



La educación para *well adjusted people* o para la formación humana

POR GERGANA PETROVA Y

JAVIER CORONA

gerjina@gmail.com

Con la consolidación del neoliberalismo en todo el orbe, desde hace varias décadas la educación ha sido una vez más reconocida como factor esencial para el crecimiento humano, y un componente indispensable capaz de formar las competencias necesarias en los ciudadanos de los diferentes países del mundo para afrontar los retos de un creciente proceso de globalización. En este sentido, a partir de la caída de la cortina de hierro, el mundo entero impulsó reformas llamadas a responder a los cambios particulares de la sociedad contemporánea y lograr el conocimiento y su aplicación más eficientemente. Dos casos resultan representativos, uno de ellos el que se da al iniciar los problemas de transición en los países del así llamado *régimen del mal* en Europa del Este, cuyos programas de educación fueron calificados como obsoletos, tradicionalistas e inefectivos; el otro caso lo situamos con respecto a la creciente necesidad de impulsar una mayor cobertura educativa en los países de Latinoamérica, habida cuenta del bajo porcentaje en el nivel escolar entre su población. Ambas circunstancias fueron analizadas por expertos a escala mundial, quienes vieron en la reconversión y ajustes impuestos, el aseguramiento del éxito y la eficacia de los programas educativos para su inclusión en la escena político-social y su desarrollo económico.

En este contexto, las prácticas educativas de hoy se caracterizan por su quehacer funcionalista, que constituye una reducción simplificadora del asunto académico a tratar e incurren en su propia falsedad al despreciar el trabajo teórico por su carácter presuntamente abstracto, condenando a la teoría cual si fuera una fatua especulación. Presa de este delirio eficientista, la educación en toda su institucionalización



edificante, revela justamente el dominio de lo universal uniformador, preponderancia que norma todo acto educativo dentro del sistema escolar, lo que lleva a que las condiciones objetivas operantes anulen de antemano cualquier intento de espontaneidad. Incluso la evaluación cualitativa que adquiere cada vez más pertinencia entre el sector educativo —que por definición presupone un énfasis en el individuo—, resulta en la practicidad de aglutinar a los entes singulares en características universales homogeneizantes. Hasta los maestros son apremiados por la unificación categorial, bajo la aceptación tácita de que la práctica educativa incluye siempre la transmisión del saber disponible. En esta dinámica de capacitación y adiestramiento, el ámbito educativo está condicionado por conceptos aislados que omiten la historicidad propia de toda realidad humana.

Convertida en pretexto ideológico para la construcción social de una vida mejor para la humanidad entera, la educación, a través de semejante pseudoactividad, es transformada en coacción moral y enajenante. Evidencias de esta deriva tenemos en los llamados frenéticos a proponer la resolución de hechos concretos y específicos para incrementar la productividad, marginando a todo aquel que se atreve a un pensar independiente, que lejos de buscar una construcción programática, señale más bien las aporías de la vida dañada en toda su crudeza, sin la pretensión de ajustarse a objetivos fácticos o encubrir realidades corrompidas. En nuestros días, proponer nuevamente un pensamiento crítico representaría la resistencia contra el orden social y sus condicionamientos ya preestablecidos, y a la vez el intento por no renunciar a la vida propia. Adorno advierte contra las consecuencias de enajenar nuestra voluntad: “El superyó colectivo, sustituto, manda en brutal inversión lo que el viejo superyó desaprobaba: la cesión de sí cualifica como hombres mejores a quienes se muestran dispuestos a hacer lo que se les pide.” (Adorno, 2009: 169)

A la vista de esta secuela conductista, la desesperación de la teoría crítica hacia la instrucción escolar que hoy prevalece, brota al constatar la falsedad de tal pseudoactividad, misma que está encerrada en su propia inmediatez productivista. Una práctica educativa así configurada, al constreñir a la teoría, disipa cualquier



contenido de verdad que ésta puede todavía celosamente resguardar, para condenarse a sí misma en el extravío de una pseudoconcreción de la realidad social. En efecto, la impotencia de la teoría emerge cuando cede ante la preponderancia de las condiciones fácticas y cuanto más la teoría pretenda ajustarse a ellas, tanto más se desvanece el contenido de verdad que ella envuelve para recaer en la practicidad inmediata. La demencia de la subjetividad colectiva —cegada por su pseudoactividad—, se despliega a través de la consciencia debilitada en la subjetividad individual, incapacitando al individuo frente a cualquier prueba de la realidad, la cual resulta insoportable tras la discrepancia de la necesidad subjetiva de una experiencia vivencial íntima y la falta de cualquier posibilidad concreta para tenerla.

Esta esquizofrenia de la subjetividad colectiva se representaba de manera siniestra en la comunidad monolítica del bloque socialista, donde la práctica social sancionada por el buró político fijaba los criterios de la objetividad heterónoma, haciendo de la teoría pura especulación desconectada. Cualquier idea que no tuviera una implicación directa y palpable para el progreso social, entendido éste como la mejora científica y su desarrollo tecnológico, era descalificada como pura demagogia; cualquier idea que salía del marco de lo fijamente establecido, era castigada como propaganda capitalista y sus simpatizantes acusados de reblandecimiento ideológico. Por otro lado, como bien señala Adorno, el gran mérito de la sociedad industrializada está justamente en hacer sentir al hombre como un ser feliz cuando en realidad no lo es, y es la falta de consciencia de su propia infelicidad la que vela su parálisis personal; letargo que anula cualquier acción espontánea que podría ser impulsada por una reflexión autoconsciente o una acción que partiera del análisis de la situación, confrontando la inmediatez de asumir simplemente los hechos. Ejemplos de ello tenemos en los tipos de comunidades y círculos escolares que inducen a los individuos, desde su inconsciente infancia, a vincular su individualidad relativa y aceptarla como perteneciente a una variedad de agrupaciones, que ahora vinieron a reemplazar la uniformidad de la sociedad socialista con una supuesta libertad de expresión de su personalidad particular, actitud que resultó igualmente limitada y determinada por la



colectividad a la cual se hallaba sujeta.

