

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES**

**Facultad de Ciencias Sociales.**

**Departamento de Filosofía.**

**Theodor W. Adorno: La Educación como posibilidad emancipadora del sujeto y la sociedad industrializada.**

**Tesis de grado para optar el título de : Filósofa.**

**Liliana Duarte Medina.**

**Director: Sergio de Zubiría.**

**BOGOTÁ, DICIEMBRE 01 DE 2003**

## INDICE

<b>Introducción.</b>	<b>3-7</b>
<b>1. Una mirada al contexto histórico e intelectual de Theodor Adorno.</b>	<b>8-15</b>
<b>2. El conflicto entre la educación y la subjetividad.</b>	<b>16-28</b>
<b>3. El problema de la racionalidad.</b>	<b>29-39</b>
<b>4. El Lenguaje como medio de comunicación o expresión del sujeto.</b>	<b>40-48</b>
<b>5. Propuesta Emancipadora.</b>	<b>49-69</b>
<b>6. Conclusiones.</b>	<b>70-74</b>
<b>Anexo No 1.</b>	<b>75-76</b>
<b>Anexo No 2.</b>	<b>76-77</b>
<b>Bibliografía.</b>	<b>78-79</b>

## **Introducción.**

Esta tesis surge de la búsqueda personal que he emprendido desde mi profesión. Una búsqueda que me ha llevado a tratar de entender la razón del comportamiento de esta sociedad, en la que, vemos a diario un progreso intelectual y tecnológico desenfrenado, frente a un descenso espiritual y moral del hombre.

No en vano, afirman estudiosos de la postmodernidad como Enrique Pérez Luna que el concepto de razón legitimada ha impregnado todos los espacios culturales del hombre, y que, ante esta realidad se trata de rescatar la idea de una pedagogía transformativa que contribuya a replantear un concepto de razón que no esté influenciado por la razón instrumental.

Es evidente que en el presente, un punto importante en el debate epistemológico y el de la educación es el de la formación de seres pensantes y críticos y que de allí se deriva la necesidad de un educador que responda alternativamente ante el binomio postmodernidad-globalización que enmarca un nuevo concepto de razón. Los retos para la cultura en este nuevo siglo, son inmensos e infinitos y se unen en el objetivo común de una escuela, una educación y una sociedad que no se dejen desplazar por una cultura académica, teórica, abstracta e instrumental, que como ha sucedido hasta ahora, la aleje de los espacios transformadores.

**"El discurso postmoderno levanta su crítica para señalar la caída de los metarrelatos que siempre sirvieron de horizontes para explicar el desarrollo de la historia y el despliegue de la acción de los hombres en el mundo. Se hace énfasis en el fracaso de la modernidad, ese proyecto que levantó su argumentos en la gramática discursiva de la solidaridad, la confraternidad y la democracia. Ninguna de las propuestas modernas se cumplieron y el mundo de hoy se debate en la crisis socio-económica más profunda de los hombres y su historia." (Pérez, Enrique *De la razón ilustrada a la razón legitimada: El debate en el campo educativo.*(on line)URL: [http:// serbal. Pnticmec. es /AParteRei/](http://serbal.pnticmec.es/AParteRei/) 2003)**

Por todo lo anterior con esta monografía pretendo plantear y desarrollar una discusión alrededor de diversos aspectos como la muerte o la cosificación a la que esta crisis social han llevado al sujeto, a través de la formación económico-social capitalista, en dominante o dominado. La relación hombre-cultura como fundamento creador, transformador y concientizador y dentro de esa relación el tema de la educación, que ocupa un lugar preponderante hacia la emancipación. El tema de la educación en el contexto específico del grupo de Frankfurt, y entre ellos el filósofo Theodor Adorno con sus planteamientos, como marco del primer capítulo titulado: **Una mirada al contexto histórico e intelectual de Theodor Adorno.**

Posteriormente el segundo capítulo trata en mayor profundidad los planteamientos de Adorno y lo denominé: **El conflicto entre la educación y la subjetividad.** En éste y desde esta perspectiva intento demostrar cómo la ilustración como idea y como fuerza de la modernidad, se convierte en una razón triunfante que en el modo de producción del conocimiento se positiviza, desdibujando con ello su carácter crítico y el del sujeto pensante, autónomo, reflexivo y verdadero creador y hacedor de su ser y su devenir en la historia. Intento en ese contexto demostrar cómo el proceso de legitimación del sistema social se ha desplazado a través de la práctica cultural ideológica, y el sistema escolar se ha constituido en fundamento de la teoría del consenso y del despliegue del control social: Al convertir la clase dominante al aparato educativo en aparato ideológico, el saber se ha vuelto hegemónico. De allí que la tradición moderna haya condicionado la acción social pedagógica y la relación sujeto-vida, para estabilizarse como cultura y cerrar el paso a la educación real, abriendo el espacio para el conflicto entre la educación y la subjetividad.

El tercer capítulo titulado: **El problema de la racionalidad** sitúa ya al hombre en ese orden propio de objetividad definido por el mercado y sus leyes en el ámbito social, lo que plantea la necesidad de encontrar el vínculo de las propuestas postmodernas y el desarrollo del capitalismo. En éste se analiza el por qué de las críticas al pensamiento moderno vistas como críticas a la concepción capitalista del proyecto de la modernidad, pues su concepto de razón instrumental ha acentuado la diferenciación social, y con ello las estructuras de poder. Desde esta lógica se percibe y comprueba que la escuela no es transformativa, y que el concepto de creatividad solo se traslada a la aplicación de innovaciones tecnológicas que no impugnan la noción de saber. La razón moderna aparece entonces como razón constituida, válida para pensar todos los espacios de la vida del hombre con un cuerpo normativo, unos deberes y unos derechos que al cumplirse permiten a la razón constituida ser la base de una teoría del consenso que no acepta discusión alguna, dentro de la sociedad industrializada e "ilustrada".

Por su parte, el cuarto capítulo titulado: **El Lenguaje como medio de comunicación o expresión del sujeto**, busca analizar cómo la civilización occidental, forjó el prodigioso desarrollo de las técnicas y de las aplicaciones del conocimiento de las ciencias, con lo cual aparece develada como razón instrumental, y por tanto las relaciones de significado ya convertidas en relaciones de poder.

Al respecto Uslar Pietro señala que: " la razón occidental es heredera de nociones fundamentales como dignidad, felicidad, y libertad que vienen del pensamiento griego". (Ibid., p. 3) y que son esas nociones precisamente las que al confrontarse con los conceptos de trabajo y capital y sus respectivos discursos han hecho que predomine una razón mecánica que desplaza la intimidad del sujeto, intentando desplazar las utopías y los sueños libertarios, e imposibilitando cualquier forma real de expresión o comunicación.

Cabe también señalar que encontré oportuno traer a este punto del trabajo el análisis sobre el planteamiento que afirma que en la modernidad el concepto de razón se ha querido unidimensionar y demostrar cómo ante esto la crítica se ha hecho presente como una posibilidad de alteridad que ha intentado mantener su discurso sobre la base de la movilidad histórica de la sociedad para rescatar precisamente, los argumentos de la libertad, la fraternidad, y la igualdad. Con lo anterior intento comprobar que la legitimación de la razón ilustrada significa regresar al estudio de lo implícito, de los patrones de estructuración interna de esta razón, y que, ésta parece ser la única vía para intentar desconstruir críticamente el discurso-razón que se ha universalizado como producto de la relación saber-poder.

Finalmente, el quinto capítulo denominado: **Propuesta Emancipatoria** pretende demostrar que el postmodernismo aunque promulga la caída de los metarrelatos, no cuestiona del todo las lógicas de la dominancia del proyecto moderno y por tanto implícitamente niega el deseo emancipatorio, del que habla Adorno. Al respecto Richard (1990) establece que:

“...el postmodernismo –y su neoimperialismo- nos vuelve a enfrentar con la tarea de siempre; la de redefinir sino nuestra “identidad”, al menos nuestra localidad en el mapa- de las dependencias: en el mapa de las transposiciones y de las sustituciones, de los préstamos y de las enajenaciones, de los retoques miméticos y de las seudo apropiaciones. (Ibid.,p.s)

Se concluye finalmente en el sexto y último capítulo: **Conclusiones** que la educación es una invitada especial en este debate, pues ésta puede repotenciar el papel del sujeto. Siguiendo el pensamiento de Adorno se plantea que la verdadera propuesta emancipatoria trata de una búsqueda del renacimiento de la teoría educativa que significaría el renacimiento del concepto de sujeto. Repensar desde el interior de la teoría educativa debe constituir una ruptura con la “razón de imposición” y un encuentro con el sujeto-creador. En el primero de los casos interesa destacar cómo el proceso educativo se funcionalizó y sirvió a los intereses de la razón legitimada, y en el caso del sujeto

demostrar que podrá ser creador en la medida en que tome conciencia de su papel protagónico en la historia por la emancipación.

## 1. Una mirada al contexto histórico e intelectual de Theodor Adorno.

**Theodor Wiesengrund Adorno** vivió entre 1903 y 1969. Nacido en Alemania, fue sociólogo, compositor musical, musicólogo. En Frankfurt estudió filosofía, sociología, psicología y música. Sus primeras obras fueron sobre sociología de la música y en ellas sostuvo que en la música de una sociedad se reflejan sus contradicciones.

Una vez que Hitler toma el poder, decidió emigrar a los Estados Unidos, en donde trabajó en varios proyectos, destacándose su investigación sobre *Doctor Faustus*, en colaboración con el escritor Thomas Mann, y la redacción de *Dialéctica de la Ilustración* (Con Horkheimer) en 1947. Así mismo escribió en 1951 *Mínima Moralía* y una investigación sobre *La personalidad autoritaria*.

Regresó a Frankfurt en 1953 y tomó a su cargo la dirección del Instituto de Investigaciones Sociales. Siempre fue crítico de la dialéctica hegeliana, el marxismo y los sistemas filosóficos de Husserl y Heidegger. *Dialéctica de la Ilustración* es un tratado crítico de la razón instrumental, fundado en una interpretación pesimista de la Ilustración, la civilización técnica y la cultura del sistema capitalista (que denominó industria cultural), o de la sociedad de mercado, que según él, no persigue otro fin que el progreso técnico.

Para Adorno la actual civilización técnica, surgida del espíritu de la Ilustración y de su concepto de razón, no representa más que un dominio racional sobre la naturaleza, que implica paralelamente un dominio irracional sobre el hombre; lo que da lugar a diversos fenómenos de barbarie moderna (fascismo y nazismo) que según Adorno no son más que muestras, y a la vez, las peores manifestaciones de esta actitud autoritaria de dominio. Un año después de su fallecimiento se publicó la que muchos consideran su obra más trascendente: su Teoría Estética. Pocos meses después de su muerte, en 1969, la editorial Suhrkamp de Francfort del Meno, publicó un volumen con el título de *Erziehung zur Mündigkeit* (Adorno 1970)



En este libro, Gerd Kadelbach recogía dos conferencias de Adorno sobre la educación, ya publicadas anteriormente en *Eingriffe* (Adorno 1963), otras dos que habían aparecido en *Stichworte* (1969) – libros, ambos, que pretenden ofrecer modelos críticos; y cuatro conversaciones, mantenidas en la Radio de Hesse, con el mismo Kadelbach y con Hellmut Becker, director del Instituto para la Investigación de la Educación en Berlín. La última de estas conversaciones fue emitida el 13 de agosto de 1969, justo una semana después de la muerte de Adorno, el 6 de agosto. En conjunto ocho textos sobre la educación que corresponden a la última década de Adorno y que han conocido diversas traducciones al Español, se lograron recopilar de este autor.

### **El Nazismo y la Nueva Sociedad Industrial**

Horkheimer, Max (1895 - 1973) Adorno, Theodor (1903 - 1969) y Marcuse, Hebert (1898 - 1980) fueron tres judíos alemanes que emigraron de Alemania en 1933. Su maestro Walter Benjamín, perseguido por la SS (Gestapo), se suicidó cuando intentaba huir hacia España en 1940. Ellos tres desarrollaron la Teoría Crítica al partir del dolor físico al que están expuestos los individuos ante la irracionalidad y el inhumanismo. Dicha teoría es consecuencia de la vivencia de la "Nueva Barbarie" que llegó a su clímax en los campos de concentración de Auschwitz. La teoría Crítica busca, en palabras de Adorno, ayudar al hombre moderno a evitar que dicho episodio se repita.

El Nazismo ha sido un producto lleno de irracionalidad, típica de la sociedad moderna industrializada. Los tres sociólogos francofurtenses dirigen su crítica hacia una sociedad económicamente muy desarrollada, que ha logrado dominar las contradicciones internas, que según Marx, habrían de conducirla hacia su destrucción pero "que ha agudizado más su deshumanización: el hombre que vegeta en esa sociedad ni siquiera es consciente de la irracionalidad en la que está inmerso, ha llegado al extremo de estar alienado de su propia alienación" (Marcuse)

En resumen, los tres judíos han intentado algo más que expresiones elegantes e hirientes sobre la sociedad industrializada. Han intentado analizar el concepto de razón que se ha instalado en esa sociedad y que siendo ella misma (la sociedad) irracional y opresora del hombre, es culpable de la irracionalidad y opresión que la sociedad ejerce sobre los miembros que la componemos. Los tres sociólogos han estudiado ese tipo de

Nueva York. La primera obra colectiva, aparecida en 1936 en París, "*Estudios sobre autoridad y familia*", resaltaba la fuerte estabilidad de la sociedad burguesa y la escasa capacidad revolucionaria de la clase trabajadora que, en los análisis marxistas, debía desempeñar el papel de sujeto del cambio social. En 1947, la aparición en Estados Unidos de "*Dialéctica de la Ilustración*", obra conjunta de Horkheimer y Adorno, representa un cambio de postura respecto al marxismo, cuyo nombre ya se evita, aparece una clara falta de confianza en las posibilidades de la clase obrera como clase revolucionaria, y se insiste en la crítica a la razón instrumental, culpable de la dominación tecnológica y del distanciamiento entre hombre y naturaleza.

En 1949-1950 el Instituto publica "*Estudios sobre el prejuicio*", el más conocido tratado sobre la "personalidad autoritaria". Las obras de E. Fromm y H. Marcuse representan la incorporación de las teorías del psicoanálisis a la teoría crítica. El pesimismo propio de la escuela de Frankfurt respecto de la liberación humana reaparece en "*El hombre unidimensional*"

puede resumirse en: El totalitarismo ha eliminado la iniciativa del individuo, que dominado por la ideología y la masa se rinde a la manipulación como resultado de su falta de responsabilidad. La falta de responsabilidad personal está identificada entre los pensadores y artistas que se sienten ausentes, sin protagonismos, espectadores de la despersonalización. La sociedad capitalista también integró al individuo en su sistema, eliminando la autonomía del primer liberalismo. La razón y la ciencia se han convertido en instrumentos de dominación.

Horkheimer por su parte, en su intento de interpretar el concepto de racionalidad o razón que subyace detrás de la cultura industrial, distingue entre razón objetiva y subjetiva. La primera, es una razón que se ocupa de encontrar los fines que el hombre se plantea a lo largo de la vida, si quiere configurar su vida y su historia de una manera más humana; la segunda, la razón que sólo se preocupa por resolver los problemas técnicos de la relación entre medios y fines, sin examinar la racionalidad de estos. El Positivismo científico constituye para Horkheimer, la base teórica de esa razón instrumental. Por su parte, la teoría crítica es llamada por Adorno, Dialéctica Negativa, ya que vio en el pensamiento de Hegel una visión anticipada de la actual sociedad industrializada. En el *Principio de Identidad de Hegel*, que domina todo su pensamiento, se ha proyectado "lo que hoy, después de 125 años ha aparecido con toda su fuerza satánica: El sistema de una sociedad radicalmente socializada" (Adorno). Identifica en su pensamiento que el desarrollo técnico-económico del sistema global social aparece en una posición dominante muy por encima del desarrollo de los hombres. La razón identificante hegeliana se repite en opinión de Adorno, en el Positivismo absolutista de las ciencias, que reduce la razón al modelo de la metodología de las ciencias de la naturaleza.

Es por todo esto que en "*Dialéctica negativa*" Adorno intenta mostrar el camino de una reforma de la razón, con el fin de liberarla de ese lastre del dominio autoritario sobre las cosas y los hombres, que arrastra desde que es razón ilustrada. Se opone a la filosofía que reduce a sistema las cosas a través del pensamiento; y al positivismo lógico, que cree adueñarse de la naturaleza mediante las teorías científicas. Propone el método dialéctico de la "no-identidad",

de respetar la negación, las contradicciones, lo diferente, lo disonante, lo que llama también inexpresable: el respeto del objeto, en fin, y el rechazo del pensamiento sistemático. La razón sólo deja de ser dominadora si acepta la dualidad de sujeto y objeto, interrogando e interrogándose siempre el sujeto ante el objeto, sin saber siquiera si puede llegar a comprenderlo. Este aspecto de admisión de lo irracional (lo verdaderamente irracional es pensar según las categorías tradicionales que reafirman las estructuras sociales injustas) le lleva a valorar el arte, sobre todo el vanguardista, porque supone una independencia total respecto de lo que representa la razón instrumental. En el arte ve un reflejo del mundo real.

Por su parte en *El hombre unidimensional*, obra de Marcuse escrita en 1964 este sociólogo desarrolla extensamente su pensamiento. Marcuse, en su crítica a la visión weberiana de la industrialización capitalista y de la razón que en ella se instaló, denuncia como falsa la supuesta neutralidad de la Economía y de la Técnica que impulsaron la civilización occidental. Una vez que el racionalismo científico se ha hecho forma universal de la producción económica y ha invadido todas las esferas de la vida social, ha configurado un proyecto histórico determinado de sociedad humana, ha proyectado "un mundo". Esa unidimensionalidad de la razón técnica que ha eliminado todo tipo de valoración moral, es prueba de su carácter totalitario y opresor: "La Técnica que engendró la Sociedad Capitalista es esencialmente política porque es opresora".

