

**Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación
Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente
Área de Desarrollo Profesional Docente**

Seminario Internacional

La escuela media hoy: desafíos, debates y perspectivas

Del 5 al 8 de abril de 2005 en Huerta Grande, provincia de Córdoba.

¿Son necesarias la educación y la formación cultural? Industria cultural, crítica y educación hoy.

Por Mirko Wischke

¿Por qué debería ser interesante hablar hoy sobre industria cultural, crítica y educación? ¿Cuál es la actualidad del tema? Para poder responder a esta pregunta, es oportuno cerciorarse de que exista una relación entre industria cultural, crítica y educación. Preguntar acerca de la relación entre industria cultural, crítica y educación, presupone que tal conexión realmente existe. ¿Y cuál es entonces la relación entre industria cultural, crítica y educación? ¿De qué modo puede comprenderse esta relación? ¿De qué manera pueden ser relacionados estos tres campos problemáticos mencionados?

Para obtener respuestas a estas preguntas, debemos procurarnos en primer lugar cierta claridad acerca de cada uno de estos conceptos. Es posible juzgar cuán difícil es obtener respuestas satisfactorias a las preguntas recién formuladas, si tenemos en cuenta que la comprensión de los conceptos industria cultural, crítica y educación dista de ser no problemática. Pues, ¿qué se entiende por industria cultural?, ¿qué tareas debería cumplir la crítica?, ¿qué caracteriza a la educación y a la formación cultural?, ¿para qué la educación?

Creo que ya son suficientes interrogantes. Es tiempo de buscar respuestas. Empezaré con la pregunta acerca de la crítica.

¿Qué es la crítica?

La mayoría de edad y la crítica se implican mutuamente. Mayor de edad, esto es, independiente en su propio juicio "es quien habla por sí mismo, porque él ha pensado

por sí mismo y no repite meramente; aquel que no es tutelado". Aquel que está en situación de encontrar su propio juicio, se sustrae al poder de las opiniones dadas y construye una opinión propia¹. Esto parece relativamente poco problemático; comienza, sin embargo a volverse complicado, en la medida en que la capacidad de formación de un juicio propio, no sólo debería ser de importancia para el individuo correspondiente. Según Adorno, la crítica es esencial a toda democracia: "La democracia no sólo exige libertad de crítica y necesita impulso crítico. Ella es definida verdaderamente a través de la crítica [...] Los controles recíprocos entre el Poder Ejecutivo, el Legislativo y el Judicial, dependen de cómo cada uno de estos poderes ejerce crítica sobre el otro y restringe así la arbitrariedad, hacia la cual tiende cada uno de ellos sin el elemento crítico"².

¿Pero está la crítica realmente arraigada de este modo en la sociedad moderna? Adorno no parece estar libre de dudas; admite, sin embargo, que la opinión pública a menudo tilda a los críticos de pleitistas, esto es, criticones y aguafiestas³: como el eterno insatisfecho, para el cual nunca nada está bien. Si la crítica es imprescindible para la democracia, ¿por qué son entonces difamados los críticos?, ¿por qué son sospechosos los críticos de ser eternos

¹ Theodor W. Adorno, *Kulturkritik und Gesellschaft III: Kritische Modelle*, en: *Gesammelte Schriften* 10.2, p. 785.

² *Ibíd*, p. 785.

³ *Ibíd*, p. 790.

pleitistas, si la democracia debería no poder prescindir de la crítica?