Inobjetablemente el estado actual de las prácticas educativas es producto de las condiciones sociales objetivas, y en este sentido el hiperdesarrollo del nuevo orden tecnológico ha puesto el énfasis en las formas de especialización y producción junto con el uso de instrumentos sofisticados y conocimientos científicos de punta, novedades que pronto fueron incorporadas a los procesos docentes. No obstante, aun reconociendo la inconmensurabilidad del saber científico, la práctica educativa no encuentra otra salida más que la de refugiarse en la especialización en un afán de asegurar su eficacia, recayendo así en su propia incongruencia y simulación. En palabras de Adorno (2009: 176) esta situación se expresa del modo siguiente: “Así como la personalización es un falso consuelo frente al hecho de que el individuo carece de importancia en el mecanismo anónimo, del mismo modo la pseudoactividad constituye un engaño respecto del efectivo enervamiento de una praxis que supone un actor libre y autónomo, que no existe.”

En la misma perspectiva la teoría educativa en su empeño constructivista se subyuga a la perversidad de la habilitación que es guiada por el afán de ser *competente*, ignorando que su real implicación práctica solamente se puede desarrollar a partir de la teoría misma y en relación con su objeto, y de no ser así, toda teoría educativa quedaría marginada en un hacer completamente casual en función del sentido de realidad ya existente, estrangulando en consecuencia al pensamiento creativo. El pensamiento es reducido así a una mera competencia o destreza para discernir entre las posibilidades presentes y su aplicabilidad inmediata, aceptando pasivamente en cada caso lo que se representa a la consciencia como un dato irrefutable. Es entonces cuando la educación institucionalizada busca su estatuto como ciencia, como una disciplina que, al estrechar la mano de las neurociencias y otras teorías cognitivas, pretende evidenciar su eficacia y eficiencia, características presumiblemente necesarias con vistas a la formación de individuos competentes para el mercado laboral.



De esta manera, la actividad educativa es sujeta a un conjunto de fenómenos y prácticas que acontecen en las instancias escolares difuminadas transversalmente en la sociedad. El maestro, en su labor de transmisor de un conjunto de conocimientos legitimados, y el alumno, como referente de este saber, solamente en su interacción mutua llegan a reconocerse como tales. Sin embargo, cualquier mediación teórica es restringida cuando se trata de rebasar los límites institucionales o la relación inmediata de ambos agentes: uno que se define como sujeto y actúa sobre el otro que es reducido a mero objeto receptor. Por otro lado, no debemos aminorar el hecho de que la actividad educativa es asimismo actividad política. Los maestros, que figuran como agentes de transformación dentro del sistema, son también paralizados por la generalidad y categorización imperantes, obedeciendo así a la clasificación de la experiencia individual que simplifica la complejidad inmanente de su propia práctica educativa, sin dejar lugar para que aflore aquello que es único, íntimamente particular, que se revela en la inefabilidad de la vida individual de cada ser humano.

Si reparamos en fenómenos históricos concretos, en el primero de los casos que hemos planteado, la unificación de las prácticas educativas en un sistema mundial se dio con la caída de la cortina de hierro, pero de esta unión no surgió una síntesis superior, sino una imitación que empobreció toda práctica pedagógica. En su función política, este desenlace tuvo un objetivo muy claro: bajo el pretexto de la liberación del saber para aquellos que fueron considerados ideológicamente oprimidos, se encubrió la verdad de que la pretendida igualdad de acceso a los frutos de la cultura era una ilusión tanto en el mundo regimentado como en el mundo unificado. La planeación de la sociedad entera bajo normas productivas¹, que iba de la mano con la ideología socialista, demandaba una instrucción del más amplio espectro disponible con el fin de asegurar el progreso científico del sistema social en su totalidad. Sin embargo, pese a su liberación profusamente publicitada, en los países de Europa del Este la sociedad entera pronto se encontró sujeta a las cadenas de un nuevo yugo,

¹Los ciclos quinquenales para emprender los planes de desarrollo fueron el modelo de racionalidad instrumental que todo lo articulaba. En Bulgaria el término *Petiletka* cargaba todo el sentido de esta planificación productivista que permeó hasta la vida cotidiana.



representado por la desquiciada economía liberal donde el mercado es no sólo personificado, sino que es transformado en el sujeto de la evolución de la sociedad. Los partícipes en la práctica educativa, supeditada a la conexión reticular operante en el sistema, fueron mudos testigos de cómo la educación quedó objetivada del mismo modo por el mercado, de manera que la tendencia productivista de la sociedad se liga con la involución subjetiva en una pseudoactividad de la práctica social, entregada ya sin reservas al quehacer mercantil. Coaccionados así por el libre mercado, los maestros aceptaron su propia participación igualmente empobrecida y la inevitable involución de su subjetividad.

La base de este esquema fue emplazada por el Consenso de Washington², que marcó el discurso y la práctica educativa normada bajo los lineamientos del Banco Mundial, el FMI y la OCDE, los cuales, por medio de instrumentos financieros leoninos, aseguraron los parámetros a seguir y subordinaron a los sistemas educativos bajo las reglas del mercado, denostando cualquier otra propuesta de desarrollo más amplia o incluyente.

Paralelamente al desenlace provocado por la caída del muro, la denunciada baja calidad de vida en América Latina fue explicada como falta de conocimientos e incapacidad de los gobiernos de brindar “educación de calidad”, lo cual devino como la principal razón de la baja eficiencia, eficacia y productividad. Coincidentemente éstos fueron los mismos motivos que se estipularon para fundamentar la reformulación de los contenidos educativos del ex bloque socialista. Su irrelevancia ideológica y falta de correspondencia con la realidad social, determinaron la reducción de los saberes enseñados para pasar de una educación de un amplio espectro, a un aprendizaje especializado. En estos momentos era común oír se acerca de lo absurdo de pretender “ser experto en todo” o un “sabelotodo”, slogans que propagaban los medios de comunicación masiva desde los años 90, postulando esta vana pretensión como la raíz

²El desarrollo del capitalismo entre los años 70 y 80, en particular en Inglaterra con Margaret Thatcher y en los Estados Unidos con Ronald Reagan, definió las características del modelo económico conocido como el Consenso de Washington. Formulado originalmente por John Williamson, el consenso hace referencia al modelo económico consolidado bajo la legitimidad del complejo político-económico-intelectual con sede en Washington D.C



de la baja productividad y crisis alimenticia que en esta década azotó a los países de esa parte de la Europa socialista. La reforma propuesta se situó entonces en los puntos de privatización y descentralización, y la educación en todos sus niveles fue considerada como una *inversión*. Por nuestra parte, la crítica más contundente que se le puede hacer a tales planteamientos es su adecuación de medios (en este caso la práctica educativa y su referente: los educandos) con arreglo a fines; fines que se auto-determinan y auto-regulan en el mercado, separando así al yo como instancia subjetiva de la racionalidad y entregando el devenir de la población a los mecanismos anónimos de la oferta y la demanda.