Marcuse al igual que Adorno y Horkheimer, insiste en la autodefensa que el propio aparato técnico-económico produce para callar cualquier viso de crítica. Marcuse no sólo ataca al capitalismo sino a la URSS que ha incorporado también en su desarrollo el mismo tipo de técnica, que su rival.

La teoría crítica, con el evolucionar de la sociedad europea, primero fue dirigida contra la sociedad de clases, y en un segundo momento hacia la sociedad de consumo y tecnológica. Esta primera etapa más claramente marxista, trató de salvar lo que el liberalismo democrático

y el sistema capitalista aportan de positivo. Los principios de la Escuela pueden resumirse en: El sujeto y objeto de la historia es el proletariado; la sociedad está en tránsito del capitalismo al socialismo; la teoría marxista es la única capaz de conjugar el ideal proletario de justicia con el ideal liberal de progreso; y, como consecuencia, debe criticarse la sociedad capitalista que pone el objetivo prioritario en la producción, alienando al hombre considerado como mero productor. Esta crítica debe concientizar al proletariado frente a los instrumentos totalitaristas, con una exigencia de autonomía que reivindique la iniciativa del individuo. Ya antes del exilio, en los años treinta, los integrantes de la Escuela se percataron de la incapacidad del proletariado para llevar a cabo esta tarea.

La segunda etapa es la de la constatación de que el proletariado ha desaparecido, subsumido en la clase media de postguerra, deseosa de mejora económica dentro del sistema capitalista, ajena a cualquier tipo de revolución. Además el marxismo ha sido desvirtuado por la práctica totalitaria de los regímenes comunistas, donde se ha perdido el ideal de justicia y se ve con envidia el progreso de "occidente", representado por el aumento de la producción de bienes de consumo. La teoría crítica se centra, entonces, no en reivindicar la individualidad responsable del proletariado, sino de todos los hombres que sufren un proceso de despersonalización independientemente de su posición económica, provocado por la sociedad de consumo y tecnológica. Así la crítica se centra en:

Hegel y Heidegger, por dar prioridad a un absoluto (Idea, o Ser) frente al individuo. La imposición positivista a la sociología de los métodos propios de las ciencias de la naturaleza, ya que en su opinión la sociedad no es un objeto de la naturaleza y tiene sus propias características, y de igual forma frente al planteamiento de Marx quien hunde al individuo irremediable e inevitablemente en el perpetuo proceso histórico. Y, finalmente, en los fascismos que anulan la individualidad en un ideal irracional absurdo. y en la técnica, para que deje de ser instrumento de liberación, para convertirse en fin creador de necesidades que despersonalizan anulando la iniciativa individual.

Por otra parte, es importante entender que la teoría crítica no se relaciona exclusivamente con la crítica de la Economía de Karl Marx sino que es el eslabón dentro de la cadena filosófico-histórica y evolutiva de los siglos XVIII y XIX. Marx pertenece a esta cadena de pensamiento así como Sigmund Freud. La relación tradicional entre teoría y praxis planteada por la Filosofía de la Historia clásica descansaba en la cosmovisión del mundo. El movimiento preexistente y ordenado del cosmos servía de modelo trasplantado en el estudio de la sociedad de los hombres. En otras palabras, el ser humano debía adaptarse y resignarse a su destino determinado por la esencia eterna. La moderna filosofía de la Historia, en cambio, postula que cada hombre debe construir su propia esencia a lo largo de la historia, pues, no preexiste. La realización plena del ser humano es algo que se va construyendo en el devenir. Como definición filosófico-histórica moderna de la Historia puede considerarse multidimensional: "Historia es emancipación, es liberación del ser humano de su minoría de edad (dependencia), es creación de autonomía humana, es progreso hacia la libertad".

## 2. El conflicto entre la educación y la subjetividad.

“Lo primero ha de ser reconocer la vocación por el saber. Porque, como lo manifestara Benito Juárez, el deseo de saber y de ilustrarse es innato en el corazón del hombre. Como lo es el anhelo de emancipación por el saber, de acuerdo con la célebre definición de Inmanuel Kant al responder a la pregunta ¿Qué significa la Ilustración? La salida del hombre de su condición de menor de edad de la cual él mismo es culpable” (JARAMILLO VÉLEZ RUBÉN. Vocación por el saber y la emancipación. Boletín Cultural y Bibliográfico. Número 39. Volumen XXXII. Editado en 1996 Universidad Nacional de Colombia)

La modernidad tiene un momento clave durante el siglo XVIII, pues con la Ilustración comienza a adquirir consciencia de sí misma alcanzando mayor claridad en la formulación de sus metas. Es necesario distinguir -por sus repercusiones históricas y culturales- entre dos nociones de la Ilustración: en Francia, el Siglo de la Luces, se desenvuelve como movimiento político-social cuya principal tarea consistía en destruir la forma de gobierno monárquico para instaurar una república; en Alemania, en cambio, la Ilustración (*Aufklärung*) se concibe como movimiento filosófico teniendo en Kant a su exponente más lúcido. Para el pensador de Königsberg la idea de sujeto es fundamental en la *Aufklärung* (Kant, 1981: 25 y sucesivas): más que simple ente económico se define por su carácter epistemológico, esto es: como sujeto que asume la Ilustración en tanto trabajo intelectual y vital que arrebató a los hombres el temor hasta de elevar al ser humano a ejemplar dominante en la relación con la naturaleza.

Kant retoma la distinción de Platón entre *episteme* y *doxa*; esta última tiene que ver con el mundo de las opiniones; en cambio, la primera expresa el verdadero conocimiento: *el pensar por sí mismo*. De acuerdo con Kant la Ilustración, como movimiento vital e intelectual, es un acto de valentía por cuanto significa el pensar por sí mismo para salir de la minoría de edad. La Ilustración en pugna contra los mitos pretende suplir los prejuicios del conocimiento científico y proclama la era de la madurez humana, aquella, que en analogía al caminar sin desviarse, consiste en valerse de la propia razón sin la guía de otro; es decir:

Quien viva en el mito, sentencia Kant, vive en la minoría de edad al no atreverse a sostenerse intelectualmente por sí mismo buscando el socorro del tutelaje. La pusilanimidad y la haraganería son la causa de la incapacidad



de los hombres para servirse de su propia razón, y a su inmadurez sigue el otro que se erige en tutor intelectual. (Kant *Filosofía de la historia* Fondo de Cultura Económica, México:1981.p.53)

El proyecto ilustrado requiere de decisión y valor para abolir la creencia como forma de vida: quien crea, quien tenga fe, quien reproduzca y repita los discursos impuestos se somete. Kant no sólo estableció una relación entre *Mündigkeit* e Ilustración, sino que también formuló una teoría de la educación en el marco de su proyecto ilustrado de filosofía trascendental. El término alemán *Mündigkeit* deriva de "Mund", que significa "boca", y expresa la idea de que la mayoría de edad, la posibilidad de emancipación, supone la capacidad de responder por uno mismo, de ser responsable. Es conocido el uso que hizo Kant en 1774, de esta noción para definir de manera inversa la Ilustración: Ilustración es la salida del hombre de su propia minoría de edad (*Unmündigkeit*: culpable). La minoría de edad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro.

Por ello, no deja de resultar sorprendente el título del libro de Adorno: *Dialéctica de la Ilustración*, que compila sus últimas intervenciones sobre la educación, toda vez que fue él, junto con Max Horkheimer, un crítico implacable de la Ilustración. Por ello también, surge inmediatamente una primera pregunta: ¿cómo conjugar la crítica a la Ilustración con la determinación de la educación a partir de una noción como la de emancipación, de ineludibles connotaciones ilustradas? También se presenta otra cuestión: ¿constituyen los textos compilados por Kadelbach toda la Sociología de la Educación adorniana? Y si así fuera, ¿por qué Adorno no trató de la educación en sus escritos anteriores, es decir, en un periodo de casi cuarenta años, cuando, como se sabe, consideraba asuntos que se han presentado frecuentemente relacionados con ese campo? Espero encontrar respuestas a todos estos cuestionamientos a lo largo de este trabajo.

La emancipación que consigue el sujeto ilustrado se efectiviza con la soberanía del individuo quien habrá de determinar sus conveniencias mediante el *uso público de su razón* (Ibid.,p.28)

El ideal último de la Ilustración es la edificación de una sociedad democrática conformada por un conjunto de sujetos ilustrados, quienes expondrán públicamente su razón en un ámbito de libertad pública, es decir, en la constitución de una sociedad civil. En esa medida la Ilustración marcaría el inicio de una marcha hacia la *paz perpetua* haciendo de la razón su punto de partida.

Resulta imposible entonces, desconocer que el discurso político y filosófico de la Ilustración es, ante todo, un discurso pedagógico, en la medida en que plantea el proyecto de una sociedad racionalmente educada, buscando sistematizar para siempre la posibilidad de conjugar el progreso moral y material de la humanidad. Pero, ¿cómo se garantiza dicha conjugación? ¿ En qué espacios sociales? ¿Acaso, en contra del paradigma que afirma que bajo el discurso de una pedagogía presuntamente liberadora y socializadora, que debe hacerse extensiva hacia sectores cada vez más amplios de la sociedad, subyace una praxis de normalización, control y burocracia?:

“Los modos de apropiación y transmisión que se generan en este contexto son un listado de normas que deben cumplir maestros y alumnos para alcanzar ciertas formas conductuales, entendidas como habilidades y destrezas observables. Este recetario no considera ni los procesos de construcción de los modos de apropiación, ni el de los saberes sociales, ni sus posibles articulaciones y contradicciones. (Tezanas, 1982. Cit en Pérez. p. 7)

Hay que empezar por comprender que la racionalidad de este proceso escolar se ha edificado entonces, sobre las bases del positivismo y en consonancia con un discurso académico-cultural cuyo sistema simbólico responde a determinadas normas sociales. Y en tanto que, la comunicación de códigos sirve para que una cultura imponga sus lineamientos de control social: este propósito puede engendrar una cultura de resistencia cuyo objetivo sea la ruptura con las categorías normativas que legitiman relaciones sociales. En este caso resulta importante la imbricación de categorías como : saber, poder, investigación, enseñanza, aprendizaje, currículum, sociedad, entre otras, ya que, el propósito es construir el punto de partida para una reflexión acerca de un discurso educativo emancipatorio.

Está visto ya como la Ilustración, se levanta como expresión teórico-filosófica de la modernidad oponiendo siempre la razón a la normatización. La razón sería expuesta en público mostrando su validez en el rigor de sus argumentos, desarmando al contrincante con la fuerza argumentativa de éstos; Afirma sobre Horkheimer Martin Jay:

“...Si por Ilustración y progreso intelectual entendemos la liberación del hombre de la creencia supersticiosa en las fuerzas del mal, en hadas y demonios, en el ciego destino -en suma, la emancipación del temor-, luego la denuncia de lo que habitualmente se llama razón es el mayor servicio que se pueda presta”. (Jay Martín. *La imaginación dialéctica* Taurus, Madrid. 409)

Esta formación de un ámbito público de discusión encuentra sus raíces en los comienzos de la sociedad burguesa que muestra en su postulado de libertad de pensamiento y expresión, un momento progresivo. Hay que entender además que la historia del concepto de opinión pública está ligada al desarrollo de las relaciones de producción capitalista cumpliendo un papel político: en la libertad reclamada para la producción y el mercado es exigida correspondientemente la libertad de pensamiento.

¿ En qué otro lugar, encontrará entonces, mayor facilidad de apertura y expresión la supuesta “opinión pública”, sino, acaso en los centros docentes? Ellos tienen en la organización de masas, el control del tiempo y el anatema de la ociosidad, sus principales características. Con esto parece advertirse entonces, que sí es posible hallar un espacio para la difusión, la información y la comunicación, más que para la expresión.

Kant postula que la Ilustración tiene como principio el ejercicio público de la razón a diferencia de su uso privado pues éste no alcanza resonancia pública. Sería, pues, tarea de todo ciudadano hacer publicidad, dirigirse al mundo. A mi entender en ese dirigirse al mundo cabe perfectamente la actividad pedagógica como puente transmisor de una cultura y unas formas de conocimiento hacia las sociedades. Sobre todo, teniendo en cuenta la relación bidireccional que se da entre escuela y sociedad, en tanto:

Las condiciones económicas, sociales, políticas generan al interior de las instituciones de formación y de educación momentos de ruptura y crisis. El valor del conocimiento se acentúa en estas circunstancias como soporte, continente, plataforma para pensar los cambios y como

nutriente y generador de nuevas ideas y proyectos. Frente al cúmulo de información que una reforma provee y distribuye, la comunicación de nuevos conceptos, el conocimiento de otras experiencias, facilitan la apropiación, la comparación, la crítica y la reflexión. (Blanchard. *Saber y Relación Pedagógica*.1996 p. 2)

El mundo, interpreta Habermas a Kant, "Se construye en la comunicación de seres racionales"; el público se forma por ciudadanos quienes mediante la exposición pública de su razón se convierten en promotores de una voluntad política de la que emana un sistema jurídico reconocido para ejercer la organización legal de su sociedad en donde aquel expresa los intereses del *pueblo* al reglamentar asuntos comunes. Pero, enfatiza Kant, la publicidad sólo podrá realizarse en un espacio de libertad de expresión; a través de la publicidad los individuos discuten y elaboran el marco legal de sus actividades edificando con base en leyes de derecho un nuevo orden de dominio que sustituye a la *ley natural-divina* implementada por la iglesia y los monarcas.

Además, ambas demandas se enfrentan al orden económico-político feudal. Se pretende la conformación de una opinión pública que, en tanto voz de la sociedad, reclame la participación en los asuntos (públicos) que le incumben. La opinión pública se formaría con las ideas lanzadas por sujetos ilustrados viendo en ella el instrumento que influye en la dirección de la sociedad. "Se trataba, en suma, de influir en la política y el medio para lograrlo era la publicidad" (Cfr. Habermas, 1981: 135) por una parte, y la escuela por el otro, como medios masivos de difusión y comunicación. La apuesta kantiana por la publicidad se vería reforzada por ya existir en su tiempo un público racional interesado en hacer oír sus opiniones por el aparato político (todo lo cual se enraizaría con el movimiento ilustrado) "Kant entiende la publicidad", nos dice Habermas, "como método de la ilustración". Más adelante veremos cómo Adorno, sitúa esta estrategia, o mejor, aún, este lenguaje de la publicidad como método de la ilustración en un lugar relevante dentro de los medios masivos de comunicación y especialmente dentro de la radio y la televisión:

"La televisión es un medio que difunde ideologías y orienta de un modo falso la conciencia de las personas que la contemplan, pero por otro lado tiene también un potencial enorme de

cara a la formación cultural por su capacidad de difusión.” (Adorno Theodor W. *Educación para la emancipación*. Ediciones Morata, Madrid: 1998. p.50)

Cabe añadir que la palabra publicidad procede del verbo latino *publicare* y entre sus significados figura el de “hacer manifiesto algo de dominio general”. De ahí que casi todos los diccionarios entiendan por publicidad la cualidad de ser o hacerse público, es decir, “notorio, patente, manifiesto, visto o sabido por todos”. El fin obvio de la comunicación publicitaria es atraer la atención de las personas hacia el anuncio, captar su interés por el objeto, la marca o la idea, estimular el deseo de ese objeto o ese discurso y provocar una acción o una conducta dirigida hacia la adquisición y hacia el uso del producto anunciado.

El problema, por así decirlo, probablemente radica en que durante la época de la Ilustración, lo que se pretendió hacer manifiesto y de dominio general, fue la orientación racional hacia la tecnificación, con el ideal de progreso como impulsor y garante de tal orientación. Ideal, que aún en nuestros días, como lo muestra Adorno, hace parte de las expectativas y esperanzas de la mayoría de los seres humanos, aunque en la actualidad, la clase burguesa está cada vez más desdibujada: hay unos pocos que tienen mucho dinero y mucho poder, y el proletariado, la clase trabajadora en la que Marx habría cifrado sus esperanzas, tiene cada vez menos posibilidades: hay cada vez más personas con menos cantidad de dinero y posibilidades:

Uno de los objetivos esenciales de los medios de comunicación de masas y de la publicidad es transmitir informaciones e ideas sobre el mundo. En esta labor, sin embargo, las estrategias comunicativas de estas *industrias de la realidad* a menudo se orientan a seducir la mirada de la audiencia y a atrapar de esta manera el interés de las personas hacia lo que se exhibe en la ventana electrónica del televisor. (Lomas Carlos. “Mujer y Publicidad” en *Género, Diferencia sexual, lenguaje y educación*. Piados, Barcelona: 1999.p.115)

Sin embargo no es pertinente y además se haría demasiado extenso, que entremos aquí a analizar la evolución del tema realizado por Hegel o Marx -quienes demostraron las

limitaciones ideológicas de las propuestas de Kant-, sino que nos centraremos únicamente en rescatar el planteamiento de Kant que señalaba un aspecto progresivo del movimiento ilustrado: la comunicación.

Pero sí, entraremos a analizar cómo para Adorno, el problema no está en la razón como facultad o capacidad propia del hombre, o en la técnica y la industria como reflejos de dicho potencial, sino en el uso que el hombre ha hecho de su razón y desde dicho uso en su capacidad creativa e inventiva: y ese uso necesariamente nos remite a la educación, pues es en ella y a través del desarrollo de lo psíquico, como él mismo lo manifiesta, que se garantizan el dominio y la superación que se representan como signo en toda cultura. Depende precisamente del uso que hagamos de nuestra razón, que aprovechemos la libertad y la voluntad que como seres humanos tenemos, para optar o decidir, como lo demuestra Adorno: el librarnos del pasado, o someternos por siempre a él. En este punto tiene una relevancia vital la Educación, la cual, o bien, desarrolla en los estudiantes criterio, e impulsa la reflexión: ese *pensar por sí mismos* o somete más la voluntad y la mente a los discursos impuestos, desde una "ilustración" y reforzados por los medios masivos de comunicación que, obligan a repetir los errores de la historia.

