de alguna manera” en que surgió la conciencia humana para Thorndike da cuenta de su análisis con sesgo evolucionista. Tal “de alguna manera” ha sido revisitado por algunas perspectivas antro-po-biológicas como por ejemplo aquella aportada por Arnold Gehlen en la década de 1940, para quien la humana sería difícilmente una

especie situada en algún punto cumbre de la evolución, sino que más bien ostentaría una naturaleza distinta de todas aquellas que se pudieran descubrir en todo el reino animal; en suma, los seres humanos no serían un mejoramiento de algún pariente lejano en la escala evolutiva, sino que habría que buscarse explicaciones de otro orden.

Sin embargo, no es mi asunto ocuparme aquí de las disputas contra el evolucionismo de Darwin, o acaso de las teorías de la evolución en su conjunto. Se trata más bien de una exploración sobre el modo en que se comprendió al hombre en esta última parte de la historia como un aprendiente y cuáles fueron aquellos procesos epistémicos que así lo permitieron, exactamente en el modo en que fueron discutidos en los planos del análisis que se comprometen en este trabajo. De hecho, podría afirmar que el propio trabajo de Gehlen, reunido en un volumen que se titula justamente *Der Mensch* (El hombre), es una avanzada teórica en cuyo centro reposa la preocupación del autor por tratar de explicarse al hombre “su naturaleza y su lugar en el mundo” (indica en el subtítulo del texto), en un momento histórico en el que la psicología estaba en franco proceso de decantación y nos hallamos en un casi aterrador proceso de individualización, al punto de poner en suspenso la propia idea de especie.

La psicología moderna en la que se hallaba atrapado Thorndike, es una psicología fundamentalmente evolutiva, tal como lo entiende a propósito de este conjunto de saberes Domingo Barnés en el estudio preliminar que hace de la edición española de *Psicología del niño y pedagogía experimental* de E. Clàparede de 1910. Para este psicólogo, la psicología moderna es de hecho evolutiva porque:

[...] el concepto de evolución de Hegel, Darwin, Lamarck, etc., lo traslada Spencer de la filosofía y la biología a la psicología, para no interrumpir la evolución, proceso universal y fecundo que recorren todas las formas de la existencia. Y al estudiar la evolución de la conciencia, el individuo no puede ya ofrecerse como un ser psíquico abstracto, sino como una entidad psicofísica que ha de adaptarse á un medio, y cuyo desenvolvimiento ha de estudiarse por entero. El estudio de la ontogenia es inseparable del de la filogenia (Barnés, 1910, p. 14).

Por supuesto, el problema del llamado “desenvolvimiento” está en el centro de los análisis de Thorndike y en general de sus contemporáneos, pues la publicación de Claparède en la que se incluye este texto de Barnés, tuvo su primera aparición en 1905, situando el desenvolvimiento como uno de sus temas centrales. El asunto nodal planteado por el fisiólogo en *Animal Intelligence*, sin embargo, pareció borrar el que se había planteado como el más importante: entender por la vía de la experimentación con gatos, perros y pollos “el particular origen de la facultad humana” (Thorndike, (2006 [1898], p. 144). Así que se dedicará en la publicación a describir con detalle los resultados alcanzados tras el uso de aparatos o cajas “de 20 pulgadas de largo por 15 de ancho y 12 de altura” (p. 150), para poner animales

[...] hambrientos en encierro del cual pudieran escapar por algún acto simple, como jalar el nudo de una cuerda, mover una palanca o pararse en una plataforma. El animal era puesto en el cerco [la caja], la comida dejada fuera de la vista y sus acciones observadas. Además de registrar su comportamiento general, se puso especial atención en cómo tenía éxito al realizar el acto necesario, y se guardaba un registro del tiempo que estuvo en la caja antes de jalar, rasguñar o morder de forma exitosa (Thorndike, (2006 [1898], p. 149).

Hecha la misma operación de 30 a 70 veces (*cfr.* Bower y Hilgard, 1973) con individuos en estados de salud homogéneos y con niveles más o menos iguales de hambre (¡todos hambrientos!), la observación experimental de pollos, gatos y perros le permitió a Thorndike elaborar una conclusión diferente de aquellas construidas por otros científicos: “desaprobar la existencia de cualquier facultad racional en los sujetos en los que se experimentó” (Thorndike, (2006 [1898], p. 174). De esta manera y con el mismo ánimo irónico con el que introduce su artículo, Thorndike dice así en el último párrafo del texto: “debo afirmar que los psicólogos que estudian perros y gatos con el fin de defender esta teoría de la ‘razón’ están al nivel de un zoólogo que debería estudiar a los peces buscando apoyar la tesis de que poseen dedos con garras”.

¿Cuál es el valor de estas descripciones y sus resultados para una configuración del aprendizaje? Para Bower y Hilgard (1973), “la teoría de Thorndike sufrió muy pocos cambios entre 1898 y 1930” (p. 36) y el “cuadro del proceso del aprendizaje [propuesto por Thorndike] es vigente. No hay ninguna teoría global del aprendizaje humano que pueda permitirse el lujo de ignorar su legado” (Postman, 1962 citado por Bower y Hilgard, 1973, p. 35). Este cuadro, como lo nombra Postman, tenía como eje la explicación de la base del aprendizaje como “la asociación entre las impresiones de los sentidos y los impulsos para la acción o ‘respuestas’ [...] a esta asociación se le conoció como ‘vínculo’ o ‘conexión’ [...] como tal, es la psicología original del aprendizaje de estímulo y respuesta” (1973, p. 35).

En su artículo de 1898, más que probar la ausencia de una facultad racional en los animales, Thorndike había conseguido explicar el modo en que funciona el aprendizaje y, aún más, había cimentado bases para una psicología del aprendizaje para la primera parte del siglo XX: se trataría en adelante de un proceso mediante el cual los organismos reaccionarían (acciones-respuestas) en función de las intervenciones del medio en que se encuentran (estímulos).

En los experimentos adelantados por el fisiólogo que dieron lugar al artículo en referencia, las conductas de los animales “eran variadas y desordenadas (patadas, mordidas, ataques); pero en los sucesivos intentos, las conductas desordenadas eran reducidas, y el tiempo de reacción utilizado para salir de la caja disminuía notablemente en la medida en que el animal conseguía eliminar las respuestas incorrectas” (Noguera, 2012, pp. 280 – 281). De este modo, el aprendizaje se comprendería como “la reacción de un organismo frente a una situación problemática particular” (2012, p. 281); se trataría pues de nombrar un proceso según el cual “aprender es reaccionar; lo que aprendemos son reacciones” (Thorndike, 1936 citado por Noguera, 2012, p. 281).

Para que un aprendizaje fuese tal, sería necesario el cumplimiento de dos leyes, o principios del conexionismo, según los trabajos de Thorndike. De un lado, la llamada “Ley del Efecto”, decantada por el autor en los términos siguientes:

De entre diversas respuestas dadas a la misma situación, si todo lo demás permanece constante, aquellas que van acompañadas o seguidas muy de cerca de satisfacción para el animal se conectarán más firmemente con la situación [...] aquellas acompañadas o seguidas muy de cerca de incomodidad para el animal, y si todo lo demás permanece constante, encontrarán debilitadas sus conexiones con esta situación (Thorndike, 2006 [1929], p. 190).

Planteado en términos más transparentes, la Ley del Efecto de Thorndike consiste en que un individuo tendrá tendencia a repetir y a aprender, por tanto, las reacciones que están acompañadas de efectos positivos o satisfactorios; en el caso contrario, las reacciones que anteceden efectos desagradables o no placenteros, implicarán ausencias de aprendizaje. La Ley del efecto, pues, se refiere al “fortalecimiento o debilitamiento de una conexión como resultado de sus consecuencias” (Bower y Hilgard, 1973, p. 41), o como más simplemente sintetiza Ardila, “las consecuencias satisfactorias fortalecen la conexión entre estímulo y respuesta, las consecuencias insatisfactorias la debilitan” (1970, p. 112).

Esta Ley, sin embargo, sería prontamente revisada por Thorndike, toda vez que en experimentos realizados ya en la década de 1930, el fisiólogo notaría que no hay balance entre las repeticiones que estuviesen condicionadas por recompensas y castigos; fruto de un conjunto de observaciones sobre aprendizaje verbal en hombres y sobre aprendizaje discriminatorio en pollos, concluía que “el recompensar una conexión siempre la fortalece sustancialmente; el castigarla la debilita poco o nada” (citado en Bower y Hilgard, 1973, p. 46). Esta conclusión tendría alta relevancia en el sistema penal y, por supuesto, en los procesos educativos, pese a que un par de décadas después la comunidad científica aceptara no sin cierto gozo que Thorndike no alcanzó a probar experimentalmente el nivel real de la influencia ejercida por la recompensa sobre una conexión del tipo Estímulo-Respuesta.

Además de la Ley del Efecto, que hoy será apenas una hipótesis para no referirnos a “leyes” (cfr. Bower y Hilgard, 1973), habría otra *Ley* muy en la sintonía de la selección de las especies de Darwin, y se relacionaría con la disposición para la actuación: cuando los individuos se disponen para un tipo determinado de acción y lo hacen, la operación tiene resultados satisfactorios, contrario a lo que sucede cuando, a pesar de la disposición, no es posible por alguna razón ejecutar la acción; en sentido contrario, cuando el individuo no está dispuesto a un tipo de acción, y por razones azarosas debe actuar en función de ella, la sensación resultante será de insatisfacción. Al parecer, las leyes del Efecto y de la Disposición en Thorndike, tendrían mayor relación con el problema de la libertad que lo que los modernos habrían sospechado en sus análisis en cuanto al comportamiento se refiere, o, en otro sentido, las leyes de Thorndike estarían formuladas en consonancia con la libertad como problema.

3.6.1 Aprendizaje: su esquema teórico

El aprendizaje según la mirada mecanicista de Thorndike es el estado o el conjunto de reacciones que puede activar un organismo, de acuerdo con una serie de condiciones que están situadas en su medio; se trata de la acción que se desprende en situaciones particulares, en las que el organismo pueda sacar el mayor provecho entre las posibilidades de respuesta con que cuente. Es una avanzada conceptual que va de la percepción del mundo a la transformación del comportamiento, o las alteraciones en la ejecución de los organismos como señala Ardila (1970). Es, como apuntó el propio Thorndike en un par de conferencias dictadas entre 1928 y 1929 en Massachusetts, “la posibilidad que tiene el hombre para cambiarse a sí mismo” (2006 [1929], p. 187).

El esquema teórico del aprendizaje que fuera configurado en los primeros treinta años del siglo XX, quedaría completado con esta idea de la auto-transformación, del cambiarse a sí mismo, y cerraría sus bases al referirlo en función de la relación comportamiento-acción: “la palabra comportamiento, como se usa aquí –puntualizaba Thorndike en sus conferencias- significa cualquier cosa que el animal humano hace.

Incluye tanto pensamientos y sentimientos como movimientos, y no hace suposiciones con relación a la naturaleza más profunda de éstos” (Thorndike, 2006 [1929], p. 188).

Cualquier cosa que el animal humano hace, agregaríamos, en función de su medio; para la plenitud del periodo entre guerras, esta sería la marca distintiva de lo individual-humano leído en clave de sus acciones. Al referirme al esquema teórico del aprendizaje, me refiero específicamente a la “estructura pragmática que lo perfila de antemano” (Foucault, 2006, p. 41), esto es, al conjunto de prácticas de discurso que durante el periodo dado entre 1890 y 1930, en el que se incluyen los primeros trabajos de Thorndike, de Watson y las relecturas de Pavlov, así como la explosión de test mentales en Estados Unidos y en Europa principalmente, así como las elaboraciones de la psicología social del pragmatismo de Dewey-Mead de las que me ocuparé en el siguiente capítulo, fueron configurando al aprendizaje sin delimitarlo necesariamente como un concepto.

El esquema teórico del aprendizaje supone que, aún cuando la investigación psicológica no lo dotara como un concepto central para sus elaboraciones, en todo caso y en términos estructurales estaría operando de manera simultánea con las preguntas acerca de la conducta. No obstante, el concepto de aprendizaje “según el diccionario etimológico portugués de Cunha [...] data de 1899” y el vocablo “aprender data del siglo XIII” (Noguera, 2012, p. 271); en el caso de la lengua francesa data del siglo XVII, “pero su sentido hasta inicios del siglo XX aparece íntimamente ligado a la instrucción en las artes y en las actividades técnico-manuales” (p. 271) y, por fin, en lengua inglesa, según se constata en 1918 en *A Cyclopedia of Education* de Paul Monroe, que el concepto se define como

El proceso por el cual las experiencias obtenidas funcionan de manera eficaz delante de nuevas situaciones. Este proceso puede asumir muchas formas diferentes y lo que es popularmente llamado aprendizaje, generalmente es un proceso complejo que envuelve muchas de estas formas. Todo aprendizaje presupone, por parte del formando un entronque de disposiciones innatas y tendencias instintivas, que son la base para todas las respuestas adquiridas. (Monroe, 1918, p. 669, citado por Noguera, 2012, p. 272)

Las tradiciones intelectuales que intentaron trazar definiciones del concepto de aprendizaje, en todo caso lo hicieron a expensas de entenderlo con sentidos distintos al que asumimos de manera contemporánea, siendo quizás el trabajo de conceptualización anglosajón, patente en el texto de Monroe de la segunda década del siglo XX, el que más asemeja a las conceptualizaciones posteriores. El concepto no estaba aún suficientemente delimitado como vemos, pero su esquema teórico o pre-conceptual estaba ya presente en las discusiones de la fisiología y la psicología experimental del cambio de siglo.

En esta etapa de unos cuarenta años, desde finales del siglo XIX hasta la década de 1930, todo el trabajo experimental con la conducta, en paralelo con el proceso mediante el cual apareció la necesidad histórica de ejercer controles sobre las pasiones e incluir esta necesidad como un asunto central para el gobierno de la población en su sentido moderno, tal como lo formulé en el capítulo anterior, así como aquella idea de la auto-transformación (cambiarse a sí mismo) que declarara Thorndike en Massachusetts, estaba orientado hacia preguntas acerca del comportamiento, de la agencia sobre sí mismo, de la libertad en función del medio y de la acción, que más tarde desembocaría en el perfilamiento del concepto de aprendizaje. El proceso mediante el cual se desarrollaron una serie de saberes psicológicos para encerrar al hombre sobre sí mismo, es el proceso mediante el cual se fue configurando el esquema teórico del aprendizaje, para derivar posteriormente y hasta hoy en su permanente conceptualización.

Probablemente en función del aprendizaje y su esquema teórico no serían ya seis los tipos de hombre como proyectara Spranger, sino múltiples tipos de hombre de acuerdo con sus acciones, con las modificaciones de cada uno en función del propio comportamiento, o del comportamiento modificado de manera permanente como resultado de la práctica (*cfr.* Ardila, 1970), hasta tanto no se generen situaciones que fueren un nuevo cambio, una nueva transformación. Así, para Thorndike en 1913,

[...] no hay una fórmula mágica mediante la cual el hombre actúe en un espasmo impredecible cuando se enfrenta a una situación nueva. Sus hábitos no se retiran entonces a una distancia conveniente mientras algunas entidades nuevas y misteriosas dirigen su conducta [...] los vínculos adquiridos con las nuevas situaciones se revelan con mayor seguridad en la acción cuando aparecen en una situación nueva. (citado en Bower y Hilgard, 1973, p. 67).

Sobre los planteamientos de Thorndike recayeron en las décadas posteriores a 1930 variadas críticas. La más importante de ellas, según los intereses de esta investigación, es probablemente aquella elaborada por Castiello (1936), quien caracterizó la concepción del aprendizaje de Thorndike “como mecanicista, fatalista y determinista” que no permite “ninguna especie de actividad humana autónoma espontánea” y que en suma se erige como “una negación práctica de las funciones humanas más esenciales: responsabilidad e inteligencia autónomas” (citado en Kelly, 1960, p. 262).

En síntesis, parece que el conexionismo de Thorndike al decir del jesuita Castiello, “niega los actos reales del aprendizaje, es decir, la abstracción, el juicio y el razonamiento, al afirmar que estos son puramente nerviosos y mecánicos en su naturaleza (1960, pp. 262 – 263). Si la abstracción, el juicio y el razonamiento son “actos reales de aprendizaje”, es probablemente porque persistía un anhelo descriptivo de los conductistas posteriores a Thorndike, que consistió en continuar explorando la actividad humana, y por consiguiente el comportamiento, más allá de las respuestas del orden fisiológico, para tratar de continuar construyendo explicaciones con un corte más humanista.

El siguiente capítulo, por consiguiente, se ocupará de discutir el problema de la acción humana como un asunto fundamentalmente económico, pues quizás uno de los asuntos centrales de la tesis que aquí defiendo, es mostrar cómo lo que he venido llamando en esta última parte como el esquema teórico del aprendizaje, tuvo también contribuciones desde la reflexión económica o, dicho de otro modo, la reflexión sobre la acción humana fue compartida por saberes psicológicos y económicos, y dicha reflexión se constituyó como central para la elaboración de tal esquema.

CAPÍTULO 4. PRAXEOLOGÍA: UNA TEORÍA DE LA ACCIÓN HUMANA

4.1 El liberalismo: un proyecto

El liberalismo fue una especie de ensoñación del mundo ilustrado, un proyecto, pues pese a las elaboraciones intelectuales de los filósofos liberales, de los librepensadores de la economía británica y norteamericana de la segunda mitad del siglo XIX, el principio del *laissez-faire* no llegó a feliz término. El Estado tuvo que intervenir de manera permanente en los asuntos que se consideraban propios del mercado.

Menos Estado y más mercado, como el pilar del liberalismo moderno, fue una causa que no se alcanzó en el largo y ancho de su aspiración; por ejemplo en Inglaterra son patentes las reformas a las fábricas (*Factory Reform*) acaecidas entre las décadas del treinta y el cuarenta del siglo XIX, en las que, entre otras, el Estado reguló las horas del trabajo infantil y de la mujer, luego de que en el Informe del “Comité Sadler” de 1832 fuera evidente “un terrible retrato de crueldad, miseria, enfermedad y deformidad entre los niños de las fábricas” (Hutt, 2012 [1925]), a pesar de las variadas dudas que suscitara este informe entre quienes se oponían a dichas reformas.

Recordemos que el modelo industrial de la Inglaterra de comienzos del siglo XIX fue rápidamente imitado en otros países, así como sus propias reformas intervencionistas (*cfr.* Hutt, 2012 [1925]). En este periodo de cambios legislativos en torno al trabajo fabril, fue también impulsado el nombramiento de inspectores en cada fábrica, sin mencionar además las leyes para la intervención por parte del Estado en la salud pública a finales de la década de 1850 también en Inglaterra y algunas décadas después en los Estados Unidos.

Desde otro ángulo, Alexis de Tocqueville planteaba en paralelo con las reformas británicas, las dificultades existentes en una economía de libre mercado que se articulara a un gobierno de aspiraciones democráticas, justo como otra posible explicación, a juicio de los análisis aquí expuestos, de la no consecución del

liberalismo como modo de gobierno. Así escribía Tocqueville sobre los destinos de los Estados Unidos y sus ciudadanos:

[...] en nuestros contemporáneos actúan incesantemente dos pasiones contrarias [...] sienten la necesidad de ser conducidos y el deseo de permanecer libres. No pudiendo destruir ninguno de estos dos instintos contrarios, se esfuerzan en satisfacer ambos a la vez. Imaginan un poder único tutelar, poderoso, pero elegido por los ciudadanos, y combinan la centralización con la soberanía popular [...] Se conforman con tener un tutor, pensando que ellos mismos lo han elegido. Cada individuo sufre porque se le sujeta, porque ve que no es un hombre, ni una clase, sino el pueblo mismo quien tiene el extremo de la cadena. En tal sistema, los ciudadanos salen un momento de la dependencia, para nombrar un jefe, y enseguida vuelven a ella. (1984 [1840], p. 68)

Estas afirmaciones de Tocqueville constituyen un extraordinario reflejo de aquello que traté de delinear en el segundo Capítulo, y que consiste en el hecho casi contradictorio que subyace al problema de la libertad en el ámbito de una gubernamentalidad liberal, y que tiene como eje el concepto de interés, configurado entre los siglos XVII y XVIII. La contradicción, que sin rodeos es expresada por Tocqueville, nos muestra en términos de pasiones contrarias el modo en que los hombres modernos ansían la libertad y, al mismo tiempo, la necesidad de ser conducidos. Estas son las condiciones del liberalismo a lo largo del siglo XIX, y estas son, simultáneamente, las razones de su no concreción práctica en la vida de los Estados.

El hombre que auto-conduce su conducta en el ámbito de un mercado liberado para tal fin, fue un proyecto que por multiplicidad de circunstancias no se materializó, o al menos no se llevó a cabo en los grados en los que teóricamente fue previsto por los liberales. No es asunto de este trabajo detenerse a examinar las condiciones de dificultad del liberalismo, como sí las de haberse detenido en su dimensión en tanto proyecto característico de la modernidad, como se ha intentado a lo largo de los tres capítulos precedentes, y sobretodo por la capacidad de dicho proyecto para albergar múltiples iniciativas intelectuales en torno a la condición individual de los hombres.

Lo que realmente interesa aquí es mostrar que, si bien el liberalismo no se llevó a cabo a plenitud y muestra de ello fue el carácter permanentemente intervencionista de los Estados autoproclamados como liberales, así como la subsecuente aparición del Estado de Bienestar a causa de las Guerras Mundiales y la crisis económica que se instaló justo en la mitad de ellas en la década del treinta del siglo XX, hubo un proceso de desbloqueo de lo que Michel Foucault ha llamado el arte liberal de gobierno hacia uno neoliberal (*cfr.* Foucault, 2006; 2007) y que tal proceso de desbloqueo fue posible en virtud de las variadas perspectivas que insistieron en el estudio de la conducta humana (como una avanzada tras la definición del interés como principio de análisis de dicha conducta), o como se mostrará acá, del problema de la acción, y cómo estas perspectivas fueron robusteciendo al concepto “aprendizaje” (su esquema teórico) como su lugar orientador y al hombre aprendiente como el tipo de sujeto a producir en la historia subsiguiente.

En el capítulo dos presenté muy esquemáticamente el planteamiento del economista icónico para el neoliberalismo norteamericano, Ludwig Von Mises, desarrollado en *La acción humana, tratado de economía* ([1949] 1986). Para este economista,

[...] los pensadores liberales de la Francia del siglo XVIII condensaron su filosofía en la conocida frase *laissez faire, laissez passer*. Aspiraban a implantar un mercado libre de trabas; abogaban por la abolición de cuantos obstáculos impedían al hombre eficaz e industrioso prevalecer sobre sus más torpes e ineficientes competidores, de cuanto perturbaba el desplazamiento de las personas y la circulación de las cosas. Eso es, pura y simplemente, lo que quería decir la famosa máxima del «dejad hacer». (1986 [1949], p. 1057)

Aunque para Von Mises tal “dejar hacer, dejar pasar”, podría suponer para las políticas dirigistas y de planificación de los principios del siglo XX, esto es, aquellas empeñadas en mantener controles sobre el mercado, una especie de atentado contra la moral social, una reinterpretación del *laissez-faire*, en realidad buscaría “dejar a todos en libertad para que cada uno decida cómo concretamente va a cooperar en la social división del trabajo y que sean, en definitiva, los consumidores quienes determinen lo que los empresarios hayan de producir” (1986 [1949], p. 1058), lo cual no debería

entenderse, para la economía neoclásica, sino como la posibilidad de “autorizar al hombre común para que elija y actúe; que no tenga, en definitiva, que doblegarse ante ningún tirano” (Von Mises, 1986 [1949], p. 1060).

Es el sujeto al que se le “deja hacer” porque precisamente esa fue la proyección de la racionalidad de gobierno liberal, pero de un cierto modo más contundente y vívida, en aquella neoliberal. El *homo œconomicus*, con la expectativa de dirigir su actividad en el horizonte de sus propios intereses, en su posibilidad para elegir y actuar sin doblegarse, como sostiene Von Mises (1986 [1949]), tiene que vérselas con las condiciones que le propone el medio (no así con la influencia directa de otros y en la misma línea de las formulaciones de Skinner) y ese medio es, precisamente, el mercado. El *homo œconomicus* de la gubernamentalidad neoliberal es el individuo que actúa libremente, que elige, que toma decisiones y cuyos únicos límites son las leyes del mercado.

4.2 El sujeto de interés en clave de gubernamentalidad

El *Tratado* de Von Mises, de algo más de mil páginas, comenzó su redacción después de la Segunda Guerra Mundial. Es en este *Tratado* en el que se advierte por primera vez la noción del *homo œconomicus* aplicada al análisis del sujeto social, y no solamente al agente de la economía, en la perspectiva de la gubernamentalidad neoliberal (*cfr.* Foucault, 2007). Entre las décadas de 1950 y 1960, aparecerían varios artículos y otros textos²¹ que desde el saber de la economía avanzarían en la inquietud sobre el hombre económico, en tanto unidad de análisis válida para la identificación de la “economización” de la vida social de los individuos. Se trataba entonces de la vigencia indiscutible del sujeto del interés, cuyos vestigios son recuperables en el empirismo inglés, en el siglo XVII, como “una de las transformaciones teóricas más

²¹ Para esto se puede consultar en Becker, G. (1974) *The economic Approach to human Behavior*. Chicago: University of Chicago Press, citado en Lagasnerie, G. (2015) y en Becker, G. (1983 [1975]). *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza.

importantes del pensamiento occidental desde la Edad Media” (Foucault, 2007, p. 311), y sobre el que algunas elaboraciones propuse en el capítulo dos.

