

MÁS ALLÁ DEL MAESTRO IGNORANTE: EL LUGAR DE LAS VARIABLES SOCIOLÓGICAS Y PSICOLÓGICAS EN EL ÁMBITO PEDAGÓGICO, DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA SOCIOLOGÍA MARXIANA Y EL PSICOANÁLISIS

BEYOND THE IGNORANT SCHOOLMASTER: THE ROLE OF SOCIOLOGICAL AND PSYCHOLOGICAL VARIABLES IN PEDAGOGY, FROM THE POINT OF VIEW OF MARXIAN SOCIOLOGY AND PSYCHO-ANALYSIS

Resumen. Este artículo describe y revisa la propuesta didáctica del pedagogo ilustrado Joseph Jacotot, de principios del siglo XIX, tal y como la recogió y expuso en 1987 el filósofo Jacques Rancière en su libro *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Dicho análisis se hará a la luz de premisas derivadas de la sociología marxiana y del psicoanálisis freudiano, de tal forma que el método del *maestro ignorante* —como Rancière lo llama— será parcialmente revisado en el encuentro con las tesis fundamentales de estas dos teorías. En concreto, el núcleo de la investigación se dedicará a probar que la movilización de la *atención* del alumno a manos del maestro —único recurso en el que confía esta didáctica— no puede concebirse de forma aislada del influjo de las otras dos variables que, a decir del propio libro, también desembocan en procesos exitosos de aprendizaje: el *deseo* y la *necesidad*. Siendo así, que esta pedagogía haya de tomar en cuenta las premisas de la sociología marxiana y del psicoanálisis aparece, a la postre, como una consecuencia derivada de que estas teorías ofrezcan un tratamiento científico del deseo y de la necesidad.

Palabras clave: inteligencia, atención, deseo, necesidad, sociología marxiana, psicoanálisis.

Abstract. This paper describes and revises the didactic proposal put forward by the enlightened pedagogue Joseph Jacotot at the beginnings of the 19c. In order to do so, however, it departs from Jacques Rancière's 1987 rendition of such pedagogy, found in his book *The Ignorant Schoolmaster*. This analysis will be carried out in the light of premises derived from Marxist sociology and Freudian psycho-analysis, and at the end of the day, the method of the ignorant schoolmaster —as Rancière calls it— will have undergone a partial revision in the encounter with such scientific theories. The core of the paper will be precisely devoted to proving that teacher's control over student's *attention* —the only resource trusted by this didactic— cannot be conceived separately and independently from the influences of the other two variables that, according to the book, may also result in successful learning processes: *need* and *desire*. Hence the logical conclusion that Jacotot's pedagogy should integrate the basic premises of Marxian sociology and psycho-analysis, since these two theories provide nothing but the scientific study of these realities.

Key words: intelligence, attention, desire, need, Marxian sociology, psycho-analysis.

Résumé. Cet article décrit et examine la proposition du pédagogue illustré Joseph Jacotot, du début du XIXème siècle, telle que l'a recueillie et exposée en 1987 le philosophe Jacques Rancière dans son livre *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Cette analyse se fera à la lumière des prémisses découlant de la sociologie marxienne et de la psychanalyse freudienne. La méthode du maître ignorant —comme l'appelle Rancière— sera partiellement révisée à la rencontre des thèses fondamentales de ces deux théories. Le cœur de la recherche sera consacré à

prouver que la mobilisation de l'attention de l'élève aux mains du maître —recours central selon cette didactique— ne peut être conçue de manière isolée, mais doit, au contraire, considérer l'influence des deux autres variables qui, selon le livre, débouchent aussi sur des processus réussis d'apprentissage: le désir et la nécessité. Que cette pédagogie ait à prendre en compte les prémisses de la sociologie marxienne et de la psychanalyse apparaît, désormais, comme une conséquence découlant du fait que ces théories offrent un traitement scientifique de la volonté et de la nécessité.

Mots clés: intelligence, attention, désir, nécessité, sociologie marxien, psychanalyse

1. La igualdad de todas las inteligencias.

Este artículo se propone analizar la propuesta didáctica del pedagogo Joseph Jacotot, de principios del siglo XIX, tal y como la recogió y expuso el filósofo Jacques Rancière en su libro de 1987 *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Esta duplicidad de fechas no carece de importancia, como se podrá ver. Si Jacotot soñó con hacer de su pedagogía una herramienta de emancipación universal, conforme a los ideales ilustrados de su país y de su época, veremos cómo Rancière la presenta como un proyecto que está más allá de cualquier ideología, por mucho que el mundo siguiese dividido en dos bloques en el año de su publicación. Esta perspectiva se halla conforme con el *anarquismo* que predomina en su obra, pero también entraña problemas. Rancière trata de eludir cualquier referencia al contexto político y social que le tocó vivir, y del mismo modo intenta mantenerse fiel a las categorías pedagógicas empleadas originariamente por Jacotot en 1838; por ejemplo, cuando se atiene de forma rígida a la manipulación de la *atención* del alumno como único recurso didáctico. Al proceder de esta manera, en ambos casos deja al margen muchos de los avances que las ramas de la ciencia realizaron en el intervalo, especialmente en el fructífero periodo que transcurrió entre finales del siglo XIX y los comienzos del XX. De ahí que la evaluación de la propuesta pedagógica de Jacotot y Rancière que aquí proponemos se haga precisamente a la luz de premisas derivadas de la sociología marxiana y del psicoanálisis, elaborada esta última por Sigmund Freud. A la postre, el método del *maestro ignorante* —como Rancière lo llama— será parcialmente revisado por el encuentro con las tesis fundamentales de dichas teorías, cuya cientificidad ha sido defendida en múltiples ocasiones (Villacañas de Castro, 2011, 2012).

Con todo, comenzaremos el análisis de *El maestro ignorante* exponiendo lo que de él queremos conservar, y además a toda costa; se trata de la hipótesis *de la igualdad de todas las inteligencias*. «Todos los hombres tienen una inteligencia igual» (Rancière, 2003/1987, 29), escribe Jacotot por boca de Rancière; «no existen jerarquías en la *capacidad intelectual*» (65-66). La razón por la que nos aferramos a este principio contra viento y marea es la misma que utilizan Jacotot y Rancière; consiste en que, a falta de una teoría capaz de establecer una correlación fundada entre la inteligencia y algún dato biológico —algo que permitiría declarar la existencia de cerebros superiores e inferiores (*idem.*)—, cualquier diferencia en los ritmos y tiempos de aprendizaje de los niños, por ejemplo, podría explicarse como resultado de causas previas y diferentes. Siguiendo esta línea de razonamiento, Rancière da a entender que, como el recurso a las categorías de *genio*, de *ocurrencia* o de *azar*, la inteligencia no es un concepto científico, no es una variable en sí misma, sino antes bien un sustantivo que hace pasar por una esencia lo que no es sino un cúmulo de efectos. En tanto es así, no puede ser postulada como la explicación a algún fenómeno, pues ella misma requiere ser

explicada. Similar enfoque se tradujo en la obra del psicólogo soviético L. S. Vigotski, en su crítica a Piaget: «La capacidad de razonamiento y la inteligencia del niño, sus ideas sobre todo lo que le rodea, sus interpretaciones de las causas físicas, su dominio de las formas lógicas del pensamiento y de la lógica abstracta, son considerados por los eruditos como procesos autónomos que no están influidos de ninguna manera por el aprendizaje escolar» (Vigotski, 1934, 24). Por su parte, dice Rancière que la mayoría de las veces se trata solamente de la manera en la que aquéllos que han tenido éxito o fracaso en algún contexto se explican a sí mismos dicho resultado, escondiendo con ello las variables verdaderas. De hecho, que el recurso a la inteligencia sea algo compartido por presuntos “tontos” o “listos” por igual ya debería alertarnos de que, independientemente de cuáles sean los verdaderos procesos que subyacen a estos dos grupos, nada tienen que ver con la inteligencia y sus diferencias. Aquí proponemos que las determinaciones subyacentes a lo que habitualmente se llama *inteligencia* (así como a las consecuencias comúnmente vinculadas a ella) se encuentran en la psicología y en la sociología, en los respectivos objetos de estas ciencias.