Encuentro en este punto que entran en juego también, factores determinantes no sólo en cuanto a las políticas educativas, sino en cuanto al rol del profesor, la supuesta vocación, a la que los docentes afirman seguir en su labor profesional, y las formas de selección del personal:

"Pero una vocación de tal naturaleza, una tal preocupación por el sedimento de la cultura y por el mejoramiento del destino de los hombres está determinada por el primado de la razón

Cabe citar en esta parte del trabajo la expresión de Robert M. Hutchins, antiguo presidente de la Universidad de Chicago, en su libro *La universidad de utopía*, al respecto:

“Lo que necesitamos son instituciones especializadas y hombres no especializados. Necesitamos hombres que, aunque sean especialistas, continúen siendo hombres y ciudadanos y sean idealmente capaces de pasar de una especialidad a otra según lo recomienden sus intereses y las necesidades de la comunidad. Necesitamos hombres que sean hombres y no máquinas. No nos dejemos engañar por el argumento de que el conocimiento es ahora tan vasto que nadie puede saber bastante para comprender más que un fragmento de un campo limitado. Esto significa confundir la información con el conocimiento. Lo que todo ser humano necesita es la comprensión de las ideas fundamentales y la capacidad de comunicarse con los demás”(ibid.,p.9)

Todos estos aspectos confluyen en el mismo punto adorniano, en tanto, dependen todos del uso y el ejercicio que el hombre con su razón hace de todos estos elementos en la práctica y en la vida diaria. Al respecto menciona:

“La cultura solo puede ser adquirida mediante esfuerzo y un interés espontáneos; ningún curso la garantiza. Exige la apertura, la capacidad de ser afectado por algo espiritual y asumirlo productivamente en la propia conciencia, en lugar de, como dice un insoportable cliché, ocuparse de ello en actitud de simple aprendizaje. La formación cultural exige amor.”(Adorno, Theodor W. *Educación para la emancipación*. Ediciones Morata, Madrid: 1998. p. 40)

¿Cómo puede entonces esperarse que a partir de la “Ilustración” y la “formación” que se reciben dentro del proceso pedagógico, se genere una emancipación que redunde en la autonomía del hombre y en una competencia sobresaliente ante los diferentes roles de la vida? ¿Cómo puede hablarse de procesos de reflexión y pensamiento en sociedades en que la razón sólo se usa para dar razón de discursos impuestos desde siglos anteriores, y en prácticas en las que no caben ni el cuestionamiento, ni la autodeterminación? ¿Puede hablarse acaso, de una educación dirigida hacia sujetos, cuando éstos últimos, en tanto medio necesario para lograr los fines de progreso y racionalidad técnica, se objetivizan hasta tal punto?

“ El individuo sólo se emancipa cuando se desgaja de la inmediatez de relaciones que en modo alguno son naturales, sino un simple resto de un estudio superado de la evolución histórica de un muerto que ni siquiera sabe de sí mismo que está muerto.” (Ibíd. 44)

Creo que por esto, aparecería en el panorama de esta discusión un pedagogo llamado Antonio Gramsci, quien en el marco de la predominancia científica y técnica, sugirió una educación integral basada en las humanidades y no en la técnica, donde el niño aprenda también sus deberes cívicos, frente a sus derechos, en un marco de disciplina, autoridad y trabajo, y en un sistema de igualdad de oportunidades que potencie los méritos. Una teoría, que parecería responder a las pretensiones de Adorno en cuanto al principal objetivo educativo, de la consecución de mecanismos pedagógicos que impidieran que la guerra y el holocausto volvieran a repetirse.

El problema era, o mejor aún es, sin embargo, que la posibilidad del holocausto, más allá de los ideales educativos, era algo que estaba presente en la lógica de las mismas fuerzas materiales y culturales que lo habían derrotado. Bastante contradictorio, aunque aún en nuestros días, realidades como Vietnam, Sarajevo, Kosovo, Chechenia, o Irak, así lo demuestran. No en vano, este trabajo termina con el anexo, de un artículo de un periódico de circulación argentina, en el que se narra la sucesión de hechos repetitivos del pasado, en homenaje a Hitler, fruto de la mente o el producto de unos estudiantes, desarrollados y potencializados técnicamente al máximo hasta el punto de verse, casi robotizados, en un mundo masificado y estandarizado que solo busca acrecentar y garantizar el incremento de la producción. ¿Dónde quedó el espacio para su formación de seres humanos? ¿Para la tolerancia, la convivencia y el respeto? ¿Para el progreso, de esta sociedad "Ilustrada"? ¿Cabe realmente seguir hablando de Ilustración? ¿Hemos superado el uso de la razón como mero instrumento para los fines tecnológicos y económicos? La respuesta parecen darla los canales de televisión y de radio, paradójicamente. Los mismos medios que Adorno abanderó como garantes de difusión masiva. Aquéllos que noche, tras noche, en sus emisiones, muestran con gráficas y balances reales, a través de las noticias de masacres y conflictos: el ascenso y



el progreso tecnológico, versus, el descenso espiritual, la deshumanización y la cosificación del individuo.

Tal vez, en pleno siglo XXI, sea totalmente necesario, comprender verdaderamente el término racionalidad, asumirlo como el conjunto de aplicaciones de la facultad de la razón, y reorientarlo hacia el verdadero fin del hombre, que no es otro que su propia realización. Siguen latentes la pregunta y el espacio de la educación ante esta necesidad. Pero siguen también latentes las conductas humanas arraigadas y casi técnicas por así decirlo que desdibujan u oscurecen el horizonte.

Cabe también recordar en este punto lo que han afirmado los principales estudiosos y analistas de la modernidad cuando manifiestan que: "Un sistema entra en crisis cuando es incapaz de controlar y resolver sus propias contradicciones y las perturbaciones que se producen en su entorno".

Parece que la Educación, la "Ilustración" hoy, en la crisis de la modernidad, son conscientes de la creciente desconfianza de las sociedades hacia la capacidad de las instituciones educativas para el ejercicio de sus funciones. Pero contrariamente, dependen también de lo que por así decirlo, arbitraria o mejor aún, ciegamente, y dentro del mismo afán de tecnificación, codificación y organización, se traduce en un aumento desproporcionado de las tareas y atribuciones que la sociedad parece asignar a estas mismas instituciones educativas. Todo esto, en el marco de una formación profesional insuficiente y un ocio juvenil generalizado, provocado, quizás, por unas exageradas vacaciones escolares y tardes enteras perdidas frente al televisor o el radio. Los jóvenes alienados dentro de sus propios cuartos, ya no sólo temen repetir la historia, peor aún, ni siquiera les preocupa hacerlo. La misma sociedad tecnificada e industrializada, que les ha ofrecido todo los medios para su comodidad, los ha alejado del verdadero fin de su vida: su felicidad.

Las recetas neoliberales pretenden trasladar la educación al ámbito privado: Los centros docentes deben incrementar sus servicios y la calidad de los mismos. Así “los consumidores” elegirán. El alumno y su familia se han convertido en clientes.

El fin y el objetivo se repiten: un acto de aprendizaje orientado con racionalidad científica y tecnificado:

“En este pantano se encuentra como en su casa la hidra de la estética escolar con sus siete cabezas: creacionismo, compenetración, vinculación al tiempo, recreación, visualización, ilusión y goce artístico”(Benjamín, 1966:453, Cit en Lauss 1976:144)

Sin embargo, pienso que no se trata de tener una visión absolutamente pesimista, sino que por el contrario, se trata de buscar soluciones, para que quienes estamos dentro de la educación, logremos abrir espacios para los encuentros dialógicos de Adorno, y terminemos de una vez por todas, con las relaciones discipulares tan características de nuestra tradición occidental.

Dichos encuentros deben involucrar a los padres de familia, quienes deben concientizarse de la necesidad de una formación intelectual y una constancia única para crear personalidades más integrales en sus hijos, actuales estudiantes, futuros profesionales y formadores.

Es preciso reconocer, además, para empezar a hablar de cambio, que la lucha contra la cultura de masas, hasta ahora, se ha pretendido realizar mostrando la conexión que existe entre la cultura masificada y la persistencia de la injusticia social. Pero mientras, que la modernidad, siga generando, individualización, destrucción del sentido de pertenencia, masificación, estandarización, desacralización, y en síntesis racionalización. El sujeto objetivado por la “Ilustración”, difícilmente volverá a creer en las instituciones educativas. Este quizás, sería el primer paso hacia el verdadero desarrollo de los sujetos que harán que nuestras sociedades en alguna generación futura dejen de repetir la historia, y se erijan como ciudadanos mayores de edad en verdaderas civilizaciones ilustradas.

Por otra parte, si las instituciones educativas han de adaptarse a los desarrollos de la tecnología y a la progresiva democratización de la sociedad, no deberán en ningún caso abandonar lo que es ya un legado y un logro universal de su historia, inherente a la dignidad del hombre civilizado moderno, esa mayoría de edad que significó la Ilustración, la secularización del saber y de la cultura, la inalienable libertad de la cátedra y de la investigación, que ninguna consideración de índole religiosa, ideológica, pragmática -o, peor aún, por la "razón de estado"- puede coartar.

Porque sólo en el ejercicio pleno de la libertad para el "uso público de la razón" (Kant) puede realizarse el proceso del conocimiento y la búsqueda de la verdad, proceso que se cumple incluso a través del error, y del esfuerzo de las sucesivas generaciones de sujetos finitos y limitados que por ello mismo han de aceptar el someter oportunamente el resultado de sus indagaciones a la revisión: al examen, a la prueba o la falsación, y han de permanecer siempre abiertos a los aportes de la experiencia. Porque si hay una actividad que por su propia naturaleza resulte esencialmente incompatible con el dogmatismo es la que se realiza en la educación.

Si bien comparto el que ya no estamos seguros de qué es lo que debe enseñarse, entre otras cosas porque se comprobó que las verdades culturales son también efímeras. Por lo menos, hemos empezado a preguntarnos ¿cuáles son las influencias no manifiestas que ejerce la escuela, y de qué manera nos marca a las personas en una serie de dimensiones que no se refieren únicamente a los conocimientos "razón instrumental", (medio para...), sino al establecimiento de identidades, jerarquías y desigualdades? Así mismo, la escuela ha empezado a tratar de cambiar para no seguir contribuyendo aunque sea de forma inconsciente, a transmitir estereotipos que limitan el desarrollo de la personalidad humana.

La búsqueda aparentemente (porque no hay verdades absolutas) debe estar encaminada dentro de una postura antialienante fundamentada en el proceso de concientización desde el vínculo escuela-realidad. Así se establecería una ruptura con el proceso socializador de la razón instrumental que intenta uniformizar las formas de pensamiento, en vez de plantear la educación como proceso integrador de diversas experiencias, individuales y subjetivas del aprendizaje. ¿Por qué no ser conscientes de que el vínculo escuela-realidad es una vía para que los alumnos problematicen la realidad y con ello al conocimiento legitimado?

### 3. El problema de la Racionalidad.

Como característicamente occidental ha sido siempre la preocupación por la verdad, la cual ha conducido en la modernidad, a través de un proceso de secularización de los contenidos de la vida, a la lucha contra el prejuicio, a la investigación empírica, la revisión y la experimentación; a la libre indagación por la naturaleza de los hechos, sean estos físicos, biológicos, históricos, sociales o culturales. (JARAMILLO VÉLEZ Rubén. Vocación por el saber y la emancipación. Boletín Cultural y Bibliográfico. Número 39. Volumen XXXII. Editado en 1996 Universidad Nacional de Colombia)

La sociedad industrializada presenta – para Adorno- como ya hemos podido comprender a través del análisis de este trabajo una estructura que niega al pensamiento su tarea más genuina: la tarea crítica. Así es como la filosofía se hace indispensable para disipar la apariencia de libertad, mostrar la cosificación reinante y crear una conciencia progresiva. Vimos también como en su texto *Dialéctica Negativa* pretende demostrar una reforma de la razón, o mejor, del uso que de ésta se hace: de la racionalidad, ejercida por el hombre, analizada, en el capítulo anterior, necesaria para quitarle el dominio autoritario sobre los hombres y las cosas que posee desde que es razón ilustrada. Adorno se basa para esto en el recurso semántico de Horkheimer de utilizar la expresión de "teoría crítica" para diferenciar su postura filosófica de lo que implica la "teoría tradicional", basada ésta en un modelo de racionalidad meramente lógica que confía a la razón la principal tarea de concordar fines y medios, racionalidad que, a la larga, se ha mostrado destructora de sí misma y que merece el apelativo de "razón instrumental":

"El aprendizaje actual está derivado de un acto de magisterio. La modernidad ha orientado tal acto con racionalidad científica y técnica. Es evidente una contraposición entre lo magisterial y lo pedagogizado."

(Adorno, Theodor W. *Educación para la emancipación*. Ediciones Morata, Madrid: 1998. p.56)

No en vano, en relación al planteamiento de Adorno, afirman estudiosos de la modernidad que se trata de un marco cultural que ha dado lugar a la civilización técnica, nacida de una sobrevaloración del espíritu humano respecto a su entorno natural y representada en un marco histórico de carácter lineal y progresista. Individualismo, materialismo y progresismo, entendido como finalismo histórico y como

fe en el carácter lineal de la historia, son en consecuencia los rasgos fundamentales de la modernidad.

Frente a ella, la teoría crítica plantea una nueva orientación de la racionalidad como una crítica a todas las formas de ideología y dominio que aparecen en la sociedad actual; históricamente derivadas de un concepto de razón (como instrumento) que, persiguiendo el dominio de la naturaleza, ha terminado por dominar al mismo hombre, destruyendo las más antiguas comunidades de pertenencia y sentenciando al hombre a la individualización, del intercambio mercantil y de la eficacia técnica.

La raíz irracional de esta racionalidad, endiosada durante la etapa de la Ilustración, se ha mostrado de forma ostentosa a través de los diversos fascismos y nazismos del presente. Además, la universalización o difusión planetaria desde la Ilustración, de un modelo de sociedad implícitamente presentado como el único racionalmente posible y, por tanto, como un modelo superior, enfatiza este hecho, que paradójicamente tres siglos después, continúa, aún, imponiéndose en las escuelas e instituciones de formación, por maestros que asumen los cuatro frentes principales de acuerdo con la Ilustración. Así, entonces, enfocan el frente político definido por las revoluciones francesa y americana. El social, desde la reforma Protestante y la revolución Industrial. El epistemológico mediante la adopción de un método privilegiado para la obtención de conocimiento, asociado a la inducción y finalmente el frente pedagógico, fundamentado en el programa de la Ilustración, como un proceso educativo hacia la autonomía moral que conecta definitivamente emancipación, razón y educación, a través de la legitimación de la filosofía progresista de la historia, como eje del binomio: educación-felicidad.

Esta crítica es, además, una teoría del conocimiento y, a la vez, una teoría de la sociedad, que se basa en una crítica marxista, no dogmática; recurre al método dialéctico de Hegel, entendido no idealísticamente, y atribuye a la razón una esencial

dimensión práctica, por la que no sólo se transforma la sociedad sino que también se constituye el hombre.

Adorno, no concibe que el hombre siga siendo medio para el fin de la transformación social, entendida como progreso y avance técnico. Para él, la verdadera transformación social está en la formación de los seres humanos, y en la orientación que desde ésta hagan de su racionalidad y del progreso del mundo.

En el trasfondo de la teoría hay, además, profundas influencias de la filosofía clásica alemana: Kant, Schopenhauer, Dilthey, Nietzsche, Weber y Husserl. A propósito, cabe mencionar que se ha acusado a los diversos miembros de la escuela de Frankfurt de haber hecho, simplemente, reflexiones críticas acerca de la sociedad y de no haber desarrollado una concepción sistemática de la teoría crítica; de esta acusación se salva, no obstante, según, la misma crítica, J. Habermas a quien se atribuye un proyecto de filosofía sistemática.

En el mundo moderno, señalan Adorno y Horkheimer, la razón se hunde en una grave aporía: por un lado, la razón pretende ser el poder político y social, y, a la vez, la pretensión de validez racional no manchada de poder, por el otro. De esta dicotomía se derivaría el término de razón instrumental. La razón instrumental parece ser utilizada para designar un entendimiento calculador y que ha usurpado el lugar de la verdadera razón; ésta última referida como entidad que comprende a todos los seres humanos y no se guía por fines. En cambio, la razón instrumental se postula en el mundo moderno como Logos, es decir: la razón pasa a significar razón con acuerdo a fines (según la expresión weberiana) borrando así las fronteras entre la pretensión de validez y la autopreservación: "La autoconservación es el principio constitutivo de la ciencia... el iluminismo es la filosofía que identifica la verdad con el sistema científico"... (Ibid.,p.106-108.)