Para David Hume, según advierte Foucault (2007), es característico del sujeto de la experiencia el carácter “irreductible” e “intrasmisible” de sus elecciones; “ese principio de una elección individual, irreductible e intrasmisible, ese principio de una elección atomística e incondicionalmente referida al sujeto mismo, es lo que se llama interés” (2007, p. 313). Es a partir de esta primera idea moderna sobre la experiencia subjetiva, que se consideraría que la conducta del sujeto es movida por algo así como una voluntad que se expresa en la posibilidad de las elecciones. A partir de allí será apreciable la idea de un sujeto cuyas acciones son motivadas por una especie de mecánica interna de los intereses.

Recordemos que esta es incluso la fórmula a partir de la cual economistas del siglo XVIII como Adam Smith, entenderían las posibilidades de “éxito” o de “fracaso” de sistemas económicos al interior del Estado: a mayor margen de acción a los intereses particulares, mayores alcances y consolidación de la economía colectiva, en una discusión que procuré presentar con alguna amplitud más atrás en el trabajo.

La ética moderna se fundó sobre la idea de un sujeto de interés, aquel que desde el empirismo inglés (incluido el trascendental y poco leído trabajo de John Locke sobre la educación²²) se constituyó en sujeto de elecciones y de intereses individuales. El sujeto de interés es aquel que lentamente fuera habitando los espacios urbanos en las cambiantes ciudades que se erigieran como metáforas del cuerpo humano: vías arterias, pulmones, y corazones financieros (*cfr.* Sennett, 1994), para constituirse en pieza irremplazable de la economía del mercado y, al mismo tiempo, en eje de su propia vida. Y esto puede parecer un tanto paradójico: ¿Un sujeto que es de interés,

²² *Some Thoughts concernig education*, publicado por John Locke en 1693, y traducido al castellano como *Pensamientos sobre la educación*, editado por Akal en 1986, no hace parte de las obras reconocidas como más relevantes del empirismo inglés.

eje articulador del mercado, pero que también es pieza fundamental de su propia vida?

El sujeto de interés ha hecho del aprendizaje su posibilidad más clara para pensar en el futuro, y ha devenido agente de sí mismo (2008) para diseñar su propia vida: el sujeto de interés va “hacia-delante” como intenté mostrar en las primeras páginas del segundo capítulo. Es, en efecto, propietario y responsable de una vida en la que su mirada está puesta adelante, en un “adelante” que no es más que un presente en constante invención, o como ha señalado Murray Rothbard (2012. p. 5), se trata de “un actor individual [que] adopta objetivos y cree, errónea o acertadamente, que puede llegar a ellos por el empleo de ciertos medios [y cuyas acciones] en el mundo real tiene[n] lugar en algún presente y se dirige[n] a alcanzar un fin en el futuro (inmediato o remoto)”.

El sujeto de interés como planificador del presente que se inventa de modo permanente es una ensoñación moderna, pero quizás el tipo de realidad que hoy habitamos. Thomas Popkewitz (2008) ha señalado cómo “la cosmovisión griega del conocimiento de sí mismo por medio del pasado se conectaba con un concepto cíclico del mundo más que con el moderno concepto progresivo y cronológico del tiempo” (p. 39), lo cual significa que el rasgo distintivo del sujeto agente del cosmopolitismo (lo que para nosotros sería el sujeto de interés de la modernidad), es su necesidad de anclar su vida en términos del presente inacabado, diferente a la noción griega del tiempo como ciclo y de la experiencia como horizonte para el destino.

Ese “cosmopolita inacabado” de Popkewitz, el sujeto de interés contemporáneo, requiere aprender de manera permanente, pues sólo así “avanzará” en sus diseños vitales. Hasta el siglo XIX, el sujeto de interés se educó bajo la tutela del otro; fue objeto de la enseñanza en su infancia, para luego, en la mayoría de edad, ser tan razonable como gobernante de sus propias pasiones. En el siglo XX, el sujeto de interés se convirtió paulatinamente en un aprendiente, en un *homo discens* (cfr. Noguera, 2012).

Con la intervención de la cultura, con las transformaciones y procesos de consolidación de los Estados, con los cambios en la ciencia y la técnica, y hasta con las guerras, el sujeto de interés se hizo más dependiente de su propio aprendizaje y menos afín a la enseñanza. El proyecto educativo del siglo XX, pero fundamentalmente del XXI, es el del aprendizaje durante toda la vida. Vivimos en la sociedad del aprendizaje, como dirían varios investigadores, y la agencia de nosotros mismos depende de esta posibilidad, como ampliamente traté de mostrar en el primer capítulo de este trabajo.

Estas transformaciones técnicas, en la perspectiva de la gubernamentalidad liberal y neoliberal, o de la era cosmopolita, como se quiera, han ubicado al aprendizaje como una tecnología que se ha consolidado como central para la conducción de la conducta de los hombres y para los procesos de la auto-conducción, propios de las lógicas neoliberales que tuvieron esplendor con las condiciones sociales y económicas de la segunda posguerra: allí es en donde históricamente, por ejemplo, ubicamos la emergencia de la teoría del capital humano impulsada desde la economía.

4.2.1 Skinner y la acción

La bisagra entre el conductismo y el cognitivismo, en tanto revoluciones paradigmáticas, se halla en la “poderosa metáfora del ordenador” (Pozo, 2006, p. 18), consistente en el impulso de las tecnologías cibernéticas, la teoría de la comunicación y los desarrollos de la lingüística, tras la Segunda Guerra Mundial, y la inclusión de los procesos mentales en el aprendizaje que habían sido marginados por el conductismo.

Sin embargo, si nos apoyamos en enfoques diferentes a los paradigmas de Kuhn, bien podríamos decir que sólo para efectos esquemáticos y, por supuesto, explicativos, el enfoque cognitivo ha “reemplazado”, entre comillas, al conductismo, cuya crisis es ubicable en el procesamiento de información de las décadas del sesenta y el setenta, que permitió incluir la posibilidad de la existencia de la mente en los procesos del

aprendizaje; en otras perspectivas aportadas por la historia de la ciencia, e incluso por la historia de las ciencias sociales, bien podríamos aceptar que no se trató de un cambio paradigmático, según el cual los últimos treinta o cuarenta años hemos vivido la *era absoluta* del cognitivismo, restringiendo así al conductismo como un viejo antecesor o un acabado antecedente.

Al contrario, sirviéndonos de otras lentes de análisis, podríamos afirmar que el conductismo no ha muerto y que su “núcleo duro” (*cfr.* Pozo 2006; Lakatos, 1983), aquello que es constitutivo de su esencia teórica y metodológica más sólida, mantiene algunos vestigios en el enfoque cognitivo contemporáneo. En otras palabras, podríamos aceptar que hay conclusiones del conductismo, al menos teóricas y a efectos de la conducta humana, que mantienen alguna vigencia y que hacen parte tanto de las prácticas como de las técnicas conductuales de los sujetos contemporáneos y a pesar de la preeminencia del enfoque cognitivo y elaboraciones subsidiarias a él con fuerte influencia en campos como el de la educación.

Tanto el conductismo como el enfoque cognitivo comparten en esencia una misma idea acerca del aprendizaje: se trata de un

[...] conjunto de fenómenos [...] relacionados con la modificación del comportamiento. Implica [...] el estudio de la conducta humana como subhumana [siempre] referida a la variación del comportamiento en un medio [...] Observamos unas alteraciones en la ejecución de un organismo animal o humano e inferimos que ha aprendido. (Ardila, 1970, pp. 16 - 17).

Se trata en suma de una idea del aprendizaje, como subrayé en alguna parte del capítulo anterior, “como un cambio relativamente permanente del comportamiento que ocurre como resultado de la práctica” (Ardila, 1970, p. 18). El aprendiente es entonces un sujeto que en contacto con un medio es capaz de generar posibilidades diversas de adaptación y de cambio, dadas las azarosas variables que este le propone. Sujeto, variables del medio, adaptación y transformación, son los elementos clave del aprendizaje en tanto posibilidad técnica que ha encontrado el sujeto de interés para

hacerse cargo de su propia vida, ser arquitecto de sí y diseñar el futuro. De ahí la importancia del aprendizaje permanente para la configuración de una gubernamentalidad neoliberal.

En algún pasaje del capítulo anterior se planteaba que es en la ausencia de reconocimiento de los “procesos internos” de la mente que es posible reconocer las grietas en el trabajo de B. Skinner, así como la subsecuente respuesta que se diera en términos de los llamados enfoques cognitivos. Pese a este “antimentalismo” de Skinner y a su inclinación por explicar la conducta en las contingencias del ambiente, es decir, del medio, se planteaba también en el capítulo anterior que el interés analítico de la investigación aquí informada está justamente en aquello que era *decible* por Skinner, dado que el conductista estaba anclado en una práctica discursiva que comenzó a configurarse de modo fundamental en 1930. Este conductista, según informan Bower y Hilgard (1973), había incluido en sus análisis términos del sentido común como “*el uno mismo, al autocontrol, el darse cuenta; pensamiento, resolución de problemas, composición, fuerza de voluntad*” (p. 217), con lo cual había llevado

sus ideas un paso más allá en el análisis de las nociones del *libre albedrío, determinación interna y valores sociales*, y [discutiendo] la forma en que podríamos disponer las prácticas culturales al diseñarlas de tal modo que se construya una sociedad “mejor”, de acuerdo con ciertos valores humanitarios. (Bower y Hilgard, 1973, p. 217)

Esta cita, que ya fuera incluida también en el capítulo anterior, reviste especial interés dado que la sociedad *mejorada* fabulada por Skinner, definitivamente sería la síntesis de sus aspiraciones intelectuales, para las que era posible conducir la conducta de los hombres a través de la intervención del medio de su desenvolvimiento. Esta empresa, característica del conductismo, como se insistió también en el capítulo anterior, estaría situada en una misma racionalidad que aquella en la que se ubicara el *laissez-faire* del siglo XVIII al XIX, pese a que en apariencia dicha doctrina económica erróneamente se entiende como una libertad absoluta, lo cual, como se señaló en los primeros capítulos, no es posible.

Se decía también en el capítulo anterior que las aspiraciones de control/libertad de Skinner, articuladas a un emprendimiento ambicioso desde el punto de vista de la investigación científica, hacían decir al conductista norteamericano que, si bien pareciese que “por primera vez en la historia se ha logrado tener una ciencia que estudie los actos humanos con el mismo nivel de rigurosidad de las disciplinas más avanzadas”, al mismo tiempo “la cultura no quiere realmente entender al hombre en términos científicos” (Ardila, 1994, p. 6).

Por esta razón, el propio Rubén Ardila, testigo de la sentencia de Skinner “una tarde de otoño” mientras se preparaba una nueva edición de *Sobre el conductismo*, escribió en el prólogo redactado en 1974: “el libro de Skinner [...] dará mucho qué pensar a los psicólogos, y también a los filósofos y a los políticos” (1994, p. 6). Lo que Ardila consideraba un asunto digno de ser pensado por psicólogos, filósofos y políticos, estaba relacionado en realidad con el análisis científico del comportamiento de los hombres que ya se venía configurando desde un siglo atrás, como se ha mostrado aquí, e incluso bajo la idea de praxeología que la economía de Von Mises había insinuado desde finales de la década del cuarenta, y definida como una ciencia cuyo interés no estaba “en los objetivos últimos que la acción pueda perseguir [y] sus enseñanzas resultan válidas para todo tipo de actuación, independientemente del fin a que se aspire” (1986 [1949], p. 40). Tal ciencia praxeológica, de acuerdo con el traductor de la edición española del libro de Von Mises,

[...] constituye la disciplina que se ocupa de la consciente actividad humana *toda* —«las aspiraciones espirituales y las materiales, lo sublime y lo despreciable, lo noble y lo vil»—, por lo que engloba y, al tiempo, desborda el ámbito de la [cataláctica], la cual alude tan sólo al aspecto, digamos, *mercantil* del hacer del hombre. (N. del T., 1986, p. 21).

Este intento de Von Mises por incorporar la praxeología en los análisis económicos neoclásicos, definida brevemente como “la ciencia del comportamiento”, iba más allá de una reflexión por el mercado como acumulación e intercambio; al contrario, se

constituía en un intento fundamental por comprender que los modos de conducción de la conducta de los hombres contemporáneos están dados por algo más que por la subyugación a otros, como se ha reconocido en otras racionalidades de gobierno, y que está más asociada con la acción de todos y de cada uno. Para ello, el conocimiento, esta vez en la comprensión de Skinner, es en sí mismo, *acción*, pues “no actuamos utilizando el conocimiento; nuestro conocimiento *es* acción, o por lo menos, reglas de acción [...] como tal es el poder [y] el avance o aumento del aprendizaje [es] el progreso del comportamiento humano fundamentado en el interés por la condición humana” (Skinner, 1994, p. 128).

4.3 *Homo œconomicus* y acción humana

Entre los estudios de Adam Smith y Von Mises hay un giro significativo que dará lugar, según los análisis de Foucault, a una nueva concepción de la economía, y más particularmente, a una nueva modalidad de entender el gobierno (económico) de los hombres. Mientras para Smith la economía era “el estudio de los mecanismos de producción, intercambio y reparto de las riquezas” (Lagasnerie, 2015, p. 103), para Von Mises la economía debería ocuparse de algo más que de los fines del mercado, y concentrarse en el problema de los medios, esto es, de lo que llama las acciones y los individuos actuantes.

Este giro en el modo de ser concebida la economía, al modo de ver del filósofo francés, es el comienzo del neoliberalismo. En adelante la economía no se ocuparía más del objeto y se concentraría más en la actividad: “la ciencia económica es [desde entonces] la ciencia de las elecciones racionales [se trataría de] el análisis del modo de asignación de recursos a fines que son antagónicos” (Lagasnerie, 2015, p. 104).

La economía se ocuparía desde entonces de reflexionar en torno del problema del comportamiento humano como un conjunto, y no solamente de aquellas esferas que tradicionalmente se comprenderían como relativas a la economía: “tener hijos o no tenerlos, casarse o no casarse, cuidar la propia salud o no, proseguir los estudios o no

hacerlo” (Lagasnerie, 2015, p. 104), en fin, todas las acciones humanas serían pues un asunto del resorte del análisis económico: como señalé en alguna parte del primer capítulo, allí se iniciaría el momento histórico de la economización de la vida social.

Desde la perspectiva neoliberal, los hombres dejan de estar fragmentados entre sus decisiones de carácter económico y sus *otras* decisiones de orden moral, psicológico o legal-normativo. Al contrario, al hombre comienza a conceptualizársele como un ser

[...] unificado, coherente [...] que aplica el cálculo económico a todo, es decir que se comporta como una pequeña empresa empeñada, a cada instante, en maximizar su utilidad bajo la coacción de los recursos a su disposición: el neoliberalismo se propone utilizar el modelo del *homo œconomicus* como grilla de inteligibilidad de todos los actores y todas las acciones, como apunta Gary Becker en la década del sesenta (Lagasnerie, 2015, pp. 104 -105).

Sin embargo, esta descripción del hombre contemporáneo es, cuando menos, desalentadora. Los sectores de izquierda leyeron en esta pretensión analítica de Foucault una tentativa por mostrar un tipo de sujeto frío, calculador y desprovisto de sentimientos: una máquina, como dice Lagasnerie (2015), presa del cálculo económico en todas las esferas de la vida. Al margen de esta lectura de orden marxista de los análisis de Foucault, que es entre otras cosas abundante en los estudios contemporáneos sobre educación, interesan aquí las posibilidades que ofrece para el estado actual de la relación del hombre consigo mismo y con el mundo, la elaboración conceptual del *homo œconomicus* en tanto grilla que permite explicar el radicalismo individualista que comenzó a configurarse con las tendencias de la investigación científica de las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX, y su claro sesgo relativista, como se mostró en el capítulo anterior.

La emergencia de las llamadas “ciencias psi” (Foucault, 2007; Rose, 2012; Lagasnerie, 2015) del periodo citado, fortalecieron el proceso de individualización de los hombres, al punto de afectar otros espacios del análisis social como el caso del aparato judicial, mostrando, por ejemplo, que el delito hacía parte de personalidades trastornadas, enfermas, y cuyo tratamiento debía conducir a la normalización; por el

contrario, con la economización de la vida social característica del neoliberalismo, habría una explosión sin precedentes de una hiperindividualización, ya no con fines de normalización, sino más bien con miras a la diversidad y la diferencia: ya no habría personalidades trastornadas que conducirían irremediablemente al delito y a la configuración del delincuente, sino que más bien se abriría la posibilidad, a causa de este proceso de economización patente en el *homo oeconomicus*, de pensar en las sociedades márgenes tolerables para la comisión de delitos (*cfr.* Lagasnerie, 2015), y de sujetos que eventualmente podrían decidir o no sobre actos delictivos en cualquier pasaje de sus vidas.

De acuerdo con este breve mapa, tendríamos que aceptar al menos dos momentos en el proceso de individualización en el siglo XX. De un lado, aquel que tuviera formación en las multiplicidad de saberes que se configuraron desde diversos campos de la investigación científica en torno al hombre y sus acciones, que derivaría en paralelo con el giro de la economía moderna que anunciaba más atrás.

De otro lado, aquel movimiento que en virtud del propio giro económico provisto por el neoliberalismo y cuya condición de posibilidad está dada en la consolidación de los discursos sobre el aprendizaje, se sirvió también de la economía, o al menos tuvo su correlato en sus elaboraciones, para intensificar el carácter individual de los hombres y apuntar a sociedades con pretensiones de liberalización radical, a fin de constituir las acordes con la multiplicidad de tales individualidades. El *leitmotiv* de estos procesos de individualización está dado en los afanes por estudiar la acción humana, como un segundo momento tras la lenta configuración del interés de cuyas gruesas notas genealógicas me ocupé en el segundo capítulo.

La acción humana, según la definió en su Tratado Ludwig Von Mises, se trata de

[...] la conducta consciente; movilizada voluntad transformada en actuación, que pretende alcanzar precisos fines y objetivos; es consciente reacción del *ego* ante los estímulos y las circunstancias del ambiente; es reflexiva acomodación

a aquella disposición del universo que está influyendo en la vida del sujeto. (Von Mises, 1986 [1949], p. 15)

No es fortuito el uso que hace el economista de conceptos como ‘conducta’, ‘estímulos’, o ‘acomodación’ en su descripción de la acción humana. Parece que son las herramientas conceptuales con que cuenta el autor (no con otras) para delimitar el problema general del que se ocupará su *Tratado*: analizar al sujeto social del periodo inmediato a la segunda posguerra, más allá de considerarlo apenas como un agente de la economía. Conducta, estímulos y acomodación hacen parte de una jerga que ya con amplitud venían utilizando los reflexólogos del siglo XIX y los conductistas de la primera parte del XX, según analicé en varios pasajes del capítulo anterior. Tanto Von Mises como sus coetáneos conductistas tenían el problema de la actuación humana como el centro de sus preocupaciones y los modos en que esta actuación está articulada a un modo de ser y existir en el mundo.

Sin embargo, Von Mises irá más allá que aquellos investigadores cuyas ideas fueron analizadas en el capítulo anterior. Introducirá en su *Tratado* una avanzada formidable en aquella paradójica idea que he venido formulando a lo largo de este trabajo acerca de la libertad como producto del encierro del hombre en sí mismo. Así, una vez definida brevemente la acción humana, Von Mises dice que

[...] la conducta inconsciente de las células y los órganos fisiológicos es para el «yo» operante un dato más, como otro cualquiera, del mundo exterior que aquél debe tomar en cuenta. El hombre, al actuar, ha de considerar lo que acontece en su propio organismo, al igual que se ve constreñido a ponderar otras realidades, tales como, por ejemplo, las condiciones climatológicas o la actitud de sus semejantes. (1986 [1949], p. 15)

El hombre entonces contiene un «yo» operante (cuya conducta de órganos y células es un dato más), y a través de su actuación en el medio está en condiciones de *considerar* incluso el modo de funcionamiento de su propio organismo; esto es, ya no tiene solamente la capacidad de, encerrado en sí mismo, responder a unos estímulos posando su mirada en el ambiente en el que actúa, sino que también y por efecto de una agudización en su propio encierro, es capaz de mirar *hacia adentro*. Ambos tipos

de mirada, pues, le permiten a este hombre “ponderar otras realidades” relacionadas incluso con asuntos generales como la condición del clima, hasta otros tan específicos y sofisticados como “la actitud de sus semejantes” o la capacidad para planificar el futuro.

Para Arnold Gehlen, contemporáneo a las ideas de Von Mises, y afiliado al Partido Nacional Socialista Alemán de los Trabajadores en 1933, la humana sería una especie, que sin tener línea directa con antepasados en otras especies, se caracteriza fundamentalmente por la *carencia*, en el mismo sentido de la antropología filosófica de I. Kant.

Este carácter carencial, según ha indicado Gehlen en *Der Mensch* (1974 [1940]) tiene que ver con que el hombre no está terminado y es de hecho una “tarea para sí mismo” (p. 40), tarea esta que emprenderá en función del encierro sobre sí en el sentido que he intentado mostrar. Así, “la pura capacidad de existir de semejante ser [el hombre] ha de ser cuestionable y la simple permanencia en la vida un problema para cuya resolución el hombre ha sido dejado a sí mismo y ha de sacar de sí mismo las posibilidades. Esto sería, pues, el hombre práxico” (1974 [1940], p. 40).

La cuestión antro-po-biológica, dice más adelante en el texto Gehlen, “sobre la capacidad para vivir de semejante ser y junto con ello la comprensión de la *acción* como punto central de la existencia humana” (1974 [1940], p. 141) hace pensar que “sólo partiendo de la acción nos formamos una idea de la función biológica de la conciencia” (p. 141). La acción humana no sería pues una entre otras posibilidades, sino de hecho el comienzo de *toda* posibilidad humana, incluida la conciencia. Sobre este asunto de la conciencia será inevitable volver en el siguiente capítulo.

Gehlen es en este sentido muy cercano en sus planteamientos a aquellos elaborados en las tendencias de la Gestalt, e incluso a las consideraciones del pragmatismo norteamericano que constituyen el eje del siguiente capítulo. Plantea en la acción, sin embargo, un carácter diferenciador de los animales (y no digamos de *otros* animales,

pues es precisamente esta la idea que el autor quiere tensionar) y propone en consecuencia que

[...] los movimientos humanos no están listos por esta razón: porque *no deben estar adaptados*, sino que han de adquirir una capacidad de adaptación inalcanzable para cualquier animal [...] han de construir por sí mismos, mediante un trabajo de contraposición, un grado de integración incomparablemente más elevado [...] la vida humana, desde el punto de vista fisiológico, se basa en la acción y no en la re-acción. (Gehlen, 1974 [1940], p. 170).

Aunque se ha adjudicado el uso por primera vez del término “praxeología” a la Escuela Austriaca, y más específicamente a las elaboraciones de Von Mises, justamente como la “metodología distintiva” (Rothbard, 2012) de dicha escuela, es posible rastrear la emergencia de esta disciplina hoy en desuso en la sociología de G. Simmel (*cf.* Dania, 2003). Este sociólogo de finales del siglo XIX y principios del XX y procedente de una “línea neo-kantiana y del pensamiento de Dilthey” (2003, p. 3), emprendería durante la primera década del siglo XX una defensa al lugar de la sociología para la investigación social, dadas algunas consideraciones de la época que la tildaban como una ciencia difusa y hasta errática.

Al respecto de estos ataques, Simmel decía que la sociología tendría relevancia (en tanto método aplicable a todas las ciencias) por su capacidad para “reconocer que el hombre está determinado, en todo su ser y en todas sus manifestaciones por la circunstancia de vivir en acción recíproca con otros hombres” (1986 [1908], p. 13). Para Simmel, “la suma y sublimación de incontables contribuciones individuales” (p. 13), permitirían con el apoyo del método de la sociología comprender “los fenómenos históricos por las acciones –recíprocas o conjuntas- de los individuos”, como precisa Dania (2003, p. 4).

Von Mises, de otro lado, irá más allá que lo que sus posteriores comentaristas calcularon. De hecho, el economista vienés ya se había formulado la inquietud por lo que él llamará *las bases* de la praxeología. Y las localiza en el siglo XVIII, al afirmar que

“los historiadores, como todos los demás también distinguieron entre la conducta acorde con las leyes morales y aquella que las transgrede [con] plena conciencia de que en esta vida la violación de las leyes de la ética no impide necesariamente alcanzar los fines deseados” (Von Mises, 1995 [?], p. 262).

Habría para los historiadores anteriores a la Ilustración una serie de regularidades válidas para toda acción humana, sin distinciones de tiempo, lugar, o incluso de “cualidades personales e ideas de los individuos actuantes” (1995 [?], p. 261); sin embargo, en el momento en que los economistas Ilustrados (de permitirse el uso de este oficio y de esta manera) “descubrieron que en la secuencia e interdependencia de los fenómenos del mercado prevalece la regularidad, se abrieron perspectivas totalmente nuevas” (Mises, 1995 [?], p. 262), que implicaron la organización de una suerte de “teoría de la acción humana: la praxeología” (p. 262).

En el momento en que la acción humana se convierte en un asunto clave de la economía, advierte Von Mises, los hombres se dieron cuenta de que su éxito “depende de que [la acción] esté subordinada no solo a las llamadas leyes de la naturaleza sino también a las leyes específicas que rigen dicha acción” (Mises 1995 [?], pp. 262 – 263), leyes estas que, por demás, habrían sido el objeto de las investigaciones procedentes de la ciencia médica, como es el caso de la frenología, la neurología experimental, la neurofisiología, la reflexología y, también por supuesto, de la psicología a lo largo del siglo XIX.

La ausencia de estudio de la acción humana a través, o mediante el uso de una teoría general, habría conducido de manera sistemática, especialmente en el siglo XIX a un fracaso de las políticas en los llamados Estados liberales, pues no percibían que las leyes de la economía debían considerar algo más de la actuación humana, que aquello relativo exclusivamente a las acciones de tipo económico. Según declara Von Mises, “ni a los déspotas ni a las mayorías democráticas les gusta saber que su poder no es absoluto” (1995 [?] p. 263), lo cual explicaría en parte los infructuosos intentos liberales decimonónicos.