Precisamente, conviene subrayar que el principio de la igualdad de las inteligencias lo comparten la sociología marxiana tanto como por el psicoanálisis, aunque no aparezca de forma explícita en su literatura, pues la inteligencia no figura en ninguna de estas dos teorías como un concepto (explícito o implícito) ni como una categoría que tenga un lugar sistemático dentro de ellas. Sencillamente, como facultad del ser humano, se da por supuesta. Que esto implique, *de facto*, que todos los seres humanos seamos iguales en inteligencia es tan cierto como que el principio de la igual inteligencia conllevaría también renunciar a la inteligencia como un concepto propiamente dicho. Creo que este es el sentido que debemos dar al uso que tanto Jacotot, en 1818, como Rancière en 1987 hacen de esta fórmula, la de inteligencia de calidad igual y sin jerarquías. Con ello desactivaron la funcionalidad de un concepto que sólo se vuelve efectivo para establecer su *desigualdad*, y a partir de ello para instaurar todo tipo de efectos, educativos y económicos por igual. Así sucede, por ejemplo, con todas las pedagogías convencionales que Rancière dispone bajo el rótulo del *orden explicador*; aquellas que, según Jacotot, sólo llevan al *atontamiento*; pedagogías que, en esencia, confían en que la educación sólo es posible si se cuenta con la explicación previa de un maestro que, ducho en la materia, hará entender a su alumno el contenido de un libro de cuya comprensión el estudiante es a priori incapaz (Rancière, 2003/1987, 12-17). Puede que estas pedagogías jamás mencionen el principio de la desigual inteligencia y que incluso eludan la referencia a la inteligencia en general; independientemente de su silencio, sin embargo, tal categoría está presente en ellas como un concepto en el sentido fuerte del término, precisamente porque aparece calificada siempre por la desigualdad. Todo el orden explicador da por supuesto el principio de la desigual inteligencia entre alumno y maestro, y todos los detalles y características concretas de su pedagogía transpiran la certeza en ese supuesto. Así se hace transparente en sus efectos. Comprendido este esquema, la propuesta educativa de Jacotot y Rancière se presenta como su reverso contradictorio: puesto que sólo se refieren a la inteligencia para decir que es igual en todos, disuelven cualquier poder pedagógico y fáctico que dicha categoría pudiera tener.

Pero volvamos a la manera en la que el psicoanálisis y la sociología marxiana serían compatibles con el principio de la igualdad de todas las inteligencias. Respecto a la segunda teoría, y dejando de lado la obviedad antropológica de que la inteligencia de los seres humanos —aquello que les permite ser «productores de sus representaciones, de sus ideas, etc.» (Marx & Engels, 1974/1845, 26)— es una facultad esencial para la producción económica, sin duda nada tiene que ver el ser más o menos listo con la

comprensión de los conceptos marxianos. Antes al contrario: eran otros factores, muy diferentes a la capacidad intelectual, los que presentaban obstáculos en este sentido. Marx siempre diferenció claramente la inteligencia de la *ideología*, y fue esta última la única que se veía afectada por la división social del trabajo y, por lo tanto, la única que su teoría podía tomar como una variable conceptual propia, como un objeto de estudio. A lo largo de la historia, más bien ha ocurrido que hayan sido los enemigos ideológicos del marxismo quienes acusaran a sus partidarios de tener una grave deficiencia intelectual, y además de carácter biológico —el *gen rojo*, como lo llamaría Antonio Vallejo Nájera,¹ psiquiatra franquista y director de las Investigaciones Psicológicas de los Campos de Concentración. A su vez, la sociología marxiana desconfía intensamente de la inteligencia y de los privilegios asociados a ella, en cuyo lugar sitúa la accesibilidad o lejanía de las diferentes clases sociales a la educación y a la cultura (Marx & Engels, 1848, 38-39; Althusser, 1970, 118-119; McLaren, 2011, 231).

Con el psicoanálisis ocurre algo parecido. La función que tiene en la sociología marxista el intercambio mercantil, la división social del trabajo y los espejismos ideológicos que de ellos se derivan —la teoría de las *formas fenoménicas* (Marx, 2007/1867, 265, 272, 285), o la metáfora de la *cámara oscura* (Marx & Engels, 1974/1845, 26)—, en el psicoanálisis lo ocupa la represión que el *yo* ejerce sobre las formaciones que provienen del ello, de la parte inconsciente del psiquismo. Pero tal vez lo más importante sea la forma en la que el psicoanálisis articula el dispositivo de la *represión* con la *estupidez*, pues estos términos nunca se encuentran a un mismo nivel, antes al contrario, la primera aparece como causa de la segunda. No hay más que citar el párrafo que hallamos en *Introducción al psicoanálisis para educadores*, de Anna Freud, para darnos cuenta de los efectos negativos que la represión tiene sobre la inteligencia: «Quien haya tenido oportunidad de jugar con niños de tres a cuatro años, quedará sorprendido ante la riqueza de su fantasía, la amplitud de sus horizontes, la claridad de su inteligencia, la inexorable lógica de sus preguntas y sus conclusiones. Una vez alcanzada la edad escolar, esos mismo niños causarán al adulto que trate con ellos la impresión de ser más bien tontos, simples y poco interesantes. Con asombro nos preguntamos dónde ha ido a parar su inteligencia y su originalidad. El psicoanálisis nos revela que estas dotes del niño no han podido resistir las exigencias que se les plantearon, llegando poco menos que a extinguirse al cabo de los primeros cinco años de vida. Es pues, evidente que el empeño de inculcar al niño una buena conducta no está desprovisto de riesgos. Las represiones que demanda, las formaciones reactivas y las sublimaciones que han de establecerse tienen su precio. En efecto, junto con una gran parte de sus energías y talentos se sacrifica la espontaneidad del niño» (A. Freud, 1954, 340). Asimismo, cuando la represión se convierte en un obstáculo para la popularidad y funcionalidad del psicoanálisis dentro de un modo de producción dado, no es que ésta haga de ella una teoría ininteligible o demasiado complicada, sino sencillamente que la represión hace de él una teoría completamente anti-intuitiva. Por mucho que la comprenda, es difícil que el individuo identifique en sí mismo algo que le obligue a relacionar su caso con ella (ningún afecto, ninguna emotividad); normalmente no halla indicio alguno que le motive a reconocerse en aquello que la teoría describe y de lo cual el individuo no puede conservar ningún rastro, ninguna huella, sea en la forma de memoria en su conciencia, o de un desarrollo corporal cuyos estadios infantiles también