La razón instrumental expresada en la ecuación *acción racional con acuerdo a fines* invade el lugar de la verdadera razón, es decir, la razón histórica, y que, en original sentido de Logos

formula enunciados que son verdad o mentira y sirven para conocer la realidad pero no para someterla a fines pues ello implica definir razón como poder; pues de esa forma, los fines al someter al Logos lo circunscriben a la lógica de la dominación. Esta razón instrumental cancela la línea divisoria entre la pretensión de validez de la razón en universalidad y la autoconservación. Esta razón se inspira en un modelo teleológico, en donde, por consiguiente, " lo que no se adapta al criterio del cálculo y la utilidad es, a los ojos del iluminismo, sospechoso". Desde esta perspectiva la razón desempeña, en términos del propio Adorno, un papel de utensilio universal para la fabricación de todos los demás, rígidamente adaptada a su fin (del aparato económico), funesto como el obrar exactamente calculado en la producción material, cuyo resultado para los hombres se sustrae a todo cálculo. Se ha cumplido finalmente su vieja ambición de ser el puro órgano de los fines. La exclusividad de las leyes lógicas deriva de esa univocidad de la función, en última instancia del carácter coactivo de la autoconservación, que concluye siempre de nuevo en la elección entre la supervivencia y ruina, reflejada aún en el principio de que de dos proposiciones contradictorias solo una es verdadera y la otra es falsa.

La modernidad - que nace después del renacimiento - se basaba en la distinción existente entre *poder político social* y *pretensión de validez de verdad* para, de ese modo, superar y destruir la cosmovisión mítica; empero, la razón en la sociedad moderna es absorbida y devorada por la noción de poder como fin perdiendo su fuerza crítica. De postular " el conocimiento como denuncia de la ilusión" pasó a decretar al "poder y conocer como sinónimos" No en vano persiste aún:

"La idea de la plasticidad prácticamente infinita del ser humano, que puede ser pedagógicamente moldeado para encajar perfectamente en el proyecto social, en tanto se asume que los cambios en el sistema educativo producen, de manera casi automática, cambios en el ordenamiento social"(Ibid., p.17)

Cuando, en realidad, detrás de las deficiencias del sistema social hay deficiencias educativas y bajo el discurso de una pedagogía presuntamente liberadora y socializadora, subyace como ya hemos dicho, una praxis netamente ordenadora.



Se afianza la idea ya anteriormente mencionada que plantea que: La institución escolar moderna surge para: organizar las masas, controlar el tiempo y evitar la ociosidad.

La institución moderna a partir de las revoluciones francesas y americana, como se vio ya anteriormente, sienta las bases para educar a la población en la disciplina del trabajo fabril y en sus valores. Aunque contradictoriamente, los Ministerios de Educación continúan intentando desde sus políticas y estándares conseguir que en la realidad y la práctica de la vida diaria nos encontremos con verdaderos seres competentes, con valores y aptos para cualquier tipo de trabajo desde el fabril, hasta el intelectual.

Pero no se logra entender, como a medida que el proyecto educativo de la modernidad se va desplegando, la homogeneización y el control burocrático van tomando más protagonismo y los valores y las disciplinas se desdibujan en los escenarios reales de la cotidianidad. Aunque sí se puede anticipar la respuesta, o formular una hipótesis, advirtiéndole que con el triunfo de la razón instrumental, como saber absoluto, se repite la ceguera de toda mitología que condena la vida humana, antes que a la felicidad, a la autopreservación pues "el deseo no debe ser el padre del pensamiento", en otras palabras, interpretan Adorno y Horkheimer:

"La estéril felicidad de conocer es lasciva tanto para Bacon como para Lutero. Lo que importa no es la satisfacción que los hombres llaman verdad sino la *operation*, el procedimiento eficaz..." (Ibid., p. 17)

El primero analiza como a la perversión de la razón como mera reafirmación de lo real siguió la fórmula *verdad es igual a realidad*, y ésta se cubre con la apariencia de *ab aeterno*: se desconoce el carácter histórico de los procesos humano-sociales. Para él la crítica inmanente de la racionalidad es una crítica de la razón histórica: es la explicación de por qué la historia del capitalismo llegó a tomar el rostro de una historia natural y que prometía un mundo mejor fincado exclusivamente en el progreso técnico mediante una razón omniabarcadora. Sin embargo, después del desplome de los grandes sistemas filosófico-científicos que al pretender

explicar la vida la redujeron a mero dato o cosa (de allí la tendencia a la cosificación), se mostraron incapaces de lograrlo. Según lo que propusieron los filósofos de Frankfurt había que revisar y reconstruir los momentos positivos genéricos de la modernidad, deformados o sepultados por el discurso real del mundo moderno:

“ El mundo moderno se enfrenta a una gran deficiencia en relación con el lenguaje. Tan sólo unos pocos tienen alguna idea de la diferencia entre el lenguaje como medio de comunicación y el lenguaje como medio de expresión precisa de la cosa; piensan que basta con hablar para saber escribir, cuando en realidad el que no sabe escribir por lo general tampoco sabe hablar.”  
(Adorno, Theodor W. *Educación para la emancipación*. Ediciones Morata, Madrid: 1998.40)

La salida a lo que parecía de antemano condenado al fracaso -el ejercicio de la crítica- luego de la vuelta al mito con el iluminismo, la encuentran Adorno y Horkheimer en las reflexiones de Nietzsche, quien habría de llevar su crítica hasta extremos insospechados revelándose como un pensador verdaderamente radical. La crítica de Nietzsche a la razón instrumental es un proyecto que aspira a liberar a la razón de las presiones dolorosas de la lógica de la autopreservación. El proyecto nietzscheano trataba de enunciar la restauración del hombre en un ámbito de libertad, es decir, lo que el hombre *tendrá que ser en libertad*. Para ello habría que desplegar una facultad que debería ejercitar y anticipar: la imaginación, en tanto capacidad que traza y proyecta las potencialidades de todo ser humano. La misma capacidad, que hasta ahora, una educación regida por la razón y que ha apuntado exclusivamente al desarrollo del hemisferio izquierdo (lineal, analítico, secuencial, etc.) ha desconocido por completo.

Nietzsche se aparta de toda filosofía tradicional al proponer otra noción de logos fundada no en la imitación de lo real sino en el reconocimiento de la subjetividad, pues, como señalan Adorno y Horkheimer:

La unificación de la función intelectual, por la que se cumple el dominio sobre los sentidos, la reducción del pensamiento a la producción de uniformidad, implica el empobrecimiento tanto del pensamiento como de la experiencia; la separación de los dos campos deja a ambos humillados y disminuidos (Ibid., p. 52)

La filosofía de Nietzsche se dirige *contra los ídolos* que someten a los hombres y pervierten su voluntad de vida. Aceptar el logos como dominación es la negación de la vida. La imaginación se despliega y se realiza mediante la voluntad de vida, pues ésta libera y porta el placer; empero, ella es prisionera de sí misma al estar atrapada en la celda del tiempo, esto es: el pasado. La imaginación se despliega y se realiza desde una educación dinámica y participativa que abra espacios para el desarrollo del hemisferio derecho, de la creatividad y la síntesis; desde una educación que admita al arte como expresión exacta del sentir humano y no como una mera forma más de comunicación.

¿Por qué entonces no abrir los espacios para este tipo de educación y acabar con las representaciones inconscientes o preconcientes de los seres humanos en las que la escuela por tratarse del lugar para la evolución del individuo particular, deje de ser, el prototipo casi de la alineación social, en tanto que muestra una tendencia inmanente a establecerse como una esfera dotada de vida propia, con una legislación propia? ¿Adónde debe llevar la educación?

El pasado al que se refiere Nietzsche es el pasado del tiempo judeocristiano que, al edificar un tiempo lineal (pasado-presente-futuro: de la Caída al Juicio Final), ha infestado todos los tiempos al ser infectados por el pasado. El tiempo pasado lanza una moral que al triunfar restringe y pervierte los instintos de la vida:

La moral cristiana se funda en la idea de la mala conciencia -el arrepentimiento y el sentimiento de culpa-, y es asociada con la idea de pecado -cometer una falta a Dios; y las ideas de rebelión u hostilidad contra el amo, contra el padre o ancestro original quedan atravesadas por la misma lógica moral-religiosa e impuestas como pecado a través de generaciones (Marcuse, 1981p.131. Cit en Jay. *El discurso filosófico de la modernidad* Taurus, Madrid: 1989)

Las ideas y convicciones de represión y privación quedaron justificadas; los postulados de la moral judeo-cristiana se convirtieron en fuerzas todo poderosas que definen y determinan la existencia humana. Ideas históricas que el amo (padre-Dios-estado) convirtieron en esencias eternas, hipostasiadas.

Conforme fue creciendo la utilización social de aquellas ideas la noción de porvenir religioso - la salvación-, paso a la noción de progreso en el siglo XVIII y XIX como necesidad de una represión progresiva. La razón fue su instrumento para la funcionalización social de éstas ideas: los valores religiosos o secularizados se transforman en sedimento que nutre mortalmente, diría Nietzsche, a las sociedades de Occidente.

La tarea de la reflexión de Nietzsche -revelar las raíces históricas de estas transformaciones de los sistemas morales- es uno de los proyectos más formidables de la modernidad; es una crítica de la ideología total. Pese a toda la Ilustración y secularización el aguijón del cristianismo sigue estando presente cuando el círculo cerrado del arrepentimiento y la venganza marca la psicología moral de Occidente: la existencia maldita de este círculo -basado en el pasado que frena la liberación- se levanta sobre la creencia de que esta vida no es la verdadera, sino que ésta no es más que un *Valle de Lágrimas*. La traducción secularizada pasa a la fe en el *Progreso* conquistable con trabajo y sacrificios.

Por consiguiente, la forma tradicional de la razón instrumental es rechazada por Nietzsche sobre la base de la vida no como un *medio* para lograr la *Salvación-Progreso*, sino como un *fin-en-sí-mismo*. Contra el logos de dominio -fundado en el apelar a un poder divino(Cfr. Ibid: 140)- romper la tiranía del tiempo lineal, acabar con la obsesión de conquistar a la naturaleza para construir un mundo genuinamente humano.

En la crítica nietzscheana hallan los teóricos de Frankfurt los elementos para un cuestionamiento radical de la razón como Logos instrumental que revelaría que no es únicamente un sistema económico lo generador de la represión, sino, más bien, se trata de las bases mismas de la Civilización Occidental; por ende, lo que habría de criticar es el concepto de civilización como historia progresiva

La crítica de Nietzsche -señaló Marcuse en su obra *Eros y Civilización* (Cfr. 118-137)- se diferencia de toda psicología social al enunciar un principio de realidad antagónico al de la

Civilización Occidental: la forma tradicional de la razón -su reducción a instrumento- es rechazada por Nietzsche sobre la concepción de la vida como un fin-en-sí-mismo, como gozo y placer.

La creación de la vida emerge de la subjetividad que toma a la imaginación como el impulso vital encaminado a la libertad. Se trata, pues, de configurar un Yo cuyo fin sea la vida antes que la autoconservación. La formulación de este otro principio de realidad postula otra noción de razón desvinculada de su encerramiento como poder instrumental: la razón imaginativa hará vivir la vida mediante una voluntad liberada.

Sin embargo, la postulación de saber científico-instrumental como único saber desconoce a la vida misma, por lo que los ideales de la humanidad tienen que buscar refugio antes de ser tragados y aniquilados: contra las fuerzas de la objetividad a las que se supedita el saber instrumental, rescatar la subjetividad; contra el sometimiento del pensar a la realidad, contra la apologización de la ciencia en tanto intelecto "sin consciencia de sí". Así como la prohibición ha abierto siempre el camino al producto más nocivo, del mismo modo la prohibición de la imaginación teórica abre el camino a la locura política (Adorno y Horkheimer *Crítica de la razón instrumental*. Ed. Sur: Argentina: 1998. p.39)

De aquí parte la justificación que dan los teóricos de Frankfurt a su reflexión inspirada en un modelo de reflexión dialéctica: no detener el pensamiento en la simple copia de lo real, sino buscar en su interior las posibilidades hacia su progresión, en sentido emancipatorio. Pensar lo diferente mantiene vivo el pensamiento. Pero, como hemos intentado mostrar, no sólo hay esta posibilidad crítica en la teoría sino, también, como quería Nietzsche, en la subjetividad que encarna en la dimensión estética.

La teoría Crítica de la Sociedad continúa con los planteamientos hechos por el pensamiento filosófico-histórico del siglo XVIII y por las teorías evolutivas de la sociedad del siglo XIX, ya que considera que la problemática social planteada por éstas, aún está vigente. Gran parte de

los problemas se han agudizado: El Desarrollo de las fuerzas Productivas es inherente a la misma organización capitalista e influye directamente en la transformación social de casi todos los sectores de la vida humana. La conformación de una moral universal, que trata de desenmascarar todo tipo de legitimación ideológica y exige una discusión racional de todo aquello que vaya en contra de la calidad de vida en el planeta. Las interpretaciones relacionadas con el mundo y la historia, íntimamente ligadas a las creencias religiosas van rumbo a la desaparición de las tradiciones culturales de los pueblos produciéndose un vacío que concluye en una crisis de identidad en todo el mundo.

Si la Historia se concibe como la Historia del Género Humano, la dificultad consiste en hacer comprensible cómo esa humanidad es capaz de ir ascendiendo por sí misma en virtud del desarrollo de sus propias fuerzas.

La esperanza irrumpe ante el problema de si en la barbarie puede ser cambiado algo decisivo mediante la educación. Es preciso aclarar, cómo Adorno, argumenta que al hablar de barbarie, analiza, cómo en el estado de civilización técnica altamente desarrollada, los seres humanos han quedado de un modo curiosamente informe por detrás de su propia civilización. No sólo por el hecho de que la mayoría no haya conseguido la conformación que corresponde al concepto de civilización, sino porque parecen estar poseídos por una voluntad de agresión y de odio, primitivos.

El intento de eliminar la barbarie es lo decisivo, en términos del propio Adorno, para la supervivencia misma de las personas, y en ese sentido se convierte en un problema prioritario de la educación. Pero, la educación debe partir del reconocimiento de que todos tenemos rasgos bárbaros y que en esa medida hay que generar cambios desde los discursos que se pronuncian dentro de ella misma y las creencias y rotulaciones inconscientes que se transmiten a través de la misma y de su lenguaje:

“La cultura, que por esencia lo promete todo a los seres humanos, ha incumplido esta promesa. Ha dividido a los seres humanos. La división entre trabajo corporal y trabajo espiritual es la más importante de todas. Con ello ha hecho que las personas pierdan la confianza en sí, la confianza en la cultura misma. Y como acostumbra a ocurrir en las cosas humanas, la consecuencia de ello ha sido que el odio de las personas no ha elegido como blanco el hecho de que esta promesa de un estado de paz y plenitud, que late realmente en el concepto de cultura, no haya sido satisfecha”. (Adorno, Theodor W. *Educación para la emancipación*. Ediciones Morata, Madrid: 1998.p.111)

Está claro entonces que comenzando el siglo XXI, estamos en presencia de una discusión sobre el concepto de razón. La crisis parece ser la crisis de la razón ilustrada o mejor, del uso de la racionalidad. Es por esto que el hombre al tener una visión de su praxis sobre lo real parece tener dos opciones: servir a los propósitos de la dominación, o desplegar una acción emancipatoria.

La permanente confrontación entre capital y trabajo en el presente se hace más intensa, y nuevamente la razón occidental recorre el mundo en un intento de convertirse en razón planetaria. Estamos ante el predominio de la razón mecánica que desplaza la intimidad del sujeto. El concepto de razón ilustrada da paso a la razón política, es decir una razón legitimada desde una práctica social-cultural donde se acentúa la lógica del capital. Esta visión se corresponde con una teoría crítica de la sociedad capitalista, y como ya hemos visto, de su lógica basada en la dominación, en este sentido es importante desplegar un proceso de construcción intelectual que signifique tematizar lo otro de la razón. Se trata de refundar el concepto de razón desde la impugnación de lo que ella ha sido y de lo que dejó de ser.

#### **4. El Lenguaje como medio de comunicación o expresión del sujeto.**

Lo anterior abre definitivamente un espacio hacia una reflexión sobre el lenguaje, en tanto la razón como instrumento ha hecho que los argumentos se busquen y utilicen como medios, cuando a veces como lo explica el mismo Adorno, de dos frases, una acostumbra a ser presentada así, por ejemplo, como consecuencia lingüística de la otra, cuando ambas están lógicamente al mismo nivel.

El extrañamiento de los hombres respecto de los objetos dominados no es el único precio que se paga por el dominio; con la redificación del espíritu han sido adulteradas también las relaciones internas entre los hombres, incluso las de cada cual consigo mismo y las manifestaciones y expresiones de las mismas a través del lenguaje como ya vimos anteriormente. El individuo se reduce a un nudo o entrecruzamiento de reacciones y comportamientos convencionales que se esperan prácticamente de él. El animismo había vivificado las cosas; el industrialismo reedifica las almas. Aún antes de la planificación total, el apartado económico adjudica automáticamente a las mercancías valores que deciden el comportamiento de los hombres. A través de las innumerables agencias de la producción de



etc.- estaban siendo absorbidos por una racionalidad económica que inundaba todos los terrenos de la experiencia humana. La tendencia hacia la indistinción entre esos polos tiene un aliado en la industria cultural:

Cuánto más sólidas se tornan las posiciones de la industria cultural, tanto más brutalmente pueden obrar con las necesidades del consumidor, producirlas, guiarlas, disciplinarlas, suprimir incluso la diversión: para el progreso cultural no existe aquí ningún límite (Adorno y Horkheimer, *Dialéctica* 1969: 173)

Una idea central que anima la crítica frankfurtense es la concepción del iluminismo como mito luego de percibir en la realidad político-social contemporánea los síntomas de una *recaída en la barbarie*. Tales meditaciones quedaron registradas en el escrito *Dialéctica del Iluminismo*, que redactaron en forma común Max Horkheimer y Theodor Adorno con un sello de muerte, por así decirlo, pues en el periodo en que fueron escritas (1942-1944) parecía inminente la victoria nazi: En la actualidad ya no hay más cambios. Un cambio es siempre hacia lo mejor. Pero cuando, en tiempos como éstos, la angustia ha llegado al colmo, el cielo se abre y vomita su fuego sobre los ya perdidos (Adorno y Horkheimer, 1969: 261)

El camino hacia el progreso sería iluminado por la *razón* emprendiendo el desencanto del mundo: las supersticiones y las creencias míticas habrían de ser desterradas por medio de una razón que mostraría en la desilusión del mundo las probabilidades de su control y dominio. La razón desmitificadora organizará los elementos del espacio social-natural de acuerdo a un fin: la autopreservación.