En medio de todo, la pretendida libertad de cátedra es evidenciada por Adorno (2009: 182) como una experiencia “[...] envilecida para halagar a la clientela estudiantil [...]”, ya que por sí misma la práctica docente es incapaz de romper con la reproducción de las relaciones de dominio y es preciso denunciar su aberración, como lo hace Adorno en la cita precedente. Por otro lado, pensar es también hacer, y tan pronto éste sea independizado de las categorías de una racionalidad instrumental, la teoría reencontrará su dimensión transformadora. En efecto, la teoría no puede escapar de su inmanencia al sistema, sin embargo, para la propuesta de una praxis educativa diferente, el énfasis tendría que recaer sobre la importancia de la reflexión teórica que cuestione las actividades automatizadas y el reconocimiento de la necesidad de formar un sujeto emancipado. El practicismo de la sociedad contemporánea se caracteriza por una aversión hacia toda teoría crítica actual, considerándola como una especulación desconectada, ya que no ofrece propuestas programáticas para acciones inmediatas. Vemos entonces una doble derivación, la consciencia que renuncia a tener un juicio particular busca refugiarse en una razón superior colectiva, pero también la misma praxis colectiva encubre con su opio embriagante a la impotencia individual.

Para Adorno (2009: 168) “La teoría representa lo no estrecho. A pesar de su propia esclavitud ella es, en un mundo no libre, paladín de la libertad.” Hablar de teoría y praxis es hablar de las mediaciones que hay entre el movimiento concreto y la



reflexión comprensiva. Cualquier pretensión de fijar una fórmula capaz de aprehender a éstos en su conjunto, de nueva cuenta lleva a la simplificación crasa de la complejidad de su interacción. En una constelación dialéctica, Adorno hace referencia al *momento espontáneo* como una mediación entre la teoría y la praxis, este momento espontáneo es un elemento emergente que pertenece a la trama inmanente de la sociedad y al mismo tiempo es autónomo. Por esta razón, el ámbito educativo tan pronto sea arrancado de la primacía de toda pseudoactividad —aunque no puede ser desarraigado del conjunto de los procesos sociales—, propiciaría no solamente un medio de transformación para el cual está predestinado, sino que también podría conducir a un momento de reflexión, distanciándose del hechizo del todo operante. La impaciencia de los pensadores teóricos para que tal pretensión pueda conseguirse en el corto plazo, emana del posicionamiento que actualmente ha adquirido la ansiada transposición directa e inmediata de la teoría a su aplicabilidad práctica, reverenciada como norma de éxito y a la vez de descalificación de todo aquello que no se ajuste al criterio productivo antes mencionado. En el caso de la educación, preformados por la tónica de la sociedad, los maestros recaen en un momento de debilidad debido precisamente a las limitaciones teóricas padecidas a lo largo de su propia formación, para resultar incapaces de modificar, mediante su voluntad, lo que ellos mismos son. He aquí una clara muestra de parálisis ante la práctica social absolutizada en la que se permuta la teoría en aras de la funcionalidad.

Como lo puntualiza Adorno (2009: 709) “La sociedad que les parece impenetrable a las personas son ellas mismas.” Por esta razón, la emancipación individual entraña la emancipación humana general, y esto es así porque la esclavitud humana está encerrada en la relación servil del individuo con su actuar irreflexivo, el que únicamente sirve a la reproducción de las relaciones de dominio y al empobrecimiento del espíritu. A través de la reflexión crítica, en el nivel individual es donde toda intervención puede hacerse de manera directa con una influencia efectiva en la práctica y, por medio de este *momento espontáneo*, el individuo resurgiría como un ser capaz de romper con el aislamiento en el que ha sido encasillado. Lo que resta no es una tarea sencilla, pero tampoco imposible: revertir en el individuo su renuencia



al pensamiento autónomo. La base explicativa de esta aversión al pensamiento independiente se ha dado en aras de la aparente seguridad que brinda una protección social que hoy se ve cada vez más alejada. El paso siguiente estaría en el convencimiento de que la educación puede coadyuvar para que este carácter conformista cese de una vez por todas y el ser humano pueda erguirse como un sujeto autorreflexivo, entregándose a la tarea de su propia transformación. Aquí residiría indudablemente la vigencia y actualidad de la teoría crítica en el panorama del siglo XXI.

1. Educación: olvido o memoria

La ingenuidad del estudiante que se contenta precisamente con lo difícil y formidable es más sabia que la pedantería adulta que con dedo amenazante exhorta al pensamiento a comprender lo sencillo antes de atreverse con eso complejo que, sin embargo, es lo único que le atrae. (Adorno, 2009: 24-25)

Estas palabras de Adorno sugieren una crasa simplificación en las prácticas educativas y en los conocimientos a transmitir en las instituciones escolarizadas. Instigado hacia la aprehensión de las determinaciones sencillas, inmediatas, el entendimiento de los educandos se enfrenta a la inconmensurabilidad del saber concebido como la suma de todas las disciplinas y de todos los conocimientos. Absolutizado de tal modo el conocimiento, el sistema escolar impone al pensamiento la necesidad de contenerse en las determinaciones aisladas; sujetos de tal forma a la instrucción dominante de los adultos, cualquier esfuerzo de reflexión de los infantes es aminorado y desalentado. Y sin embargo, esa ingenuidad del estudiante es preferible y desde luego más sabia que la chocante pedantería de los adultos.