¹ «La idea de las íntimas relaciones entre marxismo e inferioridad mental ya la habíamos expuesto anteriormente en otros trabajos. La comprobación de nuestras hipótesis tiene enorme trascendencia político social, pues si militan en el marxismo de preferencia psicópatas antisociales, como es nuestra idea, la segregación de estos sujetos desde la infancia, podría liberar a la sociedad de plaga tan terrible» (Vallejo, 1938, 189). Cfr. Bandrés & Llavona, 1996, 5-6.

han quedado atrás. ¿Cómo convencerle entonces de que esa desmemoria conforma precisamente el rastro y la evidencia? ¿Cómo convencerle de que la ausencia de representaciones es un efecto de los procesos que estudia el psicoanálisis; esto es, no su refutación, sino su verdad? Se trata de una tarea casi imposible, verdaderamente. El único punto de partida que podría orientar su reflexión hacia la perspectiva psicoanalítica serían los síntomas, mas su emergencia es ya un efecto de la misma represión que, a la postre, impediría al individuo reconocerlos como tales. Tal es la razón por la que la terapia —excepto en ciertas fases de la transferencia (Freud, 1915-1917, 2394-2395)— no debe confiar en discusiones de carácter teórico o conceptual para conseguir sus resultados, sino en la exploración del material inconsciente; a la postre, las mismas razones que están en el origen de los síntomas estarían en el seno de la imposibilidad que afectaría al paciente para asumir, por sí mismo y directamente, la verdad psicoanalítica —al menos de un modo que fuese efectivo terapéuticamente.

A esto se añade otra dificultad obvia, y es que la índole de esta teoría puede ser profundamente contradictoria con los postulados básicos de una ideología determinada, como sucede hoy con el par *homo-economicus* y *homo-psycologicus* que impera en la sociedad (Althusser, 1963, 275). Pero retornemos a la cuestión principal, pues el psicoanálisis tiene otras formas de probar la igual inteligencia de todos individuos. Quizá una de las primeras tenga que ver con el hecho de que la efectividad de su terapia no está condicionada por grados cuantitativos o cualitativos de ésta. Si bien es cierto que Freud defendió que un mínimo de inteligencia es necesario para el éxito de un análisis, llama a sorpresa la regularidad con la que Freud alude, en sus casos clínicos más famosos, a la sorprendente capacidad intelectual que demostraban sus pacientes. «El paciente daba la impresión de ser un hombre de inteligencia despejada y penetrante» (Freud, 1909, 1443), escribe acerca del hombre de las ratas. Del hombre de los lobos subraya su «clara inteligencia» (1918, 1943); acerca del Doctor en Derecho Daniel Pablo Schreber, no se desmiente la descripción que el paciente daba de sí mismo en sus *Memorias* —«hombre de inteligencia superior, entendimiento singularmente agudo y precisas dotes de observación» (1911, 1488)—, antes al contrario: dice Freud que esta descripción «no estaba del todo injustificada seguramente» (*ibid.*). Del mismo modo, de la paciente Dora se destacan «sus dotes intelectuales, prematuramente desarrollados» (1901, 941), y del Pequeño Hans bastará con echar un vistazo a sus comentarios para deslegitimar eso que Rancière encuentra en la base misma de la pedagogía tradicional, y que consiste en subestimar la inteligencia del niño pequeño (Rancière, 2003/1987, 16). En todos estos casos —pero no sólo en ellos; en realidad, uno nunca deja de maravillarse de esto mientras lee las obras de Freud—, el psicoanálisis revela un incalculable poder intelectual en los individuos, una ingente capacidad memorística y asociativa en las producciones en las que interviene el inconsciente. Cuando se emprende el análisis de sueños, lapsus, recuerdos encubiertos, actos fallidos y toda la serie de los síntomas, se descubre tal riqueza y complejidad (ejecutada, además, en tan breve espacio de tiempo) que uno no se puede sino aceptar que en nosotros mismos se esconde una *mente maravillosa*.

Pero no nos engañemos: el descubrimiento de la pulsión y el inconsciente a manos de Freud no despierta resistencias solamente debido a la naturaleza traumática de su contenido (las fantasías, las perversiones, etc.). La inusitada potencia intelectual que revela en los individuos también sigue siendo foco de continuas resistencias. Reclinado sobre el diván, el paciente requiere un cambio de actitud hacia sí mismo para reconocer que hay horribles fantasmas inconscientes de los que goza (masoquista o sádicamente) y que le determinan; mas también requiere recolocarse para asumir que, en efecto (y por la intermediación de estos mismos fantasmas), su mente es capaz de producir sin

esfuerzo complejísimas metáforas y metonimias. “¿Eso lo he inventado yo?”, se preguntará con sorpresa. Que la fantasía primordial también merezca, para Lacan, el nombre de *metáfora paterna* ya nos pone sobre la pista de que, en cierta forma, todo neurótico alguna vez fue un poeta. Los síntomas, desplazamientos sucesivos de esta metáfora primordial, aún lo demuestran. A su vez, es un hecho característico de la terapia que quien más reprime sus dotes artísticas en la vida cotidiana tenga, a su vez, los síntomas más enrevesados, los sueños más espinosos, las obsesiones más complejas de interpretar. Melanie Klein, a este respecto, ya advirtió sobre que un dispositivo represivo demasiado acentuado coarta incluso la posibilidad de dar salida a la libido a través de la canalización menos problemática que pueda existir, la de la sublimación (Klein, 1932, 585). Así se evidencia también en el contexto terapéutico, cuando a medida que avanza un análisis los sueños se vuelven más sencillos y se trasluce en ellos los fantasmas inconscientes con algo más de claridad. Jacques-Alain Miller, finalmente, culmina este razonamiento diciendo que «el beneficio esencial de un análisis es el que obtiene el sujeto por haber aceptado ponerse a trabajar en su propia vida y no dejar que el saber inconsciente trabaje en su lugar. Es un beneficio que alcanza al sujeto por medio de ese trabajo de la palabra que es un psicoanálisis, y, como puede esperarse de un trabajo de la palabra, ese beneficio es el biendecir» (Miller, 1989, 230).

Pero mucho me temo que siempre habrá quienes, ante la evidencia de la igualdad de las inteligencias (que es también —me atrevo a decirlo— una igualdad poética) preferirán volver a la antigua jerarquía y decir que fue la prodigiosa y superior inteligencia de Freud (en el mejor de los casos de Freud el genio, de Freud-científico, de Freud-poeta —pero, a veces, también de Freud el charlatán o el embustero que algunos procesan; cfr. Michael Onfray, 2011 y la respuesta de Élisabeth Roudinesco, 2011); que fue ella la que se encargó proyectar su propia riqueza sobre lo que sus pobres pacientes decían, forzando sus palabras y sus síntomas para ver en ellos cosas que no sólo no existían, sino que las inteligencias de sus pacientes no hubieran sido capaces de crear.