Este objetivo -adscrito a la fe en el progreso técnico- será cuestionado por los filósofos de Frankfurt tomando como punto de partida para su reflexión el texto de La Odisea con la intención de hacer legible la tradición del Yo occidental, pues hallan en Odiseo "el prototipo del mismo individuo burgués". Las siguientes líneas pretenden esbozar la argumentación de Adorno y Horkheimer acerca de la carga mítica que envuelve a la razón iluminista:

El carácter épico de la trama homérica representa el constituirse de un pueblo, o mejor dicho una civilización, a través de triunfos y derrotas, con héroes y actos de heroísmo. En el mito se da como una expresión que busca la cohesión social y la anulación del tiempo real creando un tiempo ficticio, esto es, el tiempo de lo siempre igual. Los trabajos de Ulises describen el tránsito de un estado animal a la civilización en donde el pago consiste en la renuncia y el sacrificio de los impulsos primarios bajo la idea

rectora de la autoconservación: Odiseo es atado al mástil y con cera en sus oídos lucha por no desahacerse en el canto; rehuye a la seducción del placer inmediato. El temor y la incertidumbre serán sustituidos por la seguridad de que dota una visión mítica de la vida humana contenida en la imagen de destino: *regresar a Itaca para salvar el honor de Odiseo*. Por esta razón el mito es impartido como religión impuesta por sacerdotes para responder a los enigmas del tiempo y el espacio eternizando el presente: al caos responde el mito (razón ordenadora) informando sobre el origen (historia), intentando explicar y representar la realidad en el quehacer intelectual (doctrina, teoría, dogmas, etc.) (Adorno y Horkheimer, *Dialéctica de la Ilustración*. 1969: 20)

El mito quería contar, nombrar, manifestar el origen: y por lo tanto también exponer, fijar, explicar. Esta tendencia se vio reforzada por el experimento y la recopilación de los mitos que se convirtieron enseguida, de narraciones de situaciones y fenómenos en doctrina:

Todo ritual implica una concepción del acontecer, así como del proceso específico que debe ser influido por el encantamiento. Ulises en la conquista de territorios se apropia (conquista) su identidad: Odiseo propietario dominará en la realidad, pretendiendo mantener su orden de dominio; es decir, "el dominio en la esfera del concepto se levanta sobre la base del dominio real. La ecuación realidad igual a conocimiento apologiza el dominio haciendo del principio de identidad el principio mítico per se." (Ibid., p. 47)

Cuando el iluminismo busca servir a la realidad desencantada y repite con ello la idolatría del mito de su mundo encantado; ambos se desenvuelven bajo la angustia de lograr la supervivencia. Adorno y Horkheimer emprenden una revisión crítica de la ilustración extrayendo de su concepto de ciencia la noción del Yo occidental, es decir, centran su atención en "el alma de la tabla de categorías" del saber occidental: la razón. Sin embargo, se enfrentaron a un dilema: ¿desde dónde ejercer esa crítica si el objetivo era el saber iluminista que había *recaído en la barbarie*?

La Ilustración europea se constituyó y posicionó como el tribunal crítico que desenmascararía mitos y despoblaría el mundo de hadas y fantasmas para librar a los hombres de sus temores. Su impulso crítico es heredado por Marx quien encontraría (adjudicaría) en el proletariado al sujeto portador de los ideales de la Ilustración radicalizada. La crítica de Marx se sostenía en la contradicción entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción capitalista apostando a las primeras como fuerza progresista de una suerte de historia natural. Empero, el desarrollo de la sociedad capitalista en el siglo XX (ascenso del nazifascismo, dictadura stalinista) reveló el carácter desacertado de la concepción marxista al producirse una extraña

combinación entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción evidenciada con la participación de aquéllas en la industria militar.

Al desvanecerse el antagonismo en el que se basaba y apelaba el discurso marxista se extinguía la posibilidad de crítica según la concepción de la *Historia como Progreso*, pero no por ello Adorno y Horkheimer desechan la intención primordial de la investigación de Marx: la crítica de la ideología. Se trataba, pues, de aplicar a la Ilustración la crítica que ella practicó sobre las versiones mitificadoras del mundo. La crítica de la ideología ejecutada por los filósofos de Frankfurt retiene de la crítica clásica de la ideología marxista una intención original: descubrir los intereses de todas las expresiones culturales (lenguaje, educación, cultura, etc.) indagando al interior de ellas los postulados que proponen: liberación o esclavitud.

Para ambos autores -influenciados por el espíritu de la modernidad- la sospecha de ideología es total, pero sin alterar con ello la dirección que animó los ideales de la burguesía retomados y radicalizados por Marx: la emancipación.

La crítica de Adorno y Horkheimer se convierte en total en el momento mismo en que se lanzan contra un concepto clave: el concepto de razón y su historia en Occidente; esto es: " la historia del pensamiento como órgano de dominio" (Ibid.143) Por otra parte la presencia innegable del mito en las aulas de clase, en las que se reproducen como ecos, las creencias y premisas de la antigüedad, a pesar de su descontextualización o los nuevos estándares de la educación. Claramente afirma Adorno que: La educación no puede orientarse en torno a imágenes normativas, ni ser educación para tales modelos-guías prefijados(Leitbild)

La educación debe hoy más que nunca preparar para actuar en el mundo que intentar hacer llegar tal o cual modelo rector determinado de antemano. Porque ya el propio cambio, cada vez más acelerado de las circunstancias sociales exige del individuo cualidades caracterizables

como la capacidad de ser flexible y de comportarse de modo autónomo con madurez y sentido crítico.

El espacio de la creación estética se convirtió en asilo de los anhelos de una subjetividad no escuchada y sí violentada por la realidad del progreso rectificador. El arte se erige en una *realidad imaginaria* separada del mundo físico; su tarea en el mundo moderno -de la que la obra de Nietzsche fue precursora- partiría de lo opuesto a lo exigido por la moral judeo cristiana o su expresión secularizada en el progreso: la creación incesante de lo nuevo para quebrar el continuo del tiempo lineal, la tradición: Cancelar lo antiguo, genuino propósito de la modernidad. La subjetividad buscará apartarse de la realidad y liberarse del saber científico, es decir, de la acción racional con acuerdo a fines.

El arte, pues, como eco de la subjetividad emprenderá la tarea del escándalo: contra lo normativo -la moral utilitaria-, la profanación; lo extraño antes que lo rutinario. El arte postulará la necesidad de una capacidad de asombro para evitar el hundimiento en el pantano de la monotonía y la experiencia mecanizada en que el mundo moderno transforma la vida.

Sin embargo, alrededor de la década de los treinta Walter Benjamín en su obra *La Obra de Arte en la Época de su Reproducción Mecánica*, planteaba que la modernidad había buscado refugio en el arte pero, junto con Adorno y Horkheimer denunciaría también, que ante la serialización de *bienes culturales*, la nueva situación llevaba a la necesidad de meditar quiénes eran los nuevos (re)productores y qué papel jugaban con respecto a los ideales de la Ilustración. El espacio de la producción artística perdía su autonomía en el momento en que nuevos medios de producción hacían posible su re-producción: el aura de una obra de arte sería fracturada por su reproducción mecánica. Estos nuevos reproductores eran, en aquella época, el cine y la radio.

Para Adorno y Horkheimer la aparición de la radio a principios del siglo XX significaba un medio para la reproducción masiva de sentimientos, convicciones y convencimientos." La

industria cultural tiene la tendencia a transformarse en un conjunto de protocolos y justamente por ello en irrefutable profeta de lo existente" ( Ibid.Adorno y Horkheimer, 1969. p. 9) Pero su interés por los nuevos medios crece en la medida que observan su utilización para fines políticos con el objeto de engañar a las masas; en ninguna parte se corroboró tanto este principio como en el triunfo del nazifascismo. La influencia definitiva de la radio corporatizada -como elemento de Estado- dio a los filósofos de Frankfurt la razón en el sentido de que la Ilustración degeneró en un embaucamiento para las masas.

Estos medios masivos reproductores de mercancías culturales nunca visibles, pero aprehensibles en el ánimo, en el impacto que ejercen, plantearon un nuevo problema a la Ilustración: La atrofia de la imaginación y de la espontaneidad del consumidor cultural contemporáneo no tiene necesidad de ser manejada según mecanismos psicológicos. Los productos mismos, a partir del más típico, el film sonoro, paralizan tales facultades mediante su misma constitución objetiva: "Tales productos están hechos de forma tal que su percepción adecuada exige rapidez de intuición, dotes de observación, competencia específica, pero prohíben también la actividad mental del espectador, si este no quiere perder los hechos que le pasan rápidamente por delante" (Ibid.,p. 177)

Toda la ilustración necesitaba erradicar el mundo de figuras míticas y cualidades substanciales en la naturaleza para posibilitar su transformación en materia prima de operaciones matemáticas: cálculo, previsión y medición. El mundo empírico no admitiría su encantamiento. Sin embargo, una vez desmitificados los fantasmas que habitan y actuaban en él, estos conformaron una realidad separada o ideal aparte del mundo empírico: el mundo moderno vive bajo un enigma que ha creado dos realidades: la del mundo mítico que sobrevive obstinadamente y la del mundo de los *facts*(hechos): el primero ya no será el de la religión tradicional, sino el del arte o de la cultura. El proyecto del neopositivismo de desterrar a los fantasmas ha fracasado, pues estos persisten como ideologías (falsa consciencia):

La vieja esperanza del espectador cinematográfico... se ha convertido en el criterio de la producción. Cuanto más completa e integral sea la duplicación de los objetos empíricos por parte de las técnicas cinematográficas, *tanto más fácil resulta hacer creer que el mundo exterior es la simple prolongación del que se presenta en el film* (Ibid.,p.153)

Los nuevos mitos son tolerados por el dominio real y administrados por éste en forma de cultura prefabricada, industrializada. La realidad ideal comienza a ser producida industrialmente y administrada. La religión, que en la modernidad perdió toda fuerza de convocatoria, en el mundo capitalista industrializado, renace en la cultura industrializada en la medida en que se demandan y consumen *bienes ideales* para sintonizar con un mundo simbólico: la cultura se convierte en ilustración de segunda mano.

La nueva ideología tiene por objeto al mundo como tal. Adopta el culto del hecho, limitándose a elevar la mala realidad -mediante la representación más exacta posible- al reino de los hechos. Mediante esta trasposición, la realidad misma se convierte en sustituto del sentido y del derecho. Bello es todo lo que la cámara reproduce (Op.cit.,p.153)

El sujeto ilustrado soñado por Kant *-¡Sapere aude!* se ha vuelto un espejismo, pues ha endosado su sitio a otro sujeto al que ya no le interesa conocer sino, más bien, consumir. El proyecto de la modernidad -en su perspectiva intelectual: atrévete a saber sin la guía de otros- fracasa radicalmente frente a la industria cultural. La autonomía y la libertad de la clase revolucionaria que emergía en la historia -como la burguesía- queda en la época moderna atrapada bajo el yugo de la reproducción cultural: la industria cultural vende ilustración en la medida que se aceptan sus mitos: el pago consiste en la renuncia a la reflexión:

Divertirse significa estar de acuerdo (...) Divertirse significa siempre que no hay que pensar, que hay que olvidar el dolor incluso allí donde es mostrado. En la base de la diversión está la impotencia. Es en efecto fuga, pero no -como pretende- fuga de la realidad mala, sino fuga respecto al último pensamiento de resistencia que la realidad puede haber dejado aún. La liberación prometida por el amusement es la del pensamiento como negación (Kant. p. 153)

La extinción de la ilustración significaba el "combate al enemigo ya derrotado, el sujeto pensante"; el Yo clásico postulado por la Ilustración muere en manos de la industria cultural; este Yo kantiano que se proponía salir de la minoría de edad dejando la tutela de los otros para pensar por sí mismo se ve enfrentado a un protectorado masivo de medios masivos reproductores de mercancías culturales que le obstaculizaban la crítica: "La industria cultural realiza el esquematismo como el primer servicio para el cliente (...) Para el consumidor no hay nada por clasificar que no

haya sido ya anticipado en el esquematismo de la producción" (Ibíd.174) La mercancía cultural presenta dos elementos nuevos y diferenciables frente a la mercancía clásica en la cual Marx basó su análisis en *El Capital*: su carácter indivisible y su consumo: el carácter indivisible le da a la mercancía cultural la capacidad de prodigarse, es decir, que fomenta "una cultura democrática que reparte sus privilegios entre todos" (Ibíd. 151) Y, por otro lado, la relación del Yo con la primera, se espera de su consumo una gratificación aprobada (administrada) por el principio de realidad. La industria cultural es la industria del esparcimiento sano en donde...

defrauda continuamente a sus consumidores respecto aquello que se les promete. El pagaré sobre el placer emitido por la acción y la presentación es prorrogado indefinidamente: la promesa a la que el espectáculo en realidad se reduce significa malignamente que no se llega jamás al *quid*, que el huésped debe contentarse con la lectura del menú (Ibíd. 168)

La identificación del consumidor con la mercancía cultural es evidente desde antes de definirla: las voces anónimas del radio o el ojo universal de la cámara entregan al espectador o radio escucha la apariencia de ser ellos quienes ven y oyen en forma inmediata. Esto resulta, finalmente, en la desfiguración de los sentidos en la medida en que la racionalización de la sociedad capitalista avanza, el radioescucha y el espectador se ven cercados por esta industria que exige de ellos sólo una cosa: el consumo:

La regresión de las masas consiste en la incapacidad de oír con los propios oídos aquello que aún no ha sido oído, de tocar con las propias manos algo que aún no ha sido tocado, la nueva forma de ceguera que sustituye a toda forma mítica vencida (Ibíd..p. 53)

La clave de un cambio radical está en la sociedad y en su relación con la escuela. La barbarie es un estado en el que todas esas formaciones a cuyo servicio está la escuela se revelan como fracasadas. Mientras sea la sociedad la que genera a partir de sí misma, la barbarie, es seguro que la resistencia de al escuela sólo podrá ser mínima.

En esta época que adora a la tecnología, en los años del gran desarrollo electrónico y telemático, la fuerza del lenguaje, del arte y de la publicidad no reside principalmente en las imágenes, en los diseños modernos o la rapidez de las comunicaciones. Sigue

estando en las palabras, recipientes repletos de pensamientos y de ideas, seductoras por su poder venido de lejos.



## **5. Propuesta Emancipatoria.**

Luego de todo el análisis desarrollado a través de este trabajo parece claro entender que hoy, la emancipación presupone una visión moderna del hombre que se realiza en libre autodeterminación.

Durante la Revolución Francesa apareció por primera vez esta exigencia moderna de emancipación, solicitada por amplias capas de la sociedad. Los principales objetivos de la Revolución eran la igualdad y libertad para todos y la abolición de las desigualdades económicas, sociales y políticas.

Los movimientos burgueses de emancipación de los siglos XVIII y XIX perseguían la liberación de la burguesía de su dependencia de la monarquía. En este sentido, emancipación significaba eliminar las dependencias externas para abolir las condiciones que impedían la autodeterminación, lo que supone una inversión del sentido original del término. En el Imperio romano, el concepto de emancipación implicaba la liberación del niño del dominio (todopoderoso) de su padre. El padre era quien decidía el momento de su emancipación, que constituía una forma legal y socialmente arraigada de cambio generacional. En la terminología marxista, se entiende por emancipación el proceso de 'devolución al hombre de las relaciones humanas' (Alienación).

Las actuales aspiraciones de emancipación tratan de conseguir la igualdad de oportunidades. A finales de la década de 1960 las teorías de emancipación fueron rebatidas por las ciencias educacionales, cuyo objetivo era la educación del niño hasta su mayoría de edad (crítica) buscando su integración satisfactoria —es decir, sin dificultades— en la estructura social.

Las raíces del desgarramiento ideológico de nuestro mundo actual se buscan entonces en un análisis del entramado conceptual de la Ilustración y de su continuidad en el marxismo, que abren en la estela de nuestra cultura un horizonte emancipatorio no consumado, y que hoy se vive como una promesa rota. En ese marco, la tensión entre posibilidad histórica y proyecto emancipatorio se dibuja como eje de una fundamentación real y plenamente antropológica de la filosofía, atenta a la revitalización de la tradición filosófica de nuestro tiempo centrada quizás en la educación, entendiéndola según Pablo Freire como "un acto de conocimiento y un proceso de acción transformadora que se ejerce sobre la realidad", la nuestra y la de ellos. Una educación global y emancipadora o concientización en el sentido de reorientar el discurso, no en la "sensibilización" de la población de los países del Norte sobre "los problemas del Sur", sino sobre la interdependencia de los problemas entendidos a escala planetaria."

La conciencia revolucionaria ha aprendido a estimar cierto saldo favorable en la tradición liberal y ha aprendido a capitalizarlo. La idea de la libertad del hombre, de su significación como sujeto de conciencia, de su inalienable dignidad y de su derecho a no ser absorbido y anulado por la comunidad como bloque han comenzado a ser estimadas nuevamente porque la experiencia nazifascista y la experiencia rusa han probado hasta qué extremos puede conducir el descuidarlas.