Bajo la tendencia imperante de un mundo globalizado que reposa sobre los supuestos de libertad e igualdad, la historia ha ido adquiriendo una nueva función política, que se manifiesta en la pretensión de superar las diferencias raciales y culturales en pro de una inclusión y tolerancia que lleven a la mundialización del respeto por los derechos humanos, considerados éstos como categorías perpetuadas sin ponderar en



ningún momento su entorno social ni su instante histórico de emergencia. La caída del régimen socialista encaminó todas las prácticas educativas a ser reformadas hacia la creación de una nueva consciencia que esté en condiciones de superar las “ideologías del mal”, trazando un punto final con el cual se buscó borrar hasta el recuerdo de que existía algún régimen opuesto al neoliberalismo reinante en la actualidad. El empeño objetivo en dominar la experiencia histórica de la sociedad entera llevó a que la historia fuera considerada como un conjunto de hechos aislados, como si no tuvieran ningún arraigo en la situación social. Así, el hechizo de la primacía de esta pseudoactividad que sojuzga la experiencia histórica a los datos inmediatos constatables, aislándolos de todo proceso social, lleva a la historia a ser juzgada como una mera concatenación de causas y efectos. En contraste, la historia de los grandes hombres se convierte a su vez en la historia de la humanidad entera; los héroes son glorificados no sólo para contribuir a fortalecer el hechizo de la práctica social legitimadora, sino para constituir la razón objetiva del devenir del espíritu. Sus palabras sabias son usadas como banderas para cautivar a los infantes confiados, cuya personalidad agredida y debilitada viene a refugiarse en la imagen proyectada sin permitir una reflexión sobre su momento histórico. Las palabras de sabiduría fueron convertidas en clichés para crear una imagen carismática a seguir y la ilusión romántica de que basta actuar en la misma dirección para convertirse en héroe también, reforzando de nueva cuenta una consciencia enajenada que incluso anhela la presencia del poder autoritario que se revela encantador y bajo el cual con todo gusto se pueda capitular. No obstante, el dinamismo de la subjetividad, su fuerza negativa y transformadora, puede aun proponer la esperanza de una racionalidad distinta, aquella que no ha cedido su propia iniciativa al poder destructor de la totalidad operante. Como Hegel (2011: 185-186) ya lo explicaba:

El entendimiento determina y mantiene firmes las determinaciones; la razón es negativa y dialéctica, por disolver en nada las determinaciones del entendimiento; es positiva, por engendrar lo universal y *subsumir bajo él* lo particular. Igual que suele ser tomado el entendimiento por algo separado de la razón en general, de la misma manera suele ser tomada la razón dialéctica por algo separado de la razón positiva. Pero en su verdad es la razón espíritu, que es más alto que ambos, *que es* razón que entiende o entendimiento que razona.



El espíritu es lo negativo, aquello que constituye la cualidad tanto de la razón dialéctica como del entendimiento: niega lo simple y pone así la diferencia determinada del entendimiento; pero en la misma medida la disuelve y es, así, dialéctico.

Mucho ganaría la educación actual si se apreciara el valor de estas reflexiones hegelianas. Sin embargo, contra la filosofía especulativa de Hegel se sitúan las tendencias positivistas que ponderan la primacía e irrefutabilidad de los hechos, separándolos incluso de su momento histórico y paralizando en consecuencia la comprensión cabal de la historia. Empero, la negación dialéctica de un estado particular de la sociedad es el imperativo para el devenir de la experiencia histórica concreta. Precisamente este carácter negativo, inmanente al ámbito social, es el que deviene y aparece en otro instante del proceso como el momento positivo en la dialéctica del presente y el pasado, y cualquier pretensión de borrar el pasado no solamente lleva a la perpetuación acrítica de la situación actual, sino a la reproducción de las relaciones de dominio. “En mi opinión, la supervivencia del nacionalsocialismo en la democracia es potencialmente mucho más amenazadora que la supervivencia de tendencias fascistas contra la democracia”. (Adorno, 1998: 15)

Dentro de los estudios de carácter sociológico que emprendieron los frankfurtianos, uno de los factores más influyentes descubiertos en la elaboración de la *escala F³*, es precisamente el convencionalismo que se representa en la aceptación acrítica de las figuras autoritarias y la actitud de castigo o reproche frente a los grupos marginales en nombre de la autoridad moral. La educación, en su presupuesta misión de capacitar al sujeto para llevar una vida moral dentro de su contexto social, instruye también para la asimilación de los derechos humanos como si se tratara de un entramado de normas que acotarían el quehacer individual de cada ser humano, incapacitándolo para percibir la impotencia y la fragilidad de lo moral frente a las fuerzas sociales

³ Véase Adorno, Theodor W. 2009. *Escritos sociológicos II, vol. 1 (La técnica de las alocuciones radiofónicas de Martin Luther Thomas, Estudios sobre la personalidad autoritaria)*, trad. A. González Ruiz, Madrid: Akal. La escala F (de fascismo) consiste de 38 ítems relacionados con diversas manifestaciones del prejuicio con el fin de determinar la personalidad potencialmente antidemocrática. Dicha escala fue elaborada y utilizada en el estudio empírico conducido por el Instituto de Investigaciones Sociales, para establecer los rasgos potencialmente autoritarios de la personalidad en la medida en que la coherencia de la escala pueda explicarse sobre la base de una estructura interna mejor que de una asociación externa.



dominantes que aparecen con todo su poder destructivo. “La desmesura de lo cometido sirve a su justificación [...]”, dice Adorno (1998: 17), y pareciera que es precisamente la falta de comedimiento la que por sí misma argumenta a favor de los hechos, como muestra la presencia de este motivo provocador en todas las atrocidades que justifican los asaltos militares de las Naciones Unidas en nombre de la paz, por muy contradictorio e irracional que esto sea. Lo absurdo de todo ello es, en realidad, la falta de una consciencia personal capaz de discernir su propia sumisión ante la autoridad y el dominio social al cual voluntariamente se entrega, dando la bienvenida a sus libertadores que en todo caso reemplazan a los dictadores anteriores. El progreso de la sociedad recae así en el retroceso de la razón y la precipitación en la barbarie.