Las compatibilidades entre la sociología marxiana, el psicoanálisis y esta pedagogía, con todo, no se acaban aquí. El ataque de Marx (1852) contra el *cesarismo*, por ejemplo, otra expresión más del *individualismo metodológico* que se emplea en la ciencia política de corte liberal, avanzaría en esta misma dirección. A su vez, la *pereza* de aquél que se escuda en su poca inteligencia para no movilizar su voluntad para un acto de aprendizaje se parecería mucho a la de aquel paciente que de pronto niega la agencia del inconsciente para no tomarse el esfuerzo de pensar en qué medida sus síntomas tendrían algo que decir acerca de él —cuestión que nos llevaría, por otra parte, hacia una *ética del psicoanálisis* (cf. por ejemplo Freud, 1925a, 2895). Finalmente, encontramos otra similitud en la visión que el par Jacotot-Rancièrè tiene de la inteligencia, la cual consiste más en «atención y búsqueda antes que ser combinación de ideas» (Rancièrè, 2003/1987, 74); «menos saber que hacer (saber no es nada, *hacer* es todo)» (87). Para ellos, uno de los signos que delataría con más claridad que esta pedagogía ha hecho su función y un individuo se halla intelectualmente emancipado coincidiría ampliamente con la señal que Jacques-Alain Miller ya ha subrayado acerca de los beneficios de un análisis bien acabado. «Yo también soy pintor», o *yo también soy poeta*, dice el individuo liberado en su inteligencia. «La virtud primera de nuestra inteligencia [es] la virtud poética» (*ibid.*), escribe Rancièrè. Ambas cosas significarían a la postre lo mismo: «yo también tengo un alma, tengo sentimientos para comunicar a mis semejantes» (90). «Se puede así soñar», concluye, «una sociedad de emancipados que sería una sociedad de artistas» (95).

2. Divergencias.

Que, a pesar de todas estas semejanzas —y otras tantas más, por ejemplo: la opinión de que «hablar es la mejor prueba de la capacidad de hacer cualquier cosa» (Rancière, 2003/1987, 87), ¿acaso no recuerda al imperativo psicoanalítico de sencillamente decir todo aquello que se pase por la cabeza, sin restricción; es decir, al principio de la libre asociación?—, Rancière no dedique ni una sola línea en su libro al marxismo o al psicoanálisis, es la siguiente cuestión que debemos analizar. La primera razón que nos viene a la mente es muy obvia: Joseph Jacotot inventa su método de enseñanza universal en 1818 y muere en 1840. La primera fecha coincide con el nacimiento de Karl Marx, y la segunda con un momento en el filósofo y activista ni siquiera se había doctorado en filosofía. Por el otro lado, Freud no nacería hasta 1856. Siendo el libro de Rancière un estudio histórico sobre un hombre concreto, sobre el descubrimiento que hizo y la suerte que corrió su pedagogía (mal destino, como sabemos, si bien él mismo no esperara otra cosa), va de suyo que el autor no haga referencia a teorías y corrientes que sólo aparecerían tras la muerte de este individuo. Lo que sí conoció Jacotot en vida fue el *principio explicador* de la pedagogía convencional, y de ahí que la obra de Rancière agote la mayoría de su tiempo en el debate entre estas dos pedagogías. No quiere decir esto que las ramificaciones de dicha controversia no se adentren en la cuestión social y en la psicología, pues desde el principio lindan con ellas. Desde que realizó su descubrimiento pedagógico hasta el final de sus días, Jacotot sostuvo que su método de enseñanza universal se destinaba a las familias más modestas. Familias campesinas y proletarias: ellas debían ser las verdaderas beneficiarias de la particular didáctica del maestro ignorante ofrecía; con ellas establecía ésta su afinidad electiva. «Las cosas estaban claras», escribe Rancière al final del primer capítulo. «Este método [...] era una *buena nueva* que debía anunciarse a los pobres: ellos podían todo lo que puede un hombre. Bastaba con *anunciarlo*. Jacotot decidió dedicarse a ello. Declaró que se puede enseñar lo que se ignora y que un padre de familia, pobre e ignorante, puede, si está emancipado, realizar la educación de sus hijos, sin la ayuda de ningún maestro explicador» (29). De acuerdo con esta tarea, los discípulos de Jacotot, verdaderos *apóstoles* pedagógicos, «se contentaban con emancipar a los padres de familia mostrándoles cómo enseñar a sus hijos lo que ellos mismos ignoraban» (173).

La clave, pues, para forzar el diálogo entre este libro, la sociología marxiana y el psicoanálisis —y digo forzar sólo porque la obra de Rancière no lo practica— se encuentra en la manera en la que el par formado por Jacotot y Rancière se aproxima a la cuestión social y la cuestión psicológica. A medida que el libro del segundo se despliega, también lo hace la evidencia de que la conflictividad entre los dos órdenes didácticos que se oponen y enfrentan en los primeros capítulos se reproduce y se amplía, en la segunda mitad del libro, en la forma de un enfrentamiento entre dos visiones dispares de la emancipación, del progreso y finalmente del ser humano y de la sociedad. Del contraste entre dos didácticas pasamos, pues, al conflicto entre dos pedagogías. Y entonces se entiende verdaderamente que la negativa del propio Jacotot a que su método se *institucionalizara* (lo cual no quiere decir que no desease su universalización, sobre todo entre las clases bajas) forma parte de un proyecto que cabe caracterizar como profundamente *anarquista*, y que cabe ser colocado junto a propuestas como las de Ivan Illich y —quizá— junto con algunas tendencias también presentes en la obra de Paolo Freire (cfr. Cho, 2009, 97-101). De ahí que también sea anarquizante la aproximación que Rancière asume ante la psicología y la cuestión social. Que este último se haya hecho eco de la obra de Jacotot deja de ser, entonces, una casualidad; como tampoco lo es que a partir de ahora concibamos este ensayo como una crítica, efectuada desde los postulados de la sociología marxiana y el psicoanálisis,

de los planteamientos anarquistas que el libro de Rancière adopta acerca de la cuestión social y psicológica, precisamente para fundamentar su pedagogía. Encontramos problemas en la posición anarquista. Pero esto no significa que queramos prescindir del medio de la enseñanza universal, tal y como Rancière lo describe. Antes al contrario, suscribimos punto por punto los términos en los que lo caracteriza: «aprender alguna cosa y relacionar con ella todo el resto según este principio: todos los hombres tienen una inteligencia igual» (Rancière, 2003/1987, 29). Sucede únicamente que, en nuestra opinión, la pedagogía de Jacotot demanda que por lo menos algunos postulados recogidos por las teorías de Marx y de Freud sean tenidos en cuenta, y además *internamente*, esto es, por y para el propio desarrollo coherente de sus avances teóricos y el conveniente desarrollo de su práctica. Planteamos, por lo tanto, que un diálogo con las dos teorías tal vez le señale al maestro ignorante su más allá, y no su *en contra*.