Tan deleznable como pueda ser el orden burgués por otras razones, parece redimirse en alguna medida allí donde subsisten frenos suficientes como para no descender, movido por el terror, hasta la degradación del individuo. Si la conciencia revolucionaria debe salvar las formas democráticas como las más finas que posea la experiencia política occidental para resolver los problemas de la convivencia, con no menor celo debe defender ese legado de la dignidad del individuo, que no es específicamente 'burgués' sino característicamente occidental. (Nieves Ayús Carolina. "La emancipación Humana y sus perspectivas actuales". (on line.) p.7)

Parece que finalmente y asertivamente los ideales de la Ilustración se han desvirtuado por la mala interpretación de las facultades de la razón y los fines de la misma, y el ejercicio exagerado de la racionalidad tendiente a lo técnico y lo científico. Actualmente puede hablarse de seres humanos conscientes de la realidad de la barbarie y de su presencia

inminente en nuestras sociedades, reflejada en los hechos que acontecen a diario y en la situación política, económica, social y cultural de la mayoría de los habitantes de este mundo y difundida por el lenguaje, que ha permanecido como medio de comunicación y difusión exacta y masiva de los fines que persiguen las civilizaciones desde el uso que ejercen de su racionalidad. Las mismas que, sólo a través del arte y la creación subjetiva del hombre han logrado alcanzar sus verdaderos fines expresivos, superando los netamente comunicativos. Pero encuentro importante ya terminando insistir en que este trabajo no se puede quedar como ha ocurrido hasta nuestros días en el qué? y el para qué?, que han definido los caminos de nuestras sociedades desde la razón instrumental.

El proyecto educativo de Adorno y el de este trabajo me parecen coincidir en cuanto a que no pueden plantearse ya sólo ni fundamentalmente en términos de emancipación. Si bien la política de la vida supone emancipación, si la política emancipatoria es una política de oportunidades de vida, la política de vida es una política de *estilo de vida*. Mientras que la política emancipatoria se centraba en los conflictos derivados de la lucha por el logro y la mejora de oportunidades de vida (con otras palabras, una política de las condiciones de vida), la política de la vida se centra en la elección entre diversas formas de vida. Es una política de decisión humana. Y por serlo, inmediatamente exige una reconceptualización de la moral de la vida social. No es casualidad que todos los movimientos sociales contemporáneos pongan énfasis en la cuestión del estilo de vida y den nueva relevancia a los comportamientos individuales

Se ha convertido en lugar común entre los analistas de las nuevas formas de movilización colectiva en las sociedades industriales avanzadas considerar que éstas se refieren fundamentalmente a lo que se ha llamado el *mundo de la vida*, entendiendo por tal los ámbitos sociales que se organizan a partir de estrategias de cooperación y tienen su base moral en los sentimientos de solidaridad, responsabilidad, autoafirmación y ayuda mutua.

Se trata, en primer lugar, de los ámbitos de las identidades personales y colectivas, del desarrollo personal, de la salud, del nacimiento y de la muerte, de la familia, la educación, las creencias, etc. Son ámbitos que en la sociedad moderna han sido recluidos a lo más privado de la existencia y que hoy irrumpen con fuerza constituyéndose en objeto del debate político. Los asuntos de la política de la vida constituyen el programa principal para el retorno de lo reprimido por las instituciones modernas, reclamando una remoralización de la vida social y exigiendo una sensibilidad renovada para esos asuntos sistemáticamente reprimidos por las instituciones de la modernidad. Pero no sólo se preocupan estos nuevos movimientos por la liberación de la vida personal y en la vida cotidiana. También existe una preocupación por las condiciones físicas de vida y por la supervivencia de la humanidad en general. La mayoría de estas cuestiones ya han ido saliendo del ámbito privado de la mano de la lógica mercantilista, convirtiéndose en objeto de consumo y fuente de beneficio.

Esta opción entre estilos de vida es, en el fondo, una opción ética. Y es que la ética no trata en primer lugar de deberes o virtudes, sino de un modelo de sujeto.

¿Qué clase de vida nos parece la mejor para las personas? Esa es la gran pregunta que está en la base de la política de la vida. Los problemas que plantea la política de la vida no encajan inmediatamente en los marcos existentes, por lo que pueden estimular la aparición de formas políticas diferentes de las que predominan en la actualidad, tanto en los estados como en el plano mundial.

Como escribiera Adorno en la dedicatoria de su obra *Mínima moralía*, "a la vista de la conformidad totalitaria que proclama directamente la eliminación de la diferencia como razón es posible que hasta una parte de la fuerza social liberadora se haya contraído temporalmente a la esfera de lo individual".

La pregunta crítica que surge del mundo de la vida, dotando de una enorme capacidad deslegitimadora sus reivindicaciones: "¿a qué precio hemos aprendido a aceptar como mundo de vida ese mundo al que dan forma los instrumentos de nuestra civilización? ¿En qué medida, al adaptarnos a él, nos desadaptamos a nosotros mismos? ¿Produce nuestra civilización un mundo de vida al cual pertenecemos por nuestra *cultura del vivir* o deja en desherencia, en estado de barbarie, todo el dominio de los valores sensibles?". El mundo en el que desarrollamos nuestras vidas es un mundo negador de la vida, un mundo vivido como invivible dada la violencia estructural de su organización y el continuo trastorno que provoca en nuestros sentidos, en nuestros cuerpos y en la biosfera en la que estamos insertos. Desde esta realidad es desde donde está surgiendo esa "rebelión del instinto de vida contra el instinto de muerte socialmente organizado" (retomando esa hermosa expresión de Marcuse) que caracteriza a los movimientos sociales de hoy. Recuperar las condiciones para una vida realmente humana, tal es el desafío.

En los últimos veinte años hemos pasado de un escenario en el que los individuos no contaban (sólo importaban los colectivos en los que estos se integraban) a otro escenario en el que, desde las más variadas instancias y por los más variados motivos, nos vienen diciendo que somos individuos tan complejos que ninguna construcción colectiva puede representarnos.

En este punto cabe enfatizar en el análisis sobre la idea de "emancipación", idea que tenía caracteres de las "ideas reguladoras" tal como lo caracterizaría Kant, acompañadas de una filosofía de la historia, que validaba la idea y su proceso dentro de cada circunstancia. Pero que a medida que se fue expandiendo exigió simultáneamente una connotación de universalidad, que permitiera a la humanidad emanciparse precisamente del despotismo, la ignorancia, la barbarie y la miseria. Sin embargo, el problema según Lyotard ha radicado en que "el proyecto moderno – y con él, el de la emancipación, por supuesto- no

ha sido abandonado, ni olvidado, sino destruido, liquidado(...) Hay muchos modos de destrucción y muchos nombres les sirven de símbolo de ello: Auschwitz puede ser tomado como nombre paradigmático de la "realización trágica de la modernidad. Así pues, lo que abre una época y hace concluir otra es –nos dice- un crimen, un hecho atroz y aberrante."

( Roig. Arturo Andrés. "Necesidad de una segunda independencia". P. 8)

Para Lyotard todo ese gigantesco y complejo movimiento ha fracasado en cuanto que ha sido obra de la razón con su ímpetu inevitable de universalidad y ésta, en la medida en que borra o ignora al "acontecimiento": lo particular, esconde el terror. "Esa razón que impulsó a la emancipación universal es la misma que se ha puesto al descubierto en Auschwitz en donde lo que verdaderamente fue universal fue la muerte. Mala suerte de la razón. El nazifacismo llevó adelante lo que Lukács llamó "el asalto de la razón" (Ibid. P.9)

Se necesita entonces empezar a formar en valores, no podemos seguir quedándonos en utilidades. Es inmediata la necesidad de respuestas al ¿por qué? Aunque, sabemos, que se trata de un camino largo e incierto.

Hay que rescatar la Educación y reorientarla hacia sus verdaderos fines. No podemos desconocer que la educación se justifica por sus objetivos comunitarios y que no puede por tanto, quedarse como una cuestión privada de los ciudadanos. La educación afecta e influye directamente en la comunidad y por ello la necesidad de la consciencia en cuanto a que debemos formar verdaderos ciudadanos y no consumidores, ciudadanos responsables que cumplan las normas comunitarias. Hay que volver a apostar a la formación del carácter, y no perder la visión: Educar, no es sólo transmitir información, ni mucho menos divertir. Es imprescindible recuperar el valor de la voluntad, del esfuerzo y del sacrificio, en un mundo que brinda pocas oportunidades para que estas tres facultades se valoren.

Adorno advierte, que de seguir desconociendo que la capacidad no viene prefigurada en las personas, sino que depende, en su desarrollo, de los retos a los que el individuo se ve enfrentado, no podrá abrirse la posibilidad de “aprender motivadamente” como él mismo lo denomina. En esa motivación hay ya un paso de evolución hacia la emancipación, nuevo imperativo que resulta necesario postular. Una educación en la que los encuentros dialógicos de los cuales ya hemos comentado anteriormente, permita en los estudiantes afinidades electivas y no una dialéctica detenida, o mejor aún, sostenida.

La propuesta de Adorno es la de:

“Una oferta educativa plural y muy diferenciada en todos los niveles, del preescolar a la formación continua, para desarrollar así en cada individuo particular la emancipación”. (Adorno, *Educación para la emancipación*.1998,116)

Aunque aclara, que la manera en que uno se convierte, psicológicamente hablando, en un ser autónomo, es decir, emancipado, no pasa simplemente por la rebelión contra todo tipo de autoridad. El proceso, que caracteriza Freud y Adorno adopta es el siguiente:

Los niños se identifican, por lo general, con una figura paterna, con una autoridad, por tanto, la interiorizan, se apropian de ella, y seguidamente experimentan, en un proceso muy doloroso, que el padre, no corresponde al ideal del yo que aprendieron de él, lo que les lleva a separarse de él y a convertirse así, y sólo así por esta vía, en personas mayores de edad, o lo que es igual, emancipadas.

De esta manera se entiende entonces que identidad y emancipación son casi sinónimas, o mejor etapas paralelas graduales dentro de la escala del desarrollo. Pero entendidas como categorías dinámicas, como algo en formación permanente y no como algo que ya es. En esta concepción radica tal vez el error, pues tildamos o esperamos autonomía, de personas, quienes, tal vez, ni siquiera han podido aún lograr una identidad. Este planteamiento nos remite nuevamente a la importancia de la formación de los

formadores, la cual debe ir en ascenso permanente en esa escala de desarrollo, si pretenden verdaderamente generar autonomía y emancipación en sus estudiantes:

“El hecho de que la organización social en la que vivimos sea, hoy como ayer, heterónoma, esto es, que ningún hombre pueda existir realmente en la sociedad actual de acuerdo con su propia determinación, hace que mientras esto sea así, la sociedad formará a las personas mediante incontables canales e instancias de mediación de un modo tal que en esta configuración heterónoma, en esta configuración en la que se les muestra su propia conciencia, dichas personas acaben tragándolo y aceptándolo todo. Esto alcanza, naturalmente, hasta las instituciones, hasta la discusión sobre la educación política y cuestiones similares. El verdadero problema de la emancipación no es hoy otro que el de si la gente puede, y cómo, oponerse a esto, siendo “la gente” nuevamente otro gran problema” (Ibíd. P.124)

No en vano, Adorno insta a las personas que crean necesario caminar en el sentido de una educación para la emancipación a influir del modo más enérgico para que la educación sea una educación para la contradicción y la resistencia. Es claro que la crítica de los filósofos de Frankfurt nace de la necesidad de confrontar el *efecto* desmitificador de la cultura elaborada según la lógica del mercado, con la propuesta de la modernidad de emancipar a los individuos. Por ello, sus estudios apuntan a advertir sobre el carácter regresivo de la cultura de masas al obstaculizar y anular el núcleo vital del proyecto de la modernidad: la liberación del individuo de toda opresión material -esto es: trabajo enajenado- y espiritual -es decir: conciencia enajenada. Empero, como nos advierte Adorno, esta doble sujeción se problematiza al momento de enraizarse en la complejidad psíquica de los individuos. Y es, principalmente, la segunda la que les interesa subrayar, pues a través de ella se refuerza el dominio social de modo más eficaz en la medida que, en tanto condición subjetiva, detiene la transformación de las relaciones de producción; es decir: con la difusión y el consumo de bienes culturales industrializados se configura la edificación de una fábrica de modos culturales que mediarán la intersubjetividad volviendo una trágica ironía el atributo de los *mass media* como medios de comunicación. ¿Qué podrían comunicarse dos sujetos cuyo lenguaje -reflexivo, afectivo, visual, etc.- ha sido refuncionalizado y administrado por la industria cultural? Al respecto, concuerdo con Adorno cuando escribe: Si nadie, verdaderamente, es capaz de hablar, entonces nadie puede ya, con toda certeza, escuchar.



La industria cultural, al confeccionar la intersubjetividad, controla el discurso, es decir: cancela la premisa de una sociedad democrática: la comunicación de las diferencias. En la tendencia de la totalidad social contemporánea a recaer en la barbarie. El mundo administrado encuentra una fuerza de apoyo en la industria cultural.

La propuesta de Adorno para la emancipación quizás se puede expresar en un resumen de seis puntos reunidas todas bajo la premisa de: LAS COMUNIDADES DISCURSIVAS Y EL CAMBIO EDUCATIVO. La trayectoria del cambio educativo es la de un campo de estudio poco habituado a los éxitos. Un repaso superficial a su corta historia, pone de manifiesto que la frustración ha sido la nota dominante. La frustración se ha visto, en parte, atemperada con la incorporación de aproximaciones más comprometidas con los aspectos prácticos. Las perspectivas culturales y políticas de la innovación han roto la ortodoxia técnica ofreciendo alternativas sugerentes, pero su influencia ha sido francamente limitada, sobre todo si se observa la capacidad de supervivencia y aplicación de los esfuerzos de cambio, y su versatilidad para manifestarse a través de nuevas formas a lo largo del tiempo

De modo que el "Nuevo significado del cambio educativo" es, de alguna manera, una muestra de la falta de horizonte que parecía lastrar el desarrollo conceptual de este campo de estudio. La razón es que se constata que sigue intacta la preocupación por el proceso de cambio y por las maneras de articular la implantación de innovaciones. Este modo de enfocar los asuntos del cambio ha sido predominante y como reconoce Andy Hargreaves ha saturado el campo:

"Cuando los esfuerzos se canalizan hacia la implementación, las razones iniciales para efectuar el cambio pasan rápidamente a segundo plano. En consecuencia, las personas afectadas se

Desde este punto de vista se requiere una visión sobre la totalidad del cambio que va a poner de manifiesto la imposibilidad de alcanzar uno de las principales razones de ser del estudio del cambio en educación: solucionar el problema del cambio, pero en contrapartida va a ser posible vivir con él, más proactiva y productivamente.

Aludir a la postmodernidad en el campo de la educación y en el contexto de la propuesta adorniana de emancipación puede resultar muy complejo porque de manera inmediata se invocan ciertos demonios relacionados con las tendencias más lúdicas y menos comprometidas, que parecen vitorear la pérdida del proyecto emancipador de la modernidad. Pero, aunque se sostenga una postura más o menos beligerante con la postmodernidad, no parece que sea posible ignorar que las formas utilizadas para conceptualizar la educación y todos los campos disciplinares en los que se concreta, entre estos el cambio educativo, están siendo interpelados y esto está produciendo un considerable desasosiego que para algunos autores y autoras está resultando saludable.

Es imposible desconocer por otra parte que, la crítica cultural de la postmodernidad cuestiona la lógica de los fundamentos que han configurado la base epistemológica de la modernidad, lo que supone el abandono de ciertos rasgos de ésta, pero no la ruptura definitiva. El propio Michael Apple (1996: 144) señala que la perspicacia revelada por los análisis postestructuralistas al poner de manifiesto que la inexistencia de un fin utópico de las relaciones de poder no significa que no puedan cambiarse ni transformarse las instituciones educativas, no implica renunciar a defender posturas sociales más generales, relacionadas con la justicia social.

Formas híbridas que compaginan los propósitos emancipadores con la crítica cultural de la postmodernidad están poniendo de manifiesto la posibilidad de relanzar el compromiso transformador de las tendencias políticas, salvando, así, las debilidades que han sido

puestas de manifiesto certeramente desde posturas cercanas a los planteamientos postestructuralistas. Esta especie de alianza inestable está siendo llevada al campo del cambio educativo con fórmulas para desmarcarse, con decisión, de las pretensiones totalizadoras que han acompañado las concepciones del cambio apoyadas en epistemologías de progreso.

Dichas concepciones proponen sustituir la preocupación por el proceso del cambio, es decir la focalización en los aspectos operativos, por la atención al contexto y a la definición de los propósitos del cambio en éste. De igual modo sugieren que la preocupación por la eficacia en el funcionamiento del sistema en el presente, se reemplace por el estudio de las relaciones de poder y saber en el cambio educativo y el modo en que configuran espacios de opresión y contestación a lo largo del tiempo. Por último, y en coherencia con su perspectiva pluridisciplinar del estudio del cambio, abogan por abolir el predominio de la psicología y dar paso a la sociología, la historia y la filosofía (Adorno).

Como consecuencia de este viraje en el estudio del cambio educativo se ha dejado de anhelar la certidumbre y el control en las innovaciones y se comienza a poner toda la energía en crear categorías más sofisticadas y prácticas más complejas e interrelacionadas.

El viraje conceptual, como cabe suponer, afecta también al modo de representar el conocimiento sobre el cambio educativo. En un terreno de redefinición de categorías se hace necesario encontrar formas de representar el cambio que capten las complejas y a veces contradictorias manifestaciones de la innovación. Manifestaciones que no se dejan retratar de modo apropiado por las modalidades previamente usadas.