La ley de intercambio y el principio de calculabilidad felizmente pueden prescindir de la historia, e incluso la falta de una consciencia histórica, refuerza la primacía del presente en su objetividad atemporal como la única alternativa posible. La pseudoactividad educativa —desairando a la profundización e indagación teórica del entorno social—, prepondera el acto de conocer como un equivalente a la transformación de la realidad, como si la reducción de los fenómenos sociales a datos constatables fuera suficiente para poder transformarlos, obedeciendo así a la identidad entre consciencia e intereses políticos asumidos como verdaderos. Entre sujeto e historia, entre conocimiento y conformación informatizada, se cuelan las condiciones sociales de producción y reproducción de la vida material. En la cúspide del *racionalismo educativo* está la práctica del desarrollo de competencias; detrás del reconocimiento de que los hechos hablan por sí mismos, está la renuncia a la búsqueda de un sentido de reflexión ulterior, como si el conocimiento objetivante permitiera a la consciencia tomar sensata distancia y asumirse como crítica frente a la aparente racionalidad de la realidad social y hacia sí misma también.

Esta visión de una educación racional funciona ideológicamente como una mistificación de la realidad presente, respaldando al *statu quo* para incorporar a las jóvenes generaciones al proceso creciente de consumismo y uniformidad de



pensamiento. Marx (1984: 103-119), a quien luego retoma Lukács (1969: 90-120), señala el problema central en el planteamiento teórico de la forma mercancía: la separación dualista del sujeto y el objeto se origina desde el momento en que los productos como mercancías son apartados de los trabajadores, lo cual resulta en la enajenación de su consciencia que, privada de lo otro, queda fuera de sí, incapaz de reconocerse como autoconsciencia e impidiendo su devenir. Empero, tanto Marx como Lukács veían en el proletariado al sujeto del proceso histórico y en su movimiento dialéctico, la liberación de la reificación de la consciencia una vez superado dicho distanciamiento respecto de su actividad.

Creemos que esta reflexión en algún sentido aún se mantiene, a pesar de que para sus detractores la experiencia concreta refutó el desenlace trazado por Marx. Además, lejos también de toda acusación de mesianismo, pensamos que la perspectiva del marxismo sigue vigente como postura teórica y como posición política, habida cuenta de la experiencia de transformaciones sociales y de conflictos bélicos sin precedentes en la primera mitad del siglo XX. Aunque es preciso considerar también que el anhelo de un sujeto colectivo tuvo que replantearse y aceptar la existencia de formas de subjetividad difuminadas. Con todo ello la crítica de Marx se puede seguir manteniendo. Así lo explica años más tarde Marcuse en una entrevista concedida a la BBC de Londres (Magee, 1982: 77):

La teoría marxista se falsificaría cuando el conflicto entre nuestra riqueza social siempre en aumento y su uso destructivo se solucionara dentro de la estructura del capitalismo; cuando se eliminase el envenenamiento del entorno vital; cuando el capital pudiese expandirse de manera pacífica; cuando el abismo entre el rico y el pobre estuviese reduciéndose continuamente; cuando el progreso técnico sirviese al crecimiento de la libertad humana y, todo esto, lo repito, dentro del marco del capitalismo.

Como perfila claramente la reflexión de Marcuse, la impugnación definitiva a la teoría marxista únicamente se puede dar al interior del capitalismo, cuando éste sea capaz de conducir a la civilización hacia una sociedad cualitativamente distinta y no negándola como un fracaso de los sistemas totalitarios en que devinieron las sociedades socialistas. La actualmente pretendida liberación por la educación, que se



traduce en prácticas políticas de desarrollo de destrezas y habilidades para el libre acceso a los mercados laborales, lleva a la perpetuación del mito de la razón, que al recaer en su instrumentalización para dominar el mundo, somete a toda la humanidad bajo su doctrina de progreso.

Pero si bien la reflexión es una dimensión de la praxis social —tanto condición de ésta como producto extraído de ella—, tan pronto la reflexión es reducida casi al punto de su extinción y el conocimiento a un mero constatar de los hechos, la praxis social es llevada indefectiblemente a su pseudoconcreción. La pérdida de una experiencia que acompañe a la mediación compleja entre teoría y praxis, conlleva la primacía de una pseudoactividad concebida ahistóricamente, aquí dominación y razón instrumental se corresponden. Al borde del despeñadero, la sociedad se desarrolla bajo una cláusula eficientista, en consecuencia, la educación como una labor histórica para la formación de individuos se vuelve una pseudoformación. ¡Detened el progreso! Así resuena la alarma de incendio que activa Walter Benjamin.

El horizonte histórico concreto nos presenta entonces la recaída no sólo en la barbarie del genocidio de las guerras, sino también en la nueva barbarie que se revela en la lucha encarnizada por la riqueza y el intercambio que privilegia los medios por los fines. Haciendo caso omiso de la enseñanza que estas catástrofes deberían representar, en la sociedad contemporánea, “[...] ni el propio pasado está ya seguro frente al presente, que cada vez que lo recuerda lo consagra al olvido.” (Adorno, 2006: 52) La amnesia histórica es reforzada por los *mass media* que caricaturizan todo hecho por muy violento y horrendo que sea, para convertirlo en un producto comercializable. *Capitalismo gore* es el nombre del fenómeno que describe Sayak Valencia (2010), denominación que convierte la muerte espectacular en una mercancía⁴. El término introducido por Valencia hace alusión a una correspondencia

⁴ El cine gore es un tipo de cine de terror en el que el uso de la violencia gráfica y efectos especiales demuestra la vulnerabilidad y la fragilidad del cuerpo humano, para teatralizar su mutilación, conservando cierto elemento paródico y grotesco en el derramamiento de sangre y vísceras que, de tan absurdo e injustificado, parece irreal, efectista y artificial.