Adorno no responde esta pregunta cuando afirma que sólo “puede ejercer la crítica, quien tenga algo mejor que proponer en reemplazo de lo criticado”⁴. A través de la obligación, no sólo de criticar, sino también de mostrar qué tiene para proponer, la crítica pierde su fuerza. Sin duda puede la crítica de este modo extraviarse con frecuencia, mientras confronta por ejemplo prácticas políticas con las normas a las que se refiere la política: responsabilidad, bien público e intereses comunes. Pero la indicación de lo positivo, constructivo que la crítica debería también efectuar junto con lo negativo y destructor, deja de lado que no siempre es posible unir crítica y recomendaciones prácticas acerca de algo mejor. ¿Es sospechoso ejercer la crítica sin el conocimiento de algo mejor? ¿Pero qué es la crítica? La respuesta reza: crítica es la capacidad de poder diferenciar, evaluar y juzgar. Para hacer uso de ello, se necesita la mayoría de edad: la capacidad de poder formarse un juicio propio presupone poder juzgar un estado de cosas independientemente de las otras opiniones. Atrévete a servirte de tu entendimiento, dice Kant. Si le creemos a Adorno, atreverse es lo menos importante para un juicio propio. El mero atreverse no alcanza para poder formarse un juicio *propio*. ¿Por qué? ¿Puede responderse a esta pregunta con las indicaciones acerca del conocimiento y del saber? Sin duda, el conocimiento y un saber fundado son seguramente necesarios para formarse un juicio, esto es, una opinión propia acerca de un estado de cosas. Permanece abierta, no obstante, la cuestión de si estas condiciones son suficientes para un juicio *crítico*.

Según las declaraciones de Adorno, la crítica y la mayoría de edad no son de ningún modo cosas que se entiendan de suyo. Por lo general, las personas, da a entender Adorno, no se sorprenden críticamente sino que aceptan, aquello que observan en la vida cotidiana. La crítica perturba la tranquilidad de esta aceptación, por que hace surgir la duda sobre lo que nos parece sabido y cierto, sin que estemos en condiciones de comprender qué perturba nuestra confianza y nos hace desconfiados. Es esta una de las

⁴ *Ibid*, p. 792.

razones de por qué dependemos de la esfera de la comunicación, cuyo medio es el lenguaje. Ya que es a través de la lengua como expresamos nuestras consideraciones críticas y dudas frente a otras personas, para hacerlas comprensibles e inteligibles a nosotros mismos. La comunicación de la crítica y su plausibilidad son los criterios que deciden en qué medida la crítica puede o no ser comprendida por los otros como objetivamente correcta. Pero no es este un suceso poco familiar. Hasta qué punto las opiniones sostenidas como verdaderas se dejan comunicar de tal modo que puedan ser reconocidas como verdaderas por los demás, representa un principio fundamental de la comunicación, tal como la conocemos bajo la forma de la instrucción, formación y enseñanza.

¿Debemos concluir entonces que la crítica en el sentido de mayoría de edad es una cuestión acerca de la educación?⁵ ¿Pero se puede ser educado para la crítica? ¿Por qué debería ser importante, educar para de la crítica? ¿Es responsable la educación de la crítica? ¿Cuál es la relación entre crítica y educación? Estas preguntas conducen al siguiente punto de mi exposición, es decir, al problema planteado anteriormente:

¿Qué debe entenderse por educación? Procede de Dilthey la derivación del concepto pedagogía del verbo griego *paidagogein*: educar, guiar, ordenar⁶. La pregunta es qué debería ser ordenado y para qué debería ser educado. Una respuesta la da el neokantiano Paul Natorp, para quien la educación es tanto una cuestión del desarrollo natural como de la promoción sistemática de este desarrollo. En tanto que la educación produce tal promoción, el educar debe ser entendido como una formación, diseño y construcción de disposiciones, que nos son dadas por la naturaleza. El principio conductor del aprendizaje y de la enseñanza consiste en

⁵ Allí sostiene Adorno, cuando se ocupa de las precondiciones más importantes para la transformación de la estructura de la opinión pública en Alemania, sostiene que determinadas circunstancias deberían ser tratadas en la instrucción política. *Op. Cit.*, p. 790.