Estas políticas, insiste Von Mises, “echa[ron] sobre la economía el fardo del materialismo ético” y en esta medida insistieron en creer “que el hombre debe apuntar exclusivamente, o en primer lugar, a la satisfacción de los apetitos de los sentidos” (1995 [?] p. 264), negándose a creer que es justamente el problema de la economía la elaboración de métodos para alcanzar cualquier tipo de fin. En últimas, sentencia el austriaco, “la última conclusión que puede inferirse de esto es que estas medidas [relacionadas con la intervención] eran contrarias a la finalidad que perseguían y que su derogación habría de favorecer los intereses de todos a largo plazo, o sea el interés general bien entendido” (Mises, 1995 [?] p. 265).

Habría, sin embargo, una importante diferencia entre pensar el problema de la acción en una perspectiva histórica y hacerlo desde una mirada de las ciencias naturales o experimental. En este punto, Von Mises parece distanciarse de los análisis alcanzados por los estudiosos de la conducta desde el propio plano del conductismo, al afirmar que las experiencias humanas irremediabilmente vinculadas con la acción y que son leídas en las claves de la historia, son justamente eso: históricas.

De otro lado, cuando las acciones son estudiadas en condiciones de laboratorio, tales experimentos permiten “observar los cambios que se producen al alterar sólo uno de los factores intervinientes, permaneciendo invariables todos los demás” (Mises, 1995 [?], p. 266), verbigracia los trabajos adelantados por ejemplo por Thorndike, según se apuntaba en el capítulo anterior. Sin embargo, concede Von Mises, esta es una conclusión a la que no pudieron llegar los llamados “filósofos de la Alemania sudoccidental” entre el final del siglo XIX y el principio del XX. Para ellos, dice Von Mises,

[...] la sola idea de que pudiera haber una ciencia que postulara la tesis de la validez universal de toda acción humana, independiente del tiempo, el lugar geográfico y las características raciales y nacionales de las personas, era desconocida. En el clima espiritual del Segundo Reich se daba por sobreentendido que las pretensiones de una teoría económica ‘abstracta’ eran

vanas y que los aspectos económicos de la ciencia política, una disciplina enteramente histórica, había reemplazado a las insustanciales generalizaciones de la escuela de Hume, Adam Smith y Ricardo. (Mises, 1995 [?], p. 266 – 267)

Planteado en estos términos, habríamos de reconocer en el estudio de la conducta, para el caso de Simmel de la conducta social, un punto clave para identificar la emergencia de la praxeología y según los análisis introducidos por Von Mises, relacionados con las posibilidades su aparición entrado el siglo XX, aún con algunos antecedentes en el XIX.

Ahora bien, ¿Qué importancia tiene el hecho de reconocer la emergencia de la praxeología en la sociología de Simmel o incluso en los análisis elaborados por el propio Von Mises a propósito de sus vestigios en el siglo XIX? Si la definición de sociedad que nos ofrece Simmel está asociada con aquel espacio en donde “varios individuos entran en acción recíproca” (citado por Dania, 2003, p. 5), o como el espacio para “la coexistencia de individuos en acción recíproca, es decir, como la coexistencia de individuos bajo formas determinadas de cooperación” (2003, p. 5), o sea como cualquier espacio en el que están congregados individuos de acción, esto quiere decir que la praxeología, o más bien, las cuestiones acerca de la acción humana son asuntos del interés de la investigación científica a principios del siglo XX en diferentes perspectivas.

Ya anunciaba en el capítulo anterior la insistencia de fisiólogos y psicólogos, entre otros investigadores, por profundizar en el problema de la conducta por la vía de acciones y cuyo concepto articulador sería el de aprendizaje, de acuerdo con los análisis aquí presentados. Así mismo la sociología en cabeza de autores como Simmel, de tradición kantiana, estaría también apuntando al mismo asunto y prácticamente con las mismas aspiraciones que dejara ver Von Mises, pero en una perspectiva de la economía, o incluso el propio Gehlen con su mirada antro-po-biológica y filosófica de tendencia nacionalsocialista. Lo que podían *ver* y *decir* este conjunto de autores tan disperso era justamente aquello relacionado con la acción, o el problema del hombre

precisamente como un problema de acción, de agencia, en un tipo de gubernamentalidad que es neoliberal y cuya condición de posibilidad está justamente cifrada en el problema de la agencia individual. Es así que Von Mises ajusta los contornos de aquella ciencia de la acción:

Los juicios de valor que hacen los consumidores no sólo expresan sus esfuerzos en procura de más bienes materiales, tangibles, sino además los que realizan a favor de todos los demás intereses humanos. Se ha superado el estrecho punto de vista de una ciencia de la riqueza material. Más allá de la disciplina de la riqueza se desarrolla una teoría general de todas las elecciones realizadas por los hombres actuantes, una teoría general de la acción humana, cualquiera que sea: la praxeología. La conducta de los hombres en el mercado pone de manifiesto, además de sus deseos de adquirir más bienes materiales, todas sus otras preferencias. Los precios de mercado reflejan no solo el 'lado materialista' del hombre sino sus ideas filosóficas, sus conceptos éticos y sus convicciones religiosas. La observancia de preceptos religiosos –la construcción y el mantenimiento de templos para el culto, la prohibición de trabajar en los días santos, la evitación de ciertos alimentos, siempre o en días o semanas específicas, la obtención de bebidas alcohólicas y tabaco, la obligación de ayudar a los necesitados, y muchos otros- es uno de los factores determinantes de la oferta y la demanda y, con ello, del manejo de los negocios. En lo que respecta a los fines últimos que los individuos aspiran alcanzar, la praxeología es neutral; lo que le interesa no son los fines, sino simplemente los medios para llegar a ellos, el hecho de que sean adecuados o no para lograr los fines buscados. (Mises, 1995 [¿], p. 276-277)

Fue característico de la economía del siglo XIX incurrir en explicaciones de los procesos económicos de mercado a partir de lo que se llamaban las acciones o las conductas racionales, distintas en sustancia de aquellas otras identificadas como irracionales. Para Von Mises, en la perspectiva de la praxeología, tal distinción no solamente carece de valor intrínseco, sino que además es errónea para el análisis económico. Al fin y al cabo ¿Qué tipo de observador y con cuáles criterios puede valorar tal o cual acción como irracional? Al hablar de la acción humana, dice el vienés, “nos referimos a la conducta que, para el individuo que actúa, es la más apropiada para la consecución del fin deseado, independientemente de que esta opinión sea compartida o no por un espectador más informado o por un historiador” (Mises, 1995 [¿], p. 279).

La conducta más apropiada para cada individuo que actúa, o sea *cada uno*, no podría ser tipificable como racional o no. Cada hombre tendría una suerte de derecho económico de actuar de acuerdo al tipo de resultados esperados en función de su propia actuación, y tal capacidad de *hacer* no podría ser juzgada, pero tampoco desestimada como dato. Las acciones de los hombres, cada acción emprendida por *cada uno*, comenzaría a resultar determinante para la comprensión económica, luego de superar los esquemas analíticos de los economistas clásicos quienes, para Von Mises, “se limitaron a analizar aquel aspecto de la acción humana que puede examinarse a la luz del cálculo económico” para luego “ampliar poco a poco el campo de sus estudios, hasta llegar finalmente a desarrollar un sistema sobre la elección humana, una teoría general de la acción” (Mises, 1986 [1949], p. 280).

4.4 Acción y libertad

De acuerdo con los esquemas de análisis que he pretendido trazar a lo largo de este trabajo, habría unas importantes intersecciones entre la libertad, el interés, la conducta y el aprendizaje humanos. Sobre la libertad he formulado que en el curso de la segunda parte de la Modernidad, específicamente aquella configurada en el siglo XIX, se ha tratado de una elaboración conceptual que ha tenido como condición un proceso de encierro del hombre sobre sí mismo y que, evidencia de ello, son los esfuerzos procedentes de la investigación científica decimonónica por estudiar el comportamiento como un efecto de procesos interiores, al tiempo que las disputas intelectuales en los campos de la filosofía y la economía política, trataban de descifrar las tensiones resultantes entre las libertades particulares y los intereses generales.

Es en este punto del esquema de análisis en el que intenté mostrar, a través de una genealogía general del interés, que la discusión no solamente comprometía la delimitación del concepto de libertad y sus subsecuentes prácticas, sino que está íntimamente relacionado con la pregunta por el caudal de pasiones humanas, asunto este que fuera de especial atención en las reflexiones Ilustradas e, incluso,

Renacentistas, sin incurrir en los modos en los que, con toda certeza, en el Mundo Antiguo se formuló.

Las elaboraciones a propósito de la libertad y el interés estarían diseminadas en distintos dominios de saber, como traté mostrar a lo largo de los capítulos. Tales elaboraciones tendrían conexiones en las preguntas acerca de la conducta humana y fueron fundamentalmente la economía y el saber psicológico-fisiológico los espacios en los que dichas preguntas obtuvieron multiplicidad de caminos para las tentativas de su resolución. La emergencia de la praxeología o mejor, de una teoría general de la acción humana, es un buen ejemplo de ello.

Si bien el aprendizaje es una elaboración conceptual obtenida en los análisis procedentes de la psicología de finales del siglo XIX y principios del XX, es claro a esta altura que su esquema teórico, esto es, antes de constituirse como concepto, tuvo una configuración mucho más compleja que aquella que nos anuncian los distintos manuales de psicología o los mismos historiadores de este campo, asunto este del que pretendí ocuparme a lo largo del trabajo y que, de hecho, constituye una buena proporción de la tesis que aquí defiendo.

Ya identificadas las relaciones entre el interés y la libertad, vale la pena mostrar algunas consideraciones acerca de los modos en que se tematiza la relación entre la libertad y la acción humana, por tratarse estos de los puntos clave del esquema de análisis que he trazado a fin de intentar una respuesta a la pregunta de corte genealógico sobre el aprendizaje.

El propio Von Mises en su *Tratado*, columna vertebral que he elegido para el presente capítulo, afirmaba que el concepto de libertad ha sido un objeto de análisis que desde antiguo “filósofos y juristas [...] han pretendido definir y precisar [...] cosechando, sin embargo, bien pocos éxitos en estos esfuerzos” (Mises, 1986 [1949], p. 339). El enfoque naturalista, a juicio de Von Mises, fue insuficiente y poco útil para explicar un asunto de la envergadura de la libertad, toda vez que dicho enfoque era útil solamente

en la medida en que se concediera que el “hombre mientras vivió en aquel quimérico «estado de naturaleza»” era libre, aun cuando se tratara de un momento anterior al de las relaciones sociales. Lo cierto es

[...] que tales fabulosos individuos o clanes familiares, autárquicos e independientes, gozarían de libertad sólo mientras, en su deambular por la faz de la tierra, no vinieran a tropezarse con los contrapuestos intereses de otros más poderosos. En la desalmada competencia del mundo biológico el más fuerte lleva siempre la razón y el débil no puede más que entregarse incondicionalmente. Nuestros primitivos antepasados ciertamente no nacieron libres. (Mises, 1986 [1949], pp. 339- 340)

La libertad, en una perspectiva de relaciones sociales, tendría como talanquera justamente a los intereses. La perspectiva praxeológica de Von Mises arriesga en ese sentido una definición de libertad: “consideramos libre, desde un punto de vista praxeológico, al hombre cuando puede optar entre un modo de actuar o de otro, es decir, cuando puede personalmente determinar sus objetivos y elegir los medios que estime mejores” (1986 [1949], p. 340). Esto quiere decir, sin más rodeos, que el hombre libre es aquel que actúa en función de intereses.

Sin embargo, es ya claro también en este punto, que el problema del interés no es un asunto transparente en el sentido de comprenderlo como una elaboración que tiene origen en el interior del hombre; por el contrario, el interés es una construcción compleja que está ubicada por fuera del hombre, al punto de valorársele como un asunto distinto a otras pasiones, siguiendo el vocabulario moderno. Recordemos los análisis que fueron introducidos en el segundo capítulo acerca de la procedencia del interés en la lectura pedagógica aportada por Hernández (1946), según los cuales el interés es más bien el resultado de una relación, más que el efecto de una elaboración espontánea en el individuo.

Por esta razón es que Von Mises aclara que “la libertad humana se halla limitada inexorablemente tanto por las leyes físicas como por las leyes praxeológicas” y que, en

este sentido, “vano es para los humanos pretender alcanzar metas entre sí incompatibles” (1986 [1949], p. 340).

Así como los intereses constituyen límites a la libertad, contrario a la idea corriente de comprenderlos como su epicentro desinhibido, así mismo el medio social provee unos límites o controles para ella. Las elaboraciones procedentes del conductismo una y otra vez nos mostraron que la conducta humana es un asunto de acciones que están coordinadas por una interioridad que responde ante un medio que estimula. La clave de un gobierno neoliberal está justamente en el hecho de que el individuo actúe sobre la base de sus propias regulaciones, ante un medio (el mercado, que no es diferente de la sociedad como espacio de intercambio y satisfacción de intereses) cada vez más cambiante y un juego de intereses cada vez más impredecible.

Para Von Mises, sin duda gran intelectual del neoliberalismo y crítico acérrimo de las indecisiones del liberalismo del siglo XIX para llevar a cabo su proyecto, el mantenimiento “de la cooperación social y la civilización” requiere de la adopción de “medidas que impidan a seres antisociales destruir todo eso que el género humano” ha conseguido en la historia. Con miras a mantener la organización social, continúa Von Mises,

[...] es preciso instaurar los sistemas represivos de la actividad antisocial [por eso] la paz pública sólo es asequible si se establece un orden en el que haya un ente que monopolice la violencia y disponga de una organización de mando y coerción, la cual, sin embargo, sólo debe intervenir cuando lo autoricen las leyes debidamente promulgadas que, naturalmente, no deben confundirse ni con las físicas ni con las praxeológicas. Lo que caracteriza a todo orden social es precisamente la existencia de esa institución autoritaria e impositiva que denominamos gobierno. (1986 [1949], p. 340)

Se refiere Von Mises entonces a un modo de conducción de la conducta humana que tenga en el gobierno del Estado las garantías para el ejercicio de sus acciones en torno al mercado (y ya sabemos que esto está más allá del simple intercambio mercantil), garantías estas que se constriñen al hecho de imponerse “autoritaria” e

“impositivamente”, no a las condiciones de desarrollo de tales acciones en el mercado, sino en términos de minimizar los impactos de acciones de individuos que resulten dañinas para sí mismos y para los otros. En efecto, el neoliberalismo no consiste en una ausencia de gobierno, sino en su reafirmación en los ámbitos en los que sea requerido por el mercado. Es por esto que

En una economía de mercado, es decir, en una organización social del tipo *laissez-faire*, existe una esfera dentro de la cual el hombre puede actuar de un modo o de otro, sin temor a sanción alguna. Cuando, en cambio, el gobierno extiende su campo de acción más allá de lo que exige el proteger a la gente contra el fraude y la violencia de los seres antisociales, restringe de inmediato la libertad del individuo en grado superior a aquel en que, por sí solas, la limitarían las leyes praxeológicas. Es por eso por que podemos calificar el libre estado bajo el cual la discrecionalidad del particular para actuar según estime mejor no se halla interferida por la acción estatal en mayor medida de la que, en todo caso, lo estaría por las normas praxeológicas. (1986 [1949], p. 352).

No escatima Von Mises en mostrar que el gobierno del Estado debe ser prudente, y su prudencia radica en el hecho de evitar justamente las acciones excesivas. La acción, como hemos visto hasta acá, es un asunto de los individuos y el problema del Estado es lograr que este accionar se dé ampliamente, ejerciendo los controles debidos y sujetos a las leyes, contra aquellos que puedan perturbar el proceso de la acción. Tal es el caso del “fraude” y de la “violencia de seres antisociales” como se lee en la cita.

4.5 Acción y libertad en John Dewey

El mismo año de aparición del polémico libro *Der Mensch* del alemán Arnold Gehlen, en 1940, y casi una década antes de la aparición del *Tratado* de Von Mises, John Dewey publicó el que sería uno de sus últimos libros, tras una producción bibliográfica de un poco más de medio siglo. El libro sería traducido al español en 1951 con el título *La educación de hoy*.

John Dewey, identificado como filósofo adscrito al pragmatismo norteamericano, se habría afiliado a finales del siglo XIX al movimiento político Progresista, “el cual, en

contravía de los nostálgicos por la época de ampliación de la frontera geográfica de la nación, miraba hacia las posibilidades del futuro” (Sáenz, 2004, p. 14). Se trataba de un progresista neoliberal confiado en las posibilidades de la cooperación entre los individuos de las sociedades democráticas, para hacer frente a la “brutal competencia del capitalismo no regulado socialmente” (2004, p. 15).

El neoliberalismo de Dewey, muy cercano a aquel profesado por Von Mises, estaba relacionado con la constitución de sociedades genuinamente democráticas que se desarrollaran libremente y al margen de factores de opresión de las tradiciones feudales y autoritarias del Viejo Mundo, como señaló Rockefeller a propósito del espíritu progresista norteamericano del cambio de siglo (citado por Sáenz, 2004).

Dewey, con la mirada puesta en el futuro como informa Sáenz (2004), con la voluntad de ir hacia delante, característica de los librepensadores del mundo moderno, no fue sin embargo o exactamente un activista de la Escuela Nueva, como suele formularse en innumerables textos de la historia de la pedagogía o de las ideas pedagógicas, como aquellos volúmenes organizados y traducidos por Lorenzo Luzuriaga (*cfr.* 1968).

Aunque no hace parte de mis asuntos en este trabajo detenerme a examinar los pormenores de esta discusión, basta con señalar que Dewey fue tan crítico de las ideas pedagógicas conservadoras, o más conocidas como propias de la escuela tradicional, como de las ideas progresistas con las que suelen asociarse las formulaciones de la Escuela Nueva Norteamericana, e incluso de la Escuela Activa Europea de las primeras décadas del siglo XX. En tanto que a la escuela tradicional Dewey criticaba “los efectos sobre la experiencia de los alumnos” (Sáenz, 2004, p. 34), a las escuelas progresistas el autor señalaba con preocupación “su desconocimiento de [las] condiciones del medio, al colocar toda su atención en las condiciones internas de los alumnos y su libre expresión, como si en sí mismas portaran el secreto de cómo educar” (p. 36).

Situado en la misma superficie de discurso de los autores que han sido trabajados a lo largo de este capítulo, Dewey se ocupó de demarcarse “de las concepciones dualistas

de la experiencia humana” (Sáenz, 2004, p. 32), en primer lugar porque reconoce en los desarrollos de la biología, de la psicología y de la filosofía de su tiempo, la demostración lógica y empírica de las dificultades que arrojan los dualismos para comprender la experiencia humana. En segundo lugar, como informa Sáenz, “porque consideraba que *pragmáticamente* estos conceptos dualistas, al pasar al campo de la acción humana –a la práctica pedagógica, así como a la práctica económica y política– producían unos efectos no deseables sobre la experiencia individual y social” (2004, p. 32). Habría en Dewey, pues, razones de orden epistemológico, como de orden pragmático para resistirse al pensamiento dual que habría gobernado buena parte de la modernidad.

La acción humana, entendida como multidimensional, o sea como materializada en la pedagogía, en la política o en la economía, haría que por la fuerza de la superficie discursiva en que se hallaba el pragmatista, se remitiera inevitablemente al problema de la libertad. Es así que en *La educación de hoy* (1951 [1940]), Dewey dedica todo un capítulo al problema de la libertad y al control social. La conceptualización sobre la libertad la desarrolla desde una argumentación económica. Así dice: “no existe hoy palabra más manoseada que la de libertad. Todo esfuerzo de control organizado de las fuerzas económicas es resistido y atacado por cierto grupo en nombre de la libertad” (p. 163).

Con “cierto grupo” John Dewey se refiere a quienes ostentan el capital y a defensores del liberalismo de esa primera parte del siglo XX; se trata de los defensores de la idea de la acción libre de los individuos en el mercado. La acción individual en el medio social es, por cierto, uno de los asuntos mayormente tratados por Dewey al referirse al problema de la educación. Como un asunto más de fondo, Dewey se cuestiona la vinculación entre la libertad y la economía característica de la modernidad, y se hace la siguiente pregunta:

¿por qué ha sido identificada en el pasado la causa de la libertad con los esfuerzos para cambiar las leyes a instituciones mientras que en la actualidad

cierto grupo está utilizando todos sus recursos para convencer al público de que el cambio de las instituciones económicas es un ataque a la libertad?. (Dewey, 1951 [1940], p. 163).

Este movimiento denunciado por Dewey, en términos de la inversión de la relación de los individuos con las instituciones, y en nombre de la problemática bina economía/libertad, en el proceso de la Modernidad, es completado más adelante por el autor en su libro cuando afirma que

[...] desde el momento en que se examina la cuestión desde el punto de vista de la acción efectiva se hace evidente que la demanda de libertad es una demanda de poder, bien de posesión de poderes de acción aún no existentes, bien de retención y expansión de poderes ya poseídos [...] la libertad es poder, poder efectivo para cosas determinadas. (Dewey, 1951 [1940], p. 163).

Si hay una relación entre la economía y la libertad, más allá de los cambios en la relaciones de los individuos con las instituciones (primero al defenderlas como única posibilidad de libertad social y luego al atacarlas desde idéntica premisa), esta relación se comprende en lo fundamental como un problema de poder: de poder *hacer*, de poder-acción. En tanto la libertad es un asunto de poder de acción, Dewey precisa que,

[...] no se puede discutir o medir la libertad de un individuo o grupo de individuos sin suscitar con ello la cuestión del efecto sobre la libertad de otros, lo mismo que no se puede medir la energía de una corriente sin medir la diferencia de niveles [...] la relatividad de la libertad respecto a la distribución existente de poderes de acción [...] significa también que donde hay libertad en un lugar hay restricción en otro. (1951 [1940], p. 164).

Dicho en el sentido que traté de introducir especialmente en el segundo capítulo, aquí Dewey se refiere a la vieja paradoja moderna a propósito del problema de la libertad: la libertad es fundamentalmente un asunto de restricciones o, como lo dice el propio filósofo, “el sistema de libertades que existe en un momento dado es siempre el sistema de restricciones o controles que existe en ese momento” (1951 [1940], p. 164). Dewey es claro al afirmar que, dado que la libertad es un asunto relativo a las

restricciones, es entonces fundamentalmente un problema de control social. Es así que “la disputa es simplemente entre un sistema de control de las fuerzas sociales de las que depende la distribución de libertades y algún otro sistema de control social que producirá otra distribución de libertades” (Dewey, 1951 [1940], p. 164).

Ya en una obra previa y publicada en 1932 tras la Gran Depresión, Dewey había hecho algunos planteamientos sobre esta relación entre la libertad y los controles, y en el pleno auge de los trabajos sobre psicología social de su colega George H. Mead, de cuyas elaboraciones tendré que ocuparme en el capítulo que sigue. Como una construcción previa a las ideas formuladas en *La educación de hoy*, el filósofo dio desarrollo al que sería uno de sus conceptos más importantes: la experiencia. En *Experiencia y educación*, Dewey propondría algunos pasajes en los que inevitablemente la libertad aparece como un asunto relativo a las restricciones (controles):

[...] nadie negará que el buen ciudadano ordinario está realmente sometido a una gran cantidad de control social y que una parte considerable de ese control no se siente como una restricción de la libertad personal [...] aun el anarquista teórico, cuya filosofía le obliga a la idea de que el control del Estado o del gobierno es un mal absoluto, cree que, con la abolición del Estado político, deberían operar otras formas de control social. (Dewey, 2000 [1932], p. 59)

¿Qué quiere decir Dewey con que el control no afecta la libertad individual? ¿A qué se refiere entonces con control? En absoluto se está refiriendo a la decisión de individuos particulares de controlar al todo social. Quiere decir, en el mismo sentido que los liberales de su tiempo, el control como un efecto de la interacción de todos los individuos; cada uno tendría parte en la constitución del control social; el control está en las interacciones y es visible a través de las acciones compartidas por cada uno; en suma, el control está en el medio social y no se ejerce sobre un cuerpo particular, sino sobre el conjunto social. Se trata de una idea neoliberal acerca del control.

Más allá de la consideración económica sobre la libertad que formulaba Dewey en *La educación de hoy*, habría otra vía para pensar este concepto. Se trata de su vinculación

con lo que el autor identifica como “pensamiento reflexivo” o, en el caso de G. Mead, como “conciencia reflexiva”. Así pues, para pensar la libertad,

[...] los impulsos y deseos constituyen en todo caso el punto de partida [...] no existe ningún crecimiento intelectual sin alguna reconstrucción, sin alguna reelaboración de los impulsos y deseos en la forma en que primeramente se manifestaron. Esta reelaboración supone una inhibición de impulsos en su primer estado. La sustitución de la inhibición impuesta externamente es la inhibición por la reflexión y juicio del individuo [...] pensar es detener la manifestación inmediata del impulso hasta que se ha puesto a éste en conexión con otras posibles tendencias a la acción, de suerte que se forme un plan de actividad más comprensivo y coherente [...] el pensar es así un aplazamiento de la acción inmediata, efectuando un control del impulso mediante una unión de la observación y la memoria, siendo esta unión la médula de la reflexión [...] Es fácil, en otras palabras, escapar de una forma de control externo sólo para encontrarse preso en otra forma más peligrosa de control exterior. Los impulsos y deseos que no están reglados por la inteligencia se hallan sometidos al control de circunstancias accidentales [...] una persona cuya conducta está controlada de este modo tiene, a lo más, la ilusión de la libertad. En realidad, está dirigida por fuerzas sobre las que no tiene mando. (Dewey, 2000 [1932], pp. 77 - 79).