(<http://www.guardian.co.uk/film/2007/may/01/gender.world>, consulta: 24 de febrero de 2013).



directa entre la violencia del crimen organizado, que es evidenciada y constatada por los *mass media* cotidianamente, y las prácticas inherentes del sistema capitalista, como si el progreso fuera imposible de alcanzar de no ser por medio de la violencia y el dominio; como si la paz fuera irrealizable de no ser por medio de la guerra. La legitimación social del modelo económico en toda su agresividad abre paso a los mercaderes de la muerte, de este modo incluso los actos criminales, así como su concepción de realidad, son mediados por la lógica mercantil adoptada por los ciudadanos comunes. Esta es la situación que prevalece en la mayoría de los países de América Latina. Su complemento está en la necesidad imperiosa de reducir todo a números relativos a la operatividad de los mecanismos anónimos del mercado, acción que cosifica a los individuos en cifras para registro estadístico de muertes violentas. La inteligencia sucumbe ante fenómenos efectistas referidos a lo lúdico, la violencia desenfrenada o la glorificación de los héroes, “valores” que se transmiten en los medios de comunicación masiva para que la lógica del pensamiento internalice la lógica del poder y la violencia y el dominio aparezcan como la razón ontológica del devenir del espíritu. En efecto, para Adorno (2006: 59-60):

Cuanta menos continuidad, historia y elementos «épicos» hay en una guerra, cuando en cada fase suya vuelve en cierto modo a empezar, menos es capaz de dejar una impresión duradera e inconsciente en el recuerdo. Con cada explosión destruye, dondequiera que se hallen, los muros a cuyo amparo germina la experiencia y se asienta la continuidad entre el oportuno olvido y el oportuno recuerdo. La vida se ha convertido en una discontinua sucesión de sacudidas entre las que se abren oquedades e intervalos de parálisis. [...] Las figuras cosificadas, endurecidas, de los acontecimientos vaciados en tales moldes llegan a sustituir a los acontecimientos mismos.

La dialéctica negativa es para Adorno la salvación de la razón a pesar de este pseudoacontecer que la visión cosificada de lo real impone bajo su lógica reduccionista impidiendo que algo nuevo pueda surgir. De cara a la discontinuidad de los hechos, vemos la emergencia de una fragmentación que se oculta en el olvido oportuno o en el surrealismo del terror. En el devenir crítico y negativo, la razón no busca ya su propia realización edificante, sino que es, por el contrario, una permanente revisión histórica que enfatiza el valor de la memoria (Tafalla, 2003).



Todo proyecto educativo después de la modernidad quedó marcado por la libertad y la democracia, pero la democracia es considerada como un sistema entre otros, puesto que la experimentación de la democracia por lo hombres como cosa propia, depende de que éstos puedan saberse a sí mismos como sujetos de los procesos políticos y que la realidad social sea expresión de su emancipación, de su mayoría de edad. En este sentido, por muy ilusoria que haya sido, la educación socialista guiaba hacia la construcción de una comunidad —ciertamente que como un arma ideológica, lo mismo que para el liberalismo lo fue la supuesta democracia—, cediendo la unidad del interés propio por el interés general, como complemento, la expresión de la voluntad del pueblo era identificada con las prácticas políticas del partido socialista. Un ejemplo de ello fue la teoría educativa de Makarenko (Bowen, 1992: 639-645) (santo patrón del sistema socialista), la cual partía de la primacía del ámbito colectivo frente a lo individual; en la actualidad, las teorías educativas experimentan una rara mutación, obedecen a la primacía de la pseudoactividad regida por la lógica del mercado, donde el individualismo irreflexivo es reforzado por la competencia escolar y cotidiana. “[...] en el extrañamiento del pueblo respecto de la democracia se refleja el autoextrañamiento de la sociedad.” (Adorno, 1998: 20).

Otro punto de inflexión está en la internacionalización de la educación y el desarrollo de políticas acordes, que buscan distraer y, con el olvido del pasado, impedir cualquier extensión de rencor o culpa para el presente, fomentando así la incapacidad de comprender la dinámica histórica en la cual reside la impotencia del individuo para resistir a la penetración organizadora del sistema totalitario. La identificación sumisa con el poder revela el perfil de un ser necesitado de autoridad; perfil cuyos rasgos particulares remiten a una consciencia enajenada dentro de las dimensiones de dominio y sometimiento, de convencionalismo y conformismo, factores que finalmente resultan en una incapacidad para la experiencia propia, lo que lleva a los individuos a identificarse con los grandes colectivos en los cuales puedan materializar sus fantasías de poder, o terminen por alienarse con héroes glorificados sin siquiera extrañar su *Yo*, que a la postre se revela impotente. La escuela como una réplica de la función organizadora del sistema, al reforzar el impulso competitivo bajo la



categorización del mejor, del líder, del triunfador, contribuye cada vez más al debilitamiento del *Yo*, que como única realización tiene el narcisismo colectivo, porque tanto los mejores necesitan de los demás, precisamente porque éstos los determinan, como los otros los requieren debido a que anhelan su autoridad a la cual reconocen como una instancia superior. En abierta disputa contra el narcisismo colectivo inconsciente, desde la teoría crítica surge el llamado a una revisión del pasado no superado (sino estratégica y oportunamente olvidado), dando lugar a una consciencia autorreflexiva y crítica, que marca la diferencia significativa en el estudio filosófico de nuestra actualidad.

Por otra parte, en esta resuelta amnesia del pasado hay un elemento a destacar, la pretendida superación del nacionalismo, por más que esté históricamente rebasado ya que la nación perdió su soberanía tan pronto se vio forzada a incorporarse a los grandes bloques territoriales en pro de su hegemonía económica y política, lo cual irónicamente resulta en su resurgimiento, porque únicamente a través de una idea cargada histórica y emocionalmente es posible lograr la unión de los pueblos enteros en torno a objetivos que de ninguna forma podrían ser considerados suyos de manera inmediata. Tal desenlace que propicia el resurgimiento de un nuevo nacionalismo en los países de Europa del Este se vio reforzado por la amenaza de una guerra nuclear y por la unión requerida para poder enfrentarla. Con la caída del muro de Berlín, el arma ideológica fue la promesa de una prosperidad económica y la satisfacción de las necesidades colectivas frente a las crisis que amenazan su bienestar.