⁶ Wilhelm Dilthey, *Grundlinien eines Systems der Pädagogik* (1884-1894), editado por Dieter-Jürgen Löwisch, Darmstadt 2002, p. 15.

permitir que se desarrollen las disposiciones naturales en su "perfección específica"⁷. ¿Por qué requiere tal desarrollo el apoyo en forma de la educación? La respuesta de Natorp reza: la educación en el sentido de formación y modelación es el "desarrollo interno del germen dado", y no ciertamente a través de su mero crecimiento, sino a través de "la colaboración del otro", la cual es necesaria, porque, sin la actividad educadora, "las disposiciones propias del hombre, no se desarrollan sino que se atrofian"⁸. El hombre por sí mismo, sostiene Natorp, no está en condiciones de descubrir y desarrollar sus propios talentos. Es interesante considerar de manera más precisa los conceptos de tratamiento y el cuidado con los cuales Natorp une la educación con el momento de la asistencia. Evidentemente, el desarrollo de las disposiciones naturales no está sujeto a ningún automatismo, si no, no necesitaría de ningún apoyo que lo asistiera. El momento de la asistencia pone de manifiesto que la educación es hasta tal punto necesaria, que aquellos que están siendo educados no saben por sí mismos que resultaría mejor o peor para su desarrollo. Necesita de la ayuda de este apoyo que debería ser caracterizado como una interacción entre modelarse y ser modelado, formarse y ser formado.

Lo que Natorp quiere expresar con su reflexión, puede ser aclarado con la tesis de Hegel, acerca de que el niño solamente es un hombre *en sí*, esto es, que sólo "es libre, según el concepto"⁹. Para Hegel, el niño no es realmente libre, pero es libre "en sí", es decir, le está dada la posibilidad de ser libre, sin que el niño ya hubiera hecho uso de su libertad; la posibilidad que ha sido dada al niño de ser libre no ha sido aún realizada por él; aún no es libre, lo será realmente cuando haya "traducido" su *existencia* puramente natural en una *existencia* social y cultural¹⁰. El pensamiento de Hegel coincide con las

⁷ Paul Natorp, *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*, Stuttgart 1920, p. 5. cf. Wilhelm Dilthey, *op. cit.*, p. 15.

⁸ Paul Natorp, *op. cit.*, p. 4.

⁹ G. W. F. Hegel, *Grundlinien der Philosophie des Rechts* (1821), Berlín 1981, p. 49, § 10.

¹⁰ El libre albedrío es "el pensar que se traduce en la existencia". *Ibid.*, p. 39, § 4.

reflexiones de Natorp en el punto en que ambos destacan que es en primer lugar la formación, disposición y el desarrollo de la naturaleza humana interna la que hace al hombre un hombre. Esta forma de desarrollo y formación es para Hegel no sólo una protección del desarrollo de las disposiciones, talentos y condiciones naturales. Su formación a través de la educación es sobre todo -a diferencia de Natorp- una elevación, una potencialización de sus predisposiciones individuales.

Los intereses de Hegel en el resultado del proceso educativo y las consideraciones de Natorp acerca del momento educativo siguen sin ser suficientes cuando se trata de aclarar por qué es necesaria la educación. ¿Por qué debería ser imprescindible la educación según las explicaciones de Hegel y Natorp? ¿No podría ser posible que el descubrimiento y desarrollo de nuestras predisposiciones fuera realizado por nosotros mismos? ¿No deberíamos ser nosotros mismos quienes mejor sepamos, cuáles de nuestros dones son buenos y útiles para nosotros? Las preguntas de este tipo son enteramente legítimas.

Como es sabido, Rousseau no sólo se distancia de pensamientos acerca de la elevación de la naturaleza humana a través de la educación y formación cultural, sino que invierte estos pensamientos en la tesis de que la bondad natural del hombre ha sido corrompida a través de la educación y de la sociedad. Rousseau es confirmado entre otros por el sociólogo Georg Simmel¹¹. Lo que resulta interesante para nuestra reflexión es su duda acerca de si la educación después de todo no fragmenta y posiblemente deforma nuestras capacidades y disposiciones innatas, en lugar de despegarlas y desarrollarlas. Simmel es menos radical que Rousseau, y su reflexión se encuadra en una tradición que está mucho menos ligada al nombre de Rousseau y mucho más al de Nietzsche, quien en 1872 demostró que las universidades alemanas hacía tiempo que habían dejado de ser un lugar para la educación y la formación¹².

¹¹ Georg Simmel, *Goethe*, Leipzig, 1913, p. 146.

¹² Friedrich Nietzsche, *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*, en: *KSA*, vol.1, Munich, 1998, p. 743.

¿Qué lleva a Nietzsche hacia esta conclusión?

Según Nietzsche, es tarea de la educación y la formación "administrar saber y hacerlo instintivo"¹³. Esta tarea no es resuelta ni por la mera transmisión de saber ni a través de una repetición de elementos de erudición, porque no se trata de reproducir lo aprendido de memoria como en un examen. El supuesto de Nietzsche de que el saber debe ser incorporado en cierto modo a través de la educación y de la formación está en consonancia con el convencimiento básico de Fichte de que el objetivo superior del estudio en las universidades no es la ciencia, sino la *educación* y la *formación*. La meta del estudio sería, después de todo, no solamente el mero conocimiento profundo en el avance infinito del proceso del conocimiento, sino más bien la habilidad original en el abordaje de problemas científicos y la transformación que convierte lo aprendido en un -como lo denominará Scheler más tarde- "saber culto"¹⁴. Lo que Scheler denomina saber culto, hace evidente que en la educación y formación no se trata de la capacidad de "aplicación" de lo aprendido, sino de una forma en la cual el saber aprendido sea estructurado significativamente y meditado de manera autónoma. Puede extraerse de sus opiniones, que Nietzsche parte del mismo supuesto de que en las universidades alemanas de la segunda mitad del siglo XIX la enseñanza permanece sin "vida". La educación y la formación carecerían de consecuencias; las instituciones, que habían sido creadas antiguamente para cumplir con el objetivo de la educación y la formación, no estaban ya a la altura de las circunstancias que exigía esa tarea. Nietzsche vislumbraba una causa de este dilema en la pérdida de aquel tipo de personalidad que unificaba en sí al educador y al profesor; la relación recíproca entre educar y enseñar ha abandonado la comunicación del saber. ¿Son los profesores entonces, aquellos que enseñan a través de su propio ejemplo? ¿Son la educación y la formación una cuestión de un modelo y de la emulación de tal modelo?

¹³ Friedrich Nietzsche, *Die fröhliche Wissenschaft*, p. 383.

¹⁴ Max Scheler, *Die Formen des Wissens und die Bildung, pássim*, p. 27.

Nietzsche ha visto en Arthur Schopenhauer, al cual él mismo nunca conoció, el ideal de tal modelo y al profesor digno de emulación. Su tesis "yo estimo tanto más a un filósofo, cuantas más posibilidades tiene de dar un ejemplo"¹⁵ expresa la idea de que la formación debe ser impulsada por la educación. La educación necesita sin embargo de profesores, a quien Nietzsche compara con artistas, porque su tarea consiste en la liberación y la formación de aquello que está naturalmente dispuesto en el individuo. Nietzsche comparte con Natorp y Hegel el presupuesto de que los verdaderos educadores no son otra cosa que "libertadores" de las facultades dormidas en el individuo. El ejemplo de Hegel del niño, que sólo es libre de acuerdo con la posibilidad que tiene, es modificado por Nietzsche cuando enfatiza que cultura significa *devenir*, en vez de simplemente *ser*¹⁶. ¿Pero es la educación meramente dependiente de los educadores, como parece creer a veces Nietzsche? ¿Puede ser compensado el fracaso de las instituciones de enseñanza y formación, tal como fue atestiguado por Nietzsche respecto de las universidades alemanas en torno a 1872, a través de un nuevo tipo de profesor? Max Weber habría reaccionado con gran cautela a tal pregunta¹⁷. Puesto que para Weber el profesor universitario ya no tiene ninguna pretensión legítima sobre lo que Fichte, Wilhelm von Humboldt y Nietzsche consideraban de diferentes maneras imprescindible: esto es, proporcionar saber a los hombres y educarlos. Weber está de acuerdo con Humboldt, Fichte y Nietzsche, en que el desafío del estudio científico consiste en la incompletud del proceso educativo, en lo inacabado del saber incorporado y en la tarea -siempre por realizar- de comprender de manera autónoma un saber que muta constantemente.

¹⁵ Friedrich Nietzsche, *Schopenhauer als Erzieher*, en: *KSA*, vol.1, p. 350.

¹⁶ *KSA*, 1,341.

¹⁷ Max Weber, *Der Sinn der Wertfreiheit der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften* (1917). En: *Schriften zur Wissenschaftslehre*, editado por Michael Sukale, Stuttgart, 1991, pp. 176-236, aquí, p. 184.

Las reflexiones de Fichte respecto de que todos los conocimientos incorporados no tienen ningún valor, en la medida en que el estudiante no esté en condiciones de poder adquirir y comprender “todo a través de su propia capacidad intelectual”, no son extrañas a Weber¹⁸. No obstante, Weber es escéptico respecto de la premisa que resulta del supuesto de Fichte: si la formación está relacionada en el contexto más estrecho de la actividad científica pura con la tarea intelectual y espiritual de una reflexión autónoma acerca del saber, entonces esta tarea se une en un contexto más amplio de la educación del talento natural con la formación de una personalidad científica. A diferencia de Fichte, Weber se basa en que el profesor académico *no* está facultado para intervenir en este proceso, en virtud de su competencia científica: las aulas universitarias desarrollan su función “a través de la enseñanza especializada por parte de un calificador idóneo”, y la integridad intelectual es la única virtud específica por la cual el profesor académico está facultado a enseñar¹⁹.

Adorno comparte esta opinión con Weber al menos al poner la atención en un desarrollo con graves consecuencias, cuando sostiene que, “la pretensión [...] de la formación profesional y de la educación tradicional humanística [...] en las universidades, están siempre irreconciliablemente separadas”. En esta tendencia hacia una “especialización [...] en forma de una aptitud profesional estrechamente circunscripta”²⁰, según la opinión escéptica de Adorno, las universidades tampoco podrían realizar ninguna modificación fundamental a través de una reforma. Lo que Nietzsche constató respecto de las universidades alemanas en la década de 1870, encontró confirmación en la década de 1950 por parte de Adorno y Horkheimer, los fundadores intelectuales de la Escuela de Frankfurt. Cuando Horkheimer recuerda en su discurso de inscripción al

¹⁸ Fichte., *Aphorismen über Erziehung* (1804), *Fichtes Werke*, editado por Immanuel Hermann Fichte, *pássim*, pp. 353-360, aquí, p. 356.

¹⁹ Max Weber, *op.cit.*, pp. 176-236, aquí, p. 178.

²⁰ Theodor W. Adorno, *Aktualität der Erwachsenenbildung. Zum deutschen Hochschultag*, en: *Gesammelte Schriften*, vol. 10. I, Frankfurt/M. 1986, pp. 327-331, aquí, p. 330.

semestre de invierno de 1952/53 en la universidad de Frankfurt, que el estudio en la universidad no debería en realidad ofrecer solamente la formación de especialistas científicos, puso de manifiesto sin querer su advertencia, de que la concepción de la educación como formación del individuo como una personalidad, hace tiempo pertenecía al pasado. A pesar de que Adorno comparte esta opinión de Horkheimer, esto no le impide creer que la educación y la formación, aunque no contribuyan a la formación del hombre, deberían contribuir sin embargo a que éste alcance su mayoría de edad.

¿Pero qué debe entenderse por mayoría de edad? Evidentemente no el desarrollo de las disposiciones naturales. ¿Jucios autodeterminados acerca de qué es lo bueno y lo no tan bueno para mí? Tampoco en este aspecto se agota la mayoría de edad. ¿Entonces qué debe entenderse por mayoría de edad? Una respuesta a esta pregunta la brinda el sociólogo Helmut Schelsky, quien concentra su atención teórica sobre el problema de la educación, menos en el sujeto humano, y mucho más en la *acción* humana. ¿Dónde radica la diferencia? ¿Es concebible una acción sin sujeto?

Sin lugar a dudas, es inconcebible una acción carente de sujeto. Schelsky no lleva las cosas a ese extremo. El sociólogo parte de la reflexión de que la educación y la formación constituyen el polo opuesto al *homo oeconomicus*. Esto permite entender por qué él pone el acento en la necesidad de la superación de las “coerciones objetivas actuales”. Estas coerciones objetivas, que son producto de necesidades económicas y técnicas, no deben ser vistas, según Schelsky, como “las únicas e inevitables posibilidades para la acción”, y la educación tanto como la formación no han de someterse a las impersonales leyes de adaptación provenientes de la economía²¹. Según Schelsky, la mayoría de edad es imprescindible para alcanzar una “soberanía frente a las coerciones de la acción del mundo y de la vida”²². La reflexión de

²¹ Helmut Schelsky, *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*, Hamburgo, 1963, p. 283.

²² *Ibid.*, p. 299.

Schelsky no es poco convincente sólo a la vista de repliegue de la educación hacia la esfera de la responsabilidad privada, diagnosticado por Adorno y Horkheimer. Además está la cuestión de qué sucede con la capacidad de formarse críticamente un juicio y de cerciorarse por sí mismo: la piedra angular de la mayoría de edad. ¿Está justificada la sospecha de que podría perderse la capacidad de reflexión crítica y del discernimiento soberano? Sin duda estarán de acuerdo conmigo, señoras y señores, en que tal sospecha parece inverosímil. Pues, ¿es posible que la virtud del juicio crítico pueda perderse?

Industria cultural: ¿pérdida de la crítica? Cuán significativo es responder a esta pregunta, se hace evidente con los análisis de Adorno acerca de la industria cultural. Él designa su efecto total como una pérdida de aquello que la educación debería producir: esto es, la mayoría de edad. ¿Pero en qué medida produce la industria cultural tal efecto? En el libro *El cine y la música* que Adorno escribió junto con el compositor Hanns Eisler en 1944, pone el acento en el aspecto de la "inevitabilidad"²³ de la industria cultural. El efecto de la industria cultural no puede ser retirado; la influencia de la industria cultural es omnipresente.

El hincapié teórico de Adorno parece estar dirigido a lo que Axel Honneth denomina "función social integradora" de la industria cultural. El concepto de integración social no expresa de manera suficientemente clara lo que Adorno tiene en mente, según mi parecer, en su análisis de la industria cultural. Porque con integración social se relaciona la concepción, de que la industria cultural en cierto modo conduce a un vacío, que alguna vez estuvo ocupado en las sociedades modernas por los ritos y prácticas religiosas. En este sentido, la industria cultural sería algo así como una lazo social que mantiene unida a la sociedad.

De hecho, Adorno describe cómo la industria cultural integra a los hombres a un sistema social. Y esta integración no se consigue a través de la violencia, ni tampoco en forma de un enmascaramiento ideológico, sino que

se efectúa de manera sutil: los hombres se adaptan al sistema social no contra su voluntad, sino gustosamente. Para ilustrar esta opinión, Adorno habla de la "claustrofobia de la humanidad en el mundo administrado", que se expresa en el "sentimiento de estar encarcelado"²⁴. Esto no es sólo una cuestión de integración social, sino un fenómeno que Adorno estigmatiza como anti-ilustración de la industria cultural: mediante ella se efectúa una absolutización del presente en forma de ocultamiento de otras posibilidades de acción, que las que nos presenta la coerción objetiva como obligatorias e inevitables. En el espejo de la industria cultural el presente toma el carácter de lo inalterable. La pregunta es qué es lo que le confiere tal poder a la industria cultural.

En la caracterización de Adorno de la industria cultural se encuentra un pasaje que es difícil de poner en relación con los fenómenos de la industria cultural: aquellas afirmaciones en las cuales Adorno trata el tema del lenguaje. En este pasaje Adorno parte de que el pensamiento se efectúa en el lenguaje. Es el lenguaje el que prescribe el camino del pensamiento. Nuestro pensar sigue la huella del lenguaje, que a través de sus metáforas y figuras alumbramos los caminos del pensamiento. La sospecha de que el lenguaje está prefigurado por lo que Adorno denomina Industria cultural, procede de su supuesto, de que la percepción del mundo a través del filtro de la industria cultural es el resultado de la reducción del lenguaje a la comunicación. ¿En qué medida es reducido el lenguaje cuando atiende a la función de la comunicación? ¿Cuál componente del lenguaje se pierde?

Una primera respuesta a esta pregunta la encontramos cuando recordamos que en la comunicación de lo que se trata es de circunstancias que deben ser informadas a los demás. Sólo podrían ser comunicadas estas circunstancias, en la medida en que sean verosímiles, sólo con la condición de que sean expuestas como evidentes y adecuadas a la realidad. Algo comunicado de este modo sugiere que las cosas se comportan en la realidad de la misma forma en que son reproducidas por el lenguaje.

²³ Theodor W. Adorno, *Komposition für den Film*, Leipzig 1977, p. 31.

²⁴ Theodor W. Adorno, p. 90.

Esto lo discute Adorno, porque él parte con Hegel²⁵ de que “el lenguaje” nivela “lo expresado con algo ya conocido y preestablecido a través de su universalidad”²⁶. La opinión de Kant²⁷, de que los conceptos son un conocimiento de las cosas a través de ideas universales, en la medida en que ordenan diferentes opiniones en una idea universal, constituye el fundamento teórico del convencimiento de Adorno de que no existe una correspondencia entre la palabra y lo referido²⁸. La restricción de Kant de que los conceptos no proporcionan “ningún conocimiento de las cosas”²⁹, porque cada conocimiento es un “conocimiento a través de conceptos”³⁰, se encuentra en Adorno, cuando éste parte con Benjamin de que las “cosas [son] mudas”; a ellas les está negado el “principio modelador del lenguaje: el sonido”³¹. Adorno comparte con Benjamin la apreciación de que “lo incomparable del lenguaje humano”, radica en estar “en una comunidad mágica con las cosas”³². Sólo el lenguaje concede al hombre un acceso al mundo que lo rodea”. Fuera del lenguaje no hay ningún punto desde el cual puedan ser observadas las cosas como realmente son, más allá de todas las deformaciones del lenguaje. Cómo percibe el hombre las cosas, depende por consiguiente de su respectivo lenguaje. Si éste está limitado a la comunicación y a la información, y si la articulación de la crítica depende de un lenguaje funcionalizado de este modo, la mayoría de edad es una ilusión.

²⁵ Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, E. Moldenhauer und K. M. Michel, Frankfurt/M. 1969-1971, vol. 3, p. 85.

²⁶ Cf., Parataxis, en: *Noten zur Literatur*, *pássim*, pp. 447-494, aquí, p. 477.

²⁷ Immanuel Kant, *Vorlesung über Encyclopädie und Logik*, Berlín, 1961, p. 42.

²⁸ Theodor W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, en: Max Horkheimer, *Gesammelte Schriften*, vol. 5, Frankfurt/M. 1987, p. 192.

²⁹ *Ibid.*, B 148, p. 146.

³⁰ Immanuel Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, *pássim*, B 93, p. 109.

³¹ Walter Benjamin, *Über Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen* en: *Gesammelte Schriften* Bd. II-1, editor por Rolf Tiedemann y Hermann Schweppenhäuser, Frankfurt/M. 1991, p. 147.

³² *Ibid.*

Consideración final

¿Qué conclusiones permiten estas reflexiones en torno al lenguaje con respecto a la relación entre crítica, educación e industria cultural?