En este preciso momento el que la pedagogía de Jacotot está a punto de abrirse al psicoanálisis y a la sociología marxiana (lo hará a través de la influencia que sobre el aprendizaje tienen el *deseo* y de la *necesidad*, respectivamente), tal vez valga la pena introducir los pensamientos de Freud sobre las tres *profesiones imposibles*, tal y como para él eran *gobernar*, *psicoanalizar* y *enseñar*. Así lo dejó escrito en varias ocasiones, por ejemplo en el “Prefacio para un libro de August Aichhorn” (Freud, 1925b, 3216) y en “Análisis terminable e interminable”, de 1937. «Parece casi», escribió en este último, «como si la de psicoanalista fuera la tercera de esas profesiones “imposibles” en las cuales se está de antemano seguro de que los resultados serán insatisfactorios. Las otras dos, conocidas desde hace mucho más tiempo, son la de la educación y del gobierno» (1937, 3361. Cfr. también Cho, 2009, 61-67, con el que este artículo guarda tantas similitudes de objetivos como divergencias de enfoque). Dichas tareas demandaban precisamente los saberes sociológicos, psicológicos y pedagógicos de los que aquí se está discutiendo. Para conocerlos en profundidad (y por lo tanto, para ser capaz de comunicarlos) antes se ha de disolver y atravesar las impresiones superficiales que, por la propia realidad de dichos objetos de estudio, se le imponen al que recién se inicia en la materia —de ahí que todas estas actividades se definan alrededor de la imposibilidad. Al hilo de estas reflexiones, podemos plantear que sólo la correcta articulación de la psicología, la sociología y pedagogía, del denso entramado que este trío compone, lograría evitar que cada una de ellas plantease por su cuenta principios erróneos, de fatales consecuencias. Así, si recordamos el *socialismo real* que sobrevivió durante casi todo el siglo XX —esa especie de *pedagogía infernal*, tal y como lo definió Annie Kriegel (1984, 119)—, lo primero que cabría demostrar para afirmar que en efecto existe un *más allá* del maestro ignorante sería que el recurso a la sociología marxiana y al psicoanálisis en el ámbito de la enseñanza no tiene por qué implicar la recaída en *la sociedad pedagogizada* que tanto Jacotot como Rancière denuncian, y con la que —aunque sea por su omisión— parecen identificar los esfuerzos modernizadores realizados en este ámbito a partir de Marx y Freud. Si fuese posible, cabría distinguir las iniciativas pedagógicas que se derivan de dichas teorías de «la pedagogización íntegra de la sociedad, es decir, la infantilización general de los individuos que la componen» (Rancière, 2003/1987, 171). «Una enorme maquinaria [puesta] en marcha para promover la igualdad a través de la instrucción. Ahí estaba la igualdad representada, socializada, *desigualizada*, perfecta para ser *perfeccionada*, es decir, retrasada de comisión en comisión, de informe en informe, de reforma en reforma, hasta el final de los tiempos. Jacotot», concluye Rancière, «fue el único que pensó que esta desaparición de la igualdad bajo el progreso, esta desaparición de la emancipación bajo la instrucción» (172).

Queremos tomar este peligro como otra de las líneas rojas que determinen nuestro intento por volver a pensar el socialismo de raigambre marxiana; un socialismo real y existente, sí, pero esta vez sin errores; un psicoanálisis real y existente y también sin errores; y todo ello junto a una pedagogía verdaderamente emancipadora y progresista, existente y sin errores. Como a continuación se verá, nuestra discrepancia con Rancière radica en que creemos que ninguna de éstas tres cosas puede lograrse por separado; esto es, que, para evitar que el sadismo (hoy como ayer) haga presa de cada una de estas tareas o profesiones imposibles (de maestros, gobernantes y psicoanalistas) es necesario que éstas se articulen teóricamente, que ayuden a pensarse unas a otras para que de este esfuerzo conjunto resulte una sociedad que las acerque un poco más al umbral de su propia posibilidad, y no las haga, al contrario, cada vez más imposibles.

3. La didáctica del maestro ignorante.

Creemos que el punto de partida para realizar esta articulación teórica se encuentra en los enunciados básicos del método de la enseñanza universal que inventa Jacotot, los cuales debemos recoger ahora con más de profundidad. No lo hacemos porque queramos explicar el libro de Rancière —su contenido, conforme a las tesis que defiende, es accesible directamente—, sino para dar sentido al paso que tratamos de dar más allá. El método de Jacotot da por sentado que lo que de positivo pueda tener la explicación de un maestro para la formación de un alumno, sin duda no compensa la *pereza* que alimenta en este último (el peor de los males —si no el único— para existe para Rancière). La pereza aquí se entiende como la incapacidad de la *voluntad* de hacer que la inteligencia *atienda*: «Llamamos atención», escribe, «al acto que pone en marcha a esa inteligencia bajo la presión absoluta de la voluntad» (Rancière, 2003/1987, 38). Se propone, pues, lo siguiente: si el maestro, en vez de explicar un contenido al alumno, sencillamente hubiese forzado la atención de este último hacia el libro, hacia el lugar donde se encuentra el conocimiento, donde el alumno podía obtenerlo por sí mismo; si, en vez de preocuparse tanto de demostrar lo mucho que él sabe y lo poco que sabe el alumno, el maestro se hubiese concentrado en la inteligencia del libro, en tal caso hubiese entrenado la voluntad del alumno para que éste muy pronto fuese capaz de prescindir del propio maestro, y así aprender las cosas de manera mucho más rápida de lo que lo hacía con él. Repetimos: si, en vez de explicar las cosas una por una y exigir que no se comprendiese el libro sino a él, el maestro hubiese enfrentado al alumno con el libro (si le hubiese obligado incluso a memorizarlo, aunque no comprendiese del todo su contenido) y después le hubiese obligado a explicar —bien o mal, no importa tanto— lo que en él se decía... entonces el estudiante hubiese desarrollado más pronto que tarde la capacidad de entender por su cuenta y perfectamente el libro; y no sólo ese libro, sino muchísimos otros; y no sólo comprenderlos, sino aprenderlos también de memoria. Como vemos, el método de enseñanza universal procede según la certidumbre de que, si se invierte directamente en la voluntad y en la atención del alumno (y no indirectamente en la figura del maestro), pronto llega un momento en que el beneficio se vuelve exponencial, y no sólo para la rapidez del aprendizaje, sino también para los índices de *comprensión*. A este momento crítico en el que por fin se demuestra todo lo que puede la inteligencia de un hombre, Rancière lo llama *emancipación*. Para llegar a él, se necesita antes que nada la voluntad de un individuo que ponga a prueba su inteligencia. Y para ello, una pedagogía que comprenda que la relación entre el maestro ignorante y su alumno se juega desde el principio en el terreno de la atención y de la voluntad, no de la inteligencia. Escribe Rancière: «El hombre —y el niño en particular— puede necesitar un maestro cuando su voluntad no es lo bastante fuerte para ponerlo y

mantenerlo en su trayecto. Pero esta sujeción es puramente de voluntad a voluntad. Y se vuelve atontadora cuando vincula una inteligencia a otra inteligencia. En el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llamará *atontamiento* a su coincidencia. En la situación experimental creada por Jacotot, el alumno estaba vinculado a una voluntad, la de Jacotot, y a una inteligencia, la del libro, enteramente distintas. Se llamará *emancipación* a la diferencia conocida y mantenida de las dos relaciones, al acto de una inteligencia que sólo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad» (Rancière, 2003/1987, 23).