Esta extensa cita, con la que Dewey cierra una de las secciones más importantes de *Experiencia y educación*, es una síntesis interesante de lo que se habita en el corazón de la gubernamentalidad neoliberal, cuyas condiciones están en pleno proceso de configuración en el periodo de enunciación de Dewey. El asunto de la conducción de la conducta está cifrado en las posibilidades de autodomínio y autocontrol de los individuos; en sus posibilidades para mermar el deseo y poner freno al impulso, en un sentido muy semejante al que fuera formulado por I. Kant en su *Pedagogía* (2003 [1803]), y que fuera analizado ampliamente por Bustamante en un artículo reciente (*cfr.* 2012). El gobierno de todos y de cada uno se juega en las posibilidades de dar paso a la reflexión en tanto se restringen las acciones no reflexivas. El gobierno, digámoslo una vez más, depende de las posibilidades de aprendizaje.

La experiencia será un concepto central en los análisis de Dewey, si no acaso el más importante. Las reflexiones acerca del concepto de experiencia en el filósofo, no pueden ser comprendidas al margen del concepto de libertad y, por supuesto, más allá

del problema de la acción humana, que es el concepto nodal de las discusiones que he pretendido mostrar a lo largo del capítulo. El concepto de experiencia, que está constituido por el interés, por la conducta, por la acción y por la libertad, es quizás el modo en que Dewey formula el aprendizaje. Quizás el punto de quiebre entre la llamada escuela tradicional y la educación progresista del cambio de siglo, como ya se ha mostrado en otros trabajos (*cfr.* Noguera, 2012), esté en el empeño de Dewey por otorgar un lugar central a la experiencia en la práctica pedagógica (es justamente este el concepto que usa el autor en varias de sus obras) o, lo que es lo mismo, al aprendizaje en un contexto histórico y económico signado por la pregunta a propósito de la acción humana.

CAPÍTULO 5. SELF O DE LA CONCIENCIA

5.1 ¿Por qué remitirse al *Self*?

No es fundamental para los análisis que persigue este trabajo demostrar que el *self* es una invención que se sitúa precisamente en el periodo aquí estudiado. Distintos análisis procedentes de la historia de la psicología nos muestran que el *self* o los conceptos a él cercanos, ha sido objeto de diversidad de producción intelectual que es anterior a la última parte del siglo XIX, incluso localizables en la filosofía helénica²³. Lo que es relevante para los análisis aquí comprometidos, es la pregunta incesante por las condiciones que hicieron que desde el campo de saber de la psicología experimental, la psicología social y el pragmatismo filosófico-psicológico, se realizaran diversos trabajos en el periodo estudiado conducentes a examinar el problema de la conciencia, las relaciones entre la *producción* de conciencia y el medio ambiental-social, el lugar de la mente en relación con el pensamiento y, por supuesto, la idea del sí mismo.

Estas condiciones de posibilidad, de acuerdo con los análisis presentados a lo largo de los capítulos, están sin duda relacionadas con una creciente inquietud intelectual-política-económica de avanzar en el encierro del hombre sobre sí mismo, a fin de generar mecanismos en la vida práctica de todos y de cada uno, que fuera transformando el modo en que los hombres de nuestro tiempo conducen sus conductas o, lo que es lo mismo, son gobernados desde su propia interioridad.

Es así que este capítulo final del trabajo se propone examinar algunas cuestiones relativas a la constitución moderna del *Self*, apoyándose para ello en la revisión de

²³ Para esto, ver en: TAYLOR, C. (1996). Fuentes del yo. *La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós; KLEIN, S. Y BURTON, H. (1989). "Trait judgments about the self: Evidence from the encoding specificity paradigm". En: *Personality and Social Psychology*, Num. 63, pp. 739-753; BURNS, R. (1979). *The self concept in theory, measurement, development and behaviour*. New York: Logman.

algunos trabajos que elaboraran filósofos pragmatistas en la primera parte del siglo XX con el fin de mostrar, una vez más, cómo los recursos conceptuales, así como las apuestas intelectuales que subyacen a estos trabajos, están íntimamente relacionados, o hablando con Foucault, en el mismo orden del discurso de aquellas otras elaboraciones producidas en el campo de saber de la economía y de la psicología experimental, que son centrales para la constitución del aprendizaje como concepto que, a la postre, contribuiría al desbloqueo del liberalismo y al tránsito hacia una gubernamentalidad neoliberal.

La *invención* del *Self* (idea que fuera utilizada por N. Rose en uno de sus trabajos), al no ser otra cosa que la expresión quizás más explícita de lo que he llamado el encierro del hombre sobre sí mismo, se encuentra extraordinariamente articulada con las inquietudes económicas y psicológicas del periodo cercano a la Primera Guerra Mundial relacionadas con el problema de la acción humana y la conducta. Es en este sentido que el capítulo, en su parte final, avanzará sobre algunos análisis tendientes a establecer asociaciones entre la producción del sí mismo o *Self* en la perspectiva del pragmatismo de William James, John Dewey y G. H. Mead particularmente, y la configuración de la imagen del hombre emprendedor, a partir de la Escuela Austriaca, como dos expresiones sobre la subjetividad de esta parte de la modernidad que se vinculan con el sujeto aprendiente de cuya genealogía me he tratado de ocupar.

Con el uso de los términos “conciencia”, “sí mismo”, “conciencia de sí” o de uno mismo, o más precisamente con el vocablo inglés *The self*, en todo caso se alude a una instancia de la constitución de lo individual que no es equivalente al “yo” y que es característica de esta segunda parte de la modernidad que se instala en el cambio del siglo XIX al XX, periodo en el que me he localizado a lo largo de la exposición²⁴. La

²⁴ En 1918, George Lukács inició la escritura de algunos ensayos breves que en 1923 quedarían condensados en un texto que recibió el nombre de *Historia y conciencia de clase* (cfr. 1967). En el prólogo que él mismo escribió para la edición de 1967 que es aquí citada, el autor asegura que “la ética representaba un estímulo hacia la praxis, hacia la acción, es decir la política y por ende hacia la economía; todo esto llevaba a una profundización teórica y finalmente a la filosofía del marxismo” (1967 [1923], p. 9), y más adelante que “en varios pasajes [del libro] se afirma que la naturaleza es una categoría social, y que la concepción global del libro está orientada en el sentido de que sólo el

inequivalencia entre *Self* y el “yo” está dada en la naturaleza psicológica del concepto de *Self* que se relaciona con el carácter reflexivo de la conciencia que acuñara William James en su trabajo publicado en 1890 y titulado *Principles of psychology*, aunque varios autores discutan a James su paternidad en el uso del concepto (Seoane, 2005, p. 41).

5.2 Una lectura al artículo de G. H. Mead de 1925

The Self, difícilmente traducible como el “yo” o el “sí mismo”, es una elaboración conceptual cuya genealogía me llevaría a emprender una investigación distinta y a riesgo de repetir pesquisas que desde la filosofía ya se han desarrollado, como es el caso del estudio de las técnicas del sí mismo que se consignan en el texto de Michel Foucault traducido erróneamente al español como *Tecnologías del yo* (1990), en el que el filósofo se ocupa de describir algunas de dichas técnicas “en dos contextos diferentes, históricamente contiguos [...] la filosofía grecorromana en los dos primeros

conocimiento de la sociedad y de los hombres que viven en ella es filosóficamente importante” (p. 14). El entonces joven intelectual Marxista, apenas iniciada la década del veinte, proponía que el problema de la conciencia constituía un asunto central para la comprensión contemporánea a él de los desarrollos teóricos de Marx, específicamente en el *Capital*. Comprendía en el texto que el problema de la conciencia no podía resolverse desde una idea de “la sociedad como totalidad”, esto es, siguiendo a Marx, como la re-significación de las relaciones sociales no ya como un asunto “de individuo a individuo”, sino como un problema “de relaciones entre obrero y capitalista, entre campesino y propietario de la tierra, etc.” (Marx, citado por Lukács, 1967 [1923], p. 80); la sociedad como esa totalidad traería como condición primera una vinculación con la idea de *conciencia*, a partir del descubrimiento que “los pensamientos y los sentimientos de los hombres *hubieran tenido* en una situación vital determinada, si *hubiesen sido capaces de captar perfectamente* esa situación y los intereses que de ella emanaban, tanto en lo referente a la acción inmediata como en lo referente a la estructura, conforme a esos intereses, de toda sociedad; se descubren pues los sentimientos, los pensamientos, etc., que son conformes a su situación objetiva” (1967 [1923], pp. 80 – 81). Sin embargo, en términos específicos del proceso de la producción, la conciencia que se *adjudica* a la sociedad como totalidad es “la conciencia de clase”, que no es para Lukács una sumatoria de sentimientos o pensamientos de hombres individuales, sino una herramienta metodológica útil para estudiar las relaciones sociales intervenidas por la producción, más allá de “la totalidad económica objetiva [...] y pensamientos psicológicos reales de los hombres sobre su situación vital” (p. 81). Habría para Lukács un estatuto de la *conciencia* como posibilidad para estudiar al hombre en su dimensión psicológica, y otro para la “conciencia de clase”, útil para estudiar al hombre y la sociedad en términos de relaciones de producción. Interesa para estos análisis mostrar cómo la conciencia es un problema también abordado por los análisis del materialismo histórico, que se encuentran en la misma superficie de discurso del pragmatismo norteamericano y de la economía de mercado de la Escuela Austríaca, como se mostrará en lo que sigue en el capítulo. Filósofos norteamericanos, marxistas y economistas neoliberales, en suma, se estaban ocupando del problema de la conciencia en esta parte del siglo.

siglos a.C. [...] y la espiritualidad cristiana y los principios monásticos desarrollados en el cuarto y quinto siglos del final del alto imperio romano” (Foucault, 1990, p. 50).

Introducir en este capítulo la invención del *Self*, sin embargo, tiene como propósito continuar examinando otro de los intentos de las primeras décadas del siglo XX por avanzar en lo que he venido llamando como el encierro del hombre sobre sí mismo, condición indispensable para la configuración del aprendizaje y el subsecuente desbloqueo del neoliberalismo. En efecto, ya Foucault se había ocupado de analizar técnicas relativas al *sí mismo* en distintos de sus trabajos y dichas técnicas tendrían larga data; por el contrario, es mi interés aquí mostrar cómo la invención del *self* (no así de sus técnicas) es un asunto del siglo XX y es rastreable en el pleno contexto de desarrollo del behaviorismo o estudio de la conducta del que fueron objeto mis análisis en capítulos precedentes, así como también en los análisis del marxismo y el leninismo del final de la Primera Guerra Mundial, como subrayé en la nota al pie de la página anterior. Para realizar esta descripción, es necesario detenerme en los planteamientos que en las primeras décadas del siglo XX desarrollara el pragmatismo y a expensas del concepto de “conciencia”.

El de conciencia es un concepto ambiguo, según indicaba en un importante artículo el pragmatista George H. Mead, que fuera publicado originalmente en 1925, en el *International Journal of Ethics*. Tal ambigüedad en el término, nos dice Mead, habría tenido una solución inicial en la teoría de la percepción de Bergson²⁵, en la que se formulaba “que en la medida en que el contenido de lo percibido puede denominarse conciencia, la conciencia significa más bien una disminución de la realidad del objeto que una adición; dicha disminución responde a los intereses activos del organismo,

²⁵ En *Matière et mémoire*, publicado por Henry Bergson en 1896, el filósofo francés plantea algunos argumentos para mostrar que el cerebro “no produce ni contiene representaciones y que su función consiste meramente en seleccionar imágenes y recuerdos útiles a la acción del cuerpo” (Pardo, 2012, p. 115), lo cual quiere decir que la función cerebral que es relativa a la conciencia está asociada con el recorte de lo real, con fines dispuestos en el comportamiento. Esta perspectiva sería parcialmente compartida por el pragmatismo norteamericano de principios del siglo XX.

que están representados en el sistema nervioso central por vías de posible respuesta” (Mead, 1991 [1925], p. 168). Un ejemplo de este “recorte” de que se trata la conciencia, sería el caso del color en la discusión Goethe-Newton que formulé en el capítulo anterior, según la cual la cualidad de los colores no estaría en los propios objetos, sino en la mente.

Según esta definición de la conciencia, de acuerdo con las ideas de Mead, por una parte y en el mundo de las cosas estaría “el sistema nervioso central, de los objetos percibidos [y por otra] los caracteres que las cosas tienen en la percepción pura en las propias cosas” (Mead, 1991 [1925], p. 169). Esto representaría una especie de “divorcio”, como dice Mead, entre un mundo intelectualizado y un mundo estático y espacial: allí estaría la dicotomía del término conciencia. La salida neo-realista a este estado de la cuestión, puntualiza Mead, sería regresar a una perspectiva según la cual las cosas tendrían unas cualidades intrínsecas y sería papel de la mente el “enterarse” de ellas. Esta formulación, dada su simpleza, daría juego a la idea de la “percepción como representación”.

La perspectiva pragmática formularía el problema en términos “de que en la experiencia inmediata lo percibido está frente al individuo, no en una relación de darse cuenta [enterarse], sino simplemente en una relación de conducta” (Mead, 1991 [1925], p. 168), razón por la cual el conocimiento se trata de un conjunto de procedimientos para resolver problemas, sin que se haga necesario establecer relaciones con un mundo que, de hecho, *está ahí*.

La primera parte de la ambigüedad del término “conciencia”, estaría dada en el uso frecuente que a ella damos para significar que “nos damos cuenta de...”, o sea, que nos *hicimos conscientes*, y esto lo hace un término afín al de “experiencia”, según analiza Mead y, en general, el pragmatismo James-Dewey. La experiencia estaría asociada con la relación que establece el organismo con su entorno o, lo que es lo mismo, en la medida en que *existe* un entorno para el organismo. De otra parte, el término “conciencia” estaría también relacionado con contenidos o con

[...] las cualidades sensoriales de las cosas, de modo especial las llamadas cualidades secundarias, las afecciones del cuerpo de los organismos sentientes, especialmente las placenteras y dolorosas, los contenidos de las imágenes de la memoria y de la imaginación, y de las actividades del organismo, en la medida en que éstos aparecen en su experiencia. (Mead, 1991 [1925], p. 169)

Es decir, se trataría de una ambigüedad en la definición de la conciencia relacionada, de un lado, con los vínculos que se establecen entre el organismo y el medio, *su* medio, y de otro lado, con los niveles de contenido y de cualidad sensorial que tienen los organismos. En el primer caso según el cual la conciencia es un proceso o un conjunto de procesos que hace el organismo para “darse cuenta de...”, habría una desaparición de la experiencia inmediata, mientras organismo y mundo continúan *estando ahí*. Desde este punto de vista, insiste Mead, “un organismo particular llegaría a ser consciente, es decir, habría un mundo que existiría para el organismo, en tanto en cuanto el organismo *marcare*, o *trazare*, o —por usar el término de Bergson— *canalizare* su entorno con arreglo a su futura conducta” (Mead, 1991 [1925], p. 170). Algo percibido sería, pues, objeto de acción para el organismo y es ésta relación activa organismo-objeto aquello que lo constituye en tanto tal.

De acuerdo con esta perspectiva, el organismo elaboraría intereses activos (por la relación de acción organismo-objeto) sobre los objetos y esto implicaría una “selección” de objetos a ser percibidos, recortados por la conciencia. Según Mead, si todo lo implicado en esta concepción de la conciencia “es que la actividad en curso de la forma individual señala y define un mundo para dicha forma, un mundo que, de este modo, existe para ella como no lo hace para ninguna otra [...] si eso se denomina conciencia, entonces, una psicología conductista puede enunciarla en términos de conducta” (1991 [1925], p. 170).

En el sentido introducido por Mead en el fragmento citado, la conciencia sería, pues, conducta. Esta idea guarda un sentido muy parecido al propuesto por Edgar Singer en conferencia que pronunciara en Pennsylvania en la década de 1910 y cuya frase “la

conciencia no es algo que se infiere de la conducta, es conducta” constituiría el punto de partida del trabajo sobre el aprendizaje que iniciara Edwin Guthrie, y que fuera discutido en el tercer capítulo de este trabajo. Sin duda, en el periodo comprendido entre las décadas finales del siglo XIX y las primeras tres del XX, y en la obstinación de las ciencias psicológicas y médicas, así como en la filosofía y la economía políticas, se puede cartografiar una superficie de emergencia de la idea de la conciencia atada a la conducta humana en relación con la acción en el medio y, en esa misma línea, dibujar los contornos de lo que en capítulos anteriores llamé como el *esquema teórico* del aprendizaje.

El otro nivel para comprender la conciencia, es decir, la otra vertiente para entender su sentido y que lo hace un concepto ambiguo, está relacionado con aquella idea según la cual la conciencia implicaría un conjunto de contenidos que actualizan a la *propia* conciencia. Estos nuevos contenidos o formas, según los análisis de Mead en su artículo, implicarían novedosas posibilidades de conducta para el organismo, así como nuevos significados asociados a estas posibilidades. Tales caracteres y tales significados, continua Mead, “existen en la naturaleza del mismo modo que las formas de los objetos físicos, aunque sean relativos a las susceptibilidades y capacidades de las formas individuales” (1991 [1925], p. 171).

Esta capacidad de la conciencia, o bien, este otro aspecto definitorio de sus alcances, estaría relacionado con la imaginación y, por esta misma vía, con la posesión de un *self*. Es así que nos dice Mead:

[...] Si mi amigo entra en la habitación y yo vislumbro su cara, la imagería de su cara completa su semblante, y lo veo con la totalidad de los rasgos que lo completan. La misma imagería puede haber configurado mi recuerdo del último encuentro con él. O puede haber configurado el plan que yo abrigaba de llamarle la tarde siguiente. La imagería pertenece, o bien al presente que pasa, o bien al pasado irrevocable, o al futuro contingente. Y esa imagería es para quien percibe tan objetiva como el llamado objeto sensible. Puede penetrar en ese objeto y ser indistinguible de él. No obstante, cuando es posible distinguirla se reconoce que posee ese carácter privado; esto es, cuando suponemos que el color del objeto, aun cuando varíe de un ojo a otro, es en

algunos aspectos idéntico para todos los demás ojos por cuanto los órganos son semejantes, entonces, no se supone que la imagen que tiene uno esté ahí para otros ojos o imaginaciones[...] Si, por sí misma, esa exclusiva accesibilidad de la imagería para el individuo, no hace a ésta menos objetiva, además, la pone a disposición del individuo, en cuanto logra éste una mente que la imagería puede equipar. Esto mismo es válido también para la otra clase de objetos que sólo son accesibles para él. Me refiero a los objetos que el individuo posee, por decirlo así, desde el interior, como las partes de su organismo, especialmente en su aspecto penoso o placentero. En los animales inferiores no existe evidencia de que ese ámbito privado se organice y sea usado como la posesión de un *self* [en ellos] el presente que pasa no se extiende ni en una serie rememorativa, ni en un futuro anticipado. (Mead, 1991 [1925], pp. 172 - 173).

Con este ejemplo del amigo que entra a la habitación, y que por obra de una conciencia-conducta que se sustenta en la imaginación y que se opera en función de un recorte de la realidad (algunos rasgos del rostro del amigo) y la puesta en escena de datos anteriores a través de la experiencia, se hace posible que el animal humano, a diferencia de otras especies inferiores, construya una relación temporal cifrada en *unos* pasados y *unos* futuros. Tal procedimiento sin embargo, aunque sería característico de la especie, tendría expresiones estrictamente individuales que se pueden nombrar como *self* o *selves* en plural: *los* pasados y *los* futuros de cada individuo podrían ser diferentes, de acuerdo a los modos en que la selección interesada de objetos de la realidad condujera a acciones así mismo diferenciadas.

Estas ideas de Mead, por supuesto, están en mucho amparadas por un ámbito de reflexiones caras al relativismo, como el propio autor lo confiesa en su artículo y como de hecho sus comentaristas lo han puntualizado (*cfr.* Casagrande, 2014). La Teoría Especial de la Relatividad de Einstein, que apareciera formulada en un conjunto de cuatro artículos publicados en 1905²⁶, y que tenía como eje la pregunta por el

²⁶ Albert Einstein, por entonces físico desprestigiado al haber sido rechazada su tesis doctoral, y confinado a trabajar en la Oficina de Patentes de Suiza, publicó en 1905 cuatro artículos en la revista alemana *Annales der Physik* (posibilidad esta que nos muestra que, al fin y al cabo, no estaba tan abajo su prestigio). El 9 de junio aparecería el artículo *Un punto de vista heurístico sobre la producción y transformación de luz*; el 18 de julio, el segundo artículo titulado *Sobre el movimiento requerido por la teoría cinética molecular del calor de pequeñas partículas suspendidas en un líquido estacionario*; el 26 de septiembre apareció el más famoso de ellos titulado *Sobre la electrodinámica de los cuerpos en movimiento*, en el que se describe la Teoría Especial de la Relatividad; y el cuarto, el 21 de noviembre con el título *¿Depende la inercia de un cuerpo de la energía que contiene?*. 1905 es reconocido como “el

movimiento, constituía un aporte fundamental para que los contemporáneos de Mead, como es el caso de Alfred Whitehead y de Alexander (*cfr.* Mead, (1991 [1925])), aceptaran que habría una variable temporal en la determinación de los movimientos en la naturaleza, y que tal variable dependería de algo así como de “acontecimientos de percepción”. Tal proceso perceptivo, sin embargo, tendría condiciones de orden individual:

Si el reposo es un hecho en la naturaleza, tendremos que concebirla como estratificada —por usar una expresión de Whitehead—, por las diferentes perspectivas temporales de individuos diferentes, aun cuando un grupo de individuos pueda tener la misma perspectiva; debemos recordar, sin embargo, que no se trata de una estratificación de la naturaleza en un espacio estático, sino de una naturaleza cuya extensión es afectada por una dimensión temporal. (Mead, 1991 [1925], p. 172).

La llamada “filosofía del cambio” de Bergson tiene fundamento en el modo en que el mundo perceptivo está constituido por acciones de los organismos, según constata Mead. La conducta, como informa el pragmatista, “recorta y configura los objetos hacia los cuales se dirige la acción” (p. 174). Y es en este punto en el que Mead propone que los análisis sociales debían considerar las acciones de tipo individual, en tanto asunto de configuración de la conciencia, o más precisamente, de conciencias. Así pues, habría diferencias “entre presentar la vida de una comunidad en los términos de una estática social —los datos estadísticos sobre la población, las ocupaciones y otros semejantes—, o en los términos de las vidas reales de los diferentes individuos que constituyen la comunidad” (Mead, 1991 [1925], p. 174).

Cada individuo, al interior de la comunidad, haría *recortes* de la realidad objetiva de acuerdo a los distintos ángulos a partir de los cuales actúe. La vida comunitaria sería entonces la suma de este conjunto de acciones que serían diferenciadas entre sí, aunque en conjunto sean correspondientes con una naturaleza que es idéntica para la comunidad. Para Mead, reconocer tal procedimiento de la suma de conciencias, sacaría “a la psicología de su aislamiento como ciencia que trata con lo encontrado en

año milagroso de Einstein”, dado que los cuatro artículos que publicara el físico aquel año constituyen quizás el hito más importante para historia de la física moderna.

la mente del individuo, y la convierte en el punto de vista desde el cual se aborda la realidad como discurre” (Mead, 1991 [1925], p. 174).

La diferencia que habría entre las experiencias de los individuos estaría relacionada, según los análisis pragmatistas, en la calidad o tipo de conexiones elaboradas por cada individuo, o más exactamente y en términos del tipo de lectura que aquí pretendo, de acuerdo con las posibilidades o no de aprendizaje. En el aprendizaje estaría la zona neutral de la conciencia, o dicho de otro modo, aquella consistencia que le borraría el carácter ambiguo del que se había quejado Mead en la primera parte de su artículo.

En este mismo sentido, en *Democracia y Educación*, texto publicado por el también pragmatista John Dewey en 1916, la acción humana en relación con un medio es por fin equiparada por el norteamericano con el aprendizaje, aunque sin tematizarla de acuerdo con este concepto. En una clara alusión a los procesos experimentales de la psicología de Thorndike y Pavlov, Dewey afirma que

[...] hasta los perros y los caballos sufren modificaciones en su acción por la asociación con seres humanos [...] los seres humanos controlan a los animales controlando los estímulos naturales que influyen en ellos, en otras palabras, creando un cierto medio ambiente [...] si se coloca a una rata en un laberinto y ésta sólo encuentra su alimento realizando cierto número de vueltas en una sucesión dada, su actividad se modifica gradualmente hasta que toma habitualmente un camino en vez de otro cuando está hambrienta. (1995, [1916], p. 23).

Cuando la rata toma un camino diferente para acceder al alimento, significa que ha modificado su actividad, conforme nos informa Dewey; significa, en otras palabras, que ha aprendido. Pero el ejemplo no termina con la rata en el laberinto. Más adelante en el texto dice Dewey:

[...] las acciones humanas se modifican de igual forma. Un niño que se ha quemado, teme al fuego; si un padre dispusiese las condiciones de tal suerte que cada vez que un niño tocara cierto juguete se quemara, el niño aprendería a evitar el juguete tan automáticamente como evita tocar el fuego. (1995 [1916], p. 23).

El aprendizaje, de acuerdo con estos ejemplos, significa una modificación en el tipo de actividades que se emprenden en un medio determinado y a fin de transformar la conducta. Nada distinto de aquello que los psicólogos experimentales antecesores de Dewey, e incluso contemporáneos suyos, habían delimitado en función del problema de la conducta. Y por supuesto, nada distinto de como se tematiza el aprendizaje incluso hoy. A propósito de la relación entre medio social y aprendizaje, asuntos estos en apariencia del profundo interés de este pragmatismo norteamericano, continua Dewey afirmando:

[...] el medio social ni implanta directamente ciertos deseos e ideas ni establece tampoco ciertos hábitos de acción puramente musculares, como cerrar los ojos o evitar un golpe 'instintivamente'. El primer paso lo constituye establecer condiciones que estimulen ciertos modos visibles y tangibles de acción. Hacer al individuo un partícipe en la actividad asociada de modo que sienta su éxito y su fracaso como propios, constituye la etapa complementaria. (1995 [1916], p. 24)

Aquí Dewey se refiere a la interiorización de la conducta, o bien su transformación en relación con variables interpuestas por el medio (condiciones de estimulación) y materializadas en acciones. En ese orden, sigue el autor afirmando que “el ambiente social forma la disposición mental y emocional de la conducta en los individuos, introduciéndolos en actividades que despiertan y fortalecen ciertos impulsos, que tienen ciertos propósitos y provocan ciertas consecuencias” (Dewey, 1995 [1916], p. 26); en otras palabras, se está refiriendo a cambios permanentes en la conducta, del mismo modo en que quedará conceptualizado el aprendizaje, según indicaba Ardila (1970) en cita al respecto que se ubicara en el tercer capítulo de este trabajo.