El supuesto de Adorno de que la industria cultural perpetúa en cierto modo el presente, contrasta con su opinión, mencionada al comienzo de este trabajo, de que la democracia se define a través de la crítica. Los comentarios críticos, protestas y objeciones limitan la ilegalidad a la que tienden tanto los hombre como las instituciones cuando se sienten inmunizados frente a la crítica. La máxima kantiana, *atrévete a servirte de tu propio entendimiento*, la completa Adorno en el aspecto de la competencia del lenguaje. Ya que, ¿de qué sirve el empeño por un entendimiento propio, cuando no se está en condiciones de articular y discutir a través del lenguaje lo que uno piensa? ¿Cómo es posible la crítica, cómo es posible la articulación verbal de la crítica, cuando el pensamiento sigue al lenguaje, cuyos caminos prefigura la industria cultural de manera sutil? La respuesta reza: sólo en el horizonte de una comprensión que surge de los recursos de la razón instrumental. Si para el platónico Sócrates el lenguaje representa todavía un propósito independiente de las funciones pragmáticas del sustento vital, en la medida en que nosotros expresemos a través del lenguaje nuestras experiencias a los demás, para hacerlas así entendibles y concebibles para nosotros mismos, serán movilizadas las funciones pragmáticas del sustento vital a través de la industria cultural. Sólo puede medirse el valor de los objetos (naturales), considerando hasta dónde son adecuados para la praxis de las disposiciones humanas. A este aspecto del lenguaje remiten Nietzsche y Adorno, desde el momento en que parten de que el lenguaje sirve a la autoafirmación de los hombres, y por cierto del modo más elemental: sólo a través del lenguaje tiene el hombre un acceso al mundo³³; sin el lenguaje él no podría ni orientarse en el mundo ni ordenarlo.

³³ Para este problema, ver la excelente investigación de Wolfgang Müller-Lauter, *Über Werden und Wille zur Macht. Nietzsche Interpretationen I*, Berlín; Nueva York 1999.

De este modo, un lenguaje despotenciado hacia la información y la comunicación, queda al servicio de aquello, para lo cual la educación y la cultura constituyen un polo opuesto: para la mera existencia humana, que es caracterizada a través de las coerciones económicas objetivas. El resultado de la educación y de la formación no se orienta según Natorp al *homo oeconomicus*, el cual se inclina ante las metas de la economía, sino a aquellos valores que el canon de las grandes obras transmite en la literatura, la filosofía, la música o el arte. De este modo, la educación y la cultura, podemos afirmar junto a Hans-Georg Gadamer, es más que un cultivar disposiciones dadas de antemano³⁴.

Esta interpretación de la educación y la cultura está apenas presente todavía en nuestros días. Para Fichte y Humboldt, Schleiermacher y Nietzsche está fuera de duda que la formación va más allá del estudio de habilidades profesionales. En la era de la globalización, este cuadro se ha transformado. Se solicita formación en aquellos conocimientos que serán luego utilizados en la vida profesional, y el ejercicio de habilidades técnicas, que podrían mejorar la posición en el mercado de trabajo. La exigencia de una concentración en el proceso educativo está libre de una "meta más alta"³⁵, tal como antiguamente era expresado por los conceptos educación y formación. Hoy en día, el proceso educativo está adaptado a los imperativos del *homo oeconomicus*. No es necesario compartir las preocupaciones de Max Scheler respecto de que "el saber cultural" podría ser enterrado bajo los escombros de una civilización pura del trabajo y rendimiento³⁶, para reconocer que lo que hoy se denomina educación y formación tiene poco que ver con las ideas de Fichte, Humboldt, Nietzsche, Adorno y Schelsky. A la pregunta de "para qué la educación", Fichte respondió con la

personalidad acuñada, Nietzsche con la perfección de la auténtica mismidad, Adorno con la mayoría de edad, Schelsky con la soberanía intelectual, Weber con la integridad intelectual y Scheler con el hombre bien formado en el sentido del concepto de proceso de perfeccionamiento, que también encontramos en Natorp³⁷. Aun cuando estas respuestas hoy en día nos resultan apenas convincentes, permanece aún el problema: la pregunta de qué debe entenderse por educación y formación. Presuponiendo que se siguiera considerándolas necesarias e irrenunciables, y que, en vista de la economía mundial globalizada del momento hay que buscar un nuevo concepto de educación, este concepto no debería estar sujeto a la presión de justificar las coerciones objetivas de una economía transnacional.

³⁴ Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode* (1960), en: *Gesammelte Werke*, vol. 1, Tübingen, 1990, p. 16.

³⁵ Friedrich Nietzsche, *Der griechische Staat*, KSA, editado por G. Colli und M. Montinari, vol. 1, p. 766s.

³⁶ Max Scheler, *Die Formen des Wissens und die Bildung*, pássim., p. 39.

³⁷ *Ibid.*, p. 22.