El orden económico, así como la organización económica de acuerdo con su modelo, lleva, ayer como hoy, a la mayoría a depender de acontecimientos sobre los que carece de toda posibilidad de disposición, y a la minoría de edad. Si quieren vivir no tienen otro remedio que adaptarse a lo dado, que someterse; tienen que erradicar precisamente esa subjetividad autónoma a la que apela la idea de democracia; sólo pueden mantenerse renunciando a su propio yo. Penetrar cognitivamente en el contexto de ofuscamiento y descifrarlo les exige precisamente ese esfuerzo doloroso del conocimiento que la organización de la vida y, no en última instancia, la industria cultural totalitariamente hipertrofiada, les veda. (Adorno, 1998: 25)



Sin embargo, cabe señalar que la historia humana no está destinada a una situación de crueldad sin salida alguna, pues a través de la reflexión crítica la razón se opone al orden establecido y por medio de un conocimiento autorreflexivo de la realidad social, puede recuperar nuevamente el sentido revolucionario de la praxis histórica. Pero esto no podrá siquiera comenzar si tenemos una educación que promueve el olvido o que con demasiada facilidad justifica lo olvidado, y esto no es otra cosa que el olvido de la educación misma para entregarse al reforzamiento del poder como la única alternativa de vida posible y a coaccionar la adaptación con lo ya existente en una eternización del momento actual. Una educación de emancipatoria preguntaría, en cambio, si “¿No es la memoria inseparable del amor, que desea conservar lo que en sí es pasajero?” (Adorno, 2006: 127). Pero el llamado a la memoria no es perpetuar el recuerdo de manera contemplativa, sino hacer énfasis en la función crítico teórica en la cual se daría la acción que debería asumir la praxis educativa. La memoria histórica es la forma en la que se representa y actualiza el pasado, pero en la manipulación ahistórica ejercida por el poder, lo irracional devino en principio funcional que propaga la coartada del totalitarismo. Por eso Adorno (1998: 28) insiste en una recuperación del sentido revolucionario de la historia: “Superación del pasado como ilustración es esencialmente este viraje al sujeto, es el reforzamiento de su autoconsciencia y, en consecuencia, también de su yo.” Hasta dónde es esto posible, constituye la parte final de la exposición aquí emprendida.

2. Hacia una educación para la emancipación

Hablar de la educación inevitablemente evoca las preguntas ¿educar para qué?, ¿enseñar qué?, ¿aprender con qué objeto? Los educadores asumen la tarea de moldear al individuo que tienen a su alcance para transformarlo en lo que se consideraría un ser humano, adjudicándose el derecho de decidir para qué sería apto. Esto es debido a que el modelo del sistema capitalista que se ha adentrado en toda esfera de la vida individual y social, configura la cultura como una industria más y eso es lo que define hoy el lugar de la educación. Con esta sutileza invasiva en la configuración mercantil de las necesidades, colonizando las fantasías y la consciencia, la industria cultural



emerge del consumo masivo y al mismo tiempo masifica el consumo, cosificando todo lo que está a su alcance en función de la potencialización del valor de cambio, imponiendo de esta manera la primacía inmediata de la calculabilidad patente de cada cosa, de cada acto. La industria cultural es entonces la instancia que juega el papel fundamental para la integración del *Yo debilitado* en la sociedad capitalista mundializada, instaurando de este modo una de las últimas consecuencias de la banalización de la cultura como elemento del mercado, cuya pseudoactividad produce un total sometimiento a sus leyes y conduce a la aniquilación de toda autonomía del individuo. Tal es el grado de alienación al que se ha llegado, que incluso los individuos que participan en las marchas y las protestas sociales en la actualidad se perciben como receptores de los beneficios de la sociedad que censuran.

La educación, como parte integral del sistema, cuando se ciñe a reproducir el estado de cosas que prevalece, pierde su seriedad y nobleza al especular con algún efecto mediático, malgastando todo el potencial que podría implicar resistencia u oposición. Hoy en día la escuela es ya abiertamente considerada como una boyante industria que factura la estandarización de conocimientos e individuos, reproduciendo la idea de que lo completamente cosificado es la vida misma. Merced a su dominio, las personas están cada vez más integradas en el sistema de consumo, seducidas por el confort, la abundancia y la riqueza de la sociedad opulenta y la plena promesa de una liberación de las costumbres. Si los conocimientos y los títulos universitarios fueron antes considerados como una fuente cualitativa que lleva a la diferencia significativa y al beneficio económico, hoy en día éstos son una mercancía más cuyo trueque ofrece el acceso a un nivel más alto de consumo en la escala social.

En *Dialéctica de la Ilustración* Adorno y Horkheimer (2009) señalan que en el avance de la ciencia y la tecnología bajo el criterio de dominación de la naturaleza, está asentado el fracaso de la cultura y la abdicación de la razón, la cual, absolutizada en su función instrumental y separación dualista de sujeto y objeto, conduce a procesos de consolidación de una nueva estructura de dominio, situación que en la actualidad no ha disminuido un ápice. La razón, embriagada por la certeza de su nuevo poder,



renuncia a toda autocrítica que podría llevarla a cuestionar su propia soberanía a la luz de los postulados de la Ilustración. Coincidentemente la cultura, incorporada a la reproducción y distribución masificada de su expresión artística, abre paso a la realidad social totalizadora, aniquilando cualquier antagonismo que podría constituir alguna nueva dimensión creativa para la realidad humana.

Hegel (2010) había descrito el antagonismo interno de la conciencia —que se experimenta hacia fuera como mudable, empírica, accidental e individual, y a la vez al interior, hacia su propio yo, como algo inmutable y simple—, cual si fuera un momento de desgarramiento que permite a la conciencia desventurada alcanzar su unidad para poder evolucionar hacia un estado superior. De esta manera, cuando la conciencia experimenta que todo brota a partir de sí misma, la conciencia mudable hace surgir de su interior la conciencia inmutable. Sin embargo, para que la conciencia pueda superar los conflictos que la devoran, ésta tiene que lograr primero la certeza de sí misma, de su esencia, de su propio *Yo*, como lo expresa Hegel (2010: 133-134):

Pero la conciencia desventurada sólo se *encuentra* como conciencia *apetente y laboriosa*; no advierte que para encontrarse así tiene que basarse en la certeza interior de sí misma y que su sentimiento de la esencia es este sentimiento de sí misma. Y, en cuanto no tiene *para sí misma* esta certeza, su interior sigue siendo más bien la certeza rota de sí misma; por tanto, la seguridad que adquiriría mediante el trabajo y el goce es también una seguridad rota; o más bien diríamos que ella misma destruiría esta seguridad, de tal modo que, aun encontrando en ella dicha seguridad, sólo será la seguridad de lo que ella es para sí, es decir, de su desdoblamiento.