Más aún, Jacotot llega al convencimiento —como los pedagogos Decroly y Freinet harían después— de que éste es, en realidad, el método *natural* de aprendizaje de toda persona. Es así, sin ayuda, como el niño aprende perfectamente y con suma rapidez su propia lengua. A partir de este caso concreto, Jacotot llegó a la hipótesis de que en otros contextos podían conseguirse similares resultados; sobre ésta suposición fundó su pedagogía, y lo que le llevó a ella fue la creencia de que el proceso de aprendizaje que desemboca en la adquisición del lenguaje por el niño no es completamente intransferible, no es completamente irrepetible o único. De hecho, sucesivos periodos de revolución y de guerra que Jacotot presencié a lo largo de su vida le permitieron, según Rancière, ser testigo de cómo hombres anónimos aprendían ciencias y oficios con la misma excelencia y facilidad con la que aprenden idiomas los niños (Rancière, 2003/1987, 21). Lo que Jacotot concluyó tras reunir todas estas experiencias fue la consabida certeza de que el elemento decisivo para aprender algo es la voluntad del alumno, y no la presencia del maestro; el convencimiento, además, de que la voluntad de un hombre se activa sólo de dos maneras, cuando hay *deseo* o *necesidad* (21-22). Ésta es la importante tesis que nos interesa subrayar. «Se podía aprender solo y sin maestro explicador cuando se quería, o por la tensión del propio deseo o por la dificultad de la situación» (*ibid.*). Tales eran las dos circunstancias que rodeaban todo aprendizaje autónomo y excepcional; así se daban en el bebé tanto como en el revolucionario, en el soldado que defendía su patria, en el inmigrante o en el proletario. Sabido esto, su método pedagógico asumía que la idoneidad que todas estas situaciones (guerras, hambre, contextos de apremiantes necesidades y deseos) demostraban para *enfocar* la voluntad del hombre hacia el aprendizaje, el maestro debía reproducirla —y me atrevo a decir que lo hacía según el modelo que perseguiría después la *transferencia* psicoanalítica— en el microcosmos de la relación pedagógica. No podía hacerlo a través del *deseo*, pues tal cosa no se puede forzar: recordemos la cuarta imposibilidad que subraya Jacques Lacan: *hacer desear* (Lacan, 1999/1975, 187). Tampoco podía realizarlo a través de la *necesidad*, pues las crisis económicas, las revoluciones, la guerra, etc., sólo se manifiestan en el seno de un modo de producción, y de generarlas sólo puede ocuparse la historia. Pero entonces, ¿cómo lo conseguiría? Controlando y dirigiendo la *atención* del alumno, contesta Rancière. Ni el deseo ni la necesidad son los objetos del maestro ignorante; únicamente la atención conforma el objeto de la relación pedagógica. De ahí la importancia de un libro, entendido esta vez como un objeto material. Éste —como escribe Rancière— «es la fuga bloqueada» (Rancière, 2003/1987, 36). En otras palabras, el maestro ignorante debía concentrar la atención del alumno sobre el libro, y hacerlo mediante preguntas: «Se le pedirá [al alumno] que *hable*, que diga *lo que ve, lo que piensa, lo que hace*. Se le pondrá solamente una condición imperativa: todo lo que diga, deberá mostrarlo materialmente en el libro. Se le pedirá que haga las redacciones y las improvisaciones en las mismas condiciones: deberá utilizar las palabras y los giros del libro para construir sus frases; deberá mostrar en el libro los hechos a los que corresponde su razonamiento. En

definitiva, todo lo que diga, el maestro deberá poderlo verificar en la materialidad del libro» (32).

¿Y cómo enseñará Jacotot a alguien que no sabe leer? Según Rancière: «Para eso es necesario que me *digas* todo lo que ves ahí. Puedes ver ahí los signos que una mano trazó sobre el papel, los que una mano juntó en los plomos de la imprenta. Explícame esta palabra. Hazme “el relato de las aventuras, es decir, las idas y las venidas, los rodeos”» —aquí ya habla Jacotot—; «“en una palabra los trayectos de la pluma que escribió esta palabra sobre el papel o del buril que la grabó en el cobre”. [...] No digas que no puedes. Sabes ver, sabes hablar, sabes mostrar, puedes acordarte. ¿Qué más necesitas? Una atención absoluta para ver y revisar, para decir y repetir. No te esfuerces en confundirme ni en confundirte. ¿Es correcto lo que has visto? ¿Tú qué piensas?» (Rancière, 2003/1987, 35-36).

4. Hacia un maestro sabio: el tratamiento científico del deseo y de la necesidad.

Así procede el maestro ignorante. Su método se sustenta sobre la tesis de que el control de la atención a manos del maestro puede llevar a los mismos resultados que se obtienen a través de las variables psicológicas y sociológicas, a través de la presión del deseo, por una parte, y de la necesidad que la sociedad sufre en la historia, por otra. Esta es la razón de que Rancière prescindiera de toda referencia a la sociología marxiana y al psicoanálisis, pues ¿qué son éstas, sino las ciencias del deseo y de la necesidad? O a la inversa, ¿qué son el deseo y la necesidad sino realidades vinculadas a las unidades metodológicas que el psicoanálisis y el marxismo emplean, a saber, la libido y el valor? Aunque Marx dejara escrito que sólo «reconocemos solamente una ciencia, la ciencia de la historia» (Marx & Engels, 1974/1845, 676, nota 2), ¿no adivinamos en las siguientes palabras, pronunciadas en su “Introducción” de 1857, que la sociología marxista se vería pronto obligada a reservar un lugar específico para el psiquismo humano y reconocer que se trata de un objeto de estudio específico, que no puede explicarse solamente desde el estudio del modo de producción? «En el método teórico», escribe, «también el sujeto, la sociedad, tiene que estar siempre presente como presupuesto de la representación» (Marx, 1857, 633). De esta última frase nos interesa sobre todo la indecisión que demuestra respecto a identificar completamente o no el psiquismo del individuo con la sociedad. Althusser comprendió muy bien que de ello dependía la articulación entre la sociología marxiana y psicoanálisis, esto es, la apuesta de si podía subsumirse a una dentro de otra, o si eran teorías y ciencias (la sociología y la psicología en general) autónomas. Convencido como estaba de que «Marx fue incapaz de ir más allá de una teoría de la individualidad social, o de las formas históricas de la individualidad» — de que «no hay nada en Marx que anticipe el descubrimiento de Freud; no hay nada en Marx que pueda fundamentar una teoría de la psique» (Althusser, 1977, 238)—, trató de ofrecer una teoría de la ideología que demostrase, por medio de vagas analogías con el inconsciente, que la sociología marxista podía explicar el psicoanálisis, pero que la misma relación no se daba a la inversa.² Mas no cayó en la cuenta de que a partir del estudio de la ideología se podía ofrecer, a lo máximo, una teoría marxista de la conciencia. Tal fue la parcela o el campo de estudio que L.