Frente a la forma habitual de enfocar la conceptualización de los estudios del cambio y la propuesta emancipatoria las perspectivas actuales que recogen la propuesta adorniana, actúan como marcos interpretativos que permiten discriminar los elementos de valor y decidir las pautas de acción. Como puede apreciarse, resulta evidente el paralelismo de esta caracterización con las estructuras de racionalidad que ha elaborado Jürgen Habermas (1982) a partir de su teoría de los intereses rectores del conocimiento. Es importante además tener en cuenta cómo a finales de los 80 comienza a manifestarse una transformación hacia la heterogeneidad en las perspectivas de conocimiento. El conocimiento se hace más textual y se ve como una construcción que emplea un sistema de signos convencional, que presupone una significación que hay que descubrir y comienzan a aparecer estudios postestructurales y postmodernos que adoptan esta perspectiva.

¿Cómo se están abordando estas alteraciones en la configuración del conocimiento del cambio educativo? Para dar cuenta de la pluralidad de escuelas y de las ambiguas relaciones que mantienen entre sí, de convivencia pero sin excluir tanto el conflicto como la complementariedad, se ha recurrido a nociones que privilegian, sobre todo, el carácter social de su elaboración y la arbitrariedad de sus posiciones.

La idea de discurso elaborada por Michel Foucault (1979) incide en los procesos sociales que producen el significado, dado que la condición primaria del discurso es el diálogo. Y también recalca la posición o los puntos de vista desde los cuales los sujetos hablan y las instituciones condicionan por el modo de almacenar y distribuir las cosas que son dichas. El discurso se estructura sobre la base de supuestos cuyo dominio es exigencia previa para comprender de modo significativo cualquier intervención del hablante. Al mismo tiempo, la percepción del mundo se organiza de modo diferente dentro de cada discurso, puesto que, en un momento determinado, entre todos los enunciados que podrían decirse

sólo aparecen algunos de ellos, mientras otros se excluyen. Pero no sólo se refieren a lo que puede ser dicho, también aluden a quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad. Es decir "los discursos llevan consigo un significado y ciertas relaciones sociales; construyen tanto la subjetividad como las relaciones de poder". Los significados se crean a partir de las prácticas institucionales, de modo que las posibilidades de significación están marcadas por la posición social e institucional del que los usa.

Los discursos se configuran como posibilidad y limitación, como inclusión y como exclusión. En su seno se modifica el sentido de los términos y los significados, al organizarse y combinarse de un modo peculiar se limitan las posibilidades de pensamiento y se descartan alternativas. Este entramado de exclusiones e inclusiones, que es el discurso, crea lazos antagónicos con otras prácticas discursivas. Es a la vez producto e instrumento del poder en un contexto discursivo determinado, pero sirve también como lugar para la resistencia y lugar para el acercamiento hacia la estrategia opuesta. Las formas discursivas que se estimulan o inhiben, así como la regulación de la participación en el discurso están relacionadas con la existencia de unas reglas que constituyen y regulan el uso del lenguaje. La cualidad de los discursos educativos es que no sólo están ligados al discurso, sino que fundamentalmente se caracterizan por propagar y divulgar selectivamente discursos. De modo que los discursos del conocimiento sobre el cambio educativo tienen la doble dimensión de configurarse como discursos y servir de vehículo selectivo a ciertos discursos.

Cuando se habla de comunidad discursiva se está aludiendo a una asociación de identidad y discurso, que crea sus atributos entre aquellos sujetos que se conciben a sí mismo como miembros y participantes en su discurso. Las actividades de mantenimiento de fronteras, instituciones y valores están, entonces, unidas con el discurso y sus participantes. Estas actividades no están exclusivamente basadas en el discurso. Los

criterios para la pertenencia, el destierro, los derechos, privilegios, denuncias y exclusiones son estrategias que contribuyen al mantenimiento de los límites de la comunidad. Pero las fronteras son un asunto de convenciones, de modo que la distinción entre lo que está dentro o fuera de éstas suele estar sujeta a constante justificación y defensa. Todas las peculiaridades son apropiadas para las comunidades científicas. Las comunidades son sostenidas por la contribución activa de sus miembros. Esta adopta no sólo una forma hablada específica que permite comunicarse entre sus miembros y excluir a los extraños, también se traduce en actividades que materializan la aceptación de miembros, la exclusión de otros, el mantenimiento de las fronteras y la distinción entre aquellas personas que pertenecen a ella y los que permanecen al margen, así como la relación con otras comunidades.

Al considerar las corrientes que conviven en el escenario de la innovación, parece apropiado intentar rotular las comunidades discursivas con términos que reflejen los discursos que producen y que las crean.

Pero el problema sigue siendo ¿desde qué perspectivas es posible formular teorías de transformación social? Porque para la mayoría de las corrientes postmodernas las teorías del cambio social son manifestaciones de ideologías ahora desenmascaradas. Parece que reniegan de un sentido de responsabilidad en la construcción de la sociedad, porque consideran que las posturas emancipatorias no pueden justificarse. Según ellas, esta posición implica una inconsistencia autorreferencial, porque mientras los autores postmodernos quieren afirmar la potencia crítica de sus análisis, niegan que el proyecto crítico sea justificable.

Dado que la cuestión clave no es hablar del bienestar de los otros, sino crear las condiciones para que ellos mismos puedan hacer oír sus voces, sigue siendo necesaria la

emancipación aunque sea, al mismo tiempo, imprescindible su reconstrucción. En este contexto la emancipación no anuncia un programa particular, es un concepto crítico cuyo poder reside en la negación crítica. Puede denunciar estructuras de opresión, pero no está concebida para ofrecer una clara, positiva y universal visión de lo que será la liberación del sufrimiento, de la irracionalidad, de la injusticia, de la no equidad en cualquier momento histórico y para cualquier grupo en particular.

Conviene señalar que la definición o la nueva interpretación de emancipación que propone la actualidad se desmarca claramente de las pretensiones universales que han acompañado las concepciones del cambio apoyadas en una epistemología del progreso.. Este enfoque se caracteriza por aceptar el dualismo global entre opresor y oprimido, se plantea problemas sobre la praxis que desarrolla a partir de un estudio crítico previo, proclama una relación directa del investigador con los movimientos sociales de oposición, califican de progresistas todas las prácticas vinculadas con los grupos oprimidos y contiene una epistemología que define el saber del investigador crítico como productor del progreso.

Para Adorno parece que definitivamente frente a todas estas teorías de vanguardia, la batalla por un cambio educativo transformativo depende de la articulación de la educación como una acción moral y, más ampliamente, depende de cómo la política es capaz de articular el futuro en términos de una visión moral enraizada en las necesidades materiales, emocionales y espirituales de nuestras vidas. En este sentido considero muy oportuno incluir en esta parte del trabajo el concepto de poder de Michel Foucault. Hay una multiplicidad de campos en los que los seres humanos luchan por la libertad, la justicia, la dignidad y una más completa realización de sus vidas. Estos campos se solapan y se entrecruzan, produciendo un complejo mapa social de aspiraciones y luchas humanas. Estas luchas tienen su peculiar dinamismo, carácter y conjunto de

posibilidades. Reconocer esta complejidad no supone negar las batallas sociales, históricamente importantes, sino tratar de ofrecer un lenguaje educativo y más adelante una agenda que puedan ser lo más inclusivos posible, para recoger el más completo rango de batallas y preocupaciones humanas en esta coyuntura temporal.

La postmodernidad con su abandono de la universalidad se basa en que cualquier universal trae consigo inevitablemente la exclusión, la injusticia, la represión y violencia. La afirmación postmoderna de una pluralidad radical crea el espacio necesario para mostrar lo marginal, lo reprimido lo silenciado. El problema es que esta postura no sólo tiene una tendencia emancipatoria, sino que mina las tradicionales fuentes de justificación del compromiso emancipatorio.

La postmodernidad confronta primariamente la tensión entre contingencia y compromiso y nos muestra lo inadecuado de cierto tipo de compromisos basados en verdades o identidades universales, como las que nos ha mostrado Adorno.

Se pueden extraer dos conclusiones respecto al compromiso emancipatorio. En relación con los medios empleados para realizar el compromiso: este se realiza en un contexto contingente, y respecto al fin del compromiso: no existe ninguna aspiración emancipatoria que pueda ser alcanzada sin una trayectoria conflictiva en relación con las consecuencias no deseadas.

De esta forma las políticas culturales se ven como un modo específico de acotar la intervención teórica que tiene en el poder su principal foco de atención y que usa sus recursos teóricos en la persecución del cambio como una contribución a una cultura emancipatoria.



La pedagogía entendida como forma de política cultural tiene su objeto de estudio en el vínculo entre las posibilidades de participación social, que se manifiestan en una gama de capacidades humanas, y las formas sociales que las estimulan o constriñen. Su propósito es alterar la experiencia de los sujetos en el sentido de incrementar las posibilidades de acción humana y de justicia social, tratando que estudiantes y profesorado sean agentes sociales, políticos y económicos. Las preguntas esenciales se localizan en torno al poder para nombrar, para representar el sentido común, para poder crear versiones oficiales, para representar el mundo social legítimo, en definitiva para desplegar su existencia en formas que recojan las peculiaridades culturales y sociales asociadas a las diferencias de clase social, etnia, género, nacionalidad, religión o destreza.

Desde esta perspectiva la reforma educativa: la propuesta emancipatoria de Adorno, se percibe como una configuración de retórica y otras actividades desarrolladas por individuos envueltos en un proceso de lucha entre grupos sociales en un terreno de dinámicas políticas, culturales y económicas contradictorias en los niveles locales, nacionales y mundiales. La educación y la innovación en tanto que política cultural, apoyan una conceptualización del cambio que se enfoque hacia el poder, y que permita poner recursos teóricos al servicio de la transformación en las formas de producción cultural contribuyendo a crear cultura, es decir, a crear cultura emancipatoria. De modo que son claves para el cambio las relaciones sociales de desigualdad y las luchas para transformarlas. La desigualdad se expresa a través de la atención a las prácticas culturales e históricas de los grupos silenciados en el proceso de producción cultural.

El cambio educativo se articula en relación con las políticas asociadas al conocimiento valioso. Se abordan las formas de definir los cambios que afectan a la selección del conocimiento escolar.

No obstante, hay que tener especial cuidado en tanto las reformas son vistas como tácticas normalizadoras y el cambio educativo es concebido como un asunto de epistemología social. Es decir, toma los objetos constituidos en el saber de la escolarización y los define como elementos de la práctica institucional en los que se engarzan relaciones de poder históricamente configuradas que dan consistencia a las vicisitudes y contingencias de la vida cotidiana en las aulas. La reforma se conceptualiza como una práctica social que surge de la confluencia de saber, poder y prácticas históricamente contextualizadas. Y en ese sentido cuando conocimiento y poder se abordan desde la transformación de lo local se plantea la reforma situada o contextualizada. El cambio situado circunscribe la innovación en las peculiaridades de las situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje y en los escenarios singulares. Pretende reflejar la diversidad de culturas e identidades como seña de identidad de las políticas culturales de cambio, especificándolas en relación con un escenario y un tiempo determinados. El cambio situado reniega de un patrón fijo de desarrollo y se define a partir de la autotransformación para plegarse tanto en la forma como en los propósitos a los diferentes escenarios, circunstancias y grupos

Como ha podido observarse esta comunidad discursiva juega con el reto de articular los análisis globales sobre las relaciones entre conocimiento y poder con las innovaciones situadas, de manera que tiene que dar respuesta a uno de los interrogantes claves de las tendencias emancipatorias en el escenario de la postmodernidad: cómo conciliar los compromisos locales, que se convierten en "únicos" en razón de la consideración otorgada a las diferencias, con la contribución a políticas más comunes implicadas con transformaciones de alcance general, como aquellas relativas a la justicia social y la democracia. Probablemente esta difícil alianza dará frutos insospechados entre los que

cabe anticipar la reconstrucción (o la desconstrucción si se emplea vocabulario postestructuralista) de las claves usadas hasta ahora para describir dichos asuntos.

Usar la noción de comunidades discursivas en la representación del cambio educativo permite trabajar con una idea de la configuración del conocimiento de este campo de estudio que hace hincapié en su construcción social, en la relación, interacción y tensiones entre diversas líneas de pensamiento y que pone en evidencia las condiciones materiales e ideológicas en las que se produce el saber sobre la innovación. Permite, también, realizar una cartografía social de las posiciones epistemológicas del cambio educativo salvando la rigidez de las formas precedentes y mostrando las zonas de interacción y conflicto. De modo que cualquier intento por captarlas es, en sí mismo, una tarea tentativa, que para poder llevarse a cabo debe necesariamente remitirse permanentemente a los seis puntos en los que parece poder resumirse la propuesta emancipatoria de Adorno, con los cuales a la vez, me gustaría finalizar este trabajo, enunciándolos como premisas fundamentales para la consecución de las comunidades discursivas del cambio educativo:

1. Recuperar el principio de individuación, entendido socialmente. El hombre debe encontrar en sí mismo su razón de ser y de su vida, pero no aislado, sino responsablemente activo para evitar el aislamiento que promueve la sociedad de consumo y evitar la alineación personal. Esto implica necesariamente una redefinición de "identidad" con la que se impugne al proyecto moderno buscando evitar la muerte del sujeto y asumir el fracaso de un sistema que en nombre de la esperanza socializadora y el fin de las clases sociales no pudo, en el plano real, satisfacer el cúmulo de sus propias expectativas. No se puede seguir creyendo que el hombre se va a redimir ante la autonomía del capital y de un sistema cuyo crecimiento técnico y administrativo desplaza el ideal humano al acentuar la división social del trabajo.

2. Recuperar el valor del imperativo categórico kantiano, llenándolo de contenido social. La moral debe contar con los demás, valorando la renuncia, cierto ascetismo, que libera de la superabundancia que proporciona la sociedad de consumo.

Pero lo que debe preocuparnos no es tanto la cantidad de gente que se preocupe por nosotros, o se nos oponga, sino hasta qué punto cuenta con buenas razones para ello. Deberíamos antes de desviar nuestra atención de la constatación de la impopularidad o la masificación, dirigirla a los factores que la provocan:

“Por desgracia, a diferencia de lo que sucede en la alfarería, de entrada resulta extremadamente complicado distinguir entre un buen producto de pensamiento y uno deficiente.” (De Botton. Consolaciones.p.37)

La verdadera individualidad de la razón surge autónomamente cuando se decide hacer uso de la misma y la verdadera respetabilidad no nace de la voluntad de la mayoría sino del recto razonar.

3. Recuperar el valor de los ideales, *“lo que queda por hacer”*, reconociendo la contradicción entre ellos y la realidad. Este es el sentido de *“lo negativo”*, aquello que falta por alcanzar, la utopía que no anula sino que anima, mueve a participar.

4. Salvar y cuidar lo particular, la iniciativa y creatividad personal. Aquí adquiere el arte una función liberadora, para la que antes debe él mismo liberarse de las ideologías e intereses comerciales.

5. Luchar por la defensa de la autonomía. La filosofía no debe proponer ideales universalistas, ni comprender la totalidad, sino debe ser el instrumento que defienda la autonomía y la libertad, haciendo reflexionar al hombre sobre el mundo y sus sentidos.

6.- Comenzar una nueva Ilustración, al contrario de la clásica que buscaba ideales colectivos, invite a pensar y hacer *"por cuenta propia"*, con responsabilidad personal.

## 6. Conclusiones.

La propuesta que surge con el análisis de Adorno y el trabajo de esta tesis, abre posibilidades de deconstrucción ante el discurso postmoderno de la desesperanza que tanto criticó Adorno. Creo después de haber realizado este trabajo que no se trata de seguir hablando de la concientización como un proceso espontáneo, se trata de asumir desde la escuela o desde los espacios comunitarios la dialectización del mundo para develar la apariencia. La praxis debe ser repensada en los términos del docente, los alumnos y la sociedad para afrontar el largo camino de las transformaciones. La concientización implica la ruptura del proceso de cosificación que la razón constituida ha desplegado en todos los espacios del poder cultural y político.

“.....un acto lógico de conocimientos y no de transferencia de conocimientos. Es un acto de búsqueda de conocimiento. En segundo lugar, la concientización no puede basarse en una conciencia del mundo, sino que hay una dialectización conciencia-mundo. La concientización no puede basarse en creer que es dentro de la conciencia donde puede basarse en creer que es dentro de la conciencia donde se opera la transformación del mundo, la creación del mundo; sino que es dentro del mundo mismo, en la historia, a través de la praxis en que se da el proceso de transformación.” (Freire, 1975. Cit en Pérez. p. 8)

Por otra parte y teniendo en cuenta que ha quedado demostrado cómo la cosificación del hombre y de la realidad, han conducido a una razón positivizada que no reconoce el carácter histórico de los procesos, y pretende igualmente obviar la praxis transformadora del sujeto histórico, resulta claro que el intento de reforma y la propuesta emancipatoria tiene que ser enfrentado no por la simple creencia como aspecto ideológico, sino por la configuración de una necesidad de conocimiento para deslegitimar al conocimiento impuesto desde la lógica cultural.

El esfuerzo deberá romper con la reducción del conocimiento a lo aparente, a lo ahistórico, y desarrollar un esfuerzo para la búsqueda de una teoría de lo real, desde lo real.

Este propósito tiene un carácter transformativo y constituiría una respuesta desde la escuela y desde las esferas públicas, a la propuesta neoliberal de reducirlo todo al crecimiento económico. Aquí el significado de la crítica a la razón moderna deviene en una nueva razón cuya plataforma lo constituyen el desarrollo y la competencia.

Pero entonces queda ya un poco más develada la respuesta en cuanto a competencia ¿para qué? Competencia para que nuestros niños y jóvenes pueden desenvolverse en un mundo pluralista que debe aceptar y valorar la diferencia y que exige no sólo cada vez más formación integral sino una mayor formación ética centrada en la persona y en su dignidad.