Obviamente los postulados idealistas de Hegel no podrían mantenerse ya, pero quizá sí su intencionalidad reflexiva y esclarecedora. En este sentido, para que la autoconsciencia pueda manifestarse como tal, debe darse cuenta de su propia infelicidad, de su profundo desgarramiento. Cuando el individuo capitula ante el *Yo colectivo* sustituyendo su inseguridad por la protección general, sacrifica su consciencia autónoma, el pensamiento cede entonces ante la pseudoactividad para convertirse en mero instrumento. En el giro crítico de la dialéctica negativa que propone Adorno se descubre que la lógica del pensamiento corresponde a la lógica del



dominio, reduciendo todo bajo el principio de identidad en sistemas y eliminando cualquier diferencia dentro del colectivo hegemónico.

La educación, considerada una fuerza transformadora, parece abdicar y suscribirse a la pseudoactividad ciega que renuncia a toda reflexión. Al hablar de educación Adorno (1998: 95) se refiere a ella como la “consecución de una consciencia cabal”: una consciencia que recupere no sólo su bidimensionalidad sino una multidimensionalidad, que sea capaz de pensar nuevamente contra sí misma y, en su desventura y desgarramiento, recupere la consciencia de su propia infelicidad, porque solamente así podrá experimentar nuevamente la felicidad de su liberación. El pensamiento entonces se encontrará a sí mismo indicando las condiciones concretas de la infelicidad y, en su insaciabilidad, romperá con el hechizo de lo que ya es. “Una praxis oportuna sería únicamente el esfuerzo por salir de la barbarie.” (Adorno, 2009: 174). Barbarie que nace del hecho de que los seres humanos se han quedado por detrás de su propia civilización, de la realidad que los circunda. En efecto, la adaptación creciente por parte de los individuos se da bajo el antagonismo de la capacidad objetiva de comportarse y enfrentarse cabalmente con el mundo exterior. Sin embargo, ante la ausencia de crítica al realismo sobrevalorado, éste se instaura de forma automática como única dimensión posible, convirtiendo al proceso de adaptación en un conformismo resignado. Dicho realismo sobrevalorado se objetiva en la vida estereotipada e incapacita a los individuos a construir una experiencia propia en consecuencia, el estereotipo siempre se cuela entre la consciencia individual y lo que ha de ser experimentado a fuerza de imposición.

Acceder a una sociedad cualitativamente distinta únicamente será posible rompiendo con la vida repetitiva, abriendo paso a lo diferenciado, a lo atípico, preparando a la consciencia para una experiencia primaria, íntima, la que abre posibilidades a la consciencia para la autorreflexión crítica. En términos hegelianos en el proceso de extrañamiento, cuando el yo experimenta su no-yo en el otro, es cuando tendría lugar la formación de una individualidad. En una conversación radiofónica, Adorno (1998: 102) señala: “[...] educación para la experiencia y educación para la emancipación son



[...] idénticas entre sí. [...] la educación para la experiencia es idéntica a la educación para la fantasía.” Esta fantasía le permite al pensamiento ir más allá de sí mismo, porque cuando se aferra a la posibilidad de luchar para que no sea perturbado su recorrido, y cuanto menos es identificado el pensamiento como una utopía, tanto más grande es su posibilidad de romper con sus cadenas. Y solamente así, cuando el pensamiento desiste a las determinaciones de lo que es, podrá realizarse como una praxis transformadora e irrumpir en la determinación propia, dejando la que ha sido impuesta por la falta de libertad. El pensamiento liberado ya no necesitará estarse adecuando a las múltiples situaciones, tampoco buscará una readaptación para que el individuo se pueda sujetar de nuevo a su cambiante entorno, sino propiciará la constitución de un yo firme y consistente, un yo emancipado en su dinámica interna, capaz de construir una realidad diferente.

Aquí cobran fuerza las palabras de Adorno (2009: 711): “Como el pensador no tiene que hechizarse a sí mismo, tampoco quiere hechizar a otros. La felicidad que se ve en los ojos del pensador es la felicidad de la humanidad.”



Bibliografía

Adorno, Th., Horkheimer, M. 2009. *Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos*, 9ª. ed., traducción de Juan José Sánchez Trotta: Madrid.

Adorno, Theodor W. 1998. *Educación para la Emancipación*, trad. J. Muñoz, Madrid: Ediciones Morata.

Adorno, Theodor W. 2006. *Mínima moralía: Reflexiones desde la vida dañada*, trad. J. Chamorro Mielke, Madrid: Akal.

Adorno, Theodor W. 2009, *Notas de Literatura*, trad. A. Brotons Muñoz, Madrid: Akal.

Adorno, Theodor W. 2009. *Consignas*, trad. Ramón Bilbao, Buenos Aires: Amorrortu.

Adorno, Theodor W. 2009. *Crítica de la cultura y sociedad II. Intervenciones. Entradas*, trad. J. Navarro Pérez, Madrid: Akal.

Adorno, Theodor W. 2009. *Escritos sociológicos II, vol. 1 (La técnica de las alocuciones radiofónicas de Martin Luther Thomas, Estudios sobre la personalidad autoritaria)*, trad. A. González Ruiz, Madrid: Akal.

Bowen, James. 1992. *Historia de la educación occidental, tomo III*, Barcelona: Herder.

Hegel, G. W. F. 2010. *Fenomenología del espíritu*, trad. W. Roces, México: FCE.

Hegel, G. W. F. 2011. *Ciencia de la lógica, vol. I*, ed. y trad. F. Duque, Madrid: Abada.

Lukács, Georg. 1969. *Historia y consciencia de clase: estudios de dialéctica marxista*, trad. M. Sacristán, México: Grijalbo.

Magee, Bryan. 1982. *Los hombres detrás de las ideas: algunos creadores de la filosofía contemporánea*, trad. J. A. Robles García, México: FCE.

Marx, Karl. 1984. *Manuscritos: Economía y filosofía*, trad. F. Rubio, Madrid: Alianza Editorial.



Tafalla, Marta. 2003. *Theodor W. Adorno: Una filosofía de la memoria*, Barcelona: Herder.

Valencia, Sayak. 2010. *Capitalismo Gore*, Barcelona: Melusina.