² «Esta mención a las formas de la ideología familiar (la ideología de la paternidad- maternidad- relación conyugal-infancia y sus interacciones) es crucial, puesto que implica la siguiente conclusión —que Lacan no pudo expresar, dada su formación teórica—, a saber, que ninguna teoría del psicoanálisis puede ser producida si no es basándola en el materialismo histórico (de la que la teoría de las formaciones de la ideología familiar depende en última instancia)» (Althusser, 1969, 53-54).

Vigotski logró ocupar con su obra (cfr. Vigotski, 1934 y también el reciente estudio Stetsenko, 2011, sobre las implicaciones que esta psicología pueda tener para la educación). Lo cierto, sin embargo, es que sólo el psicoanálisis presenta, gracias al descubrimiento de las pulsiones, el inconsciente y de aquello que lo determina, lo que en el psiquismo es verdaderamente externo al modo de producción, y las variables propias de la sociología.

De ambas teorías y de sus respectivos objetos —del psiquismo y del modo de producción, del deseo y de la necesidad— se distancia el método de enseñanza universal de Jacotot. Y de ae ambas series de términos se imagina Jacotot igualmente distante cuando afirma que el único objeto que el maestro ha de tener en cuenta es la atención del alumno. Tal sería su único recurso, su única piedra de toque. De hecho, el argumento que separa radicalmente la atención del deseo y de las determinaciones que resultan en la *necesidad* opera como el cimiento teórico último de esta propuesta. Como tesis, permite aislar —creo que incorrectamente— esta pedagogía de las realidades que descubrieron tanto Marx como Freud, y es de la radical separación entre estos tres términos de donde el libro de Rancière obtiene su equilibrio propiamente anarquista. Sinceramente, creo que se trata de una tesis errónea, por mucho que funcione como la viga maestra de toda su arquitectura. Si recordamos, el autor defiende que el método del maestro ignorante «no es y no puede ser un método social» (Rancière, 2003/1987, 135), dado que «pertenece a las familias» (133); como pedagogía, «había fundado su “política” sobre un principio: no intentar penetrar en las instituciones sociales, pasar por lo individuos y las familias» (167). Es ahí, en el «santuario en el que el padre es el árbitro supremo» (Jacotot, 1838, 1; citado en Rancière, 2003/1987, 136), como afirma Jacotot, donde la figura paterna emerge como la de un «padre emancipador» y a la vez como maestro ignorante; pero también como «maestro intratable» (pues «el mandato emancipador no conoce tratados», se afirma). «El hijo», añade Rancière, «verificará en el libro la igualdad de las inteligencias al mismo tiempo que el padre o la madre verificarán la radicalidad de su búsqueda» (55). «Al obligar a la voluntad de su hijo», prosigue, «el padre de la familia pobre comprueba que éste tiene la misma inteligencia que él, que busca como él; y lo que el hijo busca en el libro, es la inteligencia del que lo escribió, para verificar que ésta procede de la suya» (*ibid.*). Todo esto ya lo conocemos. Lo que dudamos es que la relación entre una madre, un padre y un hijo pueda coincidir conceptualmente con esta pedagogía del maestro ignorante. Defender, como hace Rancière, que la familia es el contexto natural donde la pedagogía universal se despliega, donde el padre puede forzar la voluntad de su hijo al ejercer control sobre su atención, y hacerlo sin mayores consecuencias —donde ambos se tratarán, además, de acuerdo con el principio de la igualdad de las inteligencias—, todo esto es contradictorio y ajeno, no sólo con lo que Freud nos dijo acerca del fantasma edípico, del super-yo y de las otras formaciones inconscientes, sino también con la pregnancia que la ideología tiene en las clases sociales, a consecuencia de la propia división que atraviesa todo modo de producción clasista. En lo que respecta a los conceptos del psicoanálisis, la única manera en la que alguien podría defender la plena coincidencia entre la familia y el contexto de la educación universal sería ejerciendo verdaderamente de maestro ignorante, esto es, ignorando la naturaleza agresiva de los deseos inconscientes —una excusa que vale para Jacotot, muerto en 1840 (sesenta años antes que *La interpretación de los sueños*, veinticuatro antes de *El capital*), pero no para Rancière.

5. Conclusión.

Podríamos resumir nuestras objeciones a la pedagogía del maestro ignorante de la manera siguiente: no es posible separar la *atención* del *deseo* y de la *necesidad*, como tampoco puede evitarse que las determinaciones que proceden de las figuras paternas y maternas, en su doble existencia social y simbólica (como trabajadores y fantasmas inconscientes, respectivamente), interfieran en la labor educativa que emprenden para emancipar a su hijo —ni, por cierto, en la labor educativa del maestro o profesor, en la que también cabe incluir los fantasmas del propio educador (Mejía Correa 2009, 143-146; 2008, 192-196). Por supuesto, concentrarse únicamente en la vigilancia de la atención y en la igualdad de todas las inteligencias, como hace Rancière, no impedirá que el resto de factores intervengan. De hecho, la misma estrategia de abstracción que permite separar los tres conceptos en liza la pone en práctica Rancière para aislar la familia de los fantasmas inconsciente y de la sociedad, en este último sentido como integrante de una clase social. Sólo así se consigue forjar esa familia ideal, el contexto educativo perfecto que lograría emancipar intelectualmente. Más aún, la anarquía que el autor propone en el ámbito socio-económico también se encuentra equidistante de las tesis de la sociología marxista y del psicoanálisis, habitando la misma utopía, el mismo no-lugar. Porque ya hemos dicho que la familia no funciona en soledad, sino que una cara responde a los fantasmas inconscientes, y la otra al modo de producción; del mismo modo, la atención es por una parte deseo y por la otra necesidad; igual que no son mera *ausencia* sus contrarios, la *distracción* y la *pereza* (Rancière, [2003] 1987, 104). Estas últimas también son efectos, resultados derivados de otros deseos y necesidades del individuo, presionados por la libido y la división social. De todo ello se concluye que la pedagogía del maestro ignorante debería interesarse e incorporar las determinaciones del deseo y de la necesidad, aunque sólo fuese para poder aplicar de forma conveniente el principio de la igualdad de todas las inteligencias, así como el de relacionar lo que se sabe con todo lo demás. Respecto a este procedimiento didáctico, cabe decir que la represión impide precisamente que un individuo relacione dos representaciones simbólicas en la conciencia (Freud 1915: 2054). Tan seguro como Marx estaba de que la división social del trabajo obligaba a la reproducción de los mismos trabajos de padres a hijos, lo estaba Freud respecto a los trastornos que la neurosis traía consigo en la vida intelectual y productiva de los individuos, en la infancia, en la adolescencia y en la vida adulta (Freud, 1915-1917, 2405; 1925, 2834-2835). «Cuando se alude a la inhibición intelectual», resume Mejía Correa, «se está señalando que las operaciones del pensamiento se detienen temporalmente como consecuencia de un conflicto psíquico. En el ámbito laboral o académico, la inhibición se puede presentar como disminución del deseo de trabajar, realización deficiente del trabajo, aparición de una serie de síntomas orgánicos que son incompatibles con la labor a realizar, distracciones continuas, pérdida de tiempo, interrupciones constantes de la labor, entre otras» (Mejía Correa, 2007, 113).