Hasta hace poco, por ejemplo. Los “cazadores de talentos” como se han denominado los encargados de conseguir a las empresas personas o ejecutivos con el perfil exigido por las mismas, se basaban en su búsqueda en los títulos, los idiomas, las especializaciones, el manejo de sistemas entre otros. Hoy por hoy y como si se tratase de aplicar todo lo expuesto por Adorno, dichas condiciones han cambiado y los cazadores de talentos, en consecuencia a lo demandado por las mismas empresas, afectadas también por los ideales pragmáticos de la modernidad y totalizantes de la postmodernidad, están empezando a exigir entre los primeros requisitos para cada vacante y para cada perfil, personas con grandes dotes y calidades humanas; principios éticos y morales que garanticen que primará la persona con su dignidad sobre todo lo demás y que no se equiparán a las máquinas, ni caerán en la expectativa de programar conductas, robotizar sentimientos, emociones e ideales.

Los ejecutivos de hoy, los grandes líderes financieros, económicos, políticos y demás deben ante todo dar la batalla por la descosificación. No en vano las grandes empresas y las grandes “industrias”, pienso que ante esto Adorno hubiera comprobado que valió la pena su filosofía, han abierto y reconocido espacios para los departamentos y gerencias de “recursos humanos” y todos los énfasis del mercadeo y del manejo del clima

organizacional en la actualidad apuntan al recurso humano como clave de la permanencia, la continuidad y el éxito.

Es claro entonces, a partir de esto, la importancia que deberá tomar el rol de la escuela para cumplir con estas exigencias. Los primeros en dar el cambio han de ser por supuesto los directivos de las instituciones, quienes deben también empezar a seguir los patrones de la "alta gerencia" y reencontrarse con el recurso humano irremplazable con el que cuenta en su tarea de educación. Los alumnos, los profesores, la comunidad en general deben reencontrarse primero desde su condición y dignidad de seres humanos, y empezar a tratarse y relacionarse desde la misma para luego, empezar a hablar de conocimiento, transformación y avance.

Los discursos impartidos por la escuela, los maestros y los padres deben empezar a hablar positivamente a pesar de la crisis, de la recesión, y demás problemas que afectan nuestra sociedad, de la persona y apuntar desde los mismos a la gran meta de su felicidad. Pero entendiendo que la felicidad del ser humano, exige convivencia sana, tolerancia, respeto por la individualidad y la diferencia, trabajo en equipo, cooperación, libertad y decisión entre otros.

Plantear la respuesta a las propuestas postmodernas que ya, desde la perspectiva adorniana, hemos demostrado en crisis, desde la escuela y las esferas públicas, implica entonces, un discurso educativo que no debe dejar a un lado el proceso formal como el que se desarrolla en la comunidad de manera permanente, sino involucrarse con él.

Si la escuela insiste en el trabajo intelectual desligado de la sociedad y de la aplicación práctica, cercana y real a los problemas de la misma, entonces puede pasar, que ésta exprese su deseo de autodeterminación en la medida en que reconcilie como vimos a lo largo de este trabajo: su deseo libertario en la necesidad de universalizar un proyecto emancipatorio.



Si es válida la impugnación que se le hace a la razón moderna por haber abandonado el proyecto libertario, la razón postmoderna también debe ser impugnada en la medida que se identifica con el desconocimiento del sujeto como fuerza transformadora, y se identificará igualmente con las imposiciones del capitalismo.

El medio educativo no puede continuar centrando todos sus currículos y programas ni cifrando sus éxitos y la medición de sus resultados en la cantidad de computadores o software que posea, ni en las redes de conexión, ni exclusivamente en los puntajes de sus estudiantes en las pruebas de Estado. La educación debe volcarse a la persona, al desarrollo de líderes que más adelante estructurarán y guiarán la sociedad. En el desarrollo integral de cada individuo desde una orientación educativa que valide la individualidad y con ella la diferencia, promoviendo así el respeto, la tolerancia y demás valores que como vimos con el problema de la sociedad industrializada y el manejo exclusivo de la razón como instrumento se han perdido.

La educación, los docentes, los alum g/-22(3s )-2-7.5(ó)c97.5(u)-2 Tw[v]06.3(nn9a30.7(35.e( co-30. )-23

“per se”), deberán constituir el propósito fundamental de los nuevos procesos educativos, que han de nutrirse de la realidad para transformar la realidad.

**ANEXO N° 1**

El antiguo campo de concentración de Auschwitz, situado a unos 60 kms de Cracovia, está ubicado en un paisaje pantanoso. Las SS escogieron un antiguo cuartel de la monarquía austro-húngara para emplazar allí el campo, debido a la situación favorable de las vías de comunicación. El complejo comprendía un territorio de 40 kms<sup>2</sup>. Bajo el mando del primer comandante del campo, Rudolf Höss, se empezó a construir en mayo de 1940 el campo, que más tarde se conocería como Auschwitz I o campo central. Esta primera ampliación estaba pensada para 7.000 presos y comprendía 28 edificios de ladrillo de dos plantas así como otros edificios adyacentes de madera. En promedio el número de presos ascendía a 18.000. Dos alambradas de espino con corriente de alta tensión cercaban la totalidad de la superficie. En un letrero sobre la puerta de entrada al campo se podía leer, en señal de desprecio y sarcasmo, el lema "EL TRABAJO TE HARÁ LIBRE". Por orden de Heinrich Himmler se empezó a construir el campo de Auschwitz II - Birkenau en octubre de 1941. Éste - mucho más extenso que el campo central - comprendía 250 barracones de madera y de piedra. El número más elevado de presos en Birkenau ascendió en 1943 a aproximadamente 100.000. Frente al campo central, Birkenau desde un principio estaba pensado como campo de exterminio. Allí también se encontraba "la rampa" en la que se llevaba a cabo la selección de los recién llegados.

En Birkenau se encontraban los Crematorios II a V (terminados entre el 22 de marzo y el 25 de junio de 1943), cada uno de ellos equipado con una cámara de gas y donde, según los informes de las SS, podían ser quemados 4.756 cadáveres a diario. En la revuelta del 7 de octubre de 1944, algunos presos volaron la cámara de gas del Crematorio IV. En noviembre de 1944 las SS desmantelaron las instalaciones de exterminio destruyendo los crematorios.

En las proximidades del campo de concentración de Auschwitz estaban ubicadas diferentes industrias que alquilaban a los presos como mano de obra. La empresa IG-Farben, ubicada en la periferia de Monowitz, fabricaba por ejemplo goma sintética (buna).

Para los presos que trabajaban allí, las SS construyeron el 31 de mayo de 1942 el campo externo de Auschwitz-Monowitz, que se convirtió a partir de diciembre de 1943 en el campo central del campo de concentración Auschwitz III. Además las SS explotaban sus propias empresas y minas. En total había 50 comandos externos de este tipo.

El campo de concentración de Auschwitz fue evacuado por las SS entre el 17 y el 19 de enero de 1945. Hasta entonces habían sido asignados a los presos 405.000 números de registro, de los cuales alrededor de 132.000 correspondían a mujeres. (A aquéllos que eran enviados de inmediato a las cámaras de gas no les era asignado ningún número de registro. Su número se eleva aproximadamente a 1,2 millones de personas.)

Con el avance de las tropas soviéticas, las SS empezaron a evacuar el campo y enviaron a aquellos presos que todavía eran capaces de trasladarse por su propio pie a las "marchas de la muerte" a otros campos de concentración. El 27 de enero de 1945, el Ejército Rojo invadió el campo liberando a alrededor de 5.000 enfermos y moribundos, que en su huida habían abandonado las SS.



Fuente: Museo Auschwitz: Campo de Concentración Auschwitz - Fotos documentales

Transporte de cadáveres, probablemente en el campo de concentración de Birkenau. (Foto: Sin referencias)

**Anexo N° 2.****Clarín Digital. La tarea de vivir juntos  
Lunes 03 de mayo de 1999****TRIBUNA ABIERTA: ¿QUE VALORES DEBE ENSEÑAR LA ESCUELA?  
La tarea de vivir juntos**

Hace 10 días, dos jóvenes estadounidenses mataron a 14 compañeros de escuela en "homenaje" a Hitler. Dos visiones sobre el episodio sugieren que no se trata de un hecho aislado, sino de un efecto de las dificultades que tiene la sociedad para transmitir valores como la solidaridad, la tolerancia y el respeto

DANIEL FILMUS. Sociólogo, director de FLACSO

**Evitemos el peligro de ser neutrales**

A mediados de siglo, el filósofo alemán Theodor Adorno planteó con firmeza cuál debía ser la principal función de la escuela después de la Segunda Guerra Mundial: "La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación. Precede tan absolutamente a cualquier otra que no creo deber ni tener que fundamentarla. Ante la monstruosidad de lo ocurrido, fundamentarla tendría algo de monstruoso". Décadas después, esta afirmación podría ser aplicada a la masacre que, en homenaje a Hitler, dos estudiantes perpetraron pocos días atrás contra sus compañeros en una escuela de Littleton, Estados Unidos. Pero no se trata de un hecho aislado: hace poco tiempo, en Arkansas y en Kentucky, alumnos produjeron atentados de características parecidas. La semana pasada y luego del ataque, la policía desbarató intentos similares en Texas y Miami, y en Washington y Kansas fueron desalojadas varias escuelas por amenazas. Las autoridades señalaron que "esperan una oleada de imitadores de los jóvenes asesinos de Littleton".

Los medios de comunicación en los Estados Unidos rápidamente intentaron encontrar culpables entre la familia, la escuela, los compañeros, la sociedad, la televisión, la cultura, etcétera. ¿Es que alguno de estos actores puede ser inocente frente a semejante barbarie?

**Preguntas urgentes**

¿Cómo pueden las familias ser ciegas o indiferentes ante la acumulación de odio y de armas por parte de sus hijos? ¿Cómo pueden las escuelas desconocer lo que se esconde debajo de un sobretodo negro y de la intolerancia racial? ¿Cómo es posible que el país que adopta a nivel mundial el papel de "reservorio ético de la humanidad" genere las condiciones culturales y sociales que permitan que, en sus propias entrañas, se engendren explosiones de discriminación y violencia de semejante magnitud? En lo que respecta a las escuelas, los detectores de metales que se colocan a la entrada, los servicios de seguridad y las mamparas de vidrios blindados que comienzan a separar en muchos barrios a los estudiantes de escuela media de sus profesores no parecen ser la solución del problema.

Al contrario de lo que suponía Adorno, y lamentablemente, la sucesión de hechos de esta naturaleza nos colocan frente al deber de fundamentar el papel de la educación en torno a la formación en valores como su principal aporte para detener la escalada de violencia. La reiteración de la monstruosidad convierte en monstruosa y hasta cómplice la pasividad y la indiferencia frente al odio, la discriminación, la intolerancia y la violencia.

En el reciente informe de la UNESCO realizado bajo la coordinación de Jacques Delors, "La educación encierra un tesoro", se plantea que "la finalidad principal de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social; la educación se define como un vehículo de las

culturas y los valores, como construcción de un espacio de socialización y como crisol de un proyecto común". Junto con el aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer, el informe Delors incorpora el "aprender a vivir juntos" como uno de los objetivos principales de la escuela. La creciente tendencia hacia la expulsión del mercado de trabajo y a la marginación de importantes sectores de la población coloca este objetivo en un lugar central.

Ahora bien, ¿enfatar en el papel socializador de la escuela implica volver al viejo debate acerca de si la enseñanza debe priorizar el aprendizaje de conocimientos o la formación en valores? De ninguna manera. El cumplimiento de la función integral de la escuela exige abordar al mismo tiempo ambos desafíos.

No tiene sentido enseñar matemáticas, física, lengua o el manejo de las más modernas tecnologías si ello no va acompañado de la formación de personas solidarias, capaces de comprender al otro, respetar el pluralismo, trabajar por la paz, etcétera. Valores que les permitirán colocar al servicio de sus familias y la sociedad lo aprendido en la escuela. De nada nos sirve enterarnos ahora de que, como declararon sus familias, quienes cometieron los asesinatos de Littleton "eran buenos alumnos y obtenían altas calificaciones".

### **Nuevos aprendizajes**

Pero para la escuela no es fácil formar en este tipo de valores. Entre otras, por tres razones:

La escuela tiende a enseñar sólo aquellos contenidos que puede evaluar. Los docentes conocemos las herramientas para evaluar la memoria, la capacidad de resolver un problema, el aprendizaje de una lengua extranjera. Pero, por ejemplo, ¿cómo puede hacer la escuela para evaluar si los niños y jóvenes que egresan han adquirido hábitos solidarios? Ello exige un profundo cambio en el trabajo pedagógico en dirección a privilegiar estos otros aprendizajes.

La segunda dificultad radica en que los valores se transmiten principalmente por las acciones y no sólo por los contenidos curriculares. Los niños no aprenden lo que les decimos sino lo que hacemos. Por lo tanto no se trata de algo tan fácil como un cambio en el programa de "formación ética y ciudadana". Se trata de generar un clima de trabajo en la escuela donde se vivan cotidianamente los valores que se intentan transmitir.

Por último, porque la escuela sola no puede enfrentar procesos de violencia que, como también estamos observando en nuestro país, atraviesan el conjunto del tejido social.

Lo que sí puede hacer la educación es generar en los estudiantes las capacidades que permitan una mirada crítica frente a los mensajes de violencia e intolerancia. Y también puede articular más su trabajo con las familias, las organizaciones de la comunidad, los medios de comunicación, etcétera, para construir conjuntamente una sociedad más solidaria donde vuelva a ser monstruoso tener la necesidad de fundamentar que el principal papel de la escuela es contribuir a evitar que hechos como los de Littleton se repitan.

© Copyright 1996-99 Clarín Digital. All rights reserved

### Bibliografía.

**Adorno**, Theodor W. *Educación para la emancipación*. Ediciones Morata, Madrid: 1998.

**Adorno**, Theodor W. *Justificación de la filosofía*. Ediciones Taurus, Madrid: 1964.

**Adorno**, Theodor W. *Actualidad de la filosofía*. Ediciones Piados, Barcelona: 1991.

\_\_\_\_\_ Philosophie und Lehrer (La filosofía y el maestro), en: *Erziehung zur Mündigkeit* (Educación para la mayoría de edad), Suhrkamp Taschenbuchverlag, Frankfurt/Main, 1971, pág. 46

**APEL**, Karl- Otto, *La transformación de la filosofía, I. Análisis del lenguaje, semiótica y hermenéutica II. El a priori de la comunidad de comunicación*. Ed Taurus: 2000.

**Benjamin**, Walter. *Dos ensayos sobre Goete*. Editorial Gedisa, 1998.

**Benjamin**, Walter y SCHOLEM, Gersham, *Correspondencia (1933-1940)*, Ed. Taurus

**Blanchard**, Claudine. *Saber y Relación Pedagógica*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires: 1996.

**Cortina**, Adela (1985): *Crítica y utopía: la escuela de Frankfurt*. Madrid: Cincel.

**Colom**, GONZÁLEZ, F. (1991): *Estado, poder y democracia en la filosofía política de la Escuela de Frankfurt: de la República de Weimar a la democracia del bienestar*. Madrid:

U.C.M., Facultad de Filosofía, Tesis inédita

**De Botton**, Alain. *Las consolaciones de la filosofía*. Taurus, Madrid:2001.

**Durkheim**, Emile. *Educación y pedagogía - Ensayos y controversias*, traducción de Inés E. Castaño y Gonzalo Cataño. Coedición de la Universidad Pedagógica Nacional y el Icfes, Bogotá.

**Farfán** Hernández, Rafael "La teoría crítica: ayer y hoy", *Sociológica*: 1992.

**Fromm**, Erich. *Tener o ser*, Ed. F.C.E: Bogotá:2000.

----- *La condición humana actual*, Ed. Paidós: 2000.

**Fernández del Riesgo**, Manuel "Razón técnica y alienación en la sociedad post-industrial", *Cuadernos de Realidades Sociales*: 1982.



**Habermas**, Jürgen y otros, *Conversaciones con Herbert Marcuse*, Ed. Gedisa:1999.

**Habermas**, Jürgen."Max Horkheimer: Acerca de la evolución histórica de su obra",  
*Estudios Filosóficos*: 1992.

**Horkheimer**, Max, *Crítica de la razón instrumental*, Ed. Sur:200.

**Jay, M** (1974) *La imaginación dialéctica* Taurus, Madrid:1998.

----- *El discurso filosófico de la modernidad* Taurus, Madrid:1989

----- *Adorno*, Ed. Siglo XXI:1998.

**Liwerant**, Judith B. "La filosofía política de la Escuela de Frankfurt", *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*: 1996.

**Lomas, Carlos. (Edición)** *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Ediciones Piados, Barcelona: 1999.

**Maceiras**, Manuel. "Proyecto educativo y filosofía reflexiva", *Cuadernos de Realidades Sociales*. 1979.

**Mejía**, Marcos Raúl "Hacia un nuevo modelo educativo", en: Revista de la Universidad de Antioquia, Medellín, núm. 232, pág. 22.

**Nietzsche**, F. *Genealogía de la moral* Alianza, Madrid: 1979

----- *Nacimiento de la tragedia* Alianza, Madrid: 1979

**Pérez**, Enrique "De la razón ilustrada a la razón legitimada: El debate en el campo educativo" [http:// serbal. Pnticmec. es /AParteRei/](http://serbal.pnticmec.es/AParteRei/). 2003.

**Kant**, Immanuel. *Crítica de la Razón Pura*. Alfaguara; Madrid: 1993.

----- (1981) *Filosofía de la historia* Fondo de Cultura Económica, México.

**Roig**, Arturo Andrés. "Necesidad de una segunda independencia".

**Romano**, R. *Los fundamentos del mundo moderno* Siglo XXI, México: 1971

**UREÑA**, Enrique M., *La teoría crítica de la sociedad de Habermas.La crisis de la sociedad industrializada*, Ed. Tecnos. Bogotá: 2000.