La importancia que reviste la noción del medio social en la elaboración del sí mismo como un asunto fundamentalmente de *acción*, será formulada por Dewey cuando propone que

[...] el medio particular en que vive el individuo le lleva a ver y sentir una cosa mejor que otra; le lleva a tener ciertos planes para que pueda actuar con éxito con los demás; fortalece algunas creencias y debilita otras como condición para merecer la aprobación de los otros. Así se produce gradualmente en él cierto sistema de conducta, cierta disposición para la acción. (Dewey, 1995 [1916], p. 22)

Es así que,

Las palabras ‘ambiente’, ‘medio’, designan algo más que los lugares próximos al hombre. Designan la continuidad específica de esos lugares con sus propias tendencias activas. Un ser inanimado es naturalmente una cosa continua con su medio físico; pero las circunstancias que le rodean no constituyen, sino es metafóricamente, un medio ambiente [...] porque el ser inorgánico no se *interesa* por las influencias que actúan sobre él [...] las cosas con las que *varía* un hombre constituyen un auténtico ambiente [...] en suma, el medio ambiente consiste en aquellas condiciones que promueven o dificultan, estimulan o inhiben las actividades *características* de un ser vivo. (p. 22)

¿Por qué hace Dewey un resaltado sobre la idea de las actividades *características* de un ser vivo? ¿Qué es acaso lo característico de la actividad humana? El resaltado de Dewey no es sin duda fortuito. El pragmatista está en la misma dirección de su época según la cual el hombre es un ser de *acción*, es decir de agencia, y es este el rasgo distintivo con otras especies. El medio ambiente de los hombres, que será más adelante en el texto comprendido como “medio ambiente social”, está signado por una relación de *acción* con él. No habría medio sin *acción*.

Para Dewey, “un ser cuyas actividades están asociadas con las de otros tiene un ambiente social. Lo que hace y lo que puede hacer depende de las expectativas, las exigencias, las aprobaciones y condenas de los demás. Un ser conexionado con otros no puede realizar sus propias actividades sin tener en cuenta las actividades de ellos” (Dewey, 1995 [1916], p. 22). Esta idea del ambiente del hombre como un ambiente que es fundamentalmente social (medio social), es ilustrada por el autor incluso apelando a una imagen asociada con el rasgo de agencia del *homo œconomicus*, al plantear como ejemplo al

[..] fabricante [que] se halla guiado tan socialmente en sus actividades cuando traza en sus planes en su despacho particular como cuando está comprando sus primeras materias o vendiendo sus productos elaborados [...] pensar y sentir lo que han de ser sus acciones en relación con los demás es un modo de conducta tan social como lo es el acto más cooperativo u hostil. (Dewey, 1995 [1916], p. 23)

El aprendizaje, de acuerdo a la grilla de análisis que he intentado, estaría asociado con la variable temporal que es fundamental para la conciencia y en una superficie discursiva, que es de hecho relativista, dominada por la idea del movimiento y de la acción. Es así como dice, concluyente, Mead:

[...] si la conciencia tiene, pues, alguna significación inambigua en la historia evolutiva, hace ésta referencia a aquel estadio en el desarrollo de la vida, en el cual la conducta del individuo señala y define el futuro campo de objetos que configura su entorno, y en el cual emergen, tanto en los objetos como en las susceptibilidades de los individuos, caracteres que se corresponden recíprocamente. Hay una relatividad entre el individuo viviente y su entorno, tanto en la forma como en el contenido. (1991 [1925], p. 176).

En el relativismo entre el individuo y su entorno, tanto en forma como en contenido, al que se refería Mead en la cita, estaría la condición en la que el individuo selecciona los objetos de su acción (movimiento) y en relación con una variable temporal. En este conjunto de relaciones, como intenté argumentar más atrás, se pondrían en juego las conexiones, es decir, el aprendizaje. En suma, en el centro de los análisis de Mead sobre la constitución del *Self*, estaría también el aprendizaje, o al menos su esquema teórico o pre-conceptual como expliqué en capítulos precedentes, dado que el propio concepto de aprendizaje o *learning* no es empleado por el pragmatista en sus formulaciones, como tampoco lo será en el caso de los planteamientos de Dewey.

5.3 La invención del *Self*

Según se propuso en una publicación más o menos reciente, los trabajos de George H. Mead relacionados con el concepto de *self*, tienen como característica fundamental el hecho de que este autor se dedicó a la búsqueda de “las condiciones de posibilidad de

la emergencia de la identidad personal en cuanto conciencia de sí mismo” (Casgrande, 2014, p. 55). Dicho en otros términos, las elaboraciones de Mead en torno a la idea del *self* no es otra cosa que la búsqueda incesante en el primer tercio del siglo XX y en el contexto de desarrollo de una guerra mundial y la génesis de otra, de los rasgos individuales de los animales humanos, a fin de explicar que el hombre de esta parte de la historia cuenta con atributos interiores que lo hacen capaz de vida común (sociabilidad) a través de mecanismos altamente sofisticados y, al tiempo, particulares (interaccionismo simbólico).

Este interés de Mead por explicar desde un punto de vista conductista-pragmatista el problema de la interioridad en términos de *self*, no es otra cosa que expresión fidedigna de aquello que su tiempo le permitiera *ver* y *decir*, en un sentido semejante a lo que ocurría por el mismo tiempo a George Lukács y otros marxistas, desde posiciones de enunciación en apariencia diferentes. En otros lugares, de hecho, ya se ha planteado que fue en las sociedades occidentales de finales del siglo XIX, “que la psicología nació como una disciplina científica, como un conocimiento positivo del individuo y como una manera particular de decir la verdad sobre los humanos y actuar sobre ellos” (Rose, 2011, p. 39).

No se trata solamente de un proceso histórico denso en el que proliferaron los estudios acerca de la conducta humana desde multiplicidad de campos, sino que se trata a su vez de un proceso mediante el cual el arte liberal de gobierno de la población se sumía en una profunda crisis. Las demandas de los tiempos exigían comprensiones acerca del hombre más complejas de un lado, y de características más radicales que aquellas que se profesaran desde la racionalidad liberal post-ilustrada, de otro lado.

Este radicalismo que se derivó del estudio sobre la conducta humana, necesariamente estaría vinculado a un cambio en el modo de gobierno de la población o, lo que es lo mismo, a una radicalización de lo ideado en el liberalismo: decir la verdad sobre los humanos para actuar sobre ellos y que ellos actuaran sobre sí mismos, al decir de

Rose (2011), es el telón de fondo de la constitución y consolidación de la psicología, aunque no de su dominio exclusivo, como he intentado mostrar a lo largo del trabajo. En estas condiciones es que fue posible el planteamiento de Mead acerca del *self* o el sí mismo. En una obra publicada en 1936, Mead explicaba lo siguiente:

Kant afirmó que el *self* era postulado como una entidad última. Él era una realidad y, por eso, imposible de conocer. Descartes afirmaba que el *self* debía existir porque pensamos; y porque pensamos, debemos ser. Por eso, él no postulaba una experiencia inmediata del *self* en ese pensar. Es a esa experiencia del *self* propiamente dicha a la que el romántico se vuelve, la experiencia en la cual el sí mismo es la cosa más real, la realidad más conmovedora de la experiencia. (citado por Casagrande, 2014, p. 57)

La búsqueda de Mead en este fragmento, relacionada con su pretensión de explicar una suerte de génesis del *self* moderno incluso en Descartes, pone de manifiesto su interés por demostrar que su empresa guardaba raíces un par de siglos atrás. Sin embargo, las razones que hicieron a Mead reflexionar a propósito de esta sofisticada elaboración, obedecía más a un proceso de considerar la individualidad humana como un asunto definitivo para el porvenir en medio de la Guerras, que de hecho un asunto de intereses meramente intelectuales. Para Mead, este rasgo tan profundamente individual como es el *self*, no podía ser posible a menos que se dibujara en los contornos del vínculo social.

Y este último asunto no remite en absoluto a paradojas, pues no se trata de una idea del sí mismo, individual, como un producto de la interacción social: se trata más bien de cómo en la acción individual, en un contexto social, se produce aquel sí mismo. Es así que dice Mead que “es en la conducta interactiva que el individuo puede adquirir la autoconciencia, pues ser consciente de sí es, esencialmente, convertirse en un objeto para sí en virtud de las relaciones sociales de un individuo con los otros” (citado por Casagrande, 2014, p. 59).

5.3.1 *Selfy mente*

Un concepto central para los desarrollos del pragmatismo de G. Mead es el de “mente”. Es en *Mind, Self, and Society*, publicado de manera póstuma en volumen organizado por sus estudiantes en 1935, que Mead formula lo que entiende por este concepto:

La mentalidad, en nuestro enfoque, aparece simplemente cuando el organismo es capaz de asignar significados para los otros y para sí mismo. Este es el punto en el cual aparece la mente, o si se prefiere, emerge. Lo que necesitamos reconocer es que estamos tratando de la relación entre el organismo y el medio seleccionado por su sensibilidad. La psicología está interesada en el mecanismo que la especie humana desarrolló para tener control sobre esas relaciones [...] el animal humano, no obstante, elaboró un mecanismo de comunicación lingüística a través del cual obtiene ese control [...] la habilidad para seleccionar esas significaciones e indicarlas a los otros consiste en una habilidad que proporcionó un poder peculiar al individuo humano. El control fue posible por el lenguaje [...] afirmo que es ese mecanismo de control sobre la significación, en el sentido en que indiqué, que se construye lo que denominamos ‘mente’. (Mead, 1992 [1935], citado por Casagrande, 2014, pp. 44 – 45)²⁷

Este proceso de asignación de significados para otros y para sí mismo, a través del lenguaje, es lo que Mead entiende por “mente”. Los mecanismos de comunicación lingüística son los que permiten al individuo humano generar vinculaciones con el medio; de su control dependen las posibilidades de acción o no en dicho medio. En otras palabras, la mente estaría relacionada con un proceso activo del que dependen las selecciones arbitrarias que se hacen sobre segmentos de realidad que llamaríamos *medio*. Es en este sentido que Mead (1992 [1935]) más adelante en su texto formula que la actividad más importante de la mente, en el comportamiento humano, consiste en “adaptar los impulsos conflictivos [en el medio] de tal modo que puedan expresarse armoniosamente” (citado por Casagrande, 2014, p. 45).

²⁷ La cita que procede de *Mind, Self, and Society* (1992 [1935]), corresponde a una traducción libre del texto de Clede Casagrande titulado *G. H Mead e a Educação*, editado en Bello Horizonte (Brasil) por la editorial Autêntica. Las citas que en adelante se incluyan de este texto serán igualmente traducidas.

La mente se constituiría entonces como un mecanismo y una habilidad, según apunta Casagrande, que desarrolla el ser humano en su experiencia cotidiana, que le permite adaptarse al medio, controlar los impulsos propios y atribuir sentido a las propias acciones, “bien a las acciones propias, o bien a las acciones y actitudes de los otros” (2014, p. 45).

Recordemos que el concepto de “medio”, que tuviera emergencia en la biología, en la física, y en el urbanismo del siglo XVIII como informan Foucault (2006) y Canguilhem 1976 [1942]), es fundamental para los análisis propios de la reflexología y el posterior conductismo del cambio de siglo. Mead, igual que en el caso de Von Mises que fuera objeto de análisis en el capítulo anterior, hace uso de conceptos y de términos que son familiares entre los campos de investigación de la economía, la psicología y la filosofía de la primera parte del siglo XX, y todos ellos apuntan a la elaboración de explicaciones acerca del comportamiento humano, así como constituyen los elementos primarios para la elaboración del esquema pre-conceptual o teórico del aprendizaje; Mead conceptualiza la mente haciendo uso de términos como ‘adaptación’, ‘medio’, ‘acción’ y ‘conducta’, así como en su definición de la conciencia que examinara en la primera sección del capítulo, hace uso del concepto de ‘conexión’ asociado con el de ‘conducta’.

El comportamiento, una vez más, está en el centro de la investigación científica que parecía obsesionarse por demostrar que, en tanto especie, los humanos comparten algunos procedimientos, aunque en el horizonte de dicho proceder estaría siempre de presente el carácter de lo individual. En el caso de la mente, por ejemplo, Mead no se refiere a la “mente colectiva”, si bien es factible mostrar en disciplinas como la historia una acuñación de este orden bajo la idea de “las mentalidades”, o acaso como aquella otra referida a la “conciencia de clase” que planteara Lukács (*cfr.* 1967 [1923]). El problema de la mente es un asunto de orden individual, aunque este sea compartido por el animal humano en su conjunto.

El carácter simbólico de la mente, según los desarrollos de Mead, “señalaba que su génesis remitiría a la sociabilidad y al lenguaje”, dado que la mente “surge por medio de la comunicación [...] por una conversión de gestos, en un proceso social o contexto de experiencia” (citado por Casagrande, 2014, p. 45). Este contexto de experiencia estaría dado en términos de relaciones simbólicas entre individuos cuya conciencia, recordemos, les permitiría la selección de los objetos de la realidad para la constitución de dicha experiencia, y tal proceso de recorte en su arbitrariedad sería distinto en el caso de cada individuo. La idea de la experiencia compartida solamente tendría como rasgo *compartido* el propio hecho de la interacción simbólica, pues por lo demás sería individual.

La comunicación, nos dirá Casagrande, “precede la emergencia de la mente, y el lenguaje es el campo en el cual la mente se estructura y en el cual habita”; en este sentido, “el cuerpo no es un yo en cuanto tal; solamente se convierte en *self* cuando desarrolla una mente dentro de un contexto de experiencia social” (2014, p. 46). El proceso de internalización de los significados de los gestos que se elaboran en la acción en el medio, es aquello que hace posible, para Mead, “el diálogo del individuo consigo mismo y abre la posibilidad de una relación de entendimiento con los otros”, lo cual a su vez hace posible al pensamiento. Es así que argumenta Mead la relación entre mente y pensamiento:

La internalización de nuestra experiencia de las conversaciones de gestos externos, que llevamos a cabo con otros individuos en el proceso social, es la esencia del pensamiento; y los gestos así internalizados son símbolos significantes porque tienen los mismos significados para todos los miembros de la sociedad o grupo social dado, esto es, despiertan, respectivamente, las mismas actitudes en los individuos que las practican que en los individuos que responden a ellos: de lo contrario, el individuo no podría internalizarlos o tener conciencia de ellos y sus significaciones [...] el mismo procedimiento responsable por la génesis y existencia de la mente o conciencia, a saber, la adopción de la actitud del otro en dirección a sí mismo, o en dirección a su comportamiento, envuelve necesariamente la génesis y la existencia, al mismo tiempo, de símbolos significantes o gestos significantes. (Mead, 1992 [1935], citado por Casagrande, 2014, pp. 46 - 47)

Con la aparición de la mente no solamente se hace posible la vida comunitaria, sino que además es posible la construcción de la propia vida y como un efecto del encierro sobre sí. La vida ya en este punto y de una vez por todas, se comprende mucho más allá de su condición biológica, para constituirse en un estado de permanente elaboración. Esta última idea hace recordar una vez más a Arnorld Gehlen (1974 [1940]), cuando afirma que mientras las demás especies *tienen* una vida, los hombres *hacen* una vida. La vida humana es un efecto de la acción y las acciones constituyen la materialidad de todo aprendizaje.

Sin referirse al aprendizaje como concepto, en un volumen que se publicó bajo el título *Escritos políticos y filosóficos* (2009) en el que se recogieron varios textos del norteamericano producidos entre 1899 y 1931, Mead deja planteadas las relaciones que hacen posible la aparición de la mente humana como un proceso de larga duración, como es característico de la perspectiva evolucionista dominante en el siglo XIX. La “forma humana”, como dice Mead, estaría dada en un conjunto de capacidades asociadas con acciones que, en lenguaje contemporáneo, derivan en “discernimiento”, “decisiones” y “resolución de problemas”, atributos todos estos tematizables como propios del aprendizaje. Así dice Mead en uno de sus *Escritos políticos y filosóficos*:

[...] cuando llegamos a la forma humana con su capacidad de demarcar, mediante procesos de análisis, lo que es importante en una situación; cuando llegamos a la situación en la cual una mente puede surgir en la forma individual, o sea, donde el individuo puede volverse en sí mismo y estimularse a sí mismo, del mismo modo que puede estimular a los otros; donde el individuo puede suscitar en sí mismo la actitud de todo el grupo; donde puede adquirir el conocimiento que pertenece a toda la comunidad, en el cual puede responder como responde la comunidad entera en ciertas condiciones, cuando dirige esa inteligencia organizada en la dirección de fines particulares; es entonces que tenemos ese proceso que proporciona soluciones a los problemas, operando de manera autoconsciente. Es en ese proceso que tenemos la evolución de la mente humana, haciendo uso directo de esa clase de inteligencia desarrollada en el proceso entero de evolución. (Mead, 2009, pp. 111 – 112)

Con los trabajos de Mead²⁸ y las elaboraciones de la psicología del primer tercio del siglo XX en general, aunado a la inquietud de los economistas por la comprensión de las decisiones de los hombres en el juego mercantil, a partir del estudio y sistematización de sus acciones incluso extraeconómicas, y con la constitución del interés como factor determinante de la acción humana, queda esbozado el problema de la constitución del *self* o, lo que puede ser parcialmente equiparable, la conciencia del sí mismo. *Self* o la conciencia de sí mismo es una elaboración sumamente sofisticada cuya pretensión es dar cuenta del modo en que se construye el vínculo social, por supuesto en sociedades de capital.

5.4 Del homo œconomicus al emprendedor de Schumpeter

La definición del objeto de análisis de la economía neoclásica como “asignación óptima de recursos escasos a fines alternativos” que propone Foucault en su curso de 1979 (2007, p. 306), nos lleva a suponer que tal “asignación” depende de una serie de elecciones racionales, sobre la base de “recursos” que son limitados, y esto en virtud de las posibilidades otorgadas por las variables de un *medio*, con el horizonte de alcanzar fines diversos o “alternativos”. En la lectura que hace N. Rose de este proceso,

²⁸ La afirmación que se constata en algunas partes (Monferrer y González, 2009) sobre el papel definitorio de los trabajos de Mead en las posteriores elaboraciones teóricas del constructivismo después de la segunda mitad del siglo XX, dado el lugar preponderante que el norteamericano da a la interacción social (interaccionismo simbólico), así como el papel que juega el concepto de experiencia que es caro al pragmatismo James-Mead en tales elaboraciones, abre importantes interrogantes. De un lado, si tales afirmaciones son demostrables, podemos considerar que el constructivismo tendría procedencia en el conductismo, toda vez que el proceso de conceptualización de Mead, como se ha mostrado hasta aquí, está apoyado en las formulaciones conceptuales procedentes de los trabajos de Watson y de Thorndike, principalmente, aunque no necesariamente como un efecto de haber considerado tales trabajos como antecedentes, sino justamente porque Mead no podía *ver* o *decir* de modos distintos sobre el comportamiento humano. En segundo lugar, si se aceptara que las elaboraciones teóricas del constructivismo están nutridas en buena medida por los trabajos de Mead, tendríamos que reconocer que aquel espacio teórico del constructivismo, tendría una fundamentación en cuyo centro estaría el individuo, pues si algo se ha logrado mostrar hasta este punto, es que las elaboraciones en torno a la conciencia o la mente están definitivamente impregnadas por la necesidad de explicar que la conducta humana no opera en un sentido homogéneo, como sucede con otras especies, sino que, por el contrario, la conducta se articula a las variables de un medio que es, a su vez, el producto de un proceso de selección individual de la realidad y en cuya interacción aparece la experiencia. El constructivismo, en este sentido, tendría una base estrictamente individual.

la conducta de los hombres se constituye en un blanco fundamental para la racionalidad liberal de gobierno entre mediados del siglo XIX y los inicios del XX.

Para argumentar esta relación práctica entre “la gestión de ciertos aspectos de la existencia social y económica, a través de maneras más o menos formalizadas de calcular las relaciones entre medios y fines”, en la que la “moderna disciplina de la Psicología nació” (2011, p. 143)²⁹, Rose retoma los análisis de Max Weber, quien entendió el capitalismo “como un sistema caracterizado por cálculos monetarios, en los cuales los capitalistas hacen un uso planeado de materias primas y de actividades humanas, para generar lucros en la balanza patrimonial” (Rose, 2011, pp. 143 – 144); de este modo, las estrategias de gobierno liberal, al menos en los Estados Unidos, “no buscaban solamente calcular y gerenciar los flujos financieros, la materia prima, y los procesos de producción, entre otros, sino que también operaban sobre lo que Weber llamó el aparato *psicofísico* de los individuos humanos” (2011, p. 144).

Esta idea de Weber según la cual las acciones de gobierno en la primera parte del siglo XX debían considerar aquella dimensión “psicofísica” de los hombres, además de los procesos de producción y las condiciones del mercado atadas a ellas, es también señalada por Von Mises en su *Tratado* cuando nos dice que “el que el análisis de la actividad humana y la vida comunitaria se convirtiera en ciencia de relaciones predeterminadas [...] constituyó una revolución de trascendencia enorme, no ya sólo en el ámbito de la investigación científica, sino en cuanto atañe a la supervivencia de la humanidad” (Von Mises, 1986 [1949] p. 19). Es de suponer, claro, que “el análisis de la actividad humana” convertido en “ciencia”, es aquello identificado por Rose como la emergencia de las ciencias psicológicas.

Rose se detiene en sus análisis a mostrar la manera en que las ciencias “psi” (psicología y psiquiatría), “sin ser un bloque monolítico o coherente [...] crearon una

²⁹ Traducción libre de la versión en portugués del texto *Inventing our selves: Psychology, Power and Personhood*, de Nikolas Rose y editado por Cambridge University Press en 1998, y traducido al portugués en 2001 por Vozes, bajo el título *Inventando nossos selfs. Psicologia, poder e subjetividade*.

variedad de nuevas maneras por las cuales los seres humanos comenzaron a entenderse y a operar sobre sí mismos” (Rose, 2011, p. 12) a partir del último tercio del siglo XIX, y que las “ciencias psicológicas” proporcionaron “los dispositivos que transformaron las capacidades humanas y los procesos mentales en una información sobre la cual se podía hacer cálculos” (2011, p. 145). El británico, sin embargo, pasa por alto al aprendizaje como un modo, una técnica, o un instrumento que ofrecería las condiciones de posibilidad para una forma de conducción de la conducta, como el que describe en su obra.

Son útiles las conclusiones de Rose, en cuanto a las imbricadas relaciones entre los análisis y los cálculos sobre la conducta y el comportamiento de los hombres, junto con los análisis económicos y las decisiones políticas subsecuentes en las primeras décadas del siglo XX. Se trata de las posibilidades de elección del sujeto de interés, del *homo œconomicus*, para hacer coincidir los movimientos de su conducta con objetivos más amplios como los que son promovidos por el gobierno neoliberal. Este es el juego de la economía que se propusiera con los diversos proyectos liberales de los siglos XVIII y XIX en aras de la consolidación del mercado, y este es el planteamiento que posicionarían los neoliberalismos alemán y, fundamentalmente, norteamericano, tras la Segunda Guerra Mundial, como se planteaba en el primer capítulo de este trabajo.

Es en este marco que el historiador Werner Sombart escribiría para 1913 un texto en el que intentaría bosquejar lo que él mismo llama “el espíritu del tiempo moderno: el burgués” (1972 [1913], p. 11). El burgués de Sombart no es ni mucho menos la descripción arbitraria de un segmento de la sociedad ilustrada, sino la metáfora en la cual el autor pretendió atrapar lo que en los términos de este trabajo he identificado como el *homo œconomicus*, elaboración teórica que el propio Sombart utiliza en distintos pasajes de su texto, aunque sin mayor profundidad, y actualizada a las décadas finales del siglo XIX y a la primera del XX.

El *burgués* es la imagen del hombre económico de las sociedades de capital. Es el hombre corriente que se mueve por sus propios intereses, que tiene una conciencia en

el sentido de Mead y que, fundamentalmente, es un sujeto de aprendizaje, en los términos de este trabajo. Cuando se trata de un hombre de empresa, el burgués tiene una sola preocupación: “el interés por su empresa” (Sombart, 1972 [1913], p. 180). Cuando se trata de un hombre común y corriente, el movimiento es causado también por intereses y en el sentido más pueril, y la estructura psíquica no es distinta entre los individuos:

La estructura psíquica del empresario moderno, como la del hombre actual en general [es] más comprensible si nos trasladamos al mundo de ideas y valores infantiles y nos convencemos de que, en nuestros aparentemente gigantescos empresarios y en todo hombre moderno en general, los móviles que determinan sus actos son los mismos que en el niño [...] el niño posee cuatro complejos elementales de valores; su vida la presiden cuatro ‘ideales’: [...] 1. La *grandeza* en su aspecto concreto y sensible, encarnada por las mayores y, en último término, por el gigante; 2. El *movimiento rápido*, ideal que se realiza en la carrera, en el girar de la peonza, en las vueltas del carrusel; 3. La *novedad*: el niño tira un juguete para coger otro, empieza un trabajo para dejarlo a medias, porque le atrae más otra ocupación; 4. El *sentimiento de poder*: arranca las patas de las moscas, obliga al perro a hacer piruetas y a traerle toda clase de objetos, hace volar su cometa. (1972 [1913], p. 183).

La *Teoría del desenvolvimiento económico* de Joseph Schumpeter apareció publicada por primera vez en 1913³⁰, mismo año de la publicación del texto de Sombart citado atrás y, dicho de paso, del ensayo de Watson más comúnmente conocido como “manifiesto conductista”. Schumpeter, que es reconocido también como parte de la llamada Escuela Austríaca, de la que también hiciera parte Von Mises y con quien tendrían algunos intercambios en Viena entrada la década del veinte, formuló en su obra “el concepto del emprendedor como un agente irracional que permite, gracias a las innovaciones en los procesos productivos, el avance de la sociedad” (Alonso y Fracchia, 2009, p. 4).

³⁰ Aunque la obra apareció publicada por primera vez en 1913, las referencias aquí incluidas hacen parte de una traducción en español de 1976 que se sirvió de una reedición hecha por Schumpeter en 1933, en la que incluso introduce algunas discusiones con el texto de Sombart de 1913 al que se ha hecho referencia.

El emprendedor de Schumpeter es una elaboración conceptual que se halla expresada en los términos de Sombart como el burgués; este último, por supuesto, no alude a la condición victoriana del siglo XIX con la que se designa una capa social característica de la era postrevolucionaria, o acaso aquella otra elaborada por los franceses, sino que aparece más bien como una ironía con la que Sombart pretende actualizar lo que llama “el espíritu del hombre de nuestros tiempos”. Schumpeter, por su parte, lejos de pretender proponer una ironía al modo de Sombart, con su “emprendedor” lo que busca es una elaboración con la cual describir un tipo de hombre que, siendo característico del periodo en que se inscribe la obra, es el sujeto que a través de su propia agencia, esto es de su *acción*, consigue modificar (innovar) los procesos de la producción a fin de hacer avanzar la sociedad.

Schumpeter entiende por procesos de producción la “combinación de materiales y fuerzas que se hallan a nuestro alcance” (1976 [1933], p. 76), y tal proceso combinatorio, de hacerse mediante métodos distintos, puede a su vez generar la producción de las mismas cosas o de cosas distintas. A este proceso de combinación alternativo, Schumpeter lo reconocerá en el texto como *innovación*. La innovación, a su vez, será la condición que plantea el economista de la Escuela Austríaca, para lo que denomina a lo largo del texto como *desenvolvimiento* económico, que no siendo una condición intrínseca de la economía (la economía no tendría desenvolvimiento por sí misma, como afirma el autor en otra parte del texto), se define como “la puesta en práctica de nuevas combinaciones” (1976 [1933], p. 77). Así pues, el desenvolvimiento ligado estrechamente con la innovación, estaría dado en los siguientes casos:

- 1) La introducción de un nuevo bien –esto es, uno con el que no se hayan familiarizado los consumidores- o de una nueva calidad de un bien.
- 2) La introducción de un nuevo método de producción, esto es, de uno no probado por la experiencia en la rama de la manufactura de la que se trate, que no precisa fundarse en un descubrimiento nuevo desde el punto de vista científico, y puede consistir simplemente en una forma nueva de manejar comercialmente una mercancía.
- 3) la apertura de un nuevo mercado, esto es, un mercado en el cual no haya entrado la rama especial de la manufactura del país de que se

trate, a pesar de existiera anteriormente dicho mercado. 4) La conquista de una nueva fuente de aprovisionamiento de materias primas o de bienes semimanufacturados, haya o no existido anteriormente, como en los demás casos. 5) La creación de una nueva organización de cualquier industria, como la de una posición de monopolio [...] o bien la anulación de una posición de monopolio existente con anterioridad. (Schumpeter, 1976 [1933], p. 78)

La puesta en práctica de nuevas combinaciones, o como dice Foucault (*cfr.* 1979), el uso alternativo de los medios para la producción, que es característica de la Teoría de Schumpeter, sería diferente de aquella idea canónica del desenvolvimiento relacionada con la formación de capital a través del ahorro o la acumulación: el uso alternativo de los medios de producción para generar nuevas combinaciones (innovaciones) constituiría un segundo momento para la economía de capital, lo cual es a juicio de Schumpeter un proceso con desarrollo entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX.

Ahora bien, para poner en práctica nuevas combinaciones, habría dos condiciones fundamentales. De un lado, considerar que el emprendimiento de tales nuevas combinaciones es acorde con una economía de competencia (reemplazar viejas combinaciones por otras nuevas es característico de este tipo de economía); de otro lado, es precisa la inserción en el juego de lo que Schumpeter llama “los sujetos capitalistas”, que serán quienes hacen posible el uso del crédito para alimentar la generación de dichas combinaciones, en tanto “resulta claro *a priori* [...] que el crédito es necesario para las nuevas combinaciones y que arrancado de éstas se abre camino a la corriente circular” (Schumpeter, 1976 [1933], p. 80), como le llama el economista a la economía natural, que es distinta de aquella de la innovación.

¿Quién o quiénes son los realizadores de las nuevas combinaciones? A estos sujetos, Schumpeter los denomina “los empresarios” (1976 [1933], p. 85), quienes son distintos de los capitalistas, o sea, quienes hacen posible el crédito. Los empresarios son quienes agencian las nuevas combinaciones, cuyo conjunto se llama “empresa”. Eventualmente, continúa el economista, un empresario puede ser un accionista, es decir, aquel que ejerce unas acciones relativas al uso del crédito y, por lo tanto, es

susceptible de los riesgos a los que se ve abocado ante el fracaso de las nuevas combinaciones.

Sin embargo, sólo eventualmente este hombre de acción (accionista) es el mismo empresario. Schumpeter trata con cuidado de examinar cómo las más de las veces el accionista es un sujeto *pasivo* ante las decisiones de la empresa en su conjunto, lo que lo hace mayoritariamente capitalista, es decir, aquel que sólo está ocupado de recibir las ganancias o bien de afrontar las pérdidas, lo cual es diferente de la economía de principios del siglo XIX, en la que el industrial es empresario y capitalista al mismo tiempo.

Así pues, la acción del empresario no es equiparable con la acción (pasiva) del accionista-capitalista. La acción del empresario es más bien efímera: es “raro que una persona conserve durante toda su vida el carácter de empresario” (1976 [1933], p. 88), dado que el empresario aparece apenas en un instante, esto es, “cuando se llevan a la práctica nuevas combinaciones” (p. 88). De ahí en adelante se entiende que el negocio inicie su marcha y solamente se modifique cuando el empresario requiera entrar nuevamente en acción. La acción del empresario nunca es, por lo tanto, idéntica una y otra vez. El empresario ejercerá acciones diferentes cada vez que así se lo demande y esto lo hace ser más bien un emprendedor. El empresario es un emprendedor³¹ de acciones nuevas.

Esto quiere decir que el capitalista, el *accionista de la acción pasiva* es una sustancia, en tanto que el empresario-emprendedor es un *modo de actuar* en ciertos momentos de crisis o de cambio, esto es, cuando se requieran novedosas combinaciones o, dicho en los términos de Schumpeter, cuando se requieren *innovaciones*. En este sentido, el desenvolvimiento es entonces

³¹ En una revisión de la etimología de la palabra ‘empresa’ se encuentra que tiene origen en el vocablo italiano *impresa* y como participio del verbo *inprendere* (emprender). La palabra ‘empresa’ está compuesta por el prefijo latino *in* (hacia dentro) y el verbo *hendere* (agarrar), que a su vez está asociado también con la palabra latina *apprehendere* que puede ser traducida como ‘aprender’. Empresa, emprender y aprender son, pues, palabras familiares. Fuente: *Diccionario etimológico online* <http://etimologias.dechile.net/?empresa>

[...] un cambio endógenamente gestado, espontáneo y discontinuo y es en la concepción de esta mutación que emerge la figura del emprendedor. Es importante notar que para Schumpeter no es necesario que existan más factores productivos para el desarrollo (en efecto, eso constituye una simple adaptación); lo que importa es que se hagan cosas nuevas con los factores existentes, que se los combine de formas más eficientes, que se creen nuevos productos. El emprendedor es el agente que genera esas innovaciones. (Alonso y Fracchia, 2009, p. 5).

La de empresario no será una profesión o un oficio, dado que incluso no es heredable (cfr. 1976 [1933]), como sí sucede con la posesión de tierras o la propiedad de industrias. El empresario es una manera de emprender acciones siempre a la luz de lo contingente. El sujeto que es empresario es, pues, un agente que actuando en el mundo de las contingencias, está presto a la realización de innovaciones o, lo que es lo mismo, es un sujeto que aprende y que es capaz de intervenir el medio de una manera novedosa para adaptarse a él, hasta tanto se requiera el emprendimiento de nuevas acciones o nuevas combinaciones. En una economía natural o de corriente circular, no se hacía necesaria la agencia del empresario. El desenvolvimiento económico, según la teoría de Schumpeter, demanda la existencia de este tipo de aprendiente. Veamos:

Si bien todo individuo puede actuar rápida y racionalmente en la corriente circular acostumbrada, por estar seguro del terreno que pisa y está defendido por la conducta, ajustada a dicha corriente, de todos los demás individuos, que a su vez esperan de él la actividad acostumbrada, no puede ocurrir lo mismo al hallarse enfrentado a una nueva tarea. Mientras su habilidad y experiencia son suficientes en los canales acostumbrados para el individuo medio, precisa de una guía cuando se halla ante la innovación. Mientras siga en la corriente circular que le es familiar, nada con la corriente; si desea cambiar el canal, nadará en contra de la corriente [...] (Schumpeter, 1976 [1933], p. 95)

En tanto que, por ejemplo, el gerente de empresa aparece como una “expresión típica del *homo œconomicus* neoclásico, un agente racional que contrapesa ingresos y costos y determina el curso óptimo de acción para su negocio [...] el emprendedor es, en cambio, un individuo irracional” (Alonso y Fracchia, 2009, p. 5), por cuanto el emprendimiento de sus acciones no tiene de modo exclusivo finalidades hedonistas, o

característicamente egoístas del hombre económico. El emprendedor persigue otro tipo de fines, más acordes por ejemplo con posiciones sociales de poder, independencia ante los demás, así como el “impulso de lucha y conquista constante [así como] la satisfacción de crear” (2009, p. 7). Es así que dice Schumpeter que

[...] a no ser que asumamos que los individuos que nos interesan se hallen impulsados por un deseo insaciable de satisfacción hedonista, el funcionamiento de la ley de Gossen haría cesar todo esfuerzo posterior por parte de los jefes de negocios. Pero la experiencia nos muestra que los empresarios típicos sólo se retiran de la arena cuando se ha agotado su fortaleza y no se sienten a la altura de su función. Esto no parece comprobar la representación del hombre económico, que compara resultados probables con la desutilidad del esfuerzo y alcanza a su debido tiempo un punto de equilibrio más allá del cual no desea pasar. (Schumpeter, 1976 [1933], p. 97)

El hombre de acción (*Man of Action*) que es el emprendedor de Schumpeter, se resiste a aceptar la realidad tal como está provista. Se halla en un mundo en el que no actúa desde la racionalidad del hombre económico típicamente moderno, sino que, como señala el propio autor se escapa de la “satisfacción hedonista” de la ganancia, para más bien avanzar hacia otro tipo de estrategias que lo posicionen frente a los otros en el mundo social, producto de su inventiva (innovación) y su capacidad de creación.

Esta consideración no aplica solamente al hombre que tiene a su cargo grandes empresas pues, tal como aclara conceptualmente el propio Schumpeter, no se trata del gran industrial decimonónico; se trata de una actitud que el hombre del siglo XX puede adoptar en momentos específicos de su vida, en los que el horizonte se encuentre en el ascenso social (no solamente económico) y para los que requiere atributos como liderazgo e inventiva (*cfr.* Schumpeter, 1976 [1933]). El emprendedor es un sujeto cuyo interés está dado en su capacidad de aprendizaje. Es el aprendiente del neoliberalismo.

CONCLUSIONES

Al margen de la nueva necesidad que la economía conlleva de que todos aprendan a lo largo de la vida para sobrevivir a un nivel un poco por encima del elemental, el objetivo del aprendizaje continuo es crear, o recrear el hábito y la alegría de aprender. La empresa Ford, por ejemplo, pone a disposición de cada uno de sus empleados una cantidad de dinero para que hagan un curso sobre algo, con la única condición de que no tenga nada que ver con el trabajo o la empresa. Y la Ford no es una entidad ignorante ni altruista. En realidad, es hoy una empresa de éxito gracias a estas costumbres aparentemente extrañas de tirar el dinero. La empresa reconoce que, al crear el hábito de aprender en todos sus trabajadores, está sentando las bases de su éxito en el mercado. La nueva práctica laboral de potenciar a los trabajadores significa que éstos han de tomar decisiones, del primero al último, y las decisiones que tomen han de ser las correctas. Ahí es donde aparece el valor del aprendizaje.
Norman Longworth (2003, p. 24)

El esquema teórico del aprendizaje supone que, aún cuando la investigación psicológica no lo dotara como un concepto central para sus elaboraciones, en todo caso y en términos estructurales estaría operando de manera simultánea con las preguntas acerca de la conducta. Tal esquema teórico, en la perspectiva de los resultados de esta investigación, estaría constituido por los conceptos de interés, libertad, medio y acción.

El concepto de interés surge en la discusión filosófico-política de los siglos XVII y XVIII, en un periodo de occidente en el que Estado se hallaba buscando las fórmulas para el gobierno de la población más allá de la represión física (la expedición de normas y sanciones) y moral (el precepto religioso). Se trataba de preguntarse por cómo reorientar el caudal de pasiones humanas para convertirlo en algo positivo para el constructo social, muy en el sentido que es posible localizar en los trabajos de Adam Smith, como su clásica *Riqueza de las naciones*. Sería el paso, según informan Hirschmann (1978) y Foucault (2006), de las *represiones* al *control*. la ferocidad humana es una pasión que se puede convertir en defensa nacional, así como avaricia podría devenir en comercio, y ambición en política. Las pasiones, por su propia inercia, podrían transformarse para convertirse en otra cosa: una productiva, y tal transformación se entendería como “interés”. El interés ya no será un asunto de dominio estricto del soberano, sino que será el principio de operación para una

gubernamentalidad liberal. Entre el interés de la población como el principio de las acciones de gobierno y la libertad como horizonte de dichas acciones, habría un estrecho vínculo. Se trataba entonces de gobernar a través de los intereses y las libertades.

Sin embargo, como se ha dicho, la preponderancia de los intereses de la población, significaba también el paso de las represiones al control. Esto quiere decir, según los análisis formulados por Foucault y en la clave de los hallazgos de mi trabajo, que la racionalidad del liberalismo no constituyó un reemplazo de las sociedades disciplinarias; al contrario, tal como se formula en el utilitarismo de J. Bentham, la característica fundamental de la sociedad liberal es justamente el ejercicio de controles por parte de le Estado, pues control y seguridad serán los puntos de partida para una práctica liberal de gobierno.

Sería falaz, según los análisis económicos de los siglos XVIII y XIX, considerar modos de gobierno de la población en los que no se tensionaran los intereses y libertades particulares, con los intereses y libertades colectivos o ciudadanos. Disciplina y libertades, según estos análisis, son parte de la misma cara de la moneda o de la misma gubernamentalidad, asunto que es patente en el tránsito que documento en el trabajo sobre el uso del interés como una herramienta intelectual clave usada por los llamados “padres fundadores” de los Estados Unidos y dolientes de la Constitución Política de ese país en el siglo XVIII.

La centralidad de los conceptos de interés y libertad para la construcción de explicaciones sobre la vida social (esto es, como un asunto clave para caracterizar a la población que reconocemos como moderna), estaba vinculada según los resultados de mi investigación con las crecientes preocupaciones intelectuales por entender los asuntos humanos en el orden del comportamiento y la conducta. Es en este sentido que observamos que las elaboraciones pedagógicas entre F. Herbart (multiplicidad del interés), a inicios del siglo XIX y J. Dewey, en las primeras décadas del XX, tendrán en el concepto de interés un asunto por reflexionar. En esa misma línea estaría la

pedagogía experimental de Clàparede, quien se ocuparía hacia 1905 de explicar el interés en una perspectiva psico-biológica según la cual los intereses aparecen en las relaciones entre los individuos y su mundo, muy en la lógica en que el concepto había sido analizado por la economía y la filosofía decimonónicas. No habría intereses como efecto de procesos estrictamente individuales o con procedencia en la espontánea interioridad de individuo alguno.

La relación entre el interés, la libertad y la conducta es visible en distintas superficies de discurso en el periodo estudiado. La filosofía, la economía, la biología, la psicología experimental y hasta la producción literaria del curso del siglo XIX, producirían distintas explicaciones sobre esta relación. Estudiar el interés como un asunto del vínculo social, así como las ideas sobre la libertad cifradas en el proyecto liberal, haría parte en este tramo de la modernidad de un asunto aún más amplio: la formulación de explicaciones acerca de la conducta humana, fundamentalmente como un asunto del orden de la acción.

La praxeología, o teoría de la acción humana como le llamará a su programa intelectual el economista canónico del neoliberalismo L. V. Mises, se ocupará de estudiar la economía como un asunto relativo a las acciones y los individuos actuantes; se trataba de la puesta en funcionamiento del *homo oeconomicus* como grilla de inteligibilidad del sujeto del liberalismo moderno, lo cual quiere decir un absoluto énfasis en la idea de actividad (acción) humana, por encima de los medios de producción como objeto del análisis económico. Y en este punto vale, recordemos, la conclusión del mecanicismo de Thorndike, para quien el aprendizaje es el estado o el conjunto de reacciones que puede activar un organismo, de acuerdo con una serie de condiciones que están situadas en su medio, esto es, la “capacidad que tiene el hombre para cambiarse a sí mismo”.

Incluso, en una perspectiva más antro-po-biológica como la ofertada por A. Ghelen, contemporáneo de L. Mises y del trabajo de Thorndike, podemos afirmar que el rasgo distintivo del aprendizaje en el hombre es que se trata de las acciones del organismo

frente a su medio, antes que de “reacciones”, como sería característico de otras especies. El hombre, para Ghelen, sería un ser fundamentalmente práxico, de acción.

La libertad moderna es un concepto paradójico que se puede leer en dos claves. De un lado, como la tensión utilitarismo/acciones individuales, y de otro lado, en términos de la relación libertad/encierro del hombre sobre sí mismo. Sobre la primera paradoja, no son sorprendivos los análisis, pues se sitúan en un efecto ético: se trata de lo que Carrasco (1999) identifica como el predominio de dos grandes sistemas morales en la Modernidad: “el consecuencialismo y la deontología” (p. 396). El primero atribuido a los desarrollos de Stuart Mill en su concepción de la justicia como un derivado de las relaciones utilitarias, y el segundo como un producto de la ética kantiana que pone como centro al deber.

El Consecuencialismo de Stuart Mill entiende que “el valor moral proviene de las consecuencias de las acciones, no de los deberes ni de las acciones en sí mismas” (1999, pp. 396 – 397); la deontología planteará que “hay deberes que no se pueden dejar de cumplir, cualquiera sean sus consecuencias, porque ellos son valiosos en sí mismos” (p. 396). De ahí que en su *Pedagogía*, por ejemplo, Kant sostenga que “el hombre tiene por naturaleza tan grande inclinación a la libertad, que cuando se ha acostumbrado durante mucho tiempo a ella, se lo sacrifica todo [...] ha de aplicarse la disciplina desde muy temprano, porque en otro caso es muy difícil cambiar después al hombre” (Kant, 2003 [1803], p. 30). La deontología aparecerá como una suerte de contención a la libertad natural del hombre, e impondrá el deber por la vía de la disciplina.

En el caso de Stuart Mill, se describe que una consecuencia buena es aquella que “maximiza la felicidad general de la sociedad, donde la felicidad se identifica con elementos extramorales, tales como el placer, el bienestar económico, etc.” (Carrasco, 1999, p. 397). El valor, en este caso, estaría ubicado extramoralmente, y la “justicia entonces, valor por antonomasia y bandera de lucha de los deontologistas, servirá de paradigma a Mill para mostrar de qué forma todos los valores morales se subordinan

al principio de utilidad” (1999, p. 398). Pero la justicia dependerá entonces de los mecanismos de seguridad que son la base de una gubernamentalidad liberal, como analicé en algún pasaje del segundo capítulo de este informe.

La autoproclamación de Stuart Mill como liberal, patente en su *Ensayo* de 1859 y que fuera también objeto de análisis en este trabajo, implicaría un asunto paradójico en su idea acerca de la justicia en tanto sentimiento moral, el papel del Estado en las regulaciones asociadas con la seguridad, y las libertades individuales. Habría en Stuart Mill “una ética sobreexigente, que consecuentemente no es una ética compatible con el sistema político liberal” (Carrasco, 1999, p. 418) y que por tanto implicaría una conducción de los hombres fundamentada en una ética del control social, en interferencia con las libertades individuales, lo cual era ya evidente en su *Ensayo sobre la libertad* (2006 [1859]), en el que insiste en marcar la diferencia entre la libertad particular y el bienestar social, y en cuyo centro está el control legislativo.

Pero no es la paradoja de la libertad como un asunto de contención o de control de las acciones, en su plano ético, la que es relevante en mis análisis. Será de otro lado la relación paradójica producida en la comprensión de la libertad como el efecto del encierro del hombre sobre sí mismo, la que alcanza un importante valor en la identificación de la libertad como concepto clave que hace parte del esquema teórico del aprendizaje. Las discusiones en el siglo XIX acerca de la libertad, fueron contemporáneas a los trabajos y las formulaciones desde distintos campos de saber, cuyo horizonte consistió en explicar al hombre (práxico), su conducta, en términos de su interioridad y el modo en que esta interioridad se vincula con el medio, vía a través de la cual el pragmatismo norteamericano, y especialmente la psicología social ya de principios del siglo XX avanzarían en la caracterización del concepto de *conciencia*.

En suma, se trataba de un periodo en el cual los esfuerzos ingentes de la ciencia se apuntaban sobre la base de preguntas acerca del comportamiento y la acción humanas, y se elaboraban para ello explicaciones del tipo frenología (explicaciones de comportamiento desde la fisionomía del cerebro y craneal) y reflexología (el uso de la

fisiología para explicar internamente la conducta). Una lectura transversal de las discusiones de los hombres de Estado, principalmente ingleses, así como de las elaboraciones de investigadores rusos y alemanes a lo largo del siglo XIX, nos deja ver que la libertad era un asunto paradójico porque, mientras de un lado se trataba de explicar el comportamiento del hombre desde su interioridad (o el encierro sobre sí), de otro lado se intentaba defender su libertad individual desde el radicalismo de B. Constant. La libertad era un asunto fundamentalmente del encierro interior, y su corolario estaría en lo que llamé en el capítulo final del trabajo como la “invención del *self*”.

Habría unas importantes intersecciones entre la libertad, el interés, la conducta y la acción humanas y estos conceptos constituirían el esquema teórico o pre-conceptual del aprendizaje, lo cual constituye un importante resultado de cara al estudio genealógico de tal concepto. Sobre la libertad he formulado que en el curso de la segunda parte de la Modernidad, específicamente aquella configurada en el siglo XIX, se ha tratado de una elaboración conceptual que ha tenido como condición un proceso de encierro del hombre sobre sí mismo y que, evidencia de ello, son los esfuerzos procedentes de la investigación científica decimonónica por estudiar el comportamiento como un efecto de procesos interiores, al tiempo que las disputas intelectuales en los campos de la filosofía y la economía política, trataban de descifrar las tensiones resultantes entre las libertades particulares y los intereses generales.

Es en este punto del esquema de análisis en el que intenté mostrar, a través de una genealogía general del interés, que la discusión no solamente comprometía la delimitación del concepto de libertad y sus subsecuentes prácticas, sino que está íntimamente relacionado con la pregunta por el caudal de pasiones humanas, asunto este que fuera de especial atención en las reflexiones Ilustradas e, incluso, Renacentistas, sin incurrir en los modos en los que, con toda certeza, en el Mundo Antiguo se formuló.

Las elaboraciones a propósito de la libertad y el interés estarían diseminadas en distintos dominios de saber, como traté mostrar a lo largo de los capítulos. Tales elaboraciones tendrían conexiones en las preguntas acerca de la conducta humana y fueron fundamentalmente la economía y el saber psicológico-fisiológico los espacios en los que dichas preguntas obtuvieron multiplicidad de caminos para las tentativas de su resolución. La emergencia de la praxeología o mejor, de una teoría general de la acción humana, es un buen ejemplo de ello.

La grilla del *homo œconomicus*, o el sujeto de interés en la línea argumentativa que he presentado hasta ahora, útil para explicar al hombre moderno como un sujeto fundamentalmente económico, entró en crisis con la preponderancia de la acción humana que se configurará con la producción de saber sobre el hombre a lo largo del siglo XIX. Esta crisis estará asociada con la propia crisis del proyecto liberal y su desbloqueo, como traté de mostrar en el trabajo, estaría dada en la constitución del sujeto aprendiente. Libertad, interés, conducta y acción, serían los conceptos que darían estructura al aprendizaje y tal estructura, tal esquema teórico, es útil para mostrar, siguiendo la elaboración del economista austríaco J. Schumpeter, la emergencia de un nuevo *homo*: el emprendedor, que de allí en más se constituirá en el tipo de sujeto característico de un modo renovado de la gubernamentalidad: la neoliberal. Distinto al *homo œconomicus*, la acción del sujeto emprendedor, esto es desde *su propia agencia*, tiene como propósito modificar (innovar, o sea, la puesta en marcha de novedosas combinaciones en economías de competencia) los procesos de la producción a fin de hacer avanzar la sociedad.

La acción del sujeto emprendedor es irracional desde el punto de vista económico. El sujeto que es empresario es, pues, un agente que actuando en el mundo de las contingencias, está presto a la realización de innovaciones o, lo que es lo mismo, es un sujeto que aprende y que es capaz de intervenir el medio de una manera novedosa para adaptarse a él, hasta tanto se requiera el emprendimiento de nuevas acciones o nuevas combinaciones. Al no actuar racionalmente como el sujeto económico, el emprendedor lo hará desde atributos como la innovación y la creación; vive en una

sociedad economizada y todos los ámbitos de su existencia estarán signados por la contingencia y el cambio, para lo cual requiere ser aprendiente (libre, con intereses y de acción para conducirse).

El sujeto emprendedor no será una grilla aplicable solamente para el hombre que tiene a su cargo grandes empresas pues, tal como aclara conceptualmente el propio Schumpeter, no se trata del gran industrial decimonónico; se trata de una actitud que el hombre del siglo XX puede adoptar en momentos específicos de su vida, en los que el horizonte se encuentre en el ascenso social (no solamente económico) y para los que requiere atributos como liderazgo e inventiva (*cfr.* Schumpeter, 1976 [1933]). El emprendedor es un sujeto cuyo interés está dado en su capacidad de aprendizaje. Es el aprendiente del neoliberalismo o, si se quiere en perspectiva de mi investigación, es el que hace posible al neoliberalismo como el modo contemporáneo para la conducción de la conducta.

Libertad, interioridad e individualidad son los sentidos y los valores que se hallan implicados en la agencia humana, condición insoslayable de la modernidad, según ha apuntado en un ya clásico estudio Charles Taylor aparecido en 1989 y titulado *Sources of the self – The Making of the modern identity*. Aquel “conjunto de comprensiones” (Taylor, 1996, p. 11) que aparecen casi siempre desarticuladas sobre la libertad, la interioridad y la individualidad serían constitutivas de lo que el autor llama “la identidad moderna”.

Por supuesto, es claro en este momento de cierre de este trabajo, que mi empresa no ha pretendido esbozar nada parecido a lo planteado por Taylor: no se ha tratado de examinar la historia de la construcción de la identidad, como sí en cambio se ha tratado, siguiendo la línea de argumentación de Taylor, de mostrar cómo una identidad moderna encontró su punto de inflexión en la elaboración del concepto de aprendizaje, a fin de constituirlo como el objeto o el acumulado de prácticas que permitirían dar respuesta a la crisis del liberalismo, para que fuera introduciéndose

en la conducción de la conducta humana una exacerbación de sus ideales, más comúnmente conocida como neoliberalismo.

Este proceso, como he tratado de mostrar a lo largo del trabajo, tendría una primera etapa de desarrollo con la configuración del concepto de interés en el Renacimiento, y una segunda etapa en los estudios experimentales sobre la conducta humana a finales del siglo XIX, así como en los usos de procedimientos analíticos semejantes en las teorías económicas de la primera parte del siglo XX. El trabajo de los pragmatistas norteamericanos en función del problema de la conciencia de sí, o de la elaboración del sí mismo como intenté bosquejar en el último capítulo, fue posible en este periodo de una voluntad generalizada por explicar al hombre a partir del encierro sobre sí mismo, lo que guardadas proporciones, equivale a la pregunta por la identidad moderna esbozada por Taylor (1996).

Libertad, individualidad e interioridad, así como interés y acción o agencia, serán pues los valores modernos que irían configurando al aprendizaje como condición de posibilidad para el desbloqueo del liberalismo o, lo que es lo mismo, el aprendizaje constituirá la posibilidad de conducir la conducta de los hombres de esta última parte de la historia, a partir de la libertad, la individualidad, la interioridad, el interés y la agencia como valores inquebrantables de lo que sería la “identidad” neoliberal, si siguiéramos la idea de Taylor.

No obstante, el uso del término “identidad” resulta incómodo dada la perspectiva analítica que he intentado a lo largo del trabajo. “La identidad” resultaría ser una elaboración teórica distinta de la idea de sujeto o de subjetividad, que sería más familiar a los análisis aquí introducidos. Sin embargo, ya el lector habrá notado que he tratado de evitar al máximo también el uso de conceptos como sujeto o subjetividad, por tratarse estos de conceptos difíciles de elaborar, y para cuyo uso habría requerido de un emprendimiento mayor al aquí atestiguado.

Pese a las diferencias en el uso del concepto de identidad que es elegido por Taylor para confeccionar su estudio, es interesante observar cómo sus elaboraciones parten de una inquietud semejante, al menos parcialmente, a aquella que traté de manifestar en el primer capítulo del trabajo: según informa Taylor, la comprensión de nuestra actualidad debería partir del análisis detallado de las condiciones históricas que nos hace ser lo que somos.

Los acontecimientos de 1939 a 1945, fueron utilizados estratégicamente por los economistas neoliberales que arremetieron contra los principios del socialismo, que en mucho emparentaron con el Tercer Reich. En 1944, Friedrich Hayek, que recibiría el Nobel de economía un par de décadas después, publicó un libro que luego sería traducido como *Camino de la servidumbre* (cfr. 1978). Ese camino sería el que a juicio del autor se cimenta sobre las bases de la eliminación de las libertades individuales y del olvido histórico de las ideas de “Cobden y Bright, de Adam Smith y Hume e incluso de Locke y Milton” (Hayek, 1978 [1944], p. 43). Se trataba del olvido progresivo “de aquella libertad en materia económica sin la cual jamás existió en el pasado libertad personal ni política [...] aunque algunos personajes del siglo XIX como Tocqueville y Lord Acton, nos advirtieron que socialismo significa esclavitud” (1978 [1944], p. 42).

El mundo liberal era apenas un recuerdo para entonces e incluso, como traté de mostrar en la primera parte del cuarto capítulo, un proyecto. El principio del *laissez-faire*, que fuera reivindicado por Keynes en sus conferencias de 1924/26 (cfr. Keynes, 2005 [1926]), había desaparecido en el siglo XX, pero incluso nunca llevado a cabo en el XIX, porque quedó atrapado en las elaboraciones teóricas entre Tocqueville y Stuart Mill. Aquel “liberalismo de los siglos XVIII y XIX [...] y el fundamental individualismo que heredamos de Erasmo y Montaigne, Cicerón y Tácito, Pericles y Tucídides, se han abandonado progresivamente” (Hayek, 1978 [1944], p. 43), por haber elegido en su lugar, en el siglo XX, el camino de la servidumbre.

Sin embargo, lo que pierde de vista el Nobel de economía de los setentas, es que en realidad en el siglo XX socialismo y neoliberalismo son caras de una misma moneda o

de una misma gubernamentalidad, porque al fin y al cabo, como señaló Foucault en sus análisis, “el socialismo se propone una racionalidad económica así como propone una racionalidad histórica [...] racionalidad económica, racionalidad histórica, racionalidad administrativa, podemos reconocer todas ellas en el socialismo [...] el socialismo sólo puede llevarse a la práctica si se lo conecta con diversos tipos de gubernamentalidad” (Foucault, 1979, pp. 117 – 118).

No estaría en cuestión la teoría del Estado que se formulara el socialismo, pues esto haría parte de otro tipo de análisis: está en juego en realidad el modo de conducción de la conducta de los hombres en el Estado, y en esto socialismo y liberalismo desplegaron una técnicas que no son en sustancia diferentes. Recordemos el problema de la conciencia como un asunto de la acción que fuera discutido en el último capítulo de este informe y sobre el que los análisis estaban siendo dados en la década del veinte por el pragmatismo norteamericano (incluso en la perspectiva política progresista declarada por Dewey), al tiempo que George Lukács, acaso el marxista más importante de este período, también desarrollaba hondos análisis sobre el problema de la conciencia de clase (*cfr.* (1967 [1923])).

La variante en el siglo XX, el cambio fundamental, no estaría situado en la queja de Hayek relacionada con el abandono del liberalismo y de las ideas del individualismo humanista, a causa de la constitución y puesta en marcha del socialismo, cuya racionalidad económica Von Mises, Hayek y otros neoliberales intentaron negar entre 1920 y 1930 (*cfr.* Foucault, 1979).

Según los análisis de mi investigación, el cambio en realidad estaría dado en la crisis del *laissez-faire*, y por consiguiente del *homo oeconomicus* moderno, dado que este tipo de sujeto avanzó en el juego económico desde los preceptos racionales asociados con el contrapeso entre ingresos y costos para determinar su acción; el nuevo sujeto, aquel tematizado por Schumpeter como el “empresario” o “emprendedor”, era el principio de un tipo de subjetividad cuya acción racional lo hacía agenciar sus movimientos en la vida social desde un tipo distinto de hedonismo: su asunto no

radicaba más en el problema de la ganancia económica, sino que todas las esferas de su vida a partir de entonces estarían marcadas por una cierta necesidad de cambiar permanentemente a fin de alcanzar nuevas posiciones sociales, signadas por su intensa necesidad de creación e innovación. La crisis del *homo æconomicus*, aquella grilla de inteligibilidad que fuera útil para describir al sujeto económico de la modernidad, derivaría en la constitución de otro tipo de sujeto: el emprendedor cuyo rasgo fundamental es el de ser un aprendiz. Tal transformación subjetiva contribuiría a explicar los cambios en el tipo de conducción de la conducta o, lo que es lo mismo, de gubernamentalidad: de la liberal a una neoliberal. Sea este un resultado fundamental de la presente investigación.

El sujeto emprendedor de Schumpeter, como se sostuvo en el capítulo final del informe, es el aprendiz que contribuiría en desbloqueo del liberalismo, porque sus rasgos característicos estaban encuadrados con un nuevo tipo de conducción que demandaba de los hombres el emprendimiento de acciones que permitieran optimizar el uso de los recursos disponibles para adaptarse mejor al medio social, e incluso transformarlo. El emprendedor es un aprendiz que vive en una sociedad del aprendizaje. Es así que decían el primer Nobel de economía del siglo XXI Joseph Stiglitz y su colega Bruce Greenwald, en un texto publicado en 2014 y analizado en algunos de sus apartes en el primer capítulo de este informe:

Crear una sociedad dinámica del aprendizaje conlleva muchas dimensiones: los individuos deben tener una mentalidad y habilidades para aprender. Debe haber alguna motivación hacia el aprendizaje. Por lo general, el conocimiento es creado por los individuos al trabajar dentro de las organizaciones y se transmite a otros dentro de la organización. Luego se transfiere de una organización a otra y de un individuo a otro. Sin embargo, el alcance, la facilidad y la rapidez de la transmisión del conocimiento son, en sí mismos, rasgos fundamentales de una sociedad del aprendizaje, ya que el nuevo conocimiento estimula un nuevo pensamiento; es el catalizador así como el aporte a partir del cual surgen nuevas ideas y una nueva creatividad. (2014, p. 88)

En el mismo sentido que en el introducido en el epígrafe, en la primera página de esta sección, Stiglitz y Greenwald se refieren al aprendizaje como una necesidad contemporánea, que estimula la creatividad y que por esa vía va en beneficio de las organizaciones o empresas pero, sobretodo, en beneficio de los individuos. La economización de la vida social característica de la gubernamentalidad neoliberal no podía ser un efecto del accionar egoísta y, por tanto racional, del hombre económico moderno, sino que estaba atravesada por un tipo de sujeto encerrado sobre sí mismo y auto-enviado al vacío de su irracionalidad. Solamente en estas condiciones podrían aparecer las técnicas comportamentales como aquellas proferidas por el psicoanálisis³², por ejemplo, y en general las psicoterapias tan diseminadas en el periodo entre guerras.

El sujeto emprendedor, o digámoslo de una vez, aquel agente de sí mismo, era un sujeto con una conciencia que le permitía recortar la realidad exterior y en ese sentido relacionarse con los otros. Se comenzaba a tratar de un tipo de sujeto cuyos intereses no eran equivalentes a aquellos del *homo œconomicus*, porque no estaban determinados solamente por el juego del costo y la ganancia, sino porque marcaban la acción en el medio social, a fin de alcanzar múltiples posibilidades de ascenso en dicho medio, o como diría Schumpeter (1976 [1933]), “nuevas combinaciones” que le permitieran generar cambios e innovaciones.

³² En un documental producido por la *British Broadcasting Corporation* de Londres (BBC) y dirigido por Adam Curtis, titulado *The Century of the Self*, los realizadores hacen una lectura del siglo XX como un periodo marcado por la centralidad del “yo”. Con un importante volumen de material de archivo audiovisual, los realizadores introducen la tesis según la cual el psicoanálisis freudiano jugó un papel determinante para el desarrollo de las grandes corporaciones norteamericanas, dado que sus técnicas fueron empleadas para estudiar el comportamiento de los consumidores, así como también sus elaboraciones fueron útiles para determinar las elecciones políticas en el contexto de la democracia norteamericana, pero también para la socialdemocracia alemana en la década del treinta. Argumentan también que en la disidencia de las técnicas psicoanalíticas, materializadas en un conjunto de psicoterapias diversas, luego de la década del sesenta se reformularon los principios de represión de los impulsos de los individuos de la democracia norteamericana, para dar paso a la libre expresión y a los “estilos de vida”, que reorientarían la estética social, la ética del consumo y las decisiones políticas de los ciudadanos para la parte final del siglo XX. El documental está disponible en el *site*: <https://www.youtube.com/watch?v=DotBVZ26asI&list=PL1LqKiMeX0ns8yU8VCcuQ8PhkvtDiP2aG>

El individualismo y la libertad no serían para el sujeto emprendedor idénticos que para el hombre económico estrictamente moderno. La libertad de los antiguos que fuera criticada por Benjamin Constant en su discurso de 1819 y que se referenciara en el capítulo 3, por oposición a la soñada libertad para los modernos y que es justamente eso: una ensoñación, estaba asociada con la idea de libertad común o del pueblo. Las libertades individuales en tiempos de los Espartanos y según los análisis de Constant (2006 [1820]), eran libertades aniquiladas por la idea de lo común; la libertad de cada individuo antiguo se veía suprimida por el alcance libertario del pueblo en su conjunto.

La libertad moderna, es decir aquella “que valoraba Constant es la libertad del hombre de vivir su propia vida como lo creía mejor [...] en aquel entonces, como ahora, los Estados Unidos de América (país al que Constant pensó en emigrar en su juventud) eran lo más cercano a ese ideal” (Fried, 2009, p. 13), razón por la que un par de décadas después del discurso de Constant (*cfr.* 2006 [1820]), Alexis de Tocqueville se dedicaba a la reflexión sobre la democracia en América.

Esta tensión propuesta por Constant entre los tipos de libertad, tenía en su centro la convicción de que toda libertad “genuina” es una libertad económica. El bien común es una idea contraria a la de la libertad en su sentido moderno y esto lo comprendieron muy bien los neoliberales de la primera parte del siglo XX. Von Mises en su *Tratado*, que fuera analizado en el cuarto capítulo de este informe, escribía que “la sociedad no es otra cosa que la combinación de los individuos en un esfuerzo cooperativo. No existe más que a través de las acciones de los hombres, individualmente” (1986 [1949], p. 143).

El de libertad es un concepto que tiene desarrollo en el liberalismo del siglo XIX, en articulación con el de individualidad. Por esta razón, el comportamiento de los individuos, así como el esfuerzo por entenderlos de manera separada, contingente, se constituyó en el objeto de estudio de múltiples disciplinas científicas, como intenté mostrar en el tercer capítulo y en el sentido introducido por I. Kant en su *Metafísica de*

las costumbres cuando afirma que “a todo ser racional que posee una voluntad, también debemos otorgarle la idea de libertad como único criterio bajo el cual puede actuar” (Kant, 1989 [1785], p. 116).

Tanto en la declaración de Kant relacionada con la libertad y los seres racionales, como en aquella otra de Von Mises sobre la sociedad de individuos que cooperan, se halla el problema de la acción. Acción, libertad e individualidad se erigen como una tríada por fuera de la cual no es posible comprender alguno de sus conceptos constitutivos. No es posible en términos modernos comprender la libertad al margen de la individualidad de *los individuos*, como no es posible comprender a tales individuos separados del problema de la acción. En la acción, sin embargo, radica el carácter paradójico de toda libertad.

El esquema teórico del aprendizaje, esto es, el campo en el que vimos aparecer “las regularidades y compulsiones discursivas que han hecho posible la multiplicidad heterogénea” (Foucault, 2010, p. 85) del propio concepto de aprendizaje, está constituido por los conceptos de interés, libertad y acción, así como por la proliferación de estudios sobre el carácter individual del comportamiento y la conciencia, sintetizados aquí como la “invención del *self*”, en el juego lingüístico intentado más atrás en el informe con el trabajo de N. Rose (2011).

Según han estimado Stiglitz y Greenwald (2014), el modelo de la escuela económica neoclásica, desde Von Mises hasta Gary Becker, habría sido “inútil para comprender lo que conlleva la creación de una sociedad del aprendizaje”, así como no habría ayudado “a comprender las formas de pensar cambiantes” (p. 468).

No podría estar menos de acuerdo con esta afirmación de los autores, pues justamente en el trabajo de los economistas neoclásicos es que se hace evidente, si bien no la elaboración del concepto de aprendizaje, sí su esquema teórico y en pleno funcionamiento: si bien en el *Tratado* de Von Mises, o en la *Teoría del desenvolvimiento económico* de Schumpeter, o en la diatriba sobre el *Final del laissez-faire* de Keynes no

aparece el concepto de aprendizaje como una elaboración en la que los autores se apoyen para explicar el problema de la acción humana en el medio social-económico (sea este el centro de los análisis económicos en esta parte del siglo XX), los conceptos de acción, interés, libertad y conciencia aparecían vinculados de manera sistemática en sus trabajos y el colofón estaba siempre dado en términos de preguntas por la conducta y su conducción.

La sociedad del aprendizaje, distinto a la formulación de Stiglitz y Greenwald (2014), estaba sentando sus bases en la economía neoclásica, porque este tipo de sociedad es aquella cuya gubernamentalidad se llevaría a cabo de acuerdo con las técnicas neoliberales.

La economía contemporánea, según indican en sus análisis Stiglitz y Greenwald, se está proponiendo la construcción de una aproximación “general a la evolución social que aclara los supuestos fundamentales –e irreales- sobre la conducta y la cognición individuales que subyacen a lo que se ha vuelto el modelo dominante de desarrollo en las obras sobre economía” (2014, p. 469). Este proceso de aproximación a la llamada “evolución social”, que se sustenta en la sociedad del aprendizaje, estaría centrado en el tipo de creencias colectivas o ideologías que conforman equilibrios y en la identificación de los cambios que suceden en el proceso. A esta relación, los autores la identifican como “teoría de las creencias sobre el equilibrio” (Stiglitz y Greenwald, 2014, p. 470).

En el centro de la teoría de las creencias, estaría una idea de la individualidad según la cual las percepciones de cada uno sobre posibles estados de indefensión, de improductividad, o de tratos injustos, serían estados que afectarían de modo directo al comportamiento; con las afectaciones en el comportamiento habría una suerte de “refuerzo” de las creencias con propensión a la falta de cambio, constituyéndose así un círculo cuyos efectos son visibles en los procesos macroeconómicos o, al decir de Stiglitz y Greenwald, “las creencias se vuelven profecías autocumplidas” (2014, p. 473).

Las creencias, que tendrían un matiz colectivo, afectarían las acciones individuales, pero si son persistentes en el tiempo, afectan las acciones sociales. En este orden, “si existe una creencia extendida relacionada con la importancia de la educación y la efectividad de la educación pública, es más probable que haya acciones colectivas en apoyo a la educación pública” (2014, p. 473).

En el mismo sentido en el que propuse en la introducción de este informe, la educación y el aprendizaje son conceptos hoy intercambiables: la educación se define como aprendizaje. El aprendizaje o la educación, a su vez, traería implícito hoy la creación de una “sociedad del aprendizaje” cuyo rasgo fundamental es la generación de cambios en el sistema creencias-acción, si seguimos la teorización de Stiglitz y Greenwald. El cambio es el asunto fundamental de todo aprendizaje, porque implica la idea de la transformación de la conducta en el medio social, para mantenerla más o menos estable en el tiempo, hasta que sea necesario un nuevo cambio o transformación.

El cambio en las acciones de los individuos genera cambios en el conjunto social, toda vez que la libertad y los intereses se mantengan en perspectiva de la individualidad, pues en una gubernamentalidad neoliberal no se trata de la formulación de bienes comunes como el principio de las acciones particulares, sino que se parte del hecho de las acciones particulares, fundamentadas en la libertad privada a fin del permanente cambio social. Es en esta idea que queda configurada la noción del *aprendiente permanente*, acaso la novísima versión del *emprendedor*.

El aprendiente permanente que habita la sociedad del aprendizaje, tiene como rasgo fundamental el hecho de hacerse cargo de su propio aprendizaje, y el componente activo de tal responsabilización será determinante para el alcance de su logro. ¿Cuál es este logro? Su seguridad para “aprovechar nuevas oportunidades de aprendizaje”, como señala Longworth (2003). Mientras que el emprendedor Schumpeterano no es *emprendedor* a lo largo de su vida, como él mismo lo afirma en su *Teoría del*

desenvolvimiento económico (1976 [1933]), porque solamente debe aparecer en los momentos en los que se requiere el ejercicio de nuevas combinaciones para hacer nuevos (innovadores) tratamientos de los recursos a disposición, su carácter como aprendiente será a lo largo de toda la vida, pues el cambio no será más contingente sino estructural: será permanente. De manera que el emprendedor de Schumpeter tendrá como condición el hecho de ser aprendiente permanente, aunque su actuación se de en momentos particulares que demandan de él el ejercicio de la innovación, la creación y el cambio.

Conducir un sujeto que está en estado permanente de aprendizaje, esto es, gobernarlo, será una tarea que demandará profundos cambios en las estructuras sociales. Estos cambios, por supuesto, están signados por el propio impulso aprendiente, pues no es menester que el Estado los introduzca. Exactamente en este sentido lo estaba comprendiendo Barry Goldwater³³ en su discurso en la Convención Nacional Republicana, en los Estados Unidos en 1964, en el momento en que recordó las ideas de Madison³⁴ sobre el autogobierno:

[¿Cuál era la idea de Madison?] Que el gobierno se debía al pueblo, que no tenía otra fuente de poder es todavía la más moderna y original idea en toda la larga historia de las relaciones del hombre con el hombre. Ese es el asunto de estas elecciones: si creemos en nuestra capacidad para el autogobierno o si abandonamos la Revolución Americana y confesamos que una pequeña élite intelectual en una capital distante puede planear nuestras vidas por nosotros mejor de lo que nosotros mismos podemos hacerlo. (Goldwater, 1992)

El concepto de aprendizaje no aparece en este u otros discursos políticos de carácter neoliberal en la década del sesenta, aunque una vez más está en plena operación su esquema teórico: la planeación de la propia experiencia vital, como un asunto relativo a la acción en el medio social de cara a su transformación; la libertad, como un asunto

³³ A Barry Goldwater se le ha asociado con las ideas de Donald Trump en su proceso reciente de candidatura a la Presidencia de los Estados Unidos. Para ello, ver la columna de opinión de Zelizer (2016), titulada "Is Donald Trump another Barry Goldwater?". Disponible en el *site* de la agencia de noticias CNN: <http://edition.cnn.com/2016/03/01/opinions/trump-vs-goldwater-zelizer/>

³⁴ James Madison fue presidente de los Estados Unidos en el periodo 1809 - 1817. Se le reconoce por su participación en la redacción de la Constitución Política de ese país, y es más comúnmente llamado parte de "los Padres de la Patria".

de autogobierno y en el pleno funcionamiento de su doble paradoja: el destino general del pueblo americano y el encierro de cada uno auto-gobernado y a partir de la propia planeación vital; y el problema del interés, fundamentado en los alcances de dicha planeación.

Como formulé en la introducción de este informe, y más ampliamente en el primer capítulo, son cada vez más crecientes los trabajos en los últimos años que, apuntalados desde la pedagogía, han promovido análisis en torno al fenómeno de “aprendificación” (Biesta, 2016) del mundo contemporáneo, esto es, sobre la centralidad del aprendizaje en los debates educativos, e incluso por fuera de la educación.

Estos trabajos, entre los que se puede destacar lo desarrollado por Martínez (2015); Martínez y Narodowski (2016), Biesta (2013; 2016), Simons y Masshelein (2013; 2014), hacen un énfasis en la lectura de tal proceso de aprendificación, justamente como un asunto del gobierno de la población, especialmente Martínez y Narodowski (2016) y Simons y Masshelein (2013). Estos análisis muestran cómo, en el proceso de desplazamiento de la enseñanza por el aprendizaje en el vocabulario pedagógico actual, así como en la definición de educación como aprendizaje, se juega más que un asunto semántico, pues lo que hay de fondo es una transformación en el modo de conducción de la conducta de los sujetos de esta parte de la historia.

La conversión de la vida en empresa; la reinterpretación del cerebro como capital en la perspectiva del concepto de “capital humano” de la economía de la década del sesenta; la autorregulación de los sujetos por la vía de las tecnologías del gobierno liberal avanzado (o neoliberal); y el nuevo valor económico en nuestra constitución individual, son los asuntos que se esgrimen como el centro de la cuestión.

Así pues, lo que intenté hacer a lo largo de esta investigación, fue tratar de explorar el modo de constitución del concepto aprendizaje a través de una pregunta de carácter arqueo-genealógico que describiera las condiciones de constitución de dicho

concepto, mediante la identificación de los elementos que lo fueron construyendo más allá de las elaboraciones de la psicología, a fin de entender el modo en que en el presente tal concepto tiene la centralidad que reviste. Identificar las prácticas que hicieron posible su constitución en la modernidad, tiene que ver con una investigación que está por hacerse. Por ahora dejé en manos del lector el modo en que conceptualmente se elaboró, es decir, tracé las características fundamentales de su esquema teórico.

BIBLIOGRAFÍA

OBRAS CLÁSICAS

ADORNO, T; HORKHEIMER, M. (2007 [1947]). *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Akal.

ARENDT, H. ([1954]1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.

BARNÉS, D. (1910). "Estudio preliminar". En: Claparède, E. *Psicología del niño y pedagogía experimental*. Madrid: Librería de Francisco Beltrán.

BENTHAM, J. (2008 [1789]). *Los principios de la moral y la legislación*. Buenos Aires: Claridad.

BORING, E. (1980 [1929]). *Historia de la Psicología Experimental*. México: Trillas.

CANGUILHEM, G. (1976 [1942]). *El conocimiento de la vida*. Barcelona: Anagrama.

CLAPARÈDE, E. (1910). *Psicología del niño y pedagogía experimental*. Madrid: Librería de Francisco Beltrán.

CONSTANT, B. (2006 [1820]). *Curso de política constitucional*. Madrid: Taurus.

DECROLY, O. (1927). *Libertad y educación*. Revista de Pedagogía. Madrid.

DEWEY, J. (1995 [1916]). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

DEWEY, J. (2000 [1932]). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.

- DEWEY, J. (1951 [1940]). *La educación de hoy*. Buenos Aires Losada.
- DIDEROT, D. (1977 [1796]). *La religiosa*. Barcelona: Luis de Cara.
- GALTON, F. (1988 [1869]). *Herencia y eugenesia*. Madrid: Alianza Editorial.
- GEHLEN, A. (1974 [1940]). *El hombre. Su naturaleza y su lugar en el mundo*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- HAYEK, F. (1978 [1944]). *Camino de la servidumbre*. Madrid: Alianza Editorial.
- HELVÉTIUS C. (2012 [1758]). *Del espíritu*. Pamplona: Editorial Laetoli.
- HERBART, F. (1935 [1806]). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: Espasa Calpe.
- HERBART, F. (1936). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid: La lectura.
- HERNÁNDEZ, S. (1946). *Psicopedagogía del interés. Estudio histórico, crítico, psicológico y pedagógico del concepto más importante de la pedagogía contemporánea*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano-americana.
- HOBHOUSE, L. (1924 [1911]). *Liberalismo*. Barcelona: Labor
- HOBHOUSE, L. (1944). "Comparative psychology". *Encyclopaedia Britannica*. Tomo 6, pp. 167- 170.
- HUTT, W. (2012 [1925]). "El sistema fabril de principios del siglo XIX". En: Instituto Mises. Economía política para la libertad. Disponible en: <http://www.miseshispano.org/2012/03/el-sistema-fabril-de-principios-del-siglo-xix/> Recuperado el 8 de marzo de 2017.

KANT, I. (1989 [1785]). *La metafísica de las costumbres*. Madrid: Tecnos.

KANT, I. (2003 [1803]). *Pedagogía*. Madrid: Akal.

KEYNES, J. ([1926] 2005). *El final del Laissez-faire*. Disponible en: <http://www.eumed.net/cursecon/textos/keynes/final.htm#9>- Recuperado el 13 de octubre de 2016.

LOCKE, J. (1997 [1689]). *Ensayo sobre el gobierno civil* México: Editorial Porrúa.

LOCKE, J. (1986 [1693]). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.

LUKÁCS, G. (1967 [1923]). *Historia y conciencia de clase*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales del Instituto del Libro.

LUZURIAGA, L. (2001 [1959]). *Diccionario de pedagogía*. Buenos Aires: Losada.

LUZURIAGA, L. (1968). *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires: Losada.

MANDEVILLE, B. (1982 [1714]). *La fábula de las abejas o los vicios privados hacen la prosperidad pública*. México: Fondo de Cultura Económica.

MEAD, G. H. (1991 [1925]). "La génesis del Self y el control social". En: *Revista Reis* núm. 55, pp. 165 – 186. Disponible en: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_055_10.pdf Recuperado el 10 de febrero de 2017.

MEAD, G. H. (2009 [1899 – 1931]). *Escritos políticos y filosóficos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- MILLER, G. (1983 [1956]). *Lecturas de psicología de la memoria*. Madrid: Alianza.
- MONTESQUIEU, C. (1985 [1748]). *Del espíritu de las leyes*. Madrid: Editorial Tecnos.
- PAVLOV, I. (1973 [?]). *Actividad nerviosa superior. Obras escogidas*. Barcelona: Fontanella.
- ROUSSEAU, J. (1950 [1763]). "Emilio o de la educación". En: *Obras escogidas*. Buenos Aires: El Ateneo.
- SCHUMPETER, J. (1976 [1933]). *Teoría del desenvolvimiento económico. Una investigación sobre ganancias, capital, crédito, interés y ciclo económico*. México: fondo de Cultura Económica.
- SECHENOV, I. (1978 [1863]). *Los reflejos cerebrales*. Barcelona: Fontanella.
- SIMMEL, G. (1986 [1908]). *Sociología: Estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: Alianza Editorial.
- SKINNER, B. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.
- SKINNER, B. (1974). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Planeta de Agostini.
- SKINNER, B. (1968 [1948]). *Walden dos*. Barcelona: Fontanella.
- SKINNER, B. (1986 [1971]). *Más allá de la libertad y la dignidad*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- SKINNER, B. (1981 [1957]). *Conducta verbal*. México: Trillas.

SKINNER, B. (1982). "Aprendizaje y enseñanza" En: *El análisis experimental de la conducta*. Cuadernos de Educación, núm. 95. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.

SMITH, A. (1996 [1776]). *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza.

SMITH, A. (2004 [1759]). *Teoría de los sentimientos morales*. Madrid: Alianza.

SOMBART, (1972 [1913]). *El burgués : contribución a la historia espiritual del hombre económico moderno*. Madrid: Alianza.

STAËL, A. (1967 [1812]). *Alemania*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.

STUART MILL, J. (2006 [1859]). *Ensayo sobre la libertad*. Madrid: Mestas Ediciones.

STUART MILL, J. (1968 [1863]). *El utilitarismo*. Buenos Aires: Aguilar Editor.

TOCQUEVILLE, A. (1996 [1856]). *El Antiguo Régimen y la revolución*. México: Fondo de Cultura Económica.

TOCQUEVILLE, A. (1984 [1840]). *La democracia en América*. Madrid: Sarpe. Vol. 1

THORNDIKE, E. (2006 [1898]). "Inteligencia animal. Un estudio experimental de los procesos asociativos en los animales". En: *The Psychological Review*, Vol II, núm 4, junio de 1898. Tomado de: Ribes, E. y Burgos, J. (Coords.). *Raíces históricas y filosóficas del conductismo*. Tomo 2. Guadalajara: Universidad Veracruzana. pp 144 – 186.

THORNDIKE, E. (2006 [1929]). "Acerca del aprendizaje humano". En: *Human Learning*. Cambridge, Massachusetts, MIT Press. Tomado de: Ribes, E. y Burgos, J.

(Coords.). Raíces históricas y filosóficas del conductismo. Tomo 2. Guadalajara: Universidad Veracruzana. pp. 187 - 210.

WATSON, J. (2006 [1913]). "La psicología desde el punto de vista del conductista". En: En: Ribes, E. y Burgos, J. (Coords). *Raíces históricas y filosóficas del conductismo*. Tomo 2. Guadalajara: Universidad Veracruzana. pp. 275 – 292.

VON MISES, L. (1986 [1949]). *La acción humana. Tratado de economía*. Cuarta edición. Madrid: Unión Editorial S.A.

VON MISES, L. ([1958] 1993). *Política económica*. Buenos Aires: El Ateneo.

VON MISES, L. (1995 [¿]). "Relativismo epistemológico en las ciencias de la acción humana" En: Revista *Libertas*, Núm. 23, pp. 261-278. Disponible en: <https://riorevueltorosario.files.wordpress.com/2015/11/von-mises-ludwig-relativismo-epistemolc3b3gico-en-las-ciencias-de-la-accic3b3n-humana.pdf>

Recuperado el 12 de marzo de 2017

OBRAS DE REFERENCIA

Agencia Latinoamericana de Información –ALAI (2015). *Carta a la UNESCO llamando la atención sobre giro economicista de la educación*. Disponible en: <http://www.alainet.org/es/articulo/171125> Recuperado el 9 de noviembre de 2015.

AGUILAR, E. (2003). "La libertad política en Montesquieu: su significado" En: Borón, A. *Filosofía política contemporánea. Controversias sobre civilización, imperio y ciudadanía*. Buenos Aires: CLACSO.

ALONSO, C. Y FRACCHIA, E. (2009). "El emprendedor Schumpetereano. Aportes a la teoría económica moderna". En: Anales, Asociación argentina de Economía Política.

XLIV Reunión anual. Disponible en: <http://www.aep.org.ar/anales/works/works2009/alonso.pdf> Recuperado el 15 de noviembre de 2015.

ARDILA, R. (1970). *Psicología del aprendizaje*. México: Siglo XXI Editores.

ARDILA, R. (1994). "Prólogo" En: Skinner, B. (1994). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Planeta de Agostini.

ARDILA, R. (2008). "Walden dos, 60 años después (1948 - 2008)". En: *Revista Latinoamericana de psicología*, vol. 40, núm. 3. pp 595 - 597.

ARROW, K. (1965). "The economic implications of learning by doing". En: *Review of Economic Studies* 29. pp. 155 - 173.

ARMIÑO, M. (2015). "Introducción". En: Balzac, H. (2015 [1831]). *Cuentos completos de la comedia humana*. Madrid: Páginas de espuma.

ARON, R. (1966). *Ensayo sobre las libertades*. Madrid Alianza.

AVELLANEDA R; VEGA, G. (2012). "Governmentality studies, liberalismo y control. Entrevista con Nikolas Rose". En: *Revista digital de filosofía*. Vol. 7, Núm. VII. Disponible en: <http://hum.unne.edu.ar/revistas/itinerario/revista7/entrevista01.pdf> Recuperado el 28 de octubre de 2012.

BALLESTEROS, A. (1961). *El método Decroly*. Buenos Aires: Losada

BARR, R. Y TAGG, J. (1995). "From Teaching to learning. A new paradigm for undergraduate education". En: *Change*. Vol. 27, Núm. 6.

BECKER, G. (1983). *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza.

BIESTA, G. (2013). *Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano*. São Paulo: Autentica.

BIESTA, G. (2016). “Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro”. Trad. Carlos Noguera. En: *Pedagogía y saberes* No. 44, pp. 119 – 129.

BOWER, G. Y HILGARD, E. (1973). *Teorías del aprendizaje*. México: Trillas.

BRETT, G. (1963). *Historia de la psicología*. Buenos Aires: Paidós.

BRUNNER, J. (1983). *En busca de la mente*. México: Fondo de Cultura Económica.

BRUNNER, J. (2010). *Bases para una agenda de reforma de los sistemas educativos*. Santiago: Documento de trabajo CPCE No. 18.

BURGOS, J. (2006). “Introducción al Tomo 2”. En: Ribes, E. y Burgos, J. (Coords). *Raíces históricas y filosóficas del conductismo*. Tomo 2. Guadalajara: Universidad Veracruzana.

BURGOS, J. (2014). *Historia de la psicología*. Madrid: Ediciones Palabra.

BURNS, R. (1979). *The self concept in theory, measurement, development and behaviour*. New York: Logman.

BUSTAMANTE, G. (2012). “La Pedagogía de Kant ¿Una filosofía de la educación?”. En: *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 5, núm, 10 julio-diciembre, pp. 155 – 171. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281024896009> Recuperado el 25 de enero de 2017.

CALVO, I. (2012) “Cuatro aproximaciones a la teoría de los colores de Johan Wolfgang von Goethe”. En: *Diseña Dossier*. Disponible en: http://www.revistadisena.com/pdf/revistadisena_8_teor%C3%ADa-de-los-colores-de-goethe.pdf Recuperado el 14 de febrero de 2017.

CANGUILHEM, G. (1997). “El cerebro y el pensamiento” en: *Revista Colombiana de Psicología*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, núm 5-6, pp. 18 – 32.

CARPINTERIO, H. (2005). *Historia de las ideas psicológicas*. Madrid: Pirámide.

CARRASCO, A. (1999). “La justicia utilitarista y las paradojas del liberalismo de Mill”. En: *Anuario filosófico*, Num. 32. Universidad de Navarra. pp. 395 – 428. Disponible en: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/403/5/1.%20LA%20JUSTICIA%20UTILITARISTA%20Y%20LAS%20PARADOJAS%20DEL%20LIBERALISMO%20DE%20MILL%20C%20M.%20ALEJANDRA%20CARRASCO.pdf> Recuperado el 12 de febrero de 2017.

CASAGRANDE, C. (2014). *G. H Mead e a Educação*. Bello Horizonte: Autêntica.

CASTRO, E. (2007). “Biopolítica y gubernamentalidad”. En: *Revista Temas & Matizes*. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. N. 11. Primer semestre. pp. 8 – 18.

CASTRO-GÓMEZ, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre editores.

CRIMMINS, J. (1997). “El legado liberal de Bentham: teoría y práctica utilitarista”. En: *Τελος* Vol. VI, No. 2, Diciembre, pp. 9 – 42. Disponible en: https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5551/pg_011-044_telos6-

[2.pdf;jsessionid=66B9C3B76A6BF0B5C5CD98A1CEF05DE8?sequence=1](#) Recuperado el 13 de diciembre de 2016.

COLOMER, J. (1987). *El utilitarismo. Una teoría de la elección racional*. Barcelona: Montesinos

COOMBS, P. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Ediciones 62 s.a.

DANIA, E. (2003). "Origen y tradición del enfoque praxeológico: el problema de la predicción en economía". En: *Revista Libertas*, núm. 38 (mayo). Disponible en: http://www.eseade.edu.ar/files/Libertas/7_6_Dania.pdf Recuperado el 12 de marzo de 2017.

DELORS, J. *et al.* (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santiago: UNESCO.

DE LAGASNEIRE, G. (2013). *A última lição de Michel Foucault*. São Paulo: Três estrelas.

DE LAGASNERIE, G. (2015). *La última lección de Michel Foucault. Sobre el neoliberalismo, la teoría y la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

DELEUZE, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.

DE SCHANT *et al.*, (2007). "Neuroeconomía y metodología. Algunas reflexiones iniciales". En: *Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires*. Disponible en: <http://www.ciencias.org.ar/user/files/36%20Navarro.pdf> Recuperado el 15 de diciembre de 2016.

EBELING, R. (2012). "The lost papers of Ludwig von Mises", In: *Selected Writings of Ludwig von Mises. Between the Two World Wars: Monetary Disorder, Interventionism, Socialism and the Great Depression*, ed. Richard M. Ebeling, pp xiii-xx.

ESCOBAR, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación editorial el perro y la rana.

ESCOBAR, R. Y ROCA, A. (2012). "La teoría de la asociación por contigüidad temporal de Edwin Guthrie". En: *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 29, núm 1, enero- 2012, pp. 5 - 15. Sociedad Mexicana de Psicología AC. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2430/243030189001.pdf> Recuperado el 2 de marzo de 2017.

FAURE, E. *et al.* (1972). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Informe para Unesco. Madrid: Alianza.

FOUCAULT, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.

FOUCAULT, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires. Tusquets Editores.

FOUCAULT, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Trad. Horacio Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FOUCAULT, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Trad. Horacio Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FOUCAULT, M. (2008). *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*. Valencia: Pre-textos.

FOUCAULT, M. (2010). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.

FRESQUET, J. (2014). "Johannes Peter Müller (1801 - 1858) y la fisiología de la primera mitad del siglo XIX". En: *Medicina, historia y sociedad*. Disponible en: <https://historiademedicina.wordpress.com/2014/04/28/johannes-peter-muller-1801-1858-y-la-fisiologia-de-la-primera-mitad-del-siglo-xix/> Recuperado el 13 de diciembre de 2016.

FRIED, C. (2009). *La libertad moderna y los límites del gobierno*. Madrid: Katz Editores.

GOLDWATER, B. (1992). "Tiempo para elegir. Discurso". Disponible en: <http://www.clublibertaddigital.com/ilustracion-liberal/19-20/cuatro-discursos-ronald-reagan.html> Recuperado el 1 de mayo de 2017.

HERNÁNDEZ, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Barcelona: Paidós.

HIRSCHMAN, A. (1978). *Las pasiones y los intereses. Argumentos políticos a favor del capitalismo antes de su triunfo*. México: Fondo de Cultura Económica.

JÓDAR, F; GÓMEZ, L. (2007). "Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 12, Núm. 32 pp. 381 – 404.

KELLY, W. (1960). *Psicología de la educación*. Madrid: Morata.

KLEIN, S. Y BURTON, H. (1989). "Trait judgments about the self: Evidence from the encoding specificity paradigm". En: *Personality and Social Psychology*, Num. 63, pp. 739-753.

KUHN, T. (2000). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: F.C.E.

LAKATOS, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.

LIÉBANA, I. (1984). "D. Helvetius". En: *Logos. Anales del seminario de Metafísica*. Disponible en:

<http://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/viewFile/ASEM8484110240B/1821>

8 Recuperado el 3 de enero de 2017

LIPOVETSKY, G. (1994). *El crepúsculo del deber*. Trad. Juana Bignozzi. Barcelona: Anagrama.

LONGWORTH, N. (2003). *El aprendizaje a lo largo de la vida. Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

MACHEREY, P. (2003) *¿En qué piensa la literatura?* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - Siglo del Hombre Editores.

MACKENZIE, B. (1977). *El behaviorismo y los límites del método científico*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

MACHADO, M. (2005). *Herbart y la memoria activa del saber pedagógico*. Medellín: Universidad de Antioquia. Tesis de Maestría.

MARÍN, D. (2012). "Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil". En: *Revista Pedagogía y saberes*, núm 37, pp. 37 – 48. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

MARTÍNEZ, A. (2003). "La enseñanza como posibilidad del pensamiento" En: *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio. pp 185 – 214.

MARTÍNEZ, A. (2006). *Protocolo de clase del 26 de octubre*. Doctorado Interinstitucional en educación. Bogotá: sin editar.

MARTÍNEZ, A. (2009). *Pedagogía: saber, práctica y disciplina*. Cúcuta: Seminario sobre prácticas pedagógicas. Universidad Francisco de Paula Santander. Disponible en:

[http://www.albertomartinezboom.com/escritos/Conferencias/Pedagogia_Saber_Practica_y_Disciplina_\(Cucuta\).pdf](http://www.albertomartinezboom.com/escritos/Conferencias/Pedagogia_Saber_Practica_y_Disciplina_(Cucuta).pdf) Recuperado el 15 de noviembre de 2015.

MARTÍNEZ, A. (2013a). "Lecciones para diferenciar: conceptos, historias y debates". Bogotá: Cátedra Doctoral, Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: https://profesorguillen.files.wordpress.com/2013/03/lecccic3b3n-catedra-doctoral-alberto-martc3adnez-boom_1.pdf Recuperado el 21 de octubre de 2015.

MARTÍNEZ, A. (2013b). "Lecturas y usos de Foucault. En: Pablo Páramo (Comp.). *La investigación en ciencias sociales: Discusiones epistemológicas*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia. pp. 221-240.

MARTÍNEZ, A. Y NARODOWSKI, M. (2016). "¿Por qué se expande la educación privada? Aportes para el debate global". En: *Revista Colombiana de Educación*, Num 70, pp. 17 – 26. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

MAYER, R. (2010). *Aprendizaje e instrucción*. Madrid: Alianza Editorial.

MEAD, M. (2006). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa.

MOREY, M. (1990). "Introducción. La cuestión del método." En: Foucault, M. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós. pp. 9 – 44.

MONFERRER, J. Y GONZÁLEZ, M. (2009). "La influencia de George Herbert Mead en las bases teóricas del paradigma constructivista". En: *Revista de Historia de la Psicología*, vol 30, núm. 2- 3 (junio – septiembre). pp. 241 – 248.

NOGUERA, C. (2009a). "La gubernamentalidad en los cursos del Profesor Foucault". En: *Revista Educação & Realidade*. Núm 34 (2). Mayo-agosto. pp. 21 – 33.

NOGUERA, C. (2009b). "Foucault Profesor". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia. Vol. 21, núm. 55, septiembre – diciembre. pp. 131 – 149

NOGUERA, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre editores.

NOGUERA, C. (2013). [La noción de "gubernamentalidad" y su utilidad para pensar las prácticas pedagógicas](#). Universidad Pedagógica Nacional: conferencia. En: <http://www.youtube.com/watch?v=soWJEhFRp58&list=PLzpfjFwUBmP4sVxXdTiWvPl6w7upgX8zL&index=6> Recuperado el 3 de junio de 2015.

NOT, L. (2013). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

PALACIOS, J; LUGO, K; y VALENCIA, M. (2016). Burrhus Frederic Skinner: Una lectura desde el campo conceptual de la pedagogía. Trabajo de grado. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

PARDO, J. (2012). "H. Bergson: Mente y cerebro". En: *Quaderns de filosofia i ciència*, núm 42, pp. 115-126. Disponible en: http://www.uv.es/sfpv/quadern_textos/v42p115-125.pdf Recuperado el 22 de marzo de 2017.

POPKEWITZ, T. (2008). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata.

POZO, I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

POZO, J. (1996). "No es oro lo que reluce ni se construye (igual) todo lo que se aprende: contra el reduccionismo constructivista". En: *Anuario de psicología*. Núm 69. Barcelona: Universitat de Barcelona. pp. 127 – 139.

POZO, J. (2008). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.

PUJOL, C. (1977). "Estudio preliminar" En: Diderot, D. (1977 [1796]) *La religiosa*. Barcelona: Luis de Cara.

RIBES, E. (2006). "Introducción al Tomo 1". En: Ribes, E. y Burgos, J. (Coords). *Raíces históricas y filosóficas del conductismo*. Tomo 1. Guadalajara: Universidad Veracruzana.

RIVERA, A. (2011). "El utilitarismo de Jeremy Bentham ¿Fundamento de la teoría de Leon Walras? En: *Cuadernos de Economía*, Vol. 30, num 55. Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/view/28223/31725> Recuperado el 29 de diciembre de 2016.

RODRÍGUEZ, J. (2005). *Ludwig Von mises*. Disponible en: <http://www.liberalismo.org/articulo/436/61/ludwig/von/mises/> Recuperado el 2 de septiembre de 2016.

ROTHBARD, M. (2012). "Praxeología: la metodología de la economía austriaca" En: *Instituto Mises. Economía política para la libertad*. Disponible en: <http://www.miseshispano.org/2012/08/praxeologia-la-metodologia-de-la-economia-austriaca/> Recuperado el 10 de marzo de 2017.

ROSE, N. (2011). *Inventando nossos selfs. Psicologia, poder e subjetividade*. Petrópolis: Vozes.

ROSE, N. (2012). "Governmentality Studies, liberalismo y control. Entrevista con Nikolas Rose. En: Nuevo itinerario. Revista digital de filosofía. Vol. VII, núm. 7, pp. 1 – 15. Disponible en: <http://hum.unne.edu.ar/revistas/itinerario/revista7/entrevista01.pdf> Recuperado el 13 de septiembre de 2015.

RUBIO, D. (2009). Evaluación de proyectos pedagógicos. Hacia unos criterios fundamentales. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Tesis de Maestría.

SÁENZ, J. (2004). "Introducción". En: Dewey, J. (2004 [1932]). *Experiencia y educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

SAHAKIAN, W. (1975). *Historia y sistemas de la psicología*. Madrid: Tecnos.

SÁNCHEZ, N., Ruiz, G. & De la Casa, L. G. (2001). "Edwin Ray Guthrie: Una figura olvidada". En: *Revista de Historia de la Psicología*. Núm. 22, 525-533.

SEN, A. (2012). "Adam Smith y el mundo contemporáneo". En: Prólogo a Smith, A. *Teoría de los sentimientos morales. Selección*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. pp. Xix - lv

SENNETT, R. (1994). *Carne y piedra: el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza.

SENNETT, R. (2011). *El declive del hombre público*. Barcelona: Anagrama.

SENNETT, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.

SCHULTZ, T. (1971) *Investment in human capital : the role of education and of research*. New York : The Free Press.

SLOTERDIJK, P. (2012). *Haz de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-textos.

SLOTERDIJK, P. (2015). *Los hijos terribles de la edad moderna. Sobre el experimento antigenealógico de la modernidad*. Madrid: Siruela.

SEOANE, J. (2005). "Hacia una biografía del self". En: Boletín de Psicología, núm. 85, noviembre, pp. 41 – 87. Disponible en: <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N85-3.pdf> Recuperado el 2 de marzo de 2017.

SIMONS, M; MASSHELEIN, J. (2013). "Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje" En: *Revista Pedagogía y saberes*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. No. 38. pp 93 – 102.

SIMONS, M; MASSHELEIN, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

SOLANES, A. (2006). "El camino de la ética a la política: la sanción en Jeremy Bentham y John Stuart Mill". Universitat de València. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2476041.pdf> Recuperado el 3 de enero de 2017

STIGLITZ, J. y GREENWALD, B. (2014). *La creación de una sociedad del aprendizaje. Un nuevo enfoque hacia el crecimiento, el desarrollo y el progreso social*. México: Crítica.

TAPIA, A. (2010). *Momentos de historia en la psicología*. México: Editorial Trillas.

TAYLOR, C. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.

TOURAINÉ, A. (2004). *A busca de Si. Diálogo sobre o sujeito*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

UNESCO (2015). *Declaración de Incheon*. Disponible en: <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon> Recuperado el 1 de octubre de 2015.

UNESCO (2015b [1990]). *Declaración de Jomtien*. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF Recuperado el 1 de octubre de 2015.

UNESCO, (2015c [2000]). *Declaración de Dakar*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf> Recuperado el 1 de octubre de 2015.

VÁSQUEZ, F. (2005). "Empresarios de nosotros mismos. Biopolítica, mercado y soberanía en la gubernamentalidad neoliberal" En: Ugarte, J. (Comp.) *La administración de la vida. Estudios biopolíticos*. Barcelona: Antropos.

VEIGA-NETO, A. (2003) *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

ZUMALABE, J. (2003). "La psicología experimental fisiológica de I. M. Sechenov y V. M. Bechterev. Una perspectiva histórico-conceptual". En: *Revista de Historia de la Psicología*, Vol. 24, Num. 1, pp 43 – 62.

ZULUAGA, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Anthropos.