Referencias bibliográficas

- ALTHUSSER, L. (1963) “Louis Althusser à Jacques Lacan. [Paris] 26. XI. 63”, en ALTHUSSER, L. (1993).
———. (1969) “Annexe. Note pour l’édition anglaise de Freud et Lacan”, en ALTHUSSER, L. (1993).

- . (1970) “Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado”, en ALTHUSSER, L. (1976) *Filosofía como arma de revolución*, trad. cast. de Enrique Román, Córdoba, Cuadernos de Presente y Futuro.
- . (1977) “Sur Marx et Freud”, en ALTHUSSER, L. (1993).
- . (1993) *Écrits sur la psychanalyse. Freud et Lacan*, París, STOCK/IMEC.
- BANDRÉS, J. & LLAVONA, R. (1996) “La psicología en los campos de concentración de Franco”, *Psicothema*, 8 (1), 1-11.
- CHO, K. D. (2009) *Psychopedagogy: Freud, Lacan, and the Psychoanalytic Theory of Education*, Nueva York, Palgrave Macmillan.
- FREUD, A. (1954) *Introducción al psicoanálisis para educadores*, trad. cast. de Ludovico Rosenthal, en FREUD, A. (2006) *Obras escogidas de Anna Freud*, Madrid, RBA & Biblioteca de psicoanálisis.
- FREUD, S. (1901) “Análisis fragmentario de una histérica (caso Dora)”, en FREUD, S. (1972), vol. III.
- . (1909) “Análisis de un caso de neurosis obsesiva (‘Caso el hombre de las ratas’)”, en FREUD, S. (1972), vol. IV.
- . (1911) “Observaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (‘Dementia paranoides’) autobiográficamente descrito”, en FREUD, S. (1972), vol. IV.
- . (1914) “Historia de una neurosis infantil (Caso del ‘Hombre de los lobos’)”, en FREUD, S. (1972), vol. VI.
- . (1915) “La represión”, en FREUD, S. (1972), vol. VI.
- . (1915-1917) *Lecciones introductorias al psicoanálisis*, en FREUD, S. (1972), vol. VI.
- . (1925) *Inhibición, síntoma y angustia*, en FREUD, S. (1972), vol. VIII.
- . (1925a) “La responsabilidad moral por el contenido de los sueños”, en FREUD, S. (1972), vol. VIII.
- . (1925b) “Prefacio para un libro de August Aichhorn”, en FREUD, S. (1972), vol. VIII.
- . (1937) “Análisis terminable e interminable”, en FREUD, S. (1972), vol. IX.
- . (1972). *Obras Completas*, trad. cast. de López Ballesteros y de Torres, Madrid, Biblioteca Nueva, IX volúmenes.
- JACOTOT, J. (1838) *Journal de philosophie panécastique*, t. V.
- JONES, P. (ed.) (2011) *Marxism and Education. Renewing the Dialogue, Pedagogy and Culture*, Nueva York, Plagrave Macmillan.
- KLEIN, M. (1932) *El psicoanálisis de niños*, trad. cast. de Arminda Aberastury, en KLEIN, M. (2006) *Obras completas*, Madrid, RBA & Biblioteca de Psicoanálisis, vol. I.
- KRIEGUEL, A. (1984) *Los grandes procesos en los sistemas comunistas*, trad. cast. de M.A. Hasson, Madrid, Alianza.
- LACAN, J. (1999/1975) *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 17. El reverso del psicoanálisis 1969-1970*, trad. cast. de Enric Berenguer y Miguel Bassols, Buenos Aires, Paidós.
- MARX, K. (1852) “El dieciocho brumario de José Bonaparte”, en MARX, K. & ENGELS, F. (1975), vol. I.
- . (1857) *Einleitung zur Kritik der Politischen Ökonomie*, en MARX, K. & ENGELS, F. (1961) *Werke*, Berlín, Dietz Verlag, vol. 13, 7.
- . (2007/1867). *El capital. Crítica de la economía política*, trad. cast. de Vicente Romano García, Madrid, Akal.
- MARX, K. & ENGELS, F. (1848) *Manifiesto del Partido Comunista*, en MARX, K. & ENGELS, F. (1975), vol. I.

- . (1974/1845) *La Ideología Alemana*, trad. cast. de Wenceslao Roces, Montevideo & Barcelona: Pueblos Unidos & Grijalbo.
- . (1975) *Obras escogidas de Marx y Engels*, Caracas & Madrid, Editorial Fundamentos, 2 vol.
- MCLAREN, P. (2011) “Critical Pedagogy as Revolutionary Practice”, en JONES, P. E. (ed.) (2011), 215-234.
- MEJÍA CORREA, M^a P. (2009) “La relación entre maestro y alumno. Contribuciones realizadas desde el psicoanálisis: 1986-2006”, *Revista Educación y Pedagogía*, 21 (53), 141- 156.
- . (2008) “Vínculos posibles entre el maestro y el alumno”, *Revista Educación y Pedagogía*, 20 (51), 189- 197.
- . (2007) “La inhibición intelectual: una respuesta del sujeto frente a la evaluación”, *Revista Educación y Pedagogía*, 19 (48), 109-115.
- MILLER, J.-A. (1989) “Del saber inconsciente a la causa freudiana II”, en MILLER, J.-A. (2007) *Introducción a la clínica lacaniana. Conferencias en España*, Barcelona, Escuela Lacaniana de Psicoanálisis-RBA.
- ONFRAY, M. (2011) *Freud: El crepúsculo de un ídolo*, trad. cast. de V. Villacampa, Madrid, Taurus.
- RANCIÈRE, J. (2003/1987) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*, trad. cast. de Núria Estrach, Barcelona, Laertes.
- ROUDINESCO, É. (2011) *¿Por qué tanto odio?*, trad. cast. de Laura Fóllica, Buenos Aires, Libros el Zorzal.
- STETSENKO, A. (2011) “From Relational Ontology to Transformative Activist Stance on Development and Learning: Expanding Vigotsky’s (CHAT) Project”, en JONES, P. (ed.) *Marxism and Education. Renewing the Dialogue, Pedagogy and Culture*, Nueva York, Plagrave Macmillan, 165-192.
- VALLEJO, A. (1938) “Biopsiquismo del Fanatismo Marxista”, *Revista Española de Medicina y Cirugía de Guerra*, 3, 189-195.
- VIGOTSKI, L. S. (1934) “Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar”, en LURIA ET. AL. (1973) *Psicología y pedagogía*, trad. cast. de M^a Esther Benítez, Madrid, Akal, 23-41.
- VILLACAÑAS DE CASTRO, L. S. (2011) “Marx y el ejemplo (sobre los límites de la racionalidad científica capitalista)”, *Isegoría. Revista de filosofía moral y política*, 44, 89-114.
- . (2012) “Marx y el giro copernicano”, *Anales del seminario de historia de la filosofía*, 29, en prensa.

Luis S. Villacañas de Castro
Ayudante-Doctor del Dpto. Didàctica de la Llengua i la literatura
Facultat de Magisteri
Universitat de València
Avda. Tarongers, 4
46022, València.
Luis.Villacanas@uv.es
Tlf. 96 398 38 26, 